

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu

Self-concept of individuals placed in the diagnostic institute

Bc. Nikola Malášková

Vedoucí práce: Mgr. Anna Kubíčková

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Navazující magisterské studium speciální pedagogiky - N SPPG
(7506T002)

2021

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití informačních zdrojů uvedených na konci diplomové práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 17. 4. 2021

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Anně Kubíčkové za vstřícný přístup, za její pomoc, odborné vedení, cenné rady, trpělivost a poskytování motivace při vypracování této diplomové práce. Ráda bych také poděkovala vedoucímu diagnostického oddělení DDÚ za možnost realizace výzkumu v jejich zařízení a samozřejmě i samotným dětem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Tato diplomová práce je zaměřena na jedince umístěné v diagnostickém ústavu a jejich sebepojetí. Cílem bylo zhodnotit a popsat jejich pohled na sebe samého, zda se vnímají pozitivně či negativně, v jaké oblasti se hodnotí nadprůměrně a kde se pohybují naopak na hraně podprůměru. Tato práce dokládá, že sebepojetí je důležitý aspekt, na kterém je nutno pracovat, budovat ho a snažit se ho posílit, pokud má u jedinců dojít k nápravě a změně jejich dosavadního chování.

V první části jsou objasněny teoretické pojmy vztahující se k problematice a druhá část zahrnuje samotné výzkumné šetření zjišťující sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu.

Vyhodnocení sebepojetí probíhalo na základě dotazníkového šetření (Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers Harris) a analýzy produktů duševní činnosti (kresba stromu). Výsledky dotazníků ukazují, že respondenti z našeho výzkumného vzorku se nevnímají příliš pozitivně, naopak na mnoha škálách vykazují hodnoty odpovídající průměru, podprůměru až výraznému podprůměru. Prvky, vyplývající z analýz kreseb jen zvyrazňují a potvrzují výsledky dotazníků.

Klíčová slova

Sebepojetí, pubescentní vývojové období, diagnostický ústav, rizikové chování, problémové chování

Abstract

This diploma thesis is focused on individuals placed in a diagnostic institute and their self-concept. The aim was to evaluate and describe their view of themselves, whether they perceive positively or negatively, in which area they evaluate above average and where they move on the edge of below average. We consider the conception of ourselves to be the essence on which it is necessary to work on, build it and try to strengthen it if these individuals are to be corrected and their current behavior changed.

The first part of this work clarifies the theoretical concepts related to the issue and the second part includes the research itself to determine the self-concept of individuals placed in a diagnostic institute.

The evaluation of self-concept was based on a questionnaire survey (Questionnaire of self-concept of children and adolescents Piers Harris) and analysis of products of mental activity (drawing a tree). The results of the questionnaires show that the respondents from our research sample do not perceive positively, on the contrary, on many scales they show values corresponding to the average, below average to significantly below average. The elements resulting from the analysis of the drawings only highlight and confirm the results of the questionnaires.

Key words

Self-concept, pubescent evolutions period, diagnostic institute, risky behavior, problem behavior

Obsah

Úvod	2
Teoretická část	3
1. Sebepojetí	3
1.1 Vývoj sebepojetí	4
1.2 Vybrané vlivy působící na sebepojetí	7
1.3 Pojmy související se sebepojetím	8
2. Pubescentní vývojové období	11
2.1 Výzkumy sebepojetí v pubescenci a adolescenci	13
3. Diagnostický ústav	15
3.1 Charakteristika diagnostického ústavu	15
3.2 Metody práce s dětmi s problémovým chováním	16
3.2.1 Metody práce s dětmi s problémovým chováním jako filozofický přístup	17
3.2.2 Metody práce s dětmi s problémovým chováním jako principy s terapeutickým potenciálem	18
3.2.3 Alternativní metody práce s dětmi s problémovým chováním	21
3.3 Příčiny umístění jedince do diagnostického ústavu	22
4. Chování	25
4.1 Rizikové chování	25
4.2 Problémové chování	26
4.2.1 Formy problémového chování	27
4.3 Sebepojetí jedinců s rizikovým/problémovým chováním	31
Praktická část	34
5. Sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu	34
Cíl	34
Metody výzkumného šetření	34
Charakteristika výzkumného vzorku	36
Průběh sběru dat	36
Analýza výsledků dotazníků a rozborů kreseb	38
6. Shrnutí výsledků výzkumu	61
Závěr	65
Zdroje	69
Seznam příloh	79
Příloha č. 1	
Příloha č. 2	

Úvod

Téma „Sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu“ bylo zvoleno, protože souvislosti těchto dvou oblastí jsou nedostatečně prozkoumány a upřesněny. Děti, jejichž rodiče nejsou dostatečně schopni nebo ochotni poskytnout jim příznivé podmínky pro zdravý vývoj, nebo jejichž chování je pro společnost i samotného jedince nebezpečné, bývají umístěny do jedné z forem náhradní výchovy. Dítě se tak ocitne v novém zcela neznámém prostředí, ve kterém je nuceno žít. To s sebou přináší samozřejmě mnoho těžkostí a i přes veškerou snahu náhradní ústavní výchovy, se tyto následky životní situace mohou promítnout a projevit v pohledu dítěte na sebe sama.

Tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat a popsat sebepojetí jedinců v pubescentním vývojovém období, kteří byli umístěni a pobývají v diagnostickém ústavu. Protože je pro období pubescence důležité formování, vymezení a přijetí vlastní identity, považují téma sebepojetí za jedno z klíčových v této vývojové fázi.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly, které popisují jednotlivá témata související s celou diplomovou prací a s cíli výzkumu. Jedná se o kapitoly týkající se sebepojetí, pubescentního období, která je proložena výsledky výzkumů vztahujících se k sebepojetí v tomto období, diagnostických ústavů a problémového chování. Poslední podkapitola obsahuje stručné shrnutí několika výzkumů, souvisejících s tématem diplomové práce.

V praktické části je prezentováno vlastní výzkumné šetření. Nejprve je definován výzkumný cíl a popis použitých výzkumných metod, což je Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers Harris (PHCSC – 2) v kombinaci kresbou stromu. Následuje popis výzkumného souboru a popis průběhu sběru dat. Následně praktická část přechází k analýze výzkumných dat, která je doplněna přehlednými tabulkami. Závěr praktické části tvoří shrnutí získaných výsledků výzkumu.

V přílohách diplomové práce jsou ukázky vyplněných dotazníků a kreseb stromů.

Teoretická část

1. Sebepojetí

„Self-concept“ neboli sebepojetí lze volně definovat jako určitou představu o sobě samém a uvědomování si svých schopností (Hartl, Hartlová, 2015). „*Sebepojetí považujeme za složitý psychický konstrukt, který zahrnuje celý soubor názorů člověka vztahených k vlastnímu já.*“ (Thorová in Orel a kol., 2016, str. 15). Je to obraz, který se skutečné realitě může velmi podobat a blížit, ale také jí může být velmi vzdálený a odlišný (Balcar, 1991).

Sebepojetí je komplexním vyjádřením vlastního sebepoznání, které obsahuje odpovědi na otázky: „Jaký jsem?, Co umím a zvládnou?“ nebo „Kam patřím?“ (Čáp, Mareš, 2007). Holeček a Jiřincová (2003) dodávají, že součástí sebepojetí je i seberealizace a proto obsahuje i odpovědi na otázky „Kým se mohu stát?“ či „Co chci dokázat?“. Že je sebepojetí komplexního charakteru znamená, že zahrnuje prvky z několika osobnostních oblastí. Smékal (2004) uvádí, že sebepojetí pojímá kognitivní, afektivní a konativní složku. Kognitivní složka zahrnuje povědomí o podstatě své osobnosti a o svých charakteristikách. Afektivní složku lze chápat jako určitý druh sebelásky, tedy přijetí či odmítání své osoby a konativní aspekty sebepojetí zahrnují motivaci, jistou úroveň sebeuplatnění a sebeprosazování. Taktéž autoři Blatný a Plháková (2003) se shodují na těchto třech komponentech sebepojetí a atributech, jež tyto komponenty obsahují.

Zatímco například Markusová (in Výrost, Slaměník, 2008) se domnívá, že obsahem sebepojetí jsou tzv. sebeschématata. Ta slouží jako vodítka při orientaci v informacích a pomáhají člověku se rozhodnout, které informace má považovat za relevantní vzhledem k vlastní osobě a které naopak ne. Tato vodítka jsou výsledkem sebepercepce a interpretace vlastní osoby v nejrůznějších situacích. Schémata tedy plní funkci filtru a ovlivňují, jaké informace si jedinec pustí ke svému já.

Pojem sebepojetí bývá někdy mylně zaměňován právě s pojmem sebepoznání. Jak už je výše zmíněno, sebepoznání je pouze součástí kognitivní složky sebepojetí, která obsahuje představu o svém těle, svých vlastnostech a dovednostech. Je ovšem možné pojmu sebepojetí rozumět, stejně jako ho chápou autoři Čáp a Mareš (2007), jako produktu sebepoznání vlastního já a následkem toho mohou tyto dva pojmy splývat (Holeček, Jiřincová, 2003).

Následující pojetí sebepojetí jej charakterizuje na základě několika pojmů jako je multifacetovost, hierarchicky uspořádaná struktura a dynamické fungování (Bandura in Blatný, Plháková, 2003). Multifacetovost můžeme chápat jako mentální reprezentace vlastního „já“, které bývají označovány pojmy jako je například schéma nebo prototypy (Markus, Wurf in Blatný, Plháková, 2003). Sebepojetí lze tedy považovat za pluralitní a mnohostranný konstrukt obsahující celé spektrum rolí a osobnostních charakteristik (Rosenberg in Výrost, Slaměník, 2008). Hierarchické uspořádání sebepojetí se utváří na podkladě

závěrů vytvořených o svých postojích, na základě učení a vzájemného kontaktu s prostředím. „*Sebepojetí je tedy generalizací poznatků o sobě odvozenou z dílčích zkušeností v konkrétních situacích.*“ (Blatný, 2010, str. 98). Získané poznatky jsou hierarchicky uspořádány od specifických znaků po obecné kategorie, od abstraktního po konkrétní. A dynamičnost sebepojetí spočívá v aktivaci odlišných reprezentací „já“ v závislosti na konkrétní situaci. Jde o tzv. koncepci aktivovaného sebepojetí (Blatný, Plháková 2003).

Ve starších publikacích (Shavelson a kol., 1976) je sebepojetí označováno za hypotetický konstrukt, který je možné využít k vysvětlení a předpovědi chování. Sebepojetí ovlivňuje naše chování a toto chování má zase vliv na naše sebepojetí. Což naznačuje, že sebepojetí je jednak výsledek a zároveň proměnná, skrze kterou lze porozumět jiné výsledné proměnné. Jiní autoři považují sebepojetí, společně se sebehodnocením a seberegulací, za součást většího sebesystému, jenž je souhrnem všech obsahů sebereflexe. V tomto sebesystému sebepojetí reprezentuje kognitivní obsahy získané sebereflexí (Výrost, Slaměnik, 2008).

Co autor, to definice. Ovšem dle Blatného (in Orel a kol., 2016) ze všech definic sebepojetí vyplývá společná podstata pojmu a to, že se „*jedná o souhrn představ a hodnotících soudů o sobě samém.*“ (Blatný in Orel a kol., 2016, str. 15).

Pro člověka má nezanedbatelný význam, jelikož se jedná o neuvědomovaný systém, který řídí činnost a orientaci jedince v duševním životě (Balcar in Orel a kol., 2016). Má nezpochybnitelnou roli při začleňování do společnosti. Člověk přistupuje a nahlíží sám na sebe podle toho, jak to dělají druzí (Helus, 2007). Postupným osvojováním si informací o sobě, se vyvíjí jak osobnost, tak i sebepojetí. Tyto informace jsou získávány ze sebereflexe vlastních činností, ale i zpětnou vazbou od druhých lidí z našeho okolí (Wedlichová, 2008). Ačkoliv se tedy jedná o jev subjektivní povahy, pro jeho utváření a vývoj jsou zásadní i vnější vlivy, jako právě názory druhých lidí (Fialová, 2001).

1.1 Vývoj sebepojetí

Ačkoliv je vývoj a obsah sebepojetí individuální a u každého odlišný, je možné spatřovat určité zákonitosti a podobnosti v jednotlivých obdobích (Balcar, 1991).

Určit věkovou hranici, při níž si dítě začíná uvědomovat samo sebe jako samostatnou bytost je velmi obtížné. Několik prvních měsíců života dítě vnímá sebe a svou matku jako jeden celek a nediferencuje mezi sebou a okolím. Tudíž nelze o nějakém sebepojetí vůbec mluvit (Kuneš, 2009). Stern (in Vágnerová, 2012) se domnívá, že uvědomování si vlastní bytosti začíná již v období mezi třetím a šestým měsícem, kdy dítě rozlišuje své pocity, aktivity a projevy od pocitů, aktivit a projevů vyvolaných druhými. Mezi šestým a dvanáctým měsícem pokračuje rozvoj sebepojetí a dítě si uvědomuje samo sebe jako samostatný subjekt. Kuneš (2009) nabízí možnost, že

k tomu dochází až mezi druhým a čtvrtým rokem, kdy dítě začne používat zájmeno „já“ či se pozná na fotografii. Zatímco Fontana (2010) ve své publikaci *Psychologie ve školní praxi* datuje počátek sebepojetí ke třetímu roku života, kdy dochází k uvědomování si sebe sama jako oddělené bytosti.

Sebepojetí se vyvíjí na základě zkušeností dítěte se sebou samým, které jsou zpracovávány dle aktuální kognitivní a emocionální zralosti (Vágnerová, 2000). Během kojeneckého období lze pozorovat počátky uvědomování si vlastního těla a aktivity s ním spojené. Dítě prožívá samo sebe především ve vztahu ke svému tělu (Broughton in Vágnerová, 2012). V kojenecké fázi si dítě začíná všimnout svých emocionálních prožitků a rozumět trvalosti svého vlastního bytí, což vzniká na základě zkušeností z kontaktu s okolím, především s matkou (Vágnerová, 2000). Winnicott (in Vágnerová, 2012) tvrdí, že odlišení sebe samého od okolního prostředí má podobu procesu postupného odlišování hranic vlastní existence a nejedná se o náhlý bodový zlom. Stejného názoru jsou i autorky publikace *Vývojová psychologie*, které se domnívají, že sebepojetí se utváří postupně působením mnoha sociálních vlivů (Novotná a kol., 2012). Reakce lidí, s nimiž je dítě v blízkém kontaktu pomáhají k rozvoji a zpřesnění sebepojetí. Jde o reakce, jenž informují a potvrzují, že dítě je individuální existenciální jednotkou, jako je například jeho jméno či slovní pojmenování částí jeho těla. Velmi důležitá pro sebepojetí je i zpětná vazba od druhých, prostřednictvím které si dítě stanovuje hodnotu své bytosti (Vágnerová, 2000).

V batolecím období má velký vliv na utváření sebepojetí proces identifikace s blízkou osobou. S čímž souvisí i snaha dítěte předvídat reakce blízkých, tím se vyhnout negativním emocím či odmítnutí, a rozvíjet tak odměňování a kladně přijímané dispozice. Na základě zmíněného lze tedy tvrdit, že sebepojetí zpočátku tohoto období odpovídá pohledu nejbližších osob (Kuneš, 2009). Sebepojetí batolete je ovlivněno tzv. Koperníkovou revolucí, která souvisí s decentralizací a rozvojem motoriky. Dítě si začíná uvědomovat, že není středem vesmíru a je schopno samo manipulovat a přemísťovat předměty. Okolo třetího roku se u dítěte objevuje i jistý negativismus a vzdor, jenž je projevem boje o autonomii (Novotná a kol., 2012). Proto Erikson (in Novotná a kol., 2012) označuje sebepojetí v této vývojové fázi jako „Jsem to, co mohu svobodně dělat“.

Dítě v předškolním věku je citlivé a všímavé vůči tomu, jak na něj nahlíží druzí. A na základě toho dítě mění a upravuje pohled na sebe sama (Wood, Wilson in Kuneš, 2009). Vzhledem k nedostatečné rozumové zralosti je sebepojetí závislé na názorech a hodnocení autorit, zejména rodičů a předškolních pedagogů (Vágnerová, 2012).

Sebepojetí školáka je formováno především jeho úspěchy a neúspěchy (Novotná a kol., 2012). Základem sebepojetí je v tomto období tedy výkon a reakce na něj. Pokud dítě postrádá ocenění či chybí významná autorita, která by jej ocenila, výkon nebude mít v budoucnu pro dítě žádnou hodnotu (Vágnerová, 2000). Mezi osmým a jedenáctým rokem je sebepojetí ovlivňováno mnoha faktory, například prostřednictvím sociálního srovnávání, kdy se dítě porovnává se svými

vrstevníky. Na podkladě tohoto porovnávání je sebepojetí vystavěno na silných stránkách či nedostatcích, které dítě má oproti jiným dětem. Další jev ovlivňující utváření sebepojetí v rámci sociální skupiny je zrcadlení. Dítě upravuje vnímání samo sebe podle toho, jak předpokládá, že ho vidí okolí (Harter in Kuneš, 2009).

V období pubescence jedinec skutečně přemítá o tom, kdo skutečně je a se kterou rolí se má identifikovat. Charakteristická je potřeba definovat sebe sama jako člena určité skupiny a také se zintenzivňuje potřeba důvěřovat svým blízkým. Proto je důležité, aby nedošlo ke ztrátě důvěry k nejbližším, čímž by mohl být narušen psychosociální vývoj (Novotná a kol., 2012). Jako v předešlých vývojových etapách i zde hraje důležitou roli, jak jej vidí druzí, a na základě toho upravuje svůj sebeobraz (Harter in Kuneš, 2009). V této vývojové fázi se sebepojetí nejen dotváří, ale také především přebudovává (Kohoutek, 2000). Pro sebepojetí v tomto období je typická labilita, nejistota a nespokojenost se sebou samým (Novotná a kol., 2012).

Okolo patnácti let se u mladistvých prohlubuje sebekritika, které může zkreslit obraz vlastního těla a osobnosti. Konfrontace se svým tělem může vést až k rozvoji pocitů méněcennosti či v opačném případě se mohou objevovat projevy narcismu (Jedlička, 2017). V adolescenci se jedinec snaží vymanit z předobrazů své osobnosti, které mu v předešlých vývojových fázích nastavili rodiče. Toho jedinec dosahuje hledáním vlastností a schopností, které se danému obrazu vymykají či mu zcela odporují. I z toho důvodu je pro toto období typické experimentování (Kuneš, 2009).

I v dospělosti je sebepojetí stále ovlivňováno a může být upravováno. A to především tím, jak je člověk úspěšný či neúspěšný v naplňování svých životních rolí, jako je například role partnerská, rodičovská nebo profesní. Dalším faktorem ovlivňujícím sebepojetí v dospělosti je úroveň uspokojení významných psychologických potřeb, mezi které patří například potřeba lásky, uznání nebo potřeba o někoho pečovat (Novotná a kol., 2012).

Pro vývoj sebepojetí je nutná i transformace hodnotového systému. Zpočátku je zdrojem hodnocení samo dítě, ví co má rádo a co naopak ne. Postupem času se tento hodnotící systém mění, neboť to, co je dítěti příjemné může být vnímáno jako společensky nežádoucí způsob chování. Proto začne dítě přejímat cizí hodnoty ve snaze udržet si lásku, úctu a uznání. Zpočátku se jedná o hodnoty rodičů, poté se to rozšiřuje i na další osoby, především vrstevníky. Později v dospělosti se může objevit přijímání hodnot jisté náboženské či politické ideologie (Holeček, Jiřincová, 2003).

V souhrnu lze říci, že na utváření vztahu k sobě samému se podílí především čtyři procesy. Jednak si utváříme obraz o sobě na základě zrcadlové teorie, kdy podle toho jak se domníváme, že nás vidí a hodnotí pro nás důležití jedinci. Druhým procesem je sociální srovnávání, v rámci kterého si člověk ověřuje způsoby chování. Ty jsou následně buď oceněny a akceptovány nebo jsou považovány za nežádoucí, čímž se vytváří obraz o tom, jak člověka vnímá společnost a jaký by

podle ní měl být. Třetím procesem podílejícím se na vytváření vztahu k sobě je přijímání sociálních rolí. Osvojené role, jenž jsou společensky oceňované, zvyšují sebevědomí a sebehodnocení. V neposlední řadě nelze opomenout vliv informací z pozorování vlastních činností a z učení.

1.2 Vybrané vlivy působící na sebepojetí

Jak již bylo zmíněno, sebepojetí je komplexní povahy a je ovlivňováno mnoha aspekty – osobností člověka, úspěchy a nezdary, hodnocením okolí, ale závisí i na zdraví, vzhledu, sociálních vlivech nebo průběhu a způsobu dosavadního života (Čáp, Mareš, 2007). Dle Balcara (1991) se na formování sebepojetí podílí zejména interakce s okolím a vnímání vlastních činností. Ovšem nelze opomenout ani vliv učení, jehož nedostatek vede k selhávání, které je následně zdrojem nedostatečně vytvořeného nebo negativního sebepojetí.

Biologické vlivy jsou dané, nevratné a vyvolávají tzv. zpětné sociální reakce okolí. Řadíme mezi ně i genetické faktory a biologické základy temperamentu. Biologické odlišnosti jako je například váha, barva pleti nebo mateřská znaménka, mohou být příčinami mnoha komplexů vytvořených v dětství. Především proto, že reakce na tyto odlišnosti mají podobu posměchu, shazování a v horším případě až šikany (Blatný, 2010).

Každý den jsme ovlivňováni medií a sociálními sítěmi, které nám prezentují určité modely dokonalosti a ideálu. Vliv médií je součástí dnešní společnosti a podávané informace tvoří jakousi společenskou normu. A právě děti a dospívající přejímají informace ze sociálních sítí a medií jako určitý standart, bez toho aniž by přemýšlely o jejich pravdivosti. Média poskytují příběhy, ve kterých jsou zachyceny způsoby chování, postoje a způsoby komunikace, jenž mohou děti nevědomě přejímat za své (Sedláčková, 2009).

Mezi širší sociální skupinu ovlivňující sebepojetí jedince patří škola, jenž je stimulující a podnětné prostředí, ve kterém se jedinec setkává s mnoha lidmi, kteří ho ovlivňují. Ve školním věku je jedincovo sebepojetí ovlivňováno skupinou, ať už se jedná o třídní kolektiv nebo dětskou skupinu na hřišti. Dítě si připisuje vlastnosti odvíjející se od jeho postavení ve skupině (Konečná a kol., 2010). Zkušenosti, vědomosti a dovednosti nabyté ve škole zásadně ovlivňují sebepojetí školáka, neboť mohou určit jeho další směřování. Jedinec si osvojuje novou roli žáka, jenž s sebou přináší i nové situace. Žák se musí osamostatnit, nepocítuje takovou jistotu a bezpečí jako v domácím prostředí, učí se zodpovědnosti a setkává se s hodnocením od nové autority, tj. od učitele (Vágnerová, 2008). Pokud je učitel necitlivý, nepříjemný či nespravedlivý, může to dítě poznamenat jistými křivdami a následně tak narušit vnímání sebe samého (Blatný, 2010). Dle studie Konečné a kol. (2010) se ukazuje, že u dětí školního věku je pro sebepojetí určujícím ukazatelem především sebezousazení v rámci školních dovedností.

Významný vliv na vytváření si představ sám o sobě má rodina. Její nevhodné působení na dítě může mít za následek různé odchylky v sebepojetí. Již od útlého věku má na sebepojetí vliv rodinný výchovný styl, jak se doma řeší problémy nebo způsob komunikace. Tyto vzorce děti, stejně jako z médií, nevědomky přejímají a napodobují. Pokud je sebepojetí rodičů pozitivní a zdravé, děti se budou vnímat podobně (Sedláčková, 2009). Ačkoliv se může během období pubescence zdát, že vliv rodiny klesá, je stále pro sebepojetí dítěte důležité, aby ho rodiče přijímali, podporovali ho a důvěřovali mu. Pro rozvoj adekvátního sebepojetí je nutné vytvořit autentické prostředí v rámci rodiny, kde mohou jednotliví členové otevřeně vyjadřovat své pocity, názory a postoje beze strachu z odsouzení (Říčan, 2004).

Již starší publikace z roku 1991 obsahují tvrzení, že sebepojetí záleží zejména na rodičích. Jelikož se sebeobraz v dětství utváří především na základě zkušeností s ostatními lidmi a rodiče jsou prvními, kdo jim tuto zkušenosti poskytují. Dítě na sebe začíná nahlížet tak, jak se domnívá, že na něj nahlíží rodiče (Balcar, 1991). V souhrnu by se dalo říci, že rodiče mohou na sebepojetí dítěte působit dvěma mechanismy. Za prvé prostřednictvím již výše zmiňované teorie zrcadlení, kdy rodiče ovlivňují sebepojetí dítěte tím, jak mu dávají najevo, že si ho váží, že mu věří nebo ho naopak podceňují. A za druhé prostřednictvím teorie modelu, kdy je rodič pro dítě vzorem, jehož součástí je i jeho vlastní, ať už reálné, zkrácené, nízké či vysoké sebepojetí, podle kterého dítě modifikuje to své (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3 Pojmy související se sebepojetím

Holeček a Jiřincová (2003) řadí sebepojetí mezi seberegulační schopnosti a za jeho složky považují sebeúctu, sebehodnocení a seberealizaci. Totožného názoru týkajícího se složek sebepojetí jsou i autoři Blatný a Plháková (2003), kteří také považují sebepojetí za motivační činitel, jenž je uplatňován v seberegulaci chování. Hartl a Hartlová (2000) dále dodávají, že součástí sebepojetí je i sebevědomí. Sebevědomí neuplatňuje svůj vliv na jedince přímo, nýbrž právě skrze své jednotlivé složky (Holeček, Jiřincová, 2003). A proto budou v této podkapitole uvedeny pojmy, jenž můžeme považovat za složky sebepojetí.

Sebeúcta

Sebeúctu chápeme jako schopnosti vážit si sebe sama, kdy jsme přesvědčeni, že naše vlastnosti a chování jsou správné (Orel a kol., 2016). De Vito (2008) definuje sebeúctu jako hodnotu, jenž připisujeme sami sobě. Posílit ji můžeme prostřednictvím podporujících lidí, připomínáním si svých úspěchů, vyhýbáním se sebezničujícím myšlenkám a srážejícím lidem. Podpora sebeúcty je důležitou součástí duševního zdraví. Ačkoliv jsou zdroje pozitivní sebeúcty komplexní, vynikají mezi nimi osobní cíle a styl výchovy. Ta by měla obsahovat prvky úcty, jasně

nastavená hodnotová kritéria, rozumné požadavky, vedení k samostatnosti a schopnosti řešit problémy (Coopersmith in Hayesová, 2007).

Sebeúcta je velmi zranitelná především mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem. V tomto věku má dvě složky – aktuální a bazální sebeúctu. Bazální sebeúcta je základ vytvořený ze zkušeností z dětství. Zatímco aktuální sebeúcta je založena na současných pocitech, jenž jsou v pubertě velmi kolísavé, nestabilní a zkreslené. Právě tyto domněnky dospívajících mohou vést k přesvědčení, že nejsou vrstevníky bráni dostatečně vážně, což následně negativně ovlivňuje sebeúctu dospívajícího (Sedláčková, 2009).

Sebehodnocení

Srovnávání, hodnocení a posuzování své osobnosti na základě pozorování své činnosti je jedna z možností, jak rozumět pojmu sebehodnocení (Wedlichová, 2008). „*Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především posílení z prostředí, zvláště od významných druhých.*“ (Shavelson, Hubner, Stanton in Blatný, Plháková, 2003, str. 116). Sebehodnocení vzniká již v dětství podle vzorů rodičů a stylu jejich výchovy. V pubertě mají na sebehodnocení vedle rodičů podstatný vliv i vrstevníci (Wedlichová, 2008).

Kohoutek (2000) považuje sebehodnocení za jeden ze základů osobnosti člověka a domnívá se, že bez pocitu vlastní hodnoty by se nedalo prakticky existovat. Za základ sebehodnocení pokládá znalost svých kompetencí, zkušenost s úspěchy i neúspěchy a hodnocení druhých lidí.

Významným aspektem sebehodnocení je, vedle jeho negativity či positivity, především jeho stabilita, jenž taktéž ovlivňuje výkon a reakce člověka a navíc je podstatnější než to, zda je sebehodnocení nízké nebo vysoké (Blatný, Plháková, 2003). I autoři Holeček a Jirincová (2003) uvádí, že je mnohem důležitější, aby bylo sebehodnocení stabilní, než aby bylo nutně pozitivní. Lidé se stabilnějším sebehodnocením nepodléhají tolik názorům druhých a zpětné vazbě z okolí, ale spíše spoléhají na své úsudky a postoje.

Sebevědomí

Sebevědomí můžeme definovat jako uvědomování si své hodnoty, svých kvalit a také jako přesvědčení o svém vlastním chování a víru v sebe sama (Orel a kol., 2016). Je to antonymum pro pojmy jako je nejistota, podceňování se, strach z neúspěchů a jejich nenapravitelných důsledků (Novák, 2013). Je ovlivňováno úspěšností při dosahování cílů a srovnáváním s ostatními lidmi. Dále také tím jak je člověk respektován a uznáván druhými (Kasíková in Sedláčková, 2009).

Přiměřené sebevědomí člověku usnadňuje život, jelikož zná svou cenu, nepodceňuje se, respektuje jak sebe tak i druhé a hodnotí sám sebe vhodně k dané situaci a možnostem. Lidé s nízkým sebevědomím mají tendence se podceňovat, obviňovat se i za potíže, za které nemohou, nedůvěřují si a vyhýbají se aktivnímu způsobu řešení problémů. Naopak jedinci s nadměrným sebevědomím mají sklony k neadekvátnímu přeceňování sebe sama. Jsou zaměřeni sami na sebe,

uchylují se k narcismu, velikářství a kritika je spíše podněcuje k osobitě aktivitě, jenž kritiku vyvrátí (Novák, 2013).

Seberegulace

„*Sociálně-kognitivní přístup k seberegulaci zdůrazňuje roli osobních standardů, tzn. norem, cílů či aspirací, které jsou hlavními měřítky sebehodnocení a pohnutkami v chování.*“ (Blatný, Plháková, 2003, str. 121). Prostřednictvím autoregulace rozhodujeme o svých cílech, k nimž směřujeme a vyvíjíme úsilí k jejich dosažení (Křivohlavý, 2009).

Pojem seberegulace bývá někdy nesprávně zaměňován s pojmem sebekontrola. Seberegulace je širší pojem zahrnující i nevědomé procesy působící na naše chování, zatímco pod sebekontrolu spadají jen vědomé snahy o ovlivnění našeho chování zahrnující například odolávání pokušení nebo omezující procesy (Baumeister in Letochová, 2020).

K výkladu seberegulace přispěl například M. Snyder, který ve své teorii popsal jeden z důležitých mechanismů koordinace vlastního chování. Tento mechanismus označil jako sebemonitorování, při němž se koncentrujeme na sledování vlastního chování. Jedinec s vysokou úrovní sebemonitorování je všímavější vzhledem k situačnímu kontextu a dle něj reguluje chování. Jiní autoři, Carvera a Scheiera, zase přišli s kontrolním modelem seberegulace, jenž je založen na obecných principech fungování jakéhokoliv systému a jako příklad uvádějí fungování termostatu. Ten je nastaven na určitou teplotu, a pokud dojde k výkyvům, zapne se klimatizace nebo topení. Takovýmto způsobem si i lidé nastavují osobní standardy, podle nichž hodnotí své chování a kontrolují plnění těchto standard. Pokud člověk zaznamená rozdíl mezi stanovenou normou a aktuálním chováním, snaží se tuto odchylku odstranit (Blatný, Plháková, 2003).

2. Pubescentní vývojové období

Jelikož bude praktická část této práce zaměřena na jedince v tomto období, považujeme za vhodné definovat a charakterizovat, co je pro pubertu typické a jaké změny s ní související mohou mít vliv na sebepojetí.

Pubescenci můžeme charakterizovat jako období mezi jedenáctým a patnáctým rokem, kdy dochází k celkové proměně všech stránek osobnosti (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) definují pubertu jako první fázi dospívání a taktéž ji řadí do věkového rozmezí od jedenácti do patnácti let. Druhou fází dospívání nazývají adolescencí, jenž probíhá od patnácti do dvaadvaceti let. Dále fázi pubescence rozdělují na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Některé starší publikace, například *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívání* z roku 1999, tuto vývojovou fázi nerozdělují na pubescenci a adolescenci a celé toto období přechodu z dětství do dospělosti nazývají adolescencí (Macek, 1999).

Pubescentní vývojová fáze bývá nazývána i jako střední školní věk či raná adolescence. Střední školní věk poukazuje na přechod dítěte na druhý stupeň základní školy, zatímco název raná adolescence zdůrazňuje nastupující dospívání, pro které je charakteristická počínající sexualita (Helus, 2009).

Říčan (2004) považuje pubescenci za nejdramatičtější vývojové období, kdy jedinec projde mnoha změnami, jsou na něj kladeny vysoké nároky, vyvíjen tlak a musí udělat mnoho zásadních rozhodnutí. *„Podstatná je nejen změna role z „dětského“ na „dospělé“, ale také nalezení a potvrzení sebe sama, své vlastní identity jako svébytné osoby s konzistentními cíli, profesní orientací, přátelskými a sexuálními vztahy, morálními hodnotami a skupinovou příslušností.“* (Hort a kol. in Orel a kol., 2016, str. 54).

Jedna z výše zmíněných změn je tělesná proměna. Kromě výšky a tělesných tvarů se vyvíjí i sekundárně pohlavní znaky. Chlapcům roste jejich genitál, objevuje se ochlupení v intimních oblastech a v podpaží. Mění se jim hlas, rostou vousy a objevuje se první poluce. U dívek začíná menstruace, taktéž jim roste ochlupení v intimních partiích a v podpaží. Tyto změny jsou subjektivně emočně prožívány, jelikož zevnějšek je součástí naší identity. Prožívání těchto změn je ovlivněno představou o atraktivitě zevnějšku, psychickou vyspělostí jedince a reakcemi okolí na změny. Pokud jsou reakce negativního charakteru, promítne se to do vlastního sebehodnocení, což vede ke změnám v sebepojetí (Vágnerová, 2000).

Tělesné schéma zahrnuje mentální reprezentaci svého těla, emoce, myšlenky a s tělem související vztah. Proto má vliv na vývoj identity, jelikož je součástí sebezprezentace (Thorová in Orel a kol., 2016). V tomto období význam zevnějšku vzrůstá, jedinec zaměřuje pozornost na jeho úpravu, na své tělo, ale i na oblečení. Atraktivita má určitou sociální hodnotu, a pokud se jedinec necítí být atraktivní, může to vést ke změnám v hierarchii hodnot. Se svým zevnějškem bývají více

nespokojené dívky, kdy výraznější změny vzhledu mohou vyvolávat větší nejistotu. Tomu nepřispívá ani nastavený ideál krásy, kterému se většina dívek snaží podobat. Mužský ideál není tak striktní a tolik se neodlišuje od průměrného vzhledu chlapců v dospívání (Vágnerová, 2000).

Další změny lze zaznamenat v prožívání. Hall (in Novotná a kol., 2012) tvrdí, že pro pubescenci je charakteristická emoční labilita, afekty a konflikty. Hovoří o vývojovém období plném hněvu a bouří. Z hlediska prožívání označuje i Příhoda (in Novotná a kol., 2012) pubescenci jako období vulkanismu. Tělesné změny jsou způsobeny hormonálními vlivy, což jde ruku v ruce i s nestálou emocionalitou, zvýšenou tendencí reagovat přecitlivěle a nepřiměřeně. Objevují se výkyvy v emocích, aktivační úroveň je kolísavá, jedinec je velmi impulsivní a jeho sebeovládání je nedostatečné. To vše přispívá ke vzniku mezilidských konfliktů. V pubescenci můžeme zpozorovat i naopak zvýšenou uzavřenost a neochotu projevovat své emoce právě proto, že se v nich jedinec sám zcela nevyzná, neumí je popsat a má obavy z výsměchu a nepochopení (Vágnerová, 2000).

Pro tuto vývojovou fázi je typický pubescentní negativismus, jenž se projevuje odmítáním veškerých příkazů, názorů a postojů především rodičů a učitelů. Ovšem tento jev má jistý význam. Díky němu se jedinec stává více nezávislý, samostatný a odpovědný za sebe a svá rozhodnutí. Zvládání této změny usnadňují a podporují vrstevníci, kteří jsou důležitými vývojovými činiteli v pubescentním vývoji. Jejich smýšlení o jedinci je mnohem důležitější než dobré vztahy s rodiči či učiteli (Říčan, 2009). Pro pubescentní období více než pro kterékoliv jiné je hlavním tématem hledání vlastní identity. Identita v dětství se odvíjela především od názorů druhých, jak již bylo zmíněné v předchozích kapitolách. Ovšem pubescent se snaží o hlubší a preciznější sebepoznání, jenž se má stát základem jeho identity. Jedinec hledá odpovědi na otázky – kým je, kam patří, kam se chce v životě dostat a jaké hodnoty vlastně preferuje (Vágnerová, 2012). A v procesu přijetí sebe sama je důležitá i skupinová identita, tedy přijetí a ocenění vrstevníky (Novotná a kol., 2012).

V dospívání se rozvíjí introspekce jako nový způsob sebepoznání založený na vnímání vlastních pocitů, myšlenek a prožitků. Rozvojem introspekce se odlišuje pubescent od mladšího školáka, jenž se na psychické projevy nezaměřoval, neznepokojovaly jej a přijímal je takové, jaké byly. Jedinec v pubertě cítí potřebu orientovat se i ve své vlastní osobnosti, nejen ve vnějším světě (Vágnerová, 2000).

V této fázi se mění i způsob uvažování a myšlení. Pubescent je schopen uvažovat abstraktně, hypoteticky a nezávisle na konkrétní definici problému. Je schopen přemýšlet o různých alternativách, které ani reálně neexistují, zatímco myšlení mladšího školáka bylo vázáno jen na skutečnost (Vágnerová, 2012). Matějček (in Novotná a kol., 2012) přirovnává pubescenta z hlediska myšlení k badateli, jenž si vytváří teorie a hypotézy, které následně ověřuje. Nový způsob myšlení sebou přináší kritické hodnocení a posuzování sebe sama i světa. Objevuje se i tzv. pubertální radikalismus, kdy jedinec odmítá kompromisy a snaží se mnohé změnit (Novotná a kol., 2012).

Sebezpoznání znesnadňuje právě zvýšená sebekritičnost, nejistota a emoční nestálost. Tyto faktory vedou spíše ke zkreslenému vnímání skutečnosti, především zevnějšku (Vágnerová, 2000).

2.1 Výzkumy sebepojetí v pubescenci a adolescenci

Tyto výzkumy se většinou zaměřují na rozdíly sebepojetí mezi pohlavími, vztah sebepojetí a charakteristik jedince nebo jeho forem chování.

Lewis a Knight (2000) zkoumali rozdíly v sebepojetí mezi chlapci a dívkami pomocí Dotazníku sebepojetí u dětí a adolescentů Piers-Harris. Výsledky ovšem nepřinesly statisticky významný rozdíl mezi pohlavími v celkovém sebepojetí. Ačkoliv dívky se hodnotily výše v subškálách chování, v intelektovém a školním postavení než chlapci, zatímco chlapci dosahovali vyššího skóre na subškále nepodléhání úzkosti. Autoři tedy dospěli k názoru, že celkové skóre může skrývat rozdíly v dílčích škálách.

Adamsová a kolektiv (2006) se ve své studii zabývali vlivem pohlaví a etnické příslušnosti na sebepojetí dospívajících na základních školách. Výzkum probíhal tři roky a početný výzkumný vzorek byl tvořen jedinci obou pohlaví ze tří etnických skupin (Evropané, Afroameričané, Hispánci). Afroameričtí studenti měli vysoké a stabilní sebepojetí sebe samého, zatímco Hispánci měli velmi nízké sebepojetí. Evropané vykazovali první rok velmi vysoké sebepojetí, které ve třetím roce výzkumu prudce kleslo. Evropské a hispánské dívky o sobě měly nižší mínění než chlapci, ovšem u afroamerických studentů tomu bylo naopak. Autoři kritizují minulé studie tvrdící pokles úrovně sebepojetí během školních let, jelikož byly prováděny jen na vzorku dětí bílé rasy a nebraly v potaz etnické faktory.

Na našem území také proběhlo několik výzkumů na toto téma. Jeden z nich uskutečnil Orel a kol. (2015), jenž se také zabývali rozdíly v sebepojetí dle pohlaví a věku. Cílem bylo porovnat jednotlivé škály Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris (PHCSC). Statisticky významné rozdíly v sebepojetí mezi pohlavími byly prokázány hned v pěti škálách. Chlapci dosahovali vyššího skóre na škálách celkového skóre, nepodléhání úzkosti, intelektové a školní postavení a štěstí a spokojenost, zatímco dívky chlapce překonaly na škále přízpusobivosti. Tato studie je tedy v rozporu s přesvědčením, že neexistují větší rozdíly v celkovém sebepojetí mezi pohlavími. Z věkového hlediska se největší rozdíly v celkovém skóre sebepojetí u chlapců a dívek vyskytovaly mezi 15. až 18. rokem. Přínos toho výzkumu spočívá ve využití dotazníku PHCSC pro odhalení sníženého sebepojetí, v jehož důsledku dochází k případné šikaně, sociálnímu vyloučení nebo neurotizaci. Výsledky pomohou odborníkům zaměřit se na problematiku oblastí, věnovat se jim a eliminovat rizika (Orel a kol., 2015).

V neposlední řadě bych ráda zmínila českou studii na téma „Sebehodnocení u adolescentů v ústavní péči“. Cílem bylo zachytit odlišnosti v sebehodnocení adolescentů z běžných škol,

umístěných do dětského domova nebo z dětského domova se školou. K významným rozdílům došlo v oblastech celkového skóre, přizpůsobivosti a nepodléhání úzkosti. V ostatních oblastech nebyly rozdíly tak významné. V celkovém skóre dosahovaly nejvyšších výsledků děti z běžných škol, významně nižších výsledků děti z dětského domova a nejnižše děti z dětského domova se školou. Výsledky subškály přizpůsobivosti jsou obdobné. Překvapivé byly výsledky subškály nepodléhání úzkosti. Nejvýše skórovaly děti z dětského domova se školou oproti dětem z běžných škol. Což autoři vysvětlují tím, že děti s deprivacími a traumatickými zkušenostmi mají zkreslené vnímání sama sebe a svých schopností. Jejich „já“ je tak křehké, že děti zapojují obranné mechanismy, kvůli kterým si nepřipouštějí snížené dovednosti zvládání náročných životních situací. Také mají snížené emoční uvědomování a nedostatečně rozvinutý náhled na své prožívání a kompetence (Klimšová, Obereignerů, 2020).

3. Diagnostický ústav

Protože se praktická část této práce zaměřuje především na jedince umístěné v diagnostickém ústavu, považujeme za důležité definovat si pojem diagnostický ústav, vyjmenovat metody využívané při práci s problémovým chováním a uvést příčiny umístění do instituce.

3.1 Charakteristika diagnostického ústavu

Umístění do diagnostického ústavu můžeme označit jako jednu z forem náhradní výchovné péče. Slovník sociální práce definuje náhradní výchovnou péči jako „*všechny formy náhrady rodiny u dětí bez vlastního rodinného zázemí, tj. kojenecké ústavy, dětské domovy, diagnostické ústavy, výchovné ústavy, ústavní služby, pečovatelské rodiny (jimiž jsou i „rodiny“ pečovatelek v SOS dětských vesničkách), osvojitelské rodiny, svěřeni dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodičů (obvykle prarodičů nebo jiných příbuzných) a poručenství.*“ (Matoušek, 2008).

Tato instituce přijímá jedince na základě soudem nařízeného předběžného opatření a na základě nařízené ústavní či ochranné péče. Popřípadě může být pobyt v instituci i dobrovolný, pokud je založen na dohodě mezi svěřencem samotným, jeho zákonným zástupcem a vedoucím ústavu (Matoušek, Kroftová, 2003). Ústavní výchova je nařízena, pokud je výrazně ohrožena či narušena výchova dítěte, jeho tělesný, duševní a rozumový stav je narušen natolik, že je v rozporu se zájmem dítěte, popřípadě rodiče nemohou ze závažných důvodů výchovu a péči zajistit. Ústavní výchova se nařizuje jen v případech, kdy chování nezletilého nedosahuje podoby trestného činu. Než je stanovena ústavní výchova soud je povinen prozkoumat možnosti náhradní rodinné péče (Zákon č. 109/2002 Sb.) Ochranná výchova se řadí mezi ochranná opatření, jejichž účelem je ochrana společnosti a poskytnutí pomoci danému jedinci. Může být uložena mladistvému (15 – 18 let), ale i mladším jedincům, pokud není náležitě postaráno o výchovu, dosavadní výchova byla zanedbávána nebo dítě vyrůstá v nevhodném prostředí pro řádnou výchovu a péči. Na rozdíl od ústavní výchovy může být o ochranné výchově rozhodnuto nejen v občansko-právním, ale i v trestném řízení (Zákon č. 218/2003 Sb., zákon č. 109/2002 Sb.)

Kromě diagnostického ústavu patří mezi zařízení ústavní a ochranné péče kojenecké ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Jednotlivé instituce spadají pod různé resorty, jako je ministerstvo zdravotnictví, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo ministerstvo práce a sociálních věcí. Diagnostické ústavy spadají pod resort ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Ištvanová, 2016).

Toto zařízení zajišťuje komplexní psychologickou, pedagogickou, sociální a zdravotní diagnostiku dítěte, na jejímž základě jsou navrženy výchovné a vzdělávací potřeby a postupy pro optimální rozvoj osobnosti (Matoušek, Kroftová, 2003). Podstatnou součástí diagnostického vyšetření je i hodnocení adaptačních schopností, sebevědomí a schopnosti sebehodnocení,

společenských a pracovních návyků, vztahů k rodině, vrstevníkům a autoritám, informace o chování dítěte ve škole, o jeho individuálních zvláštностech a o jeho způsobech řešení konfliktů. Diagnostické ústavy také stanovovaly následné umístění a rozřazení dětí do příslušné institucionální nebo náhradní rodinné péče. Ovšem s novelou zákona č. 109/2002 Sb. Z roku 2014 se tato pravomoc vztahuje jen na jedince umístěné na základě ochranné výchovy (Ištvanová, 2016).

Pobyt většinou trvá osm týdnů a klienti nepřesahují věkovou hranici osmnácti let, výjimečně po prodloužení soudem devatenácti let. Dle věkového kritéria můžeme rozlišit diagnostické ústavy pro děti, kam jsou umístovány děti ve věku od tří do patnácti let, a diagnostické ústavy pro mládež, které jsou pro jedince od patnácti do osmnácti, případně devatenácti let. Zařízení jsou rozdílná především z hlediska vzdělávání (Matoušek, Kroftová, 2003). Organizačními jednotkami v rámci ústavu jsou výchovné skupiny, které tvoří nejméně čtyři a nejvíce osm jedinců podle věku a pohlaví. Pro svěřence, kteří již neplní povinnou školní docházku se zřizují tzv. diagnostické třídy, v rámci nichž probíhá příprava na budoucí pracovní pozice (Jedlička, 2005)

Diagnostické ústavy se řídí a fungují na základě zákona č. 109/2002 Sb., který stanovuje i funkce dané instituce. Kromě funkce diagnostické plní ještě úkoly vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační a koordinační (Zákon č. 109/2002 Sb.). Během pobytu se zaměstnanci ústavu snaží u umístěných jedinců obnovit motivaci k vzdělávání prostřednictvím výuky a mimoškolních aktivit. Dále je pobyt zaměřen na znovuobnovení regulace chování podle předem nastavených pravidel. Nechybí zde ani terapeutický prostor jako bezpečné prostředí pro řešení traumat, zlepšení své komunikace a interakce s autoritami (Lukšová, 2016).

3.2 Metody práce s dětmi s problémovým chováním

Volba metody či techniky závisí na konkrétní situaci v zařízení, na konkrétní osobnosti jak dítěte/dětí tak i vychovatele. Na tyto metody můžeme nahlížet z několika hledisek. Je možné je chápat jako určitý filozofický přístup k dítěti nebo například jako metodické principy s terapeutickým potenciálem. V prvním případě jde o systematické snahy pochopit některé jevy a situace, které nejsou kvantitativní povahy a následně usilovat o jejich změnu či nápravu. Pochopení a změny se snažíme docílit prostřednictvím mnoha přístupů, které jsou založeny na teoretických filozofických směrech ovlivňujících pedagogicko-psychologické myšlení a každý přístup působí na odlišné osobnostní stránky k dosažení stanoveného cíle. V druhém případě se jedná o přístupy napomáhající k nějaké změně. Cílem je často posílit neuspokojivý stav dítěte, jeho osobnost a změna postojů, hodnot, chování nebo vztahů. Metodické principy s terapeutickým potenciálem využívají léčebně výchovné strategie, které zahrnují pomoc, nabídku možností, působení a ovlivňování současně (Lazarová, 2008). Neopomíjíme ani alternativní metody, které při práci s problémovým chováním mají jistě své místo a neopomenutelný efekt.

3.2.1 Metody práce s dětmi s problémovým chováním jako filozofický přístup

Do této kategorie řadíme například kognitivní metody, jenž jsou založené na podpoře využívání vlastních zkušeností, sebereflexe a na rozvoji citlivosti a poznávacích procesů, pomocí nichž interpretujeme situace a předvídáme následující průběh (Lazarová, 2008). Tento přístup zdůrazňuje podstatu vnitřního zpracování vnějšího světa pro následnou regulaci vlastního chování (Langmeier, 2000). Metody vycházející z kognitivního přístupu pomáhají mladistvým uvědomit si nesprávné postupy, kterými reagují a mají za následek nevhodné chování (Lazarová, 2008).

Behaviorální přístup je založen na nácviku a učení se směřující ke změnám v chování. Toho se snaží dosáhnout využíváním technik jako je pozitivní posilování žádoucích vzorců chování, nápodoba nebo slovní regulace chování. Díky těmto technikám se vytvoří a upevní nové způsoby chování, staré a nevhodné způsoby přestanou být posilovány, ztratí se a nahradí je ty nové (Kratochvíl, 2012).

Další využívaný přístup je dynamický, někdy nazýván interpersonálně korektivní. Mezilidské vztahy jsou pojímány jako zdroj problémového chování, tak i zdroj nápravy. Dynamické metody se snaží dovést klienta k poznání a porozumění příčinám svých potíží a náhledu na své chování prostřednictvím působení vrstevnické skupiny. Konkrétně sem lze zařadit například peer programy (Lazarová, 2008).

Humanistický přístup je postaven na sebepoznání a sebereflexi, díky kterým by mělo dojít k nápravě sebepojetí a rozvoji osobnosti dítěte. Humanistické metody jsou založeny na otevřené komunikaci, spolupráci a zpětné vazbě. Využívají se i sebereflexivní techniky jako je psaní deníku, pravidelné sebehodnocení či stanovování si cílů (Langmeier, 2000).

Dalšími, možná méně známými, jsou emocionální a hodnotové přístupy. Emocionální přístup je zaměřen na naplňování potřeb, v nichž došlo v předchozím vývoji k deprivaci, nebo jsou frustrovány v současnosti. Problematické chování totiž může mít kořeny v emočním nebo motivačním strádání. Hodnotové metody jsou založené na předpokladu, že problematické chování pramení z nenaplňování našich potřeb, nedostatečného a neuspokojivého prožívání a nenalezení smyslu života. Tato frustrace se následně může projevat jako usilovné a nutkavé přijetí vrstevníky i za cenu vzdání se vlastních postojů, názorů či projevování agrese. Takovýto jedinec se jeví odmítavě, lhostejně nebo rezignovaně. K obnovení aktivního zaujetí se využívají úkoly, prostřednictvím kterých mohou mladiství prožívat svou vlastní hodnotu (Lazarová, 2008).

V neposlední řadě je možné pracovat se systémovým přístupem, kam spadá rodinná terapie, pro kterou je typická práce s celou rodinou (celým systémem) jako s klientem. Přístup je postaven na předpokladu, že individuální potíže jednoho člena souvisí s dynamikou celého systému nebo jsou důsledkem narušených vztahů uvnitř systému (Kratochvíl, 2012).

Do systémového přístupu spadá například pilotní program Triple P (Positive parenting program), jenž měl být u nás zaveden v letošním roce (2020) ve spolupráci s Ministerstvem zdravotnictví, FN Motol a Národním ústavem pro vzdělávání. Tento program nabízí a učí rodiče jednoduché strategie k vybudování si kvalitního a silného vztahu, díky kterému mohou rozvíjet adekvátní a vhodné chování u svých dětí, předcházet případným problémům v chování či eliminovat prohlubování již vzniklých potíží. Je zaměřená na konkrétní dovednosti (sebereflexe, autoregulace emocí a chování), na jejich praktický nácvik, na zvýšení rodičovské sebedůvěry a minimalizaci negativních emocí. Program probíhá v pěti úrovních. První úroveň zahrnuje strategie a komunikaci s cílem zvýšit povědomí veřejnosti o problematice. Druhá až čtvrtá úroveň cílí na skupiny rodičů, jenž jsou rozdělené dle intenzity potíží dítěte, a pátá úroveň je zaměřena na konkrétní problémy jako je například chudoba, psychická onemocnění rodičů nebo rozvod. Pilotní program v ČR obsahuje úrovně jedna až čtyři.

Triple P si klade dva základní cíle. Především ujistit rodiče, že problémy ve výchově nejsou ostudou a dají se zvládnout. Jde o vytvoření bezpečného prostředí bez stigmatizace, kde se rodič nemusí bát požádat o pomoc, přiznat si, že něco už je nad jeho síly a naučit se situaci řešit. Druhým cílem je zavedení programu do institucí, jenž pracují s rodiči a jejich dětmi s problémovým chováním a zvýšit povědomí o těchto možnostech (Myšková, 2019).

Podrobnější popis programu lze dohledat v publikaci Možnosti práce s dětmi s poruchami (v) chování v ústavní výchově od Lucie Myškové (2019) nebo na internetových stránkách

www.triplep.net.

3.2.2 Metody práce s dětmi s problémovým chováním jako principy s terapeutickým potenciálem

Takovýmto principem je prevence, jenž Hartl a Hartlová (2000) definují jako předcházení nežádoucím jevům. Tato definice charakterizuje především prevenci primární, která se snaží předcházet vzniku nemoci či nežádoucím jevům. Jde o komplexní opatření, jenž by mělo upevňovat zdraví, dodržování pravidel a posilování morálních hodnot společnosti. Mluvíme o ozdravném působení na společnost nebo předcházení společenským problémům. Dále existuje prevence sekundární, která je zaměřena na jedince, kteří spadají do ohrožené skupiny. Často se jedná o děti nebo dospívající, u nichž se vyskytla určitá forma rizikového chování (Jedlička, 2015). Sekundární prevence se uplatňuje po vzniku nemoci nebo projevu nevhodného chování, ale ještě předtím, než došlo k poškození nebo výrazným potížím (Nešpor, 2011). Třetí stupeň prevence je terciární, jejímž cílem je zamezení progresu, prohlubování potíží, předcházení vzniku přidružených nemocí, problémů a snížení vzniklých škod (Jedlička, 2015).

V rámci institucionální výchovy probíhají programy prevence rizikového chování, jenž se vyznačují svým specifickým cílením na určitý typ rizikového chování. Například UNPLUGGED je název programu zaměřující se na prevenci užívání návykových látek. Velmi známým programem prevence uplatňovaným u nás v republice je Minimalizace šikany (MIŠ), jež se snaží předcházet šikaně nebo snižovat její výskyt. Hojně využívané jsou i tzv. Peer programy, které jsou založené na pozitivním působení a ovlivňování prostřednictvím vyškolených vrstevníků. Programy jsou vedeny někým, s kým se může cílová skupina snadněji ztotožnit. To vychází z předpokladu, že v pubescenci je zesílen a upřednostňován vliv vrstevníků. Peer programy mají pozitivní efekt na obě strany účastníků. Kromě pozitivního vlivu na vrstevníky, jsou ovlivňovány i postoje samotných vedoucích programu směrem ke zdravému životnímu stylu i k následné profesní orientaci.

Mezi méně známé preventivní programy patří „Kluci a holky – dva jiné světy“, který cílí na prevenci rizikového sexuálního chování. Na ten navazuje program „Partnerské vztahy a sex“ určený starším ročníkům. Jediný ucelený program v České republice poskytující přehled informací o problematice HIV/AIDS je „Hrou proti AIDS“. Ten je realizován jako peer program a informace jsou předávány formou her. Dokonce u nás probíhá i jednorázový preventivní program „PRACHY&KRACHY, který je zacílen na finanční gramotnost. Program učí děti znát hodnotu peněz, zvládat finanční povinnosti a závazky, snaží se předcházet a upozorňovat na problém hazardu a gamblingu, a posiluje schopnosti rozpoznat finanční problém a umět jej vyřešit.

Stejně jako u výše zmíněného systematického přístupu nemusí být preventivní programy rizikového chování určené jen pro děti a mladistvé. Jedním takovým je „Kurz efektivního rodičovství krok za krokem“. V tomto programu si rodiče osvojí psychologické přístupy, které aplikují do výchovy. Jde o techniky a metody k ovlivňování chování svých dětí, k podpoře a rozvoji osobnosti, sebedůvěry, a prostřednictvím kterých jsou děti vedeny k zodpovědnosti, samostatnosti a spolupráci. *„Program je určen pro rodiče dětí od narození až do období dospívání, kteří hledají pomoc a radu při nezvládnání výchovné role, při potížích, na které při výchově svých dětí naráží. Jedná se o rodiče, kteří obtížně reagují na změny ve společnosti a s tím související posun od tradiční, autoritářské výchovy k výchově demokratické. Ocitají se v nejistotě a zmatku, který přináší selhávání tradičních výchovných postupů.“* (Miovský a kol., 2015, str. 313). Cílem kurzu je pomoci rodičům najít řešení problémových situací ve výchově, podpořit je v jejich rodičovské roli a přispět k pocitu spokojenosti a pohody v rodině (Miovský a kol., 2015).

Dalším principem je kupříkladu reedukace. Andragogický slovník definuje pojem reedukace jako *„převýchova, tj. snaha změnit postoje a chování osob s nežádoucími způsoby chování a zdeformovanými hodnotami. Týká se například jedinců s delikventním a asociálním chováním nebo ve výkonu trestu.“* (Průcha, Veteška, 2014, str. 923). Prostřednictvím reedukace nechceme dosáhnout převýchovy, ale snažíme se působit na psychické funkce. Nesnažíme se o změny ve

smyslu náprav, nýbrž o změny ve smyslu vytváření nových návyků, dovedností a způsobů chování (Zelinková, 2000).

Ve střediscích výchovné péče a v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné péče fungují tzv. reedukační programy. Mezi prostředky reedukačních programů můžeme zařadit režim, hru, práci nebo volnočasové aktivity. Režim je velmi důležitý, jelikož nutí svěřence dodržovat nastavené normy, zvyklosti, ale i hygienické návyky. Cílem je, aby děti tyto naučené stereotypy dodržovali i po opuštění instituce (Slomek, 2010). Hra je přirozená, lidská činnost učící nás dodržovat pravidla, hrát fair-play, prožívat výhru i prohru. Je to motivační činitel spojen se silnými emocemi jako je radost, potěšení i smutek (Hartl, Hartlová, 2000). Práce učí jedince vytrvalosti, svědomitosti, odpovědnosti a pečlivosti. Dobře odvedená práce bývá kladně ohodnocena, což je pozitivní motivační činitel do budoucna (Smolek, 2010). Volnočasové aktivity lze také využívat při práci a reedukaci problematického chování. Volný čas je časový prostor, v němž si jedinec vybírá a dělá činnost, které mu poskytují potěšení, zábavu, relaxaci a působí pozitivně na rozvoj tělesné i duševní stránky. Právě nevhodné trávení volného času je přidružená komplikace u problematického chování (Němec, 2002). Volnočasové aktivity nás učí odpovědnosti za své činy a chování, podporuje zdravé sebevědomí a posiluje odolnost vůči negativním vlivům (Pávková, 2008).

Další hojně využívaný metodický princip s terapeutickým potenciálem je intervence. Jedná se o speciální podporu, která je poskytována jedincům s určitým problémem. Je to aktivita či zásah, jenž směřuje k ovlivnění nějakého projevu či situace (Mousová in Valentová, 2013). V případě problémového chování se jedná o intervenci zaměřenou na chování a jisté stereotypy v něm. Prostřednictvím intervence se snažíme odstranit nežádoucí způsoby chování, nevhodné vlivy, podporovat sebedůvěru a rozvíjet pozitivní sociální vztahy. Cílem je přerušit, zastavit a změnit nežádoucí chování (Vojtová, 2013).

Pro úspěšnou intervenční činnost je nutné poznat dítě a jeho chování. Stejně tak důležité je, aby byl jedinec schopen reflektovat své chování. Sebepoznání dosáhneme například verbalizací a komentováním vlastního chování. Zároveň díky tomu jedinec získá náhled na své reakce. Dalším faktorem ovlivňující úspěšnost intervence je co největší zapojení svěřence do procesu, motivovat ho k aktivitě, k vyjadřování svých postojů a názorů, ke kterým je mu poskytována zpětná vazba. Cílem je podpořit důvěru dítěte samo v sebe, že je schopno správně se rozhodovat v určitých situacích. Pro intervenci je nezbytná otevřená a podporující komunikace, která pozitivně ovlivňuje sebehodnocení dítěte (Vojtová, 2004).

Řešení problémové chování na 2. stupni ZŠ je název intervenčního programu, jenž je založený na práci s celým třídním kolektivem, kde se vyskytují potíže s dodržováním pravidel školního řádu nebo žáci nerespektují pedagogy a jejich pokyny. U těchto žáků je rozvíjen náhled na vlastní chování, ale i chování celého kolektivu. Dále se stanovují pravidla a závazky, kterými

mohou jedinci přispět k lepší atmosféře ve třídě a ke zlepšení vztahů s pedagogy. Program je zaměřený na řešení konkrétních problémů v daném třídním kolektivu, ne na problémy, které by se pravděpodobně mohly objevit. Je veden odborníky ze SVP nebo PPP a jak z názvu vyplývá, je určen pro žáky 2. stupně ZŠ především proto, že je v něm kladen velký důraz na získání náhledu na své chování a na převzetí odpovědnosti za své chování i s veškerými jeho následky (Miovský, 2015).

Intervenční programy u jedinců s problémovým chováním mohou být zaměřeny například i na rozvoj sociálních dovedností, které mají vliv na začleňování se do společnosti a také ovlivňují pojetí sebe sama. Shapiro (2009) se domnívá, že sociální dovednosti jsou pro životní úspěšnost mnohem důležitější než schopnosti intelektové. A jejich rozvoj může eliminovat potíže v chování (Gajdošová, Herenyiová, 2006). A právě na rozvoj sociálních dovedností je zaměřený program PATHS (Promoting alternative thinking strategies). Ten cílí na tři základní oblasti: ochota a sebekontrola, pocity a vztahy, a řešení problémů. V rámci tohoto programu je posilováno a zvyšováno sebevědomí a sebekontrola jedince, je podporována a rozvíjena schopnost interpretovat emoce a chování, jedinci jsou vedeni k odpovědnosti a rozvoji logických a kreativních postupů řešení problémů (Boďová a kol., 2013). Dále se můžeme setkat s intervenčním programem instrumentálního obohacování. Tento program je zaměřen nejen na reedukaci deficitů v kognitivní oblasti, ale dalším velmi důležitým cílem je změna pohledu jedince na sebe samého, posílení motivace k aktivitám a zvyšování sebedůvěry ve vlastní schopnosti (Lebeer, 2006).

Projekt „Ikspírijens bez bariér aneb my si rozumíme“ je český studentský projekt spojující děti s problémy v chování, v oblasti emocí a děti se sluchovým postižením. Projekt proběhl poprvé v roce 2013 a zúčastnily se ho děti z Diagnostického ústavu pro Mládež v Brně a studenti Střední školy pro sluchově postižené taktéž z Brna. Tyto skupiny byly vybrány z toho důvodu, že výrazně podléhají stigmatizaci (Zlatušková, 2014). Děti s problémovým chováním přicházejí o příležitosti ke kvalitním sociálním interakcím, což pramení z neustálého očekávání jejich selhání a neúspěchu. Tento projekt se tato očekávání snaží odbourat a to prostřednictvím aktivního pětidenního zážitkového kurzu, který má intervenční potenciál. Kurz má dětem poskytnout nové příležitosti a zkušenosti, které v běžném životě nezískají, má pomoci překonat komunikační bariéry, představy a obavy z odlišností a i přes tyto odlišnosti se vzájemně respektovat, naučit se spolu komunikovat a spolupracovat (Kapustníková, 2014).

3.2.3 Alternativní metody práce s dětmi s problémovým chováním

Alternativní metody jsou většinou používány jako doplňkové metody k výše zmíněným postupům. Tyto metody jsou vhodné a efektivní především proto, že ne každý rád mluví o sobě,

svých pocitech, a díky těmto metodám se může vyjádřit příjemnější formou. Spadá sem například dramaterapie, muzikoterapie nebo arteterapie.

„Dramaterapie pomáhá uchopit a zmírnit sociální a psychické problémy, mentální onemocnění i postižení a stává se nástrojem zjednodušeného symbolického vyjadřování, díky němuž poznává jedinec sám sebe a to prostřednictvím tvořivosti zahrnující verbální i nonverbální složku.“ (Valenta, 2011, str. 23). Dramaterapie využívá dramatické a divadelní postupy. Je vhodná pro jedince se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, pro děti s problémovým chováním nebo například pro sociálně vyloučené jedince. Ti se mohou prostřednictvím dramaterapie realizovat, znovu prožívat situace, do kterých se dostali nebo si vyzkoušet prožít situace, co kterých se mohou dostat v budoucnu. Podporuje osobnostní růst, sebedůvěru, kontrolu emocí, přináší uvolnění, rozvíjí spontánnost, improvizaci a představitivost (Valenta, 2011). Prvky dramatické výchovy podporují osobnostně sociální rozvoj, sebepoznání, seberegulaci, sebehodnocení a tím přispívají k utváření sebeobrazu. Žák je aktivní, spoluvytváří a podílí se na probíhajícím procesu, poznává sám sebe a svět díky zážitkům a prožitkům ve fiktivních situacích (Bláhová, 1996).

Další využitelnou alternativní metodou je muzikoterapie, kterou Světová federace muzikoterapie definuje jako využívání hudby a jejích elementů jako prostředků intervence pro jedince či skupiny, jenž chtějí dosáhnout zkvalitnění života a zlepšit si sociální, komunikační, emocionální a spirituální schopnosti (Müller, 2014). Nevyžaduje žádné hudební nadání ani znalosti. U jedinců s problémovým chováním podporuje identitu a integraci ve smyslu porozumění a pochopení sebe sama a svého okolí. Dále rozvíjí a podněcuje schopnost samostatně se rozhodovat, přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí a chování, podporuje sociální dovednosti a schopnost komunikovat s ostatními (Kantor, 2009).

Pravděpodobně nejvíce využívanou alternativní metodou je arteterapie. Jedná se o vyjadřování se prostřednictvím kresby, malby, modelování nebo vytváření koláží. Podstatný není výsledný produkt a jeho kvalita, ale samotný proces tvorby a odhalení jednotlivých aspektů sebe sama ve výtvaru. Po skončení výtvarného procesu následuje diskuze například o pocitech během procesu tvoření, co určité znaky výtvaru symbolizují nebo jaký mají pro jedince význam. Jednotlivé výtvary se archivují, aby se mohl sledovat případný progres nebo regres (Šicková-Fabrici, 2008). Výtvarné vyjádření se u jedinců s problémovým chováním stává prostředkem bezpečné komunikace. Skupinová arteterapie navozuje pocit sounáležitosti, bezpečí, podpory a poskytuje i zpětnou vazbu nejen od arteterapeuta, ale i od vrstevníků. Čímž následně dochází k posílení společensky žádoucích způsobů chování (Liebmann, 2005). Šicková-Fabrici (2008) doporučuje u jedinců s problémovým chováním uplatňovat arteterapeutické techniky zaměřené na posílení sebevědomí, sebeuvědomování a na zvládání negativních emocí.

3.3. Příčiny umístění jedince do diagnostického ústavu

V minulém roce se skupina poslanců snažila znovu prosadit právo rodičů naložit se svými problémovými dětmi tím způsobem, že je za měsíční poplatek mohou umístit do diagnostického ústavu bez soudního nařízení či souhlasu dítěte. To kritizovala předsedkyně Výboru pro práva dětí, Klára Šimáčková Laurenčíková. Ta tvrdila, že je především nutné se zaměřit na příčiny problémového chování a ne za něj děti trestat. Chování má dle ní vždy nějaký důvod a ten se musí odhalit (Dragoun, 2019).

Existuje celá řada opakujících se faktorů působících vzájemně a propojeně, jenž vedou k umístění do diagnostického ústavu. Mezi tyto rizikové faktory patří například vliv prostředí. Nevhodné bytové podmínky, úplná ztráta střechy nad hlavou, bydlení v oblastech se zvýšenou kriminalitou, nezaměstnaností, se zvýšeným výskytem sociálně patologických jevů nebo sociální izolace rodiny. To jsou vlivy prostředí, které mohou dříve či později vést k umístění dítěte do diagnostického ústavu (Hrubeš, 2014).

Dalším rizikovým faktorem mohou být sami rodiče, kteří nevhodné vzorce vlastního chování a výchovy přenášejí na své děti. Jedná se o ty rodiče, jenž byli sami v dětství týrané, zneužívané nebo si prošli institucionální výchovou, popřípadě jsou drogově závislí, nezralí, trpí poruchou osobnosti či jsou trestně stíháni. Rizikové může být i úmrtí v rodině, nečekaná událost nebo i nestabilní či neúplné uspořádání rodiny, které ovlivňuje výchovu od nejednotnosti přes nepřiměřené nároky až po zanedbávání. Nemalou roli zde hraje i samotná osobnost jedince. Ta může být ovlivněna disharmonickým vývojem, přítomností poruchy determinovanou například týráním, deprivací, zanedbanou výchovou nebo užíváním návykových látek (Ištvánová, 2016).

Neopomenutelný vliv má i pubertální a adolescentní věkové období, ve kterém se jedinec právě nachází a jehož typické charakteristiky jsou popsány ve druhé kapitole této práce. Dospívání není jednoduché u jedinců v úplných a funkčních rodinách, natož u mladistvých vyrůstajících v disharmonických rodinách a nepodnětném prostředí (Vágnerová, 2008).

Na základě výše zmíněného lze říci, že jedinci umístění do diagnostického ústavu mají narušenou emocionální a sociální stránku. To se projevuje sníženou schopností řešit potíže, neschopností převzít odpovědnost za své činy, nerespektováním pravidel a autorit, impulzivním nebo agresivním chováním. Do tohoto ústavu bývají umísťováni i jedinci, kteří mají určitý tělesný handicap související s nezodpovědným chováním matky během těhotenství, s genetickými predispozicemi nebo s prostředím, v němž dítě vyrůstalo (Škoviera, 2007).

Vzájemné působení těchto faktorů může vyústit v problémové chování, kvůli kterému dojde k umístění do diagnostického ústavu. Toto umístění nemusí být jen na základě behaviorálních problémů, může jít například i o odebrání z rodiny. Psycholožka Tereza Konrádová (2019) považuje umístění do diagnostického ústavu za pozitivní změnu, pokud se bude jednat o dobrovolný pobyt,

který nebude vnímán jako trest. Je přesvědčená, že řešení problémového chování jsou pomalá, zdlohavá, poškozují klienty a upřednostňování ambulantních služeb před dobrovolnými pobyty přirovnává k přelepění zlomeniny náplastí. Několikaměsíční čekání na rozhodnutí soudu vede ke gradaci potíží nebo naopak může dojít k pozitivní změně v chování a dítě i přesto musí nastoupit k pobytu, protože soud o tom rozhodl.

Bývalý veřejný ochránce práv Pavel Varvařovský (2013) ve svých zprávách ze systematických návštěv diagnostických ústavů upozorňuje na to, že umístění do tohoto ústavu dokazuje absenci fungujícího systému podpory ohroženým dětem a jejich rodinám v podobě depistáží, včasné intervence nebo krizové pomoci. Čímž se dítěti pomoci a péče dostává se zpožděním.

Již starší hodnocení systému péče o ohrožené děti zmiňuje analýzu efektivity fungování tohoto systému, která vyplývá z výzkumu osudu dětí, které opustily institucionální péči v časovém období 1995 – 2004. Po odchodu z institucionální péče se trestné činnosti dopustilo 52% z celkového počtu dětí (17 454) a do roka to bylo dalších 10%. Nejčastěji se jednalo o trestné činy majetkové povahy. Umístění do institucionální péče většinou znamená jen přerušení sociálně patologického vývoje, které po opuštění péče nadále pokračuje. Příčin je mnoho, patří k nim prostředí, režim ústavů a nedostatečná následná péče a práce s rodinou (Ministerstvo vnitra ČR, 2007).

4. Chování

Obecně pojem chování znamená jakékoliv pozorovatelné změny stavu nebo reakce na vnější podněty určitého systému. Z psychologického hlediska je chování komplex činností užitý v různých situacích za určitými účely (Průcha, Veteška, 2014). Jde o pozorovatelný projev prožívání, jenž se projevuje činností, řečí a neverbálním chováním (Jandourek, 2012). Výkladový slovník z pedagogiky definuje chování jako vnější projev psychiky, jenž je zvenčí pozorovatelný. Je to souhrn činností, projevů, aktivit člověka, a to jak vrozených tak naučených, záměrných i bezděčných, verbálních i neverbálních. Chování je důsledek nastalých sociálních situací, intrapsychických stavů, schopností, potřeb, postojů, vztahů k sobě i k druhým (Kolář, 2012).

Ze sociálního hlediska rozlišujeme chování prosociální (společensky přijatelné, žádoucí), asociální (nedodržování společenských norem) a antisociální, které je zaměřené proti společnosti či samotnému jedinci (Jandourek, 2012). Následující text se bude věnovat právě asociálnímu a antisociálnímu chování u dospívajících.

4.1 Rizikové chování

Rizikové chování je do jisté míry považováno za přirozenou součást pubescentního a adolescentního dospívání, což dokazuje i skutečnost, že až padesát procent dospívajících se vyzkouší alespoň jednu z forem rizikového chování. Existuje velké množství definic rizikového chování napříč mnoha obory a z mnoha hledisek, ať už zdravotního, sociálního nebo normativního. Proto máme mnoho pojmosloví, která bývají nesprávně označována za synonyma rizikového chování, například delikventní chování, poruchy chování, antisociální nebo maladaptivní chování (Sobotková, 2014).

Jedlička (2015) označuje rizikové chování jako chování, kterým člověk ohrožuje sebe či okolí a napáchané škody mohou mít podobu tělesnou, psychickou, materiální nebo společenskou. V důsledku takového chování může dojít k sociálnímu vyloučení, nevyužití vlastního potenciálu a ke snížení kvality života. Veškeré zde zmíněné následky se netýkají jen jedince samotného, ale dochází i k narušení rodinných vztahů nebo se objevují potíže ve škole (Pokorný, 2003).

Sobotková (2014) považuje pojem rizikové chování za nadřazený pojem všem výše zmíněným pojmům a definuje ho jako „*chování, které přímo nebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí.*“ (Sobotková, 2014, str. 127). Jde o způsoby chování, jejichž následkem jsou narůstající výchovně vzdělávací, zdravotní nebo sociální potíže (Procházka, 2012).

Označení rizikové chování v posledních letech nahradilo termín sociálně patologické jevy a to především z toho důvodu, že tento termín byl příliš stigmatizující a kladl velký důraz na společenskou normu (Miovský, 2010).

Jelikož je experimentování s rizikovými formami chování považováno za součást dospívání, označila Světová zdravotnická organizace pubescenty a adolescenty za samostatnou rizikovou skupinu a stanovila syndrom rizikového chování v dospívání. Ten zahrnuje tři oblasti:

- a) užívání návykových látek;
- b) sexuální rizikové chování (předčasné zahájení sexuálního života, předčasné těhotenství, pohlavní nemoci);
- c) negativní jevy psychosociálního vývoje (delikvence, sebepoškozování, agrese,...) (Sobotková, 2014).

Příčin rizikového chování je mnoho a jsou vzájemně provázány. Mezi individuální příčiny patří například nízká sebedůvěra, sklony k riskování, temperament nebo duševní problémy. Rizikové faktory se mohou vyskytovat i v rodinném prostředí. Jde o nedostatek komunikace, zanedbávání a zneužívání dítěte, nevhodný styl výchovy (autoritativní, příliš benevolentní) nebo onemocnění rodičů. Nemalou roli zde hrají i společenské příčiny jako je vyzdvihování a tolerance nevhodného chování v médiích, nedostatek volnočasových aktivit či nezdravé školní klima (Novosadová, 2020).

4.2 Problémové chování

Čáp a Mareš (2007) považují problémové chování za signál, že se jedinec nachází v náročné situaci a nedokáže ji vyřešit sám. Taktéž Vojtová (2010) se přiklání k názoru, že problémové chování je zapříčiněno obtížnou situací jedince.

Hutyrová a kol. (2013) definují problémové chování jako propojení několika projevů rizikového chování. Také Širůčková (2009) chápe problémové chování jako další stupeň rizikového chování, který se odlišuje především společenskou netolerancí. Problémové chování je z hlediska normy hraniční, ještě není sociálně patologické, ovšem může takovému chování předcházet. I další autoři se shodují na tom, že rizikové chování je předstupeň problémového chování, které se nepodařilo zavčas podchytit (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Jak již bylo zmíněno, určitá míra problémového chování je pro adolescentní vývojové období typická. Problém nastává v případě, kdy takové chování přetrvává, opakuje se, vede k negativním důsledkům a dospívající se stává nebezpečným pro sebe či okolí. Je také nutné odlišovat problémové chování a poruchy chování. Porucha chování je již stanovená psychiatrická diagnóza. To, co laická veřejnost chápe a vnímá jako poruchy chování, by odborník nazval „behaviorálními příznaky“ (Žáčková, Theiner, 2008). Taktéž Emerson (2008) upozorňuje na zaměňování těchto pojmů a tvrdí, že ne všechna psychiatrická onemocnění jsou nutně ohrožující

pro jedince, a že problémové chování můžeme chápat spíše jako funkční adaptivní reakce než příznak psychiatrické diagnózy.

Vojtová (2010) definuje tři kritéria, jenž odlišují problémové chování od poruchy chování. Rozdíly jsou patrné v motivaci, v časovém období a ve způsobu podpory a intervence. Jedinec s poruchou chování si neuvědomuje porušování norem a nepocítuje vinu vzhledem k důsledkům svého jednání. Zatímco jedinec s problémových chováním o svých potížích ví. Většinou se jedná o důsledek rozporu mezi vnějším světem a vnitřními potřebami, následně jedinec dostal nálepkou „problémový“ což v něm vyvolává negativní emoce. Snaží se své chování napravit, ovšem neadekvátními způsoby. Poruchy chování bývají spíše dlouhodobějšího charakteru na rozdíl od problémového chování, které je převážně krátkodobé a nahodilé. K nápravě poruch chování je nutná speciální intervence, v rámci které jsou využívány cílené metody ovlivňující chování tak, aby jej nasměrovaly k převedení na chování společensky přijatelné. K nápravě problémového chování jsou využívány pedagogické a speciálně pedagogické přístupy, jimiž jsou překonávány nedostatky v chování a jedinci jsou nabídnuty jiné způsoby chování, které současně naplňují jeho potřeby (Vojtová, 2010).

Mnoho studií zdůrazňuje účelovost problémového chování v dospívání. Takovéto chování je obvyklé, od pití alkoholu po delikvenci, a v jejich pozadí často stojí potřeby jako je získání respektu vrstevníků, potřeba nezávislosti či potřeba potvrdit si vlastní hodnotu. Proto ještě výskyt problémové chování v adolescenci nemusí svědčit o přítomnosti patologie (Jessor a kol., 1995). Jessor (in Sobotková, 2014) definuje problémové chování jako chování, jenž vnímá společnost jako problém, jako zdroj strachu a jako nepřijatelné vzhledem k normám dané společnosti.

Stejně jako existuje syndrom rizikového chování, i v této oblasti se vyskytuje termín syndrom problémového chování. Pro ten je typické, že „*adolescent chovající se rizikově v jedné oblasti bude takové chování pravděpodobně rozšiřovat na více oblastí.*“ (Sobotková, 2014, str. 138). Chování charakteristické pro tento syndrom je v rozporu s normami pro daný věk a společnost jej vnímá jako nebezpečné, ne však patologické. Mezi takové chování patří negativní postoj ke vzdělávání, zneužívání návykových látek, delikvence, agresivní chování, vyhýbavé chování ve vztahu k autoritám a předčasné sexuální chování (Sobotková, 2014).

4.2.1 Formy rizikového chování

Užívání návykových látek

V období dospívání je problémové chování nejvíce zastoupeno užíváním návykových látek. Toto chování bývá spojováno s typem vrstevníků a se způsobem trávení volného času. Nejčastěji se jedná o konzumaci alkoholu, kouření cigaret a užívání drog, zejména marihuany (Sobotková, 2014).

Alkohol je jedna z nejsnadněji dostupných návykových látek v dnešní době. Ačkoliv je v České republice podávání a prodej alkoholu jedinci pod osmnáct let zakázán, skutečnost je bohužel jiná a mladiství se k alkoholu dostane velmi snadno. U nás je pití alkoholu bagatelizováno, přestože se v roce 2018 Česká republika umístila ve statistikách Světové zdravotnické organizace na třetím místě ve spotřebě alkoholu na jednoho člověka (Csémy, 2020). A ani o rok později jsme si ve statistikách příliš nepolepšili. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj zveřejnila údaje, kde je Česká republika na čtvrtém místě ve světě ve spotřebě alkoholu na osobu (OECD, 2020). Obecně je u nás požívání alkoholu tolerováno a podceňováno, ačkoliv má za následek jak zdravotní, tak i sociální potíže. U dospívajících může alkohol poškodit nervovou soustavu a ovlivnit tvorbu nových mozkových buněk. To jde ruku v ruce s poškozením paměti, neschopností koncentrovat se a učit, což má za následek špatné studijní výsledky (Sobotková, 2014).

Vedle alkoholu je nejsnáze dostupný tabák, většinou ve formě cigaret. Následky kouření mladiství nepocítují, projeví se až později, a proto je těžké se kouření vyvarovat. Jde o dýchací potíže, problémy oběhové soustavy, žloutnutí zubů, riziko vzniku nádorů a v neposlední řadě rozvíjející se závislost. Požívání alkoholu a kouření cigaret jsou tzv. vstupními drogami a mnoho dospívajících přechází na nebezpečnější a nelegální látky (Hájková, 2020).

Závažným problémem je skupinové užívání návykových látek, kdy se toto „dobrodružství“ stává centrem společných aktivit a trávení volného času (Veteška, Fisher, 2020). Existuje mnoho důvodů, kvůli kterým se dospívající rozhodnou začít experimentovat s návykovými látkami. Od pouhé zvědavosti, přes potřebu uvolnit se v náročné životní situaci, až po přesvědčení o neškodlivosti vzhledem ke snadné dostupnosti. Sobotková (2014) uvádí, že důvodem je potřeba uniknout problémům, zažít zábavu a uvolnění, zvýšení výkonnosti nebo zbavení se nepříjemných pocitů a myšlenek. Dospívající často užívají návykové látky s očekáváním, že prožijí příjemné pocity, které jsou pro ně mnohem významnější než potencionální negativní dopad na jejich biologický, intelektuální, emocionální a sociální vývoj, jenž nebyl ještě ukončen. Přitěžující okolností je, že mladiství nemají plně vyvinutou schopnost kontrolovat vlastní chování a adekvátně hodnotit skutečnost. Návykové látky, ať už alkohol nebo tvrdší drogy, mohou stát za školními neúspěchy, kriminálním chováním, nehodami nebo suicidiálním chováním. Lze hovořit o tzv. kaskádovém efektu, kdy mladistvý pod vlivem návykové látky provozuje například sex bez ochrany, řídí pod vlivem auto nebo i sám sobě přivodí zranění (Bocková, 2011).

Rizikové sexuální chování

Objevování vlastní sexuality je součástí dospívání, ovšem nese s sebou mnoho rizik a zároveň může být součástí jiného rizikového chování. Proto je nutné ho považovat za ohrožující (Weiss, 2010). Riziko nespočívá jen v nedostatečné ochraně. Janošová (2015) dále řadí mezi rizikové sexuální chování:

- a) předčasný začátek pohlavního života;
- b) zvýšené sledování pornografie před patnáctým rokem;
- c) vysoký počet pohlavních styků;
- d) promiskuitu;
- e) prostituci;
- f) prezentaci vlastních sexuálních materiálů na internetu;
- g) krvavé sexuální praktiky.

„Za sexuální rizikové chování je považován soubor behaviorálních projevů doprovázejících sexuální aktivity a vykazujících prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších typů rizik.“ (Janošová, 2015, str. 2). Rizikové sexuální chování bývá někdy součástí jiného problémového chování, zejména užívání návykových látek. Světová zdravotnická organizace a organizace UNAIDS uvádí hlavní rizikové oblasti sexuálního chování, které jsou ovlivňovány návykovými látkami. Patří sem přenos infekce HIV a dalších pohlavních nemocí, nechtěné těhotenství, novorozenecký abstinenční syndrom a vliv na sexuální aktivitu a partnerství (Weiss, 2010).

Rizika vyplývající z problémového sexuálního chování jsou nemalá a to nejen v kombinaci s užíváním drog. I bez nich existuje riziko nakažení virem HIV nebo jinou pohlavní chorobou, neplánovaného těhotenství, které může být vzhledem k věku nejen zdraví, ale i společenské postavení ohrožující. Nesmíme opomenout ani rizika neplánovaného těhotenství na samotného potomka. Péče o tyto děti není pravděpodobně vždy tak kvalitní jako péče starších matek. Děti se většinou rodí předčasně, s malou porodní váhou a nevyrůstají v úplné rodině zajišťující mu vhodné emocionální, sociální a ekonomické podmínky vývoje. Zahájení sexuálního života je ovlivněno normami dané společnosti, také působením medií a vrstevnickým nátlakem, kdy chce jedinec předejít posměškům a vybudovat si respektování hodnou pozici. Ovšem příčinou může být i obyčejná zvědavost, nuda nebo touha po změně. Předčasný sexuální život je rizikový z toho důvodu, že dospívající ještě není plně biologicky, sociálně a psychicky zralý, což může následně vést k poškození reprodukčního zdraví (Bocková, 2011).

Delikventní chování

Delikventním chováním jsou porušovány zákonné i společenské normy, jehož následkem je jedincova či společenská újma (Sobotková, 2014). „*Delikvenci definujeme jako formu společensky zvláště závažného, nepřijatelného chování s protispoločenským dopadem.*“ (Veteška, Fisher, 2020, str. 27). Zahrnuje protispoločenské chování i kriminalitu, která nedosahuje nebezpečnosti trestného činu nebo se jedná o problémové chování mladistvého, tedy ne plně trestně odpovědného. Proto se pojem delikventní chování nejčastěji váže k trestné činnosti adolescentů (Sobotková, 2014).

Impulzivita a nedostatečné zkušenosti ovlivňují nedokonalou přípravu a výběr neadekvátních nástrojů pro páchaní deliktů. Mladiství jednájí spíše na základě emocí než na základě důkladných úvah. Pro jejich delikventní chování je typická neúměrná tvrdost, jenž se projevuje ničením a poškozováním věcí a majetku. Stejně jako rizikové sexuální chování i delikvence dospívajících bývá spojována s užíváním návykových, zejména alkoholu. Návykové látky snižují rozpoznávací schopnosti, sebekontrolu a zvyšují agresivitu (Válková, Kuchta, 2012).

Zásadním znakem delikvence mladistvých je skupinovitost. Samostatný delikventní jedinec je spíše výjimka, naopak obvyklé jsou dvojice a především větší skupiny. Členové skupiny mají stejný hodnotový systém, tráví společně volný čas a jejich asociální aktivity jsou různorodé, od grafit přes antisociální získávání financí a užívání návykových látek, po páchaní majetkových deliktů. A právě majetková trestná činnost převažuje v delikvenci dospívajících. Nejčastěji se dopouštějí krádeží a poškozování cizích věcí. Častým objektem krádeží jsou dopravní prostředky (auta i to, co je v nich, motocykly, jízdní kola), barevné kovy a suroviny, co se dají prodat do sběrných dvorů a v posledních letech i mobilní telefony. Druhou nejrozšířenější formou delikvence mladistvých je násilná kriminalita, kde převládají loupeže a úmyslné ublížení na zdraví (Večerka, 2004).

Negativní postoj ke vzdělávání

S negativním postojem ke škole bývá spojeno záškoláctví. „*Za záškoláctví je považována neomluvená absence žáka základní či střední školy při vyučování.*“ (Salavcová, Foist, 2017, str. 1). Pedagogický slovník jej definuje jako zvláštní formu absentérství. Jedinec se úmyslně, bez dostatečného důvodu omluvy a bez vědomí, popřípadě se souhlasem, rodičů, neúčastní výuky (Průcha a kol., 2001). Záškoláctví je nejčastější a jedna z nejzávažnějších forem problémového chování na školách. Ačkoliv slovník sociální patologie označuje záškoláctví jako jev průchozí, skutečnost, že je dítě „za školou“ nemusí hned značit sociální deviaci. Jedná se ovšem o rizikové chování z toho důvodu, že nad dítětem nemá nikdo dohled (Bělík, 2017). Ze speciálně pedagogického hlediska se řadí záškoláctví k poruchám vztahu k učení a chápe ho jako opakované a neomluvené absence ve vyučování v řádu desítek až stovek promeškaných hodin (Sovák, 2000).

Je možné rozlišit několik druhů záškoláctví. Jedno z možných dělení je na záškoláctví pravé, skryté, interní či záškoláctví s klamáním rodičů. Pro pravé záškoláctví je typické, že si rodiče myslí, že dítě chodí pravidelně do školy, ačkoliv ono tomu tak není. Skryté záškoláctví, někdy známé také jako záškoláctví s vědomím rodičů. Už z názvu vyplývá, že se na něm podílejí určité typy rodičů, pro které je charakteristický odmítavý postoj ke škole nebo přílišná slabost ve výchově dítěte. Skryté záškoláctví je těžko odlišitelné od záškoláctví s klamáním rodičů, pro které je typické přesvědčení rodičů o nějakém zdravotním problému, na jehož základě rodiče absenci omlouvají. Útěky ze školy jsou někdy nazývány jako interní záškoláctví. Žák do školy přijde, nechá se zapsat a následně se vytratí, ať už mimo budovu školy či zůstává někde uvnitř.

Je nutné odlišovat pozdní příchody od záškoláctví. Pozdní příchod je neomluvená nepřítomnost zapříčiněna zpravidla nedbalostí žáka nebo osob zodpovědných za výchovu. Absence tudíž není cílem (Kyriacou, 2005).

Prvotní záškoláctví bývá impulzivní a jde ruku v ruce s dalšími přestupky, jako je lhaní, podvádění a útky. Později už může být plánované a realizované i ve skupině, pokud začne záškoláctví působit jako sociální model, který ostatní začnou napodobovat. Obecně platí, že čím dříve záškoláctví začne, je častější a plánovanější, tím je jeho eliminace složitější a prognóza méně příznivá (Slomek, 2010).

Pokud má žák odmítavý postoj ke škole, nedělá to z něj záškoláka. Tyto dvě skupiny je nutné odlišovat. U záškoláků jejich nenavštěvování školy nesouvisí s žádnými většími psychickými potížemi. Naproti tomu jedinci odmítající školu by ji rádi navštěvovali, ale něco jim v tom brání.

„Záškoláctví je obecně chápáno jako jedna varianta agování, často spojeného s delikvencí a rozvratným způsobem chování, zatímco odmítání školy je většinou vnímáno jako druh neurózy charakterizované úzkostí a obavami.“ (Elliott, 2002, str. 40).

4.3 Sebepojetí jedinců s problémovým chováním

U mnoha psychických odchylek lze předpokládat, že jsou podmíněny celou řadou faktorů, které se vzájemně prolínají a umocňují. Na sebepojetí můžeme nahlížet jako na proměnnou, která znázorňuje působení psychopatologických faktorů, ale také ho můžeme vnímat jako jeden z faktorů zapříčiňující vzniklou patologii. U většiny psychických odchylek objevujících se již v dětském věku hrozí riziko postupného nežádoucího vývoje. Proto je nutné a důležité těmto ohroženým jedincům věnovat zvýšenou pozornost (Vojtík a kol., 1990).

Existuje mnoho výzkumů zabývajících se rizikovým chováním v adolescenci. Například Blatný, Jelínek a Hrdlička (2016) se snažili vytvořit typologii adolescentů na základě jejich antisociálního chování. Nebo Kažmér a Orlíková (2017) zkoumali četnost požívání alkoholu u adolescentů a souvislost s typem školy, kterou navštěvovali.

Ovšem výzkumů zaměřených na sebepojetí u jedinců s projevy problémového chování mnoho nenajdeme. Proto si zde uvedeme několik prací a výzkumů, které k této problematice mají blízko.

PHD Existence 2014 je název sborníku přístupů z československé psychologické konference. Jedna z kapitol sborníku nese název „Sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování“. Jedná se o výzkumnou studii, jejímž hlavním cílem bylo stanovit vztah mezi rizikovým chováním a osobnostními faktory použitých výzkumných nástrojů. Výsledky ukazují na určité vztahy mezi skóry jednotlivých výzkumných nástrojů, dle kterých lze usoudit, že dospívající hodnotící se výše, budou méně impulzivní, budou mít více rozvinutou schopnost

sebekontroly a budou důkladněji promýšlet své chování a jeho důsledky. Také budou méně podléhat negativním myšlenkám, jako je beznaděj nebo bezcennost, a na pocity úzkosti budou reagovat méně bázlivě než jedinci s nižším sebehodnocením.

Z analýzy výsledků výzkumu lze stanovit domněnku, že u dospívajících s vyšší sebedůvěrou a obecnými schopnostmi tyto faktory působí protektivně vůči rizikovému chování, pozitivně ovlivňují jednání jedince a jeho rozhodování v určitých situacích. Avšak nelze uzнат sebehodnocení jako dostačující prediktor pro vyhledávání rizikových jedinců (Skopal, Dolejš, 2014).

Sice tato práce poukazuje na jistou kauzalitu mezi sebehodnocením a rizikovým chováním, ovšem sebehodnocení je jen jedna část sebepojetí. Tudíž celkový obraz vlastní osoby zde není zcela obsažen.

Obdobný výzkum byl proveden i na slovenském území. Cílem bylo objasnění vztahu sebepojetí a výskytu rizikového chování u pubescentů. Výzkumníci se snažili porovnat dospívající s nízkým či vysokým sebepojetím ve vztahu k rizikovému chování a ověřit tak hypotézu o vztahu mezi vysokým sebepojetím a nízkým výskytem rizikového chování. Ze statistických údajů tohoto výzkumu je možné usoudit, že dospívající s nízkým sebepojetím skutečně vykazují vyšší produkci rizikového chování než dospívající s vyšším sebepojetím. Ze závěrů tohoto výzkumu vyplývá, že pozitivní sebepojetí lze považovat za protektivní faktor vzhledem k produkci rizikového chování. Čím lepší a přesnější obraz má o sobě jedinec vytvořený, tím pozitivněji prožívá vztah sám k sobě. Tato akceptace sebe sama se projeví i v akceptaci druhých a jedinec tak nemá motivaci chovat se nevhodně a rizikově (Čerešník, 2014).

Oba výše popsané výzkumy se tedy shodují na tvrzení, že nezkreslené a pozitivní sebepojetí a i jeho jednotlivé složky (sebedůvěra, sebehodnocení), mohou působit protektivně vzhledem k výskytu a projevům společensky nepřijatelného chování.

Podobnou kauzalitou se zabývala i autorka Tereza Hájková (2020) ve své bakalářské práci s názvem „Rizikové chování a self-esteem adolescentů“. Cílem práce bylo zmapovat výskyt rizikového chování u dospívajících a poukázat na jejich vztah k vlastnímu sebehodnocení. Autorka si stanovila hypotézy, že student střední školy je sám se sebou více spokojen než student učiliště. Druhým předpokladem byl vyšší výskyt všech dotazovaných oblastí (abúzus, delikvence, šikana) rizikového chování na odborném učilišti než na střední škole.

Předpoklady sice nebyly potvrzeny, ale mírné rozdíly z hlediska sebehodnocení a výskytu rizikového chování na školách byly patrné. Smýšlení o vlastní osobě a spokojenost se sebou samým byla u studentů učiliště v průměru nižší. Což dle autorky vede ke zvýšenému výskytu problémového chování. A proto se domnívá, že pro prevenci rizikových jevů je zásadní práce s vlastní osobou studentů a navrhuje několik možností, jak ji uskutečňovat.

Další zmíněná práce částečně pojednává o vztahu sebepojetí adolescentů a rizikového chování. Autorka se snaží zjistit, jak na sebe nahlíží dospívající a jak jejich sebepojetí a hodnotový systém ovlivňují výskyt rizikového chování. Předpokládá, že existuje vztah mezi výší sebepojetí a výskytem rizikového chování. Tento vztah se autorce prokázat nepodařilo (Sniegonová, 2020). Ačkoliv předchozí popsaná práce naznačuje totéž a i v literatuře se setkáváme s tvrzením, že výskyt rizikového chování je typický při nízkých hodnotách sebepojetí, popřípadě že rizikové chování jedince nemá žádnou vazbu na sebepojetí (Mullan, Nicgabhainn, 2003).

V roce 2015 byl realizován česko-slovenský výzkum s názvem „Spoločný projekt dvoch národov alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku a v Českej republike“. Cílem bylo identifikovat specifické znaky rizikového chování v dospívání a některé osobnostní charakteristiky těchto jedinců, mezi které patřilo i školní sebepojetí, sebeúcta nebo sebehodnocení. A zároveň uvést rozdíly mezi českou a slovenskou populací a vymezit národní specifika. Výsledky výzkumu prokázaly jisté rozdíly i podobnosti mezi těmito národy. Rozdíly byly viditelné v osobnostních rysech (sebeúcta) a v projevech agresivního chování. Naopak podobnosti lze spatřit ve školním sebepojetí a v projevech rizikového chování (pití alkoholu, falšování podpisu). Tyto výsledky jsou jen sondou do problematiky rizikového chování v dospívání, na jejímž základě proběhla další analýza a testování vztahů těchto proměnných a jejich možný podporující vliv na inklinaci k rizikovému chování (Čerešník, Dolejš, 2015).

Navazující studie Čerešníka (2016) si klade za cíl prezentaci vztahů osobnostních vlastností dospívajících (školní sebepojetí, sebeúcta, sebehodnocení,...) a rizikového chování. Autor předpokládá, že se zvyšující se produkcí rizikového chování bude klesat míra pozitivních vlastností a poroste ta negativní. Z výsledků vyplývá, že osobnostní charakteristiky jsou odlišné v závislosti na míře projevů rizikového chování. Jedinci s vysokou mírou rizikového chování vykazují celkově horší školní sebepojetí, nízké sebehodnocení, malou sebedůvěru a nemají ze sebe pozitivní pocit. To se může následně projevit jako negativní postoj ke škole, agresivním chováním či hostilním postojem. Nízké sebevědomí zase způsobuje vnitřní napětí, které přispívá k ukvapenému a neuvážlivému rozhodování. Tyto faktory tedy můžeme považovat za podílející se na produkci rizikového chování (Čerešník, 2016).

Opět i tyto studie poukazují na kauzalitu mezi sebehodnocením, sebeúctou nebo školním sebepojetím a rizikovým chováním. Ovšem znovu se jedná jen o jednotlivé části celkového sebepojetí. Tudíž i zde je patrná absence celkového obrazu vlastní osoby.

Praktická část

5. Sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu

Cíl

Již v teoretické části bylo zmíněno, že rodina a život v ní má neopomenutelný vliv na zdravý vývoj jedince. Dítě si v blízkých vztazích a díky nim osvojuje potřebné dovednosti, vytváří si důvěru v sebe samo a své schopnosti a tím si buduje i celkové sebepojetí. Pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde mu není poskytována podpora, náklonnost a láska, může být sebepojetí značně ovlivněno.

Sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu je nedostatečně probádaná oblast. Je velké množství literatury a informací o sebepojetí, o problémovém chování, o fungování náhradních forem péče a výchovy. Ale kombinace témat sebepojetí, problémového chování a umístění do diagnostického ústavu je jen těžko dohledatelná. Sebepojetí sebe samého považujeme za podstatu, se kterou se musí pracovat, pokud má u těchto jedinců dojít k nápravě a změně jejich dosavadního chování. Jeho analýza u jedinců umístěných v diagnostickém ústavu je klíčová k následnému navrhnutí speciálně pedagogických opatření a strategií nápravy.

Hlavním cílem praktické části této diplomové práce je zjistit postoje a očekávání, která jedinci z diagnostického ústavu mají vůči své osobě. Výzkum se především zaměřuje na otázky: „Jaké je sebepojetí jedinců umístěných do diagnostického ústavu?“ a „Existuje vztah mezi umístěním do diagnostického ústavu a sebepojetím umístěného jedince?“.

Metody výzkumného šetření

Pro zpracování empirické části byl zvolen kvalitativní výzkum. Jedná se o proces zkoumání určitých jevů v přirozeném prostředí, kde je cílem získat ucelený obraz o daném jevu, který bude založený na hlubokých datech. Jedinec provádějící kvalitativní výzkum se prostřednictvím celého spektra metod a postupů snaží rozkrýt a popsat, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu (Švaříček, Šedřová, 2014). Údaje mohou být získány i kvantitativními metodami, ovšem jejich následná analýza a rozbor jsou již kvalitativního charakteru (Strauss, Corbin, 1999).

Hlavní výzkumnou metodou je dotazníkové šetření. Konkrétně byl použit Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (dále označován už jen jako PHCSCS-2), jenž byl v roce 2015 standardizován pro naše podmínky, byly vytvořeny normy pro českou populaci a vznikla česká příručka. Tento dotazník obsahuje 60 položek, které zahrnují výroky vztahující se k vnímání sebe sama. Respondent volí mezi možnostmi ANO – NE podle toho, zda má pocit, že se na něj daný výrok vztahuje či nikoliv (Orel a kol., 2015).

Česká standardizace je určena pro populaci od 9 do 18 let. Dotazník obsahuje šest subškál, které dohromady tvoří celkový skóre sebepojetí respondenta. Ten můžeme považovat za hlavní

ukazatel celkového sebepojetí testované osoby. Jednotlivé subškály hodnotí specifické oblasti sebepojetí (Orel a kol., 2016). Pro větší přehlednost jsou škály zpracované do tabulky.

Tabulka č. 1 – Přehled škál dotazníku PHCSC - 2

ŠKÁLA	ANGLICKÝ NÁZEV	ZKRATKA
Celkový skór	Total score	TOT
Přizpůsobivost	Behavioral adjustment	BEH
Intelektové a školní postavení	Intellectual and school status	INT
Fyzický zjev a vlastnosti	Physical appearance and attributes	PHY
Nepodléhání úzkosti	Freedom from anxiety	FRE
Popularita (oblíbenost)	Popularity	POP
Štěstí a spokojenost	Happiness and satisfaction	HAP
Index inkonzistentních odpovědí		INC
Index předpojatosti		RES

Druhou doplňkovou metodou je analýza produktů duševní činnosti, v tomto případě se jedná o kresbu stromu. Strom má jistou symbolickou hodnotu a vytváří mnoho asociací s aspekty lidského života. Test stromu je jednoduchá a časově nenáročná diagnostická metoda poskytující nám komplexní pohled na osobnost (Altman, 2002). Test je založen na předpokladu, že kresba stromu vyjadřuje a symbolizuje vlastní já (Svoboda a kol., 2015).

Řadí se mezi kresebné projektivní techniky, protože během kresby dochází k přenosu subjektivních obsahů na objekt a zároveň se aktivizuje nevědomí. Neurčitý podnět, jako nakreslete libovolný strom, poskytuje prostor pro nevědomé tendence směřovat k vnitřním konfliktům, potlačeným pocitům a obsahům, které se následně v symbolické podobě projeví v kresbě (Altman, 2002). Šnýdrová (2008) spatřuje velkou výhodu projektivních technik v tom, že respondent neví, jak jsou vyhodnocovány, neví, co daná metoda sleduje, na co je zaměřena a jaké jsou žádoucí znaky. Tudíž má respondent minimální či vůbec žádnou možnost výsledky záměrně zkreslit.

Stejně jako se vyvíjí sama kresba, vyvíjí se i kresba stromu. Okolo desátého roku se mění postoj k samotnému kreslení a mění se také uvažování dítěte. A teprve od tohoto období, lze v kresbě stromu spatřovat interpretovatelné projektivní prvky. Od puberty už má kresba stromu z projektivního hlediska prvky jako kresba dospělých a je tedy možné ji využít jako nástroj k hodnocení osobnosti (Svoboda a kol., 2015).

Jednotlivé kresby respondentů budou popsány a interpretovány dle příručky „Test stromu“ od Zdeňka Altmana (2002), která bývá využívána při Altmanových kurzech projektivních metod. Je nutné mít na paměti, že u této metody a jiných jí podobných, je kladen velký důraz na subjektivní interpretaci. Tudíž existuje jisté riziko zkreslení. Proto je vhodnější získané informace považovat spíše za hypotézy (Svoboda a kol., 2015).

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 10 dětí z dětského diagnostického ústavu. Děti v tomto ústavu jsou rozděleny do čtyř skupin dle věku. Já jsem pracovala se skupinou jedna a tři. Skupiny dva a čtyři se výzkumu neúčastnili, jelikož dotazník, který byl použit, již znaly a pracovaly s ním s místní paní psycholožkou. Věkové rozhraní celého výzkumného vzorku bylo od 9 do 15 let. Jeden z chlapců měl diagnostikované lehké mentální postižení a u jednoho bylo nejisté čtení z důvodu opakování první třídy, které mohlo jeho výkon ve čtení a tudíž i výsledky dotazníku ovlivnit. Vše se ale vyřešilo malou dopomocí.

Z rozhovoru s paní etopedkou jsem získala informace, že většina dětí zde byla umístěna na základě rozhodnutí soudu o výkonu ústavní či ochranné výchovy, ovšem jeden chlapec ze třetí skupiny zde byl umístěn dobrovolně na vlastní žádost. Tyto děti se zde ocitly například z toho důvodu, že rodičům byl udělen trest odnětí svobody a byli umístěni do vězení, vzdali se dobrovolně rodičovství nebo se u nich vyskytovala závislost na návykových látkách. Jiné děti zde byly umístěné z důvodu distribuce drog, za zhárství nebo pozdní příchody do školy. Zpravidla se tedy jedná o děti, které mají problémy s chováním ve škole, mimo školu, v rodině nebo žijí v problematických podmínkách, jsou zanedbávané či týrané. Jde o děti s problémovým chováním, s negativním postojem ke škole, který je spojen s dlouhodobým záškoláctvím, děti selhávající v sociálních a rodinných vztazích, konfliktní, pocházející ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, děti páchající trestnou činností prvotně či opakovaně nebo děti, které mají problém s návykovými látkami.

Ačkoliv by děti měly být zpravidla umisťovány do ústavu na dobu osmi týdnů, v mém výzkumném vzorku se našli i tací, kteří už zde tráví téměř rok. A to především z důvodu zaneprázdnění soudů, jenž pravděpodobně nemají dostatek času věnovat se těmto případům.

Průběh sběru dat

Veškerá komunikace a domluva probíhala s panem magistrem, vedoucím diagnostického úseku. Z důvodu koronavirová krize byl přístup do diagnostického ústavu omezen po celý leden i únor. Na začátku března měly děti prázdniny a následujících 14 dní bylo v DDÚ příliš mnoho nakažených, takže by můj výzkumný vzorek nebyl dostatečný. Nakonec se mi zde podařilo

domluvit návštěvu na 24. 3. 2021 a tím tedy i uskutečnit výzkum v rámci praktické části diplomové práce.

Výzkum probíhal na půdě DDÚ v rámci etopedicko-terapeutické hodiny. Ještě před samotnou etopedickou hodinou jsem se zúčastnila shrnutí dosavadního dne, kde si všechny děti i s pedagogickými pracovníky v kruhu sdělovali, jak se děti chovali ve škole, co se učili, zda došlo k nějakému konfliktu, jakým způsobem se vyřešil, a také bylo zmíněno bodové hodnocení dětí. V rámci toho kruhu jsem se také představila a přiblížila jsem dětem, jaký program je se mnou čeká. Poté se odebraly k obědu a já jsem si šla připravit pracovní materiály a místnost pro výzkum, který byl realizován v jedné z kluboven, kde děti tráví svůj volný čas. Tudíž to pro ně bylo známé a příjemné prostředí. Každému dítěti jsem vytvořila samostatné pracovní místo, aby pracoval každý sám a neovlivňovaly si své výkony a výtvary.

Celému výzkumu přihlížela paní etopedka a vedoucí diagnostického úseku, kteří měli mít s dětmi běžnou etopedicko-terapeutickou hodinu. Než jsme začali se samotným výzkumem, ještě jednou jsem se dětem představila a požádala jsem je, aby se mi též představily a řekly mi, co mají rády. Zpočátku byli děti lehce pasivní, příliš nekomunikovaly, nepouštěly se do diskuze. Ovšem po příslibu odměny jejich motivace a komunikace značně posílily. Jelikož byly děti po obědě, začaly jsme jednodušší, odpočinkovější aktivitou a to kresbou stromu. Zadání znělo: „*Nakreslete prosím strom, který ale nesmí být jehličnatý nebo palma. Jinak můžete nakreslit jakýkoliv strom, který vás jen napadne*“. Dostaly k dispozici papír velikosti A4, obyčejnou tužku, pastelky a gumu. Kresba zabrala asi 10 – 15 minut a již na první pohled byly patrné jisté společné znaky všech jejich kreseb.

Kresby jsem si vybrala a následovala druhá část, dotazník sebepojetí. Nejprve jsem děti seznámila s pojmem sebepojetí, ptala jsem se, zda znají význam tohoto slova, zda už ho někdy slyšely a zda se jim přitom vybaví nějaká souvislost. Sdělila jsem jim, že pokud nechtějí uvádět jméno na dotazník tak to není nutné, ale požádala jsem je, aby vyplnily věk a pohlaví. Uskutečnila jsem administraci dotazníku přesně tak, jak je to uvedeno v příručce PHSCS-2. Dětem byly instrukce zcela jasné. Na vyplnění jsem jim chtěla nechat dostatek času, odhadovala jsem to tak na 30 minut, ovšem již v polovině měla většina hotovo. Chlapci s lehkým mentálním postižením jsem byla po ruce já, pokud by potřeboval pomoc. Ovšem téměř vůbec to nebylo potřeba. Chlapce s potížemi se čtením si vzala do vedlejší místnosti paní etopedka, jednotlivé výroky mu předčítala a chlapec odpovídal.

Děti se nejčastěji dotazovaly na význam pojmů nesmělý, zdatný nebo zdvořilý, které se objevovaly v dotazníku a nebyly jim známé. Jednotlivé otázky komentovaly a bylo z toho cítit, že o sobě nesmyslí příliš dobře. Objevovaly se výroky typu: „*Jasně, že se mnou má rodina problémy, vždyť za nic nestojím.*“ nebo *Vždycky je to moje vina, když se něco pokazí.*“. Jedna z dívek označila dotazník za „smutný“. Podobné komentáře se poté objevily i v samotných dotaznících jako

dovysvětlení vybrané odpovědi na otázky, například „*S rodinou si teď nerozumím.*“ nebo „*Nesnáším svoji rodinu.*“. A ačkoliv měl každý pracovat sám, děti se často uchýlovaly k diskuzi a na odpovědi se ptaly svých kamarádů.

Asi po dvaceti minutách jsem si vybrala dotazníky. Po ukončení dotazníku následovala ještě reflexe, ptala jsem se dětí, která aktivita je bavila více, zda jim něco činilo potíže nebo jestli pro ně bylo něco náročné. Mladší děti bavila spíše kresba, starší zase ocenili více dotazník, i když v nich vyvolával jistý smutek a nepohodlí. Celé výzkumné šetření trvalo asi hodinu a po vykonané práci jsem dětem předala slíbenou odměnu v podobě tašky plné dobrot, sladkostí a respirátorů.

Analýza výsledků dotazníků a rozborů kreseb

Nejprve jsem spárovala konkrétní dotazník s kresbou od stejného autora, abychom zjistili, zda kresba podtrhuje výsledky dotazníku, je s nimi v rozporu nebo doplňuje nějaké další informace u konkrétního jedince.

Jako první byly vyhodnocovány dotazníky dle návodu v příručce. Nejprve jsme vypočetli index validizačního skóru neboli index inkonzistentních odpovědí, jelikož přítomnost neobvyklých či logicky inkonzistentních kombinací odpovědí může naznačovat, že dítě odpovídalo náhodně. Pokud je hrubý skór 4 a více naznačuje to, že respondent odpovídal „ne“ na některé otázky pouze náhodně. Poté jsme vypočetli index předpojatosti, který měří tendenci odpovídat opakovaně stejně bez ohledu na obsah a jehož vysoká (40 a vyšší) či příliš nízká hodnota (17 a nižší) by mohly ovlivnit validitu dotazníku a tím i jeho interpretaci. Indexu předpojatosti dosáhneme sečtením položek, na které respondent odpověděl „ano“.

Následoval výpočet hrubých skóru sebepojetí pro celý dotazník a jednotlivých subškál. Při vyhodnocování je každá položka hodnocena 1 nebo 0 body. Celkový hrubý skór (TOT) se vypočítá součtem všech položek, které jsme vyhodnotily jedním bodem. Pro vyhodnocení a výpočet hrubých skóru v jednotlivých subškálách je nutné sečíst všechny příslušné položky pro tu konkrétní vybranou subškálu, a to opět pouze ty, které byly hodnoceny 1 bodem. Poté jsme provedli převod hrubých skóru na standardizovaný T-skór, což nám umožnilo určit, zda sebepojetí respondenta odpovídá normě. Za průměr T-skóru se považuje hodnota 50, směrodatná odchylka je 10, tudíž za normální pásmo je považováno rozmezí 40-60. Výsledky jednotlivých škál jsou přehledně zaznamenány do tabulek (Obereignerů a kol., 2015).

Následně byly interpretovány kresby stromů dle příručky Zdeňka Altmana – Test stromu (2002). Postupovali jsme od celkového hodnocení – umístění, velikost, celkový dojem, až k hledání dominantních, významných znaků a jejich symbolickému výkladu. Za dominantní mohou být považovány ty části kresby, které jsou nějakým způsobem zvýrazněné, často obtahované nebo jsou odlišné od ostatních.

Tabulka č. 2 – Interpretace rozsahu T-skórů dotazníku PHCSC – 2

Rozsah T-skóru	Percentilový rozsah	Interpretační popis
Celkový skór		
≥ 70	≥ 98	výrazný nadprůměr
60T – 69T	84 – 97	nadprůměr
56T – 59T	72 – 83	vyšší průměr
45T – 55T	29 – 71	průměr
40T – 44T	15 – 28	nižší průměr
30T – 39T	3 – 14	podprůměr
≤ 29	≤ 2	výrazný podprůměr
Subškály		
$\geq 56T$	≥ 72	nadprůměr
45T – 55T	29 – 71	průměr
40T - 44T	15 – 28	nižší průměr
30T – 39T	3 – 14	podprůměr
$\leq 29T$	≤ 2	výrazný podprůměr

Výsledky dotazníků a rozborů kreseb

Dítě č. 1 – dívka, 13 let

Tabulka č. 3 – Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 1

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	18	29	2	výrazný podprůměr
BEH	5	32	4	podprůměr
INT	4	34	5	podprůměr
PHY	2	34	5	podprůměr
FRE	8	48	42	průměr
POP	4	35	7	podprůměr
HAP	2	26	< 1	výrazný podprůměr
INC	1	47	38	v normě
RES	27	47	38	v normě

Celkový skór sebepojetí (TOT) o hodnotě T = 29 odpovídá výraznému podprůměru. Podprůměrné hodnoty jsou zjevné napříč všemi škálami. Nejvýrazněji snížené hodnoty jsou v subškále Štěstí a spokojenost (HAP), a kromě subškály Nepodléhání úzkosti (FRE), se všechny ostatní pohybují v pásmu podprůměru.

Rozbor kresby u dítěte č. 1

Kresba je adekvátní a odpovídá vývojové úrovni respondenta. Je umístěna spíše na levé straně papíru, což indikuje sklony k introverzi, a zabírá zhruba 2/3 plochy, což je zcela v rámci normy. Je zjevné, že tlak vyvíjený na tužku byl silný, dále jsou zdůrazněné horizontální tahy opakovaným obtahováním. To by mohlo naznačovat jisté sebeochranné tendence. Nápadně přetahované linky při vzájemném napojování mohou symbolizovat potíže s regulací chování. Jsou patrné i opravy a gumování, což je symbol nejistoty. Nepřerušovaná obrysová linka kmene zdůrazněna opakovaným obtahováním je výrazem obav před vnějším světem a uzavřenosti.

Na první pohled je vidno, že strom postrádá několik základních charakteristik – kořeny, základna a větve. Kořeny jsou symbolem stability, zdroj života, pevného zázemí a zakotvení, minulosti, odkazují k místu původu. Jejich absence může značit nedostatečné vazby na rodinu a postrádání všeho, co symbolizují. Základna je místo, odkud strom vyrůstá a její přítomnost svědčí o existenci a stabilitě zázemí, především toho rodinného. Scházející základna může značit existenciální nejistotu a pocit ztráty půdy pod nohama. Na této konkrétní kresbě vyrůstá strom z dolního okraje papíru. Chybějící větve mohou být znakem neschopnosti navazovat interpersonální vztahy či ztráty chuti do života, životní radosti.

Široká pata kmene znamená zesílený pocit nejistoty a potřebu bezpečí. Kmen je zakreslen zcela v rámci normy – adekvátně široký vzhledem k mohutnosti koruny stromu. Shora je otevřený což značí otevřenost, přístupnost nebo ovlivnitelnost. Koruna je arkádovitá (obláčkovitá) a uzavřená. To naznačuje jistou nedůvěřivost, obavy z reality, často jde o projev obrany či nejistoty. Je zdůrazněna spíše levá polovina koruny, to poukazuje na uzavření do sebe, opatrnost a introverzi. V koruně je volně umístěné nenapojené ovoce, což může značit potíže s chápáním souvislostí, problémy s dokončováním nebo může jít o snahu udělat dojem s co nejmenší námahou a získat ocenění.

Sebepojetí dítěte č. 1

Již z výsledků dotazníku a hodnot jednotlivých subškál je zjevné, že se dívka vnímá výrazně negativně a její sebepojetí je velmi nízké. Dle podprůměrných hodnot ve všech škálách, kromě jedné, lze očekávat pochybnosti a potíže ve všech zkoumaných oblastech, od problémů s přizpůsobivostí a školního sebepojetí až po prožívání výrazné nespokojenosti a neštěstí.

Potíže s přizpůsobením a regulací chování naznačují i prvky v kresbě. Ta taktéž poukazuje na zvýšenou uzavřenost, nedůvěřivost a prožívání pocitů nejistoty. Stejně jako dotazník ukazuje na nedostatečnou schopnost navazovat vztahy a vytvářet si přátele, chybějící větve v kresbě symbolizují tentýž problém. To by mohlo mít souvislost s podprůměrným hodnocením školních dovedností (INT) a fyzické atraktivity (PFY). Jedinci s těmito obtížemi se mohou cítit vrstevníky odmítáni, často jsou vystaveni posměchu, což jim navazování vztahů více znesnadňuje, mohou se dostat do sociální izolace a vnímat se jako neúspěšní, méněcenní a nehodni přátelství.

Takto podhodnocené sebepojetí bývá spojováno s poruchami nálad nebo chování. To také naznačuje nízká hodnota škála HAP, která je dávana do souvislosti s emočními poruchami.

Dítě č. 2 – dívka, 10 let

Tabulka č. 4 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 2

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	41	51	54	průměr
BEH	10	49	46	průměr
INT	12	57	76	nadprůměr
PHY	7	51	54	průměr
FRE	7	45	31	průměr
POP	9	52	58	průměr
HAP	8	51	54	průměr
INC	2	57	76	v normě
RES	33	58	79	v normě

Výsledky celkového sebepojetí i ostatních subškál odpovídají průměrným hodnotám. S výjimkou škály Intelektové a školní postavení (INT), kde skóry dosahují nadprůměrných hodnot.

Rozbor kresby u dítěte č. 2

Úroveň kresby stromu odpovídá věku respondenta. Je umístěna mírně vpravo a zabírá celou plochu papíru – to může značit osobní sebevědomí, ale může jít i o projev sebepřeceňování, kompenzaci nedostačivosti a spíše o obraz přání než reality. Horní část kresby přesahuje horní okraj papíru, což symbolizuje neschopnost přijímat omezení a respektovat pravidla. Tlak na tužku byl přiměřený a vedení čáry je pevné.

I zde je patrná absence typických znaků stromu – kořeny, základna a zde chybí i uzavřená koruna. Vynechání prvních dvou znaků je vysvětleno v předchozím rozboru kresby. Strom opět vyrůstá z dolního okraje listu papíru. Kmen je u paty zúžený, to značí nejisté postavení, sebepřeceňování nebo možnou kompenzaci neuspokojivého vývoje v raném dětství. Kmen je poměrně tenký, což vypovídá o slabosti ega, a otevřený shora. Na jeho povrchu je naznačená struktura kůry, která vypovídá o vztazích k druhým lidem. Struktura má podobu ostrých tvarů, což poukazuje na klony k agresivitě, choleričnosti nebo kritičnosti.

Koruna je znázorněna jako „otevřená“ – otevřenost, přístupnost vnějším dojmům, zároveň to odhaluje i nechráněnost a větší zranitelnost a tím i větší odhodlanost. Korunu tvoří větve rozbíhající se od středu. Toto znázornění symbolizuje zvýšené sebeprosazování, možnou agresivitu nebo může jít o projev přehnané kompenzace a uvolnění napětí. Větve jsou slabé a tenké – nerozhodnost, sebeprosazování. Na větve jsou napojené příliš velké listy, to naznačuje snahu o zakrývání nedostatků nebo kompenzace pocitů méněcennosti. Některé listy jsou zakreslené jako padající. To může symbolizovat pocity ztráty, vzdání se něčeho, touhu uniknout nebo jen radost z pohybu.

Sebepojetí dítěte č. 2

Sebepojetí této dívky je převážně průměrné a srovnatelné se sebepojetím běžné populace vrstevníků. Je si vědoma svých silných a slabých stránek, její sebeúcta a sebehodnocení jsou na dobré úrovni. Celkové sebepojetí je jistě posíleno vnímáním se a hodnocením své osoby jako školně úspěšné a jisté si ve svých intelektových schopnostech. Také kresba poukazuje na optimální úroveň sebevědomí.

Ačkoliv hodnota škály BEH odpovídá průměru, přibližuje se hodnotě, při které jedinec přiznává více problémů v chování než běžný průměrný vrstevník. Tyto potíže jsou ale ještě v rámci mezí. Na totéž odkazují i prvky kresby, které poukazují na respondentovo potíže s dodržováním pravidel a na sníženou schopnost přijímat omezení.

Dítě č. 3 – chlapec, 15 let

Tabulka č. 5 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 3

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	22	33	4	podprůměr
BEH	8	42	21	nižší průměr
INT	7	42	21	nižší průměr
PHY	2	34	5	podprůměr
FRE	3	33	4	podprůměr
POP	4	35	7	podprůměr
HAP	1	22	< 1	výrazný podprůměr
INC	3	67	95	v normě
RES	28	49	46	v normě

Napříč všemi škálami jedinec vykazuje podprůměrné hodnoty. Hrubý skór celkového sebepojetí (TOT), po převodu na T-skór = 33, odpovídá podprůměrnému pásmu. Nejvýraznější snížení je patrné v subškále Štěstí a spokojenosti (HAP), kdy hodnota T-skóru = 22 poukazuje na opravdu výrazný podprůměr.

Rozbor kresby u dítěte č. 3

Kresba stromu je opravdu veliká, zabírá celou plochu papíru a na levé straně jej dokonce přesahuje. Kresba zaplňující celý prostor je většinou kompenzací vlastní nedostačivosti, jedinec hůře přijímá realitu, neakceptuje omezení a nastavená pravidla. V kresbě je přítomno šrafování a stínování. To může být snaha o zakrytí nejistoty, snaha něco zamaskovat či oddálit. Jako u předchozích kreseb chybí kořeny a základna.

Strom vyrůstá z dolního okraje papíru, pata kmene je široká, což jak již bylo zmíněno, značí odolnost a stabilitu nebo naopak nejistotu a potřebu bezpečí. Kmen je adekvátně velký a silný vzhledem k mohutnosti koruny stromu. Ze shora je uzavřený, je zablokovaný přechod mezi kmenem a větvemi, což značí bariéru mezi minulostí (dětstvím) a tím, co bylo poté; odmítání minulosti. Povrch kmene je znázorněn jako jemná struktura a stínování, to symbolizuje citlivost, ale i zranitelnost. Koruna je uzavřená, až přehnaně veliká – snaha o kompenzaci komplexů; a arkádovitěho tvaru. Větve jsou nekoordinovaně rozmístěné, to naznačuje vnitřní zmatek, rozpačitost. Slabé a tenké větve symbolizují nerozhodnost a problémy se sebeprosazením.

Sebepojetí dítěte č. 3

Chlapcovo sebepojetí spadá do kategorie podprůměru, což vypovídá o vážných pochybnostech o vlastní hodnotě. Toto negativní hodnocení a vnímání je patrné napříč všemi oblastmi. Jedinec se vnímá jako netalentovaný, neschopný, neúspěšný a méněcenný, což je zjevné dle podprůměrných hodnot jednotlivých subškál.

Výrazné snížení v oblasti nepodléhání úzkosti a prožívání spokojenosti a štěstí poukazuje na přítomnost psychické poruchy (úzkost, deprese, poruchy emocí), jejímž spouštěčem by mohly být a mohla by se projevovat při školních neúspěších (INT – nižší průměr), anebo by tyto emoce mohly být prožívány v souvislosti s nedostatkem schopností navazovat přátelské vztahy (POP – podprůměr). Což vede k pocitování sociální izolace, uzavřenosti, nejistoty a neschopnosti prosadit se, jak nám potvrzují k znaky v kresbě.

Dítě č. 4 – dívka, 15 let

Tabulka č. 6 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 4

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	35	45	31	průměr
BEH	4	29	2	výrazný podprůměr
INT	6	39	14	podprůměr
PHY	9	57	76	nadprůměr
FRE	8	48	42	průměr
POP	10	56	73	nadprůměr
HAP	9	55	69	průměr
INC	2	57	76	v normě
RES	36	64	92	v normě

T-skór celkového sebepojetí (TOT) je 45, což odpovídá průměru, ovšem o jeden bod méně a už se pohybujeme v pásmu nižšího průměru. Napříč škálami jsou výsledky různorodé. Výrazně podprůměrné a průměrné hodnoty vykazuje dívka v oblastech inteligence a školního postavení (INT) a v oblasti přizpůsobivosti (BEH). Zatímco úplně naopak, tudíž nadprůměru, dosahuje na škálách Popularity (POP) a fyzické atraktivity (PHY).

Rozbor kresby u dítěte č. 4

I tato kresba stromu je poměrně velká, přesahuje okraje na všech stranách papíru a je umístěna mírně vlevo. Tlak na tužku je velmi slabý – nejistota, plachost, neschopnost vzepřít se; je patrné nejisté vedení čáry. Taktéž opět chybí kořeny a základna.

Pata kmene je optimální, strom vyrůstá ze spodního okraje papíru, velikost kmene odpovídá velikosti koruny stromu a shora je otevřený. Otevřenou korunu tvoří zkrácené, uťaté větve směřující vzhůru. To může znamenat, že jedinec pocítuje neschopnost prosadit se, cítí se pod nátlakem nebo prožívá pocity méněcennosti. Větve se postupně rozšiřují, což může naznačovat sklony k impulzivité, agresivitě, průbojnosti nebo neschopnost seberegulace. Uzavřené zakončení větví symbolizuje nedostatek radosti z prožitků, oslabenou vůli, prožitek ztráty nebo neúspěchu, či pocity méněcennosti. Překřížující se větve mohou značit vnitřní rozpor mezi afektivitou a rozumovou kontrolou.

Příliš velká pozornost věnoval respondent kresbě listů. Jejich provedení je velmi pečlivé až puntičkářské. To značí zvýšenou úzkostnost, nejistotu či vnitřní neklid.

Sebepojetí dítěte č. 4

Sebepojetí respondenta odpovídá průměru, ovšem již na první pohled z tabulky vyplývá, že se vnímá a hodnotí v jednotlivých oblastech velmi různorodě. Tudíž lze potíže očekávat jen v určitých oblastech.

Jako problémová se zde ukazuje výrazně snížená schopnost respektovat nastavená pravidla a přizpůsobit se daným normám, což naznačuje i kresba přesahující okraje papíru či postupně se rozšiřující větve. Podprůměrné hodnoty subškály INT odpovídají potížím při plnění školních povinností, prožívání pocitu selhání a nezvládnutí školních nároků. K těmto potížím se mohou vztahovat i prvky kresby symbolizující prožitky neúspěchu, méněcennosti a pocíťování nátlaku.

Tyto nedostatky se jedinec snaží vykompenzovat svou fyzikou atraktivitou, svým charakterem a interpersonálními schopnostmi, které považuje za své přednosti.

Dítě č. 5 – chlapec, 14 let

Tabulka č. 7 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 5

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	30	40	16	nižší průměr
BEH	4	29	2	výrazný podprůměr
INT	8	45	31	průměr
PHY	4	40	16	nižší průměr
FRE	9	51	54	průměr
POP	7	45	31	průměr
HAP	6	43	27	nižší průměr
INC	2	57	76	v normě
RES	26	51	54	v normě

T-skór celkového sebepojetí (TOT) má hodnotu 40, což spadá do pásma nižšího průměru. Je to ovšem jen jeden bod od podprůměrných hodnot, tudíž lze očekávat snížené hodnocení i v dalších oblastech. Výrazně podprůměrné hodnoty chlapec vykazuje v oblasti přizpůsobivosti (BEH), nižšího průměru dosahuje na škálách Fyzického zjevu (PHY) a Šťěstí a spokojenosti (HAP). Ostatní škály jsou v hodnotách odpovídající průměru.

Rozbor kresby u dítěte č. 5

Nakreslený strom je opěr větších rozměrů, přesahuje horní a pravý okraj papíru a je umístěn na střed. Vedení čáry přesahující přes okraj naznačuje ledabylost, přehnané sebevědomí či neschopnost seberegulace. Opravy ani gumování není patrné. I tady je zjevná absence kořenů, základny a zde i větví.

Strom vyrůstá z dolního okraje a pana kmene je optimální. Velikost a šíře kmene je adekvátní vzhledem ke koruně stromu. Je ovšem zkroucený a vlnitý. Tento tvar může symbolizovat složitý vývoj, projev obrany nebo podléhání vnějšímu nátlaku. Kontura je lehce zvlněna – nerozhodnost, malá vůle k odporu. Struktura kmene je jemná a shora je uzavřen.

Koruna je taktéž uzavřená, což naznačuje jistou obranu, vyhýbání se vnějšímu světu, skutečnému životu. Obrys koruny je zvlněný až arkádovitý. Tvarem je podobná „atomovému hříbu“, jenž značí sklony k výbušnosti, vzteku a špatnému sebeovládání. V koruně je volně rozmístěné nenapojené ztvárnění ovoce – potíže s dokončováním, zhoršené chápání souvislostí či nedůslednost.

Sebepojetí dítěte č. 5

Chlapcovo sebepojetí odpovídá sníženému průměru, což naznačuje, že je vědom svých silných i slabých stránek, ovšem inklinuje spíše k negativnímu sebehodnocení a prožívání negativních emocí.

Potíže lze očekávat pouze v některých oblastech, například co se týče seberegulace a přizpůsobivosti svého chování. Velmi nízké hodnoty mohou poukazovat na přítomnost poruchy chování. Zhoršenou schopnost seberegulace, sklony k výbušnosti a špatné sebeovládání potvrzují i znaky v kresbě stromu (vedení čáry přesahující okraj, koruna stromu podobná „atomovému hříbu“).

Mírně negativní hodnocení je patrné v oblasti vlastního vzhledu, vlastností a prožívání štěstí a spokojenosti. Chlapec má sníženou sebeúctu v oblasti tělesného schématu, je nespokojen se svým vzhledem, svým charakterem. Ovšem tato sebekritičnost je ještě v rámci mezi a především je pro tento věk typická. Jedinec prožívá více pocitů nespokojenosti než jeho vrstevníci.

Dítě č. 6 – chlapec, 11 let

Tabulka č. 8 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 6

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	49	58	79	vyšší průměr
BEH	7	39	14	podprůměr
INT	14	63	90	nadprůměr
PHY	11	64	92	nadprůměr
FRE	12	59	82	nadprůměr
POP	10	56	73	nadprůměr
HAP	10	59	82	nadprůměr
INC	0	37	10	v normě
RES	36	64	92	v normě

Tento jediný chlapec z celého výzkumného vzorku dosahuje v celkovém sebepojetí (TOT) hodnot, které odpovídají vyššímu průměru (T-skór = 58). Napříč všemi škálami jeho výsledky spadají do pásma nadprůměru. S výjimkou subškály Přizpůsobení (BEH), kde se T-skór = 39, což odpovídá podprůměru.

Rozbor kresby u dítěte č. 6

Již na první pohled odlišná kresba, jelikož autor zasadil strom do celé krajiny. To by mohlo indikovat potíže se seberegulací, nedodržíváním instrukcí či nedostatečnou pozorností.

Samotný strom je adekvátní velikosti, je umístěn spíše vpravo (sklony k extraverci), jsou zde viditelné opravy a gumování. Také v této kresbě jsou vynechány kořeny, základna a větve. Strom vyrůstá ze spodního okraje papíru a pata kmene je mírně rozšířena vlevo, což je symbolem ulpívání na minulosti, jedinec nerad začíná něco znovu a těžko se mu rozhoduje.

Kmen je v normě, je otevřený ze shora a obrys je zvlněný což taktéž naznačuje nerozhodnost nebo menší vůli k odporu. Struktura kmene je jemná – citlivost, zranitelnost. Poměrově ke koruně je optimální. Koruna je uzavřená a zkadeřená (girlandy). Tento styl může naznačovat nedostatek sebekázně, lehkomyšlnost a sklony ke vzdávání se.

Chybějící větve naznačují potíže v mezilidských vztazích a zhoršenou schopnost prožívat radost. O strom je opřený žebřík, což může vyjadřovat potřebu opory a snížení sebevědomí.

Sebepojetí dítěte č. 6

Tento respondent se jako jediný z celého výzkumného vzorku hodnotí převážně pozitivněji a je schopen si přiznat své negativní vlastnosti. Například u sebe vnímá jisté potíže v oblasti regulace

svého chování, což opět vyplývá i z kresby. Nízké hodnocení v této oblasti by mohlo být spojeno s různými psychickými syndromy (syndrom opozičního vzdoru, poruchy pozornosti).

Ve všech ostatních kategoriích se jedinec hodnotil velmi pozitivně, vnímá se jako nadaný, talentovaný, populární mezi vrstevníky a je celkově spokojený se svým vzhledem. Nemá sklony k prožívání smutku či obav, ačkoliv takto vysoký skóre na škále FRE může naznačovat i popření emočních potíží.

Jedná se o chlapce, který byl do diagnostického ústavu umístěn na vlastní žádost. Což by se dalo považovat za důkaz, že jeho sebepojetí je skutečně na dobré úrovni a je si vědom svých slabín, které chce změnit. Což je nedostatek sebekázně jak ukazují výsledky dotazníku a i některé prvky kresby (zakreslení stromu do celé krajiny). Ovšem většinou jsou v tomto případě prvky kresby v rozporu s výsledky dotazníku, například opřený žebřík značící snížené sebevědomí.

Dítě č. 7 – chlapec, 9 let

Tabulka č. 9 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 7

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	40	50	50	průměr
BEH	8	42	21	nižší průměr
INT	12	57	76	nadprůměr
PHY	8	54	66	průměr
FRE	6	42	21	nižší průměr
POP	8	49	46	průměr
HAP	8	51	54	průměr
INC	4	73	99	v normě
RES	35	62	88	v normě

Napříč veškerými škálami jedinec dosahuje hodnot kolem průměru. Pouze na škále Intelektového a školního postavení (INT) se chlapec vnímá jako nadprůměrný.

Rozbor kresby u dítěte č. 7

Zakreslený strom odpovídá věku respondenta. Strom je umístěn v pravém dolním rohu, což značí sklony k extraverci a ke zvýšené závislosti na pudech a instinktech. Strom je zakreslen jako malý – projev opatrnosti a nedostatečného sebevědomí. Tlak na tužku je adekvátní, tah vypadá roztřeseně a jsou zdůrazněné horizontální tahy opakovaným obtahováním, což se jeví jako zvýraznění uzavřenosti až obav před vnějším světem. Především kmen je takto velmi zvýrazněn.

I tato kresba postrádá kořeny, základnu a větve. Jako všechny předchozí i tento strom vyrůstá z dolního okraje papíru. Pata kmene je v normě – stabilita, odolnost. Kmen je mohutný symbolizující jistotu, stabilitu, ale i pociťující tlak okolí a agresivní tendence. Shora je kmen uzavřený. Je zvýrazněný černou barvou což může naznačovat nejistotu, snahu něco zakrýt. Ovšem můžeme to interpretovat i jako snahu o hledání sebe sama či hledání východiska z problémové situace.

Velikost kmene a velikost koruny tvoří jistý nepoměr – kmen je příliš velký a to může být znakem nevyváženého sebevědomí, pociťování okolního tlaku nebo neschopnost prosadit sebe sama. Malá koruna tedy poukazuje na pocity méněcennosti. Je zakreslena jako uzavřená a je arkádovitěho tvaru, což je projev obrany, nejistoty, jedinec se nechce příliš otevřít. Také zde je volně rozmístěné ovoce – nedůslednost, horší chápání souvislostí.

Sebepojetí dítěte č. 7

Chlapcovo sebepojetí se jeví jako průměrné, srovnatelné s běžnou vrstevnickou skupinou. Je vidět, že si je vědom svých problémových stránek, ale také ví, v jaké oblasti si je jistý, schopný a úspěšný. Tuto sebejistotu pociťuje například při plnění školních povinností, úkolů a jiných intelektových výzev. To následně přispívá k obdivu spolužáků, což posiluje přátelské vztahy, vnímání svých vlastností jako pozitivních a i proto jsou hodnot v těchto oblastech průměrné a ne podprůměrné.

Zatímco spíše negativně respondent hodnotí své chování a udává častější prožívání pocitů smutku, úzkostí a obav než běžní vrstevníci. Tato úzkost může pramenit z nadměrného tlaku, který na sebe jedinec vyvíjí v oblasti školní spěšnosti nebo z nezdaru dosáhnout přijatelného stupně sebekázně. Kresba taktéž poukazuje na pociťování tlaku, agresivní tendence a méněcennost. Také odhaluje nevyvážené sebevědomí, což je patrné i z tabulky, že se respondent hodnotí někde velmi sebejistě a v jiné kategorii už se hodnotí zase spíše průměrně.

Dítě č. 8 – chlapec, 8 let

Tabulka č. 10 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 8

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	26	36	8	podprůměr
BEH	12	56	73	nadprůměr
INT	7	42	21	nižší průměr
PHY	2	34	5	podprůměr
FRE	4	36	8	podprůměr
POP	4	35	7	podprůměr
HAP	0	≤ 20	< 1	výrazný podprůměr
INC	1	47	38	v normě
RES	25	44	27	v normě

T-skór celkového sebepojetí (TOT) je roven 36. To odpovídá hodnotě spadající do pásma podprůměru. Výrazně podprůměrných a podprůměrných skóru chlapec dosahoval v pěti škálách a jen v oblasti přizpůsobivosti (BEH) se hodnotil nadprůměrně.

Rozbor kresby u dítěte č. 8

Tato kresba se lidí od ostatních v tom, že papír byl otočen na šířku. V tom lze spatřovat snahu odlišit se, být originální, ale může to značit i problémy s přizpůsobením nebo začleněním se. Toto se objevuje často v kombinaci s kresbou více než jednoho stromu především z důvodu vyplnění prostoru. To je i tento případ kresby, ovšem druhý strom je zde jen naznačen.

Hlavní strom je umístěn na střed a jeho velikost je adekvátní. Ani zde se nenacházejí kořeny, základna ani větve. Strom opět vyrůstá ze spodního okraje papíru. Pata kmene je výrazně zúžena a naznačuje tak nejistotu a nestabilitu. Kmen je velmi tenký což symbolizuje slabost ega, a je velmi slabý ve srovnání s mohutnou korunou – snaha překonat sám sebe, projev kompenzace. Kmen je nakloněn mírně doprava (extraverze, slabší vůle, nezdrženlivost) a kmen je přímý, paralelní (rovnoběžné obrysy kmene), jenž je znakem vzornosti, ale i malé přizpůsobivosti. Ze shora je otevřený – otevřenost, ovlivnitelnost, až výbušnost; struktura kmene je stínovaná, jemná a kmen je příliš velký vzhledem k velikosti koruny. Ta je uzavřená, obrys je zvlněný, což naznačuje poddajnost. Je patrné i jisté zkadeření jako projev neklidu, nekázně nebo projev možného zakrytí původní kresby.

Sebepojetí dítěte č. 8

Tento chlapec vykazuje vážné pochybnosti o své hodnotě a jeho sebepojetí je spíše negativní a podprůměrné. Tento negativní náhled na svou osobu je zjevný napříč všemi zjišťovanými

oblastmi, kromě chování. Zde se jedinec vnímá jako dobře vychovaný a schopen dodržovat nastavená pravidla a hranice. V kresbě jsou taktéž patrné prvky vzornosti a poddajnosti, potvrzující tyto tendence.

V ostatních oblastech už na sebe nahlíží jako na podprůměrného jedince. Alarmující je hrubý skór škály HAP, jenž poukazuje na celkovou nespokojenost se sebou samým, nešťastnost prožívanou na tomto světě a zvýšenou kritičnost vůči své osobě. Takováto hodnota bývá spojována s psychickou poruchou (deprese, úzkost), na jejíž přítomnost ukazuje i podprůměrné hodnocení na škále FRE. Zhoršené hodnoty na těchto dvou škálách bývají spojovány s horším školním sebepojetím, které je u tohoto jedince též přítomno.

Kresba prozrazuje potíže se začleněním, což potvrzuje i podprůměrné sebehodnocení v oblasti sociálního fungování a navazování vztahů.

Dítě č. 9 – chlapec, 14 let

Tabulka č. 11 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 9

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	42	52	58	průměr
BEH	10	49	58	průměr
INT	14	63	90	nadprůměr
PHY	9	57	76	nadprůměr
FRE	7	45	31	průměr
POP	5	38	12	podprůměr
HAP	9	55	69	průměr
INC	1	47	38	v normě
RES	39	69	97	v normě

Celkové sebepojetí (TOT) tohoto chlapce odpovídá průměru. Hodnoty ostatních subškál jsou velmi různorodé. Velmi nadprůměrně se jedinec vnímá na škále INT a taktéž nadprůměrně se hodnotí na škále PHY. Zatímco naopak podprůměrných hodnot jedinec dosáhl v oblasti popularity (POP). Zbylé skóry odpovídají průměru.

Rozbor kresby u dítěte č. 9

I tato kresba je zakreslena na papíře otočeném na šířku. Strom je umístěn v pravé polovině a je ideální velikosti. Je viditelné časté gumování a opravy koruny stromu. Kromě větví má tento strom všechny podstatné znaky.

Kořeny jsou zakreslené jako volně ležící na zemi a znázorněny jsou jednoduchými čarami. Takové zakreslení symbolizuje nestabilitu, snahu odpoutat se od rodiny nebo minulosti a chabé zázemí a zakotvení. Základna je lehce zvýrazněna – kompenzace nejistého postavení, zvýšená potřeba opory a zázemí; a je umístěna ve zvýšeném horizontu což značí odstup či popírání reality.

Pata kmene je u základny zúžená, což jak již zmiňujeme dříve, naznačuje nejisté postavení a malou stabilitu. Kmen je tenký, mírně nakloněný doleva – introverze, odklon od ostatních, obranný postoj, ovšem je dostatečný vzhledem k mohutnosti koruny stromu. Ta je uzavřená, arkádovitěho tvaru. Tento nepropustný obrys má význam uzavřenosti, vyhýbání se realitě a vnějšímu světu. V koruně je volně rozmístěné nenapojené ovoce, některé je zakresleno i jako volně padající – pocity ztráty, vzdání se něčeho, touha uniknout, ale i radost z pohybu.

V příloze č. 1 naleznete vyplněný dotazník a analyzovanou kresbu.

Sebepojetí dítěte č. 9

Celkové sebepojetí je průměrné a běžné. Lze očekávat specifické potíže a pochybnosti jen v některých oblastech a v jiných zase pozitivní sebehodnocení.

Intelektové schopnosti, školní sebepojetí a fyzickou atraktivitu u sebe jedinec hodnotí výrazně pozitivně. Je si jistý ve svých školních výkonech, důvěřuje svým schopnostem a považuje se za rychlého a efektivního při plnění povinností. Je spokojený se svým vzhledem, vnímá se jako inteligentní a fyzicky zdatný.

Zcela odlišné hodnocení je patrné v oblasti sociálního fungování a navazování přátelství. Své přátelské vztahy považuje za nedostatečné popřípadě může mít pocit, že nemá žádné. Je možné, že jedinec zažívá sociální izolaci, ignoraci nebo posměch. Nedostatek přátelských vztahů může odrážet snížené interpersonální schopnosti. Na tyto omezené schopnosti poukazuje i absence větví v kresbě.

V kresbě se opakují prvky symbolizující touhu uniknout, odpoutat se od něčeho a udržovat si jistý odstup. Možná i proto se chlapec nehodnotí jako populární, jelikož je uzavřený a udržuje si určitý distanc.

Dítě č. 10 – dívka, 13

Tabulka č. 12 - Vyhodnocení PHCSC – 2 dítěte č. 10

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
TOT	13	24	< 1	výrazný podprůměr
BEH	7	39	14	podprůměr
INT	4	34	5	podprůměr
PHY	0	27	1	výrazný podprůměr
FRE	3	33	4	podprůměr
POP	1	24	< 1	výrazný podprůměr
HAP	1	22	< 1	výrazný podprůměr
INC	2	57	76	v normě
RES	30	53	62	v normě

Hodnoty tohoto dotazníku jsou napříč všemi škálami podprůměrné až výrazně podprůměrné. Celkové sebepojetí (TOT) odpovídá výraznému podprůměru, stejně jako v oblasti fyzické atraktivity (PHY), popularity (POP) nebo štěstí a spokojenosti (HAP) se dívka vnímá a hodnotí opravdu výrazně podprůměrně. Výsledky zbylých tří škál spadají do pásma podprůměrných hodnot.

Rozbor kresby u dítěte č. 10

Respondent také otočil papír na šířku, v čemž lze spatřit snahu odlišit se, problémy s přizpůsobením nebo začleněním se.

Strom je umístěn zcela vlevo, což svědčí o introverzi a jistém odstupu od reality. Strom je adekvátně velký a je zakreslen přerušovanou čarou – nejistota, úzkost. Opět se zde setkáváme s chybějícími kořeny, základnou a větvemi.

Strom vyrůstá ze spodního okraje papíru, což se jeví jako pasivní přizpůsobení a nedostatek schopností a chuti vytvořit si vlastní základnu. Pata kmene je výrazně rozšířena, kmen je shora otevřený – ovlivnitelnost, výbušnost, přístupnost, a jeho struktura je naznačena jako drsná, hluboce zbrázděná což značí potíže s adaptací. Jinak má kmen optimální velikost i šířku vzhledem k velikosti koruny. Koruna je uzavřená a opět arkádovitého tvaru. Jedná se o symbol obav z reality, jejího nedostatečného respektování. Často jde o projev obrany a nejistoty. V koruně je také zakreslené volné nenapojené ovoce. To naznačuje nedůslednost, potíže s dokončováním či horší chápání souvislostí.

V příloze č. 2 naleznete vyplněný dotazník a analyzovanou kresbu.

Sebepojetí dítěte č. 10

Sebepojetí této dívky je skutečně alarmující. Po všech stránkách se vnímá velmi negativně, má o sobě výrazné pochybnosti. Považuje se za neschopnou, neúspěšnou, je bojácná, nejistá a stydí se sama za sebe. Takto narušené sebepojetí ve všech oblastech naznačují prožívání úzkostí, depresí a jedinec je celkově nešťastný ve svém životě. Výrazně nízké hodnoty odráží skutečné potíže se sebeúctou.

Nízké a negativní mínění je zjevné v oblasti tělesného schématu. Dívka se necítí být atraktivní a mohou ji vadit její konkrétní vlastnosti. Další výrazně podhodnocenou je oblast popularity a celkového štěstí a spokojenosti. Zdá se, že dívka nemá mnoho přátel (jestli vůbec), žije v sociální izolaci, je ignorována a může zažívat i výsměch od vrstevníků.

Jedinci s výukovými potížemi nebo například s fyzickou odlišností (v obou oblastech dívka vykazuje pravděpodobnou přítomnost těchto obtíží) se mohou cítit odmítání a nepřijímání vrstevníky tací, jací jsou.

Dívčino sebepojetí poukazuje na přítomnost psychické poruchy, ať už emoční nebo poruchu chování. Prvky v kresbě taktéž odpovídají prožívání úzkosti, nejistoty, obav z reality a určité znaky lze interpretovat jako problémy se začleněním a s adaptací.

Tabulka č. 13 – Vyhodnocení PHCSC – 2 celého výzkumného vzorku

	Hrubý skór	T-skór	Percentil	Interpretační popis
Celkové TOT	32	42	21	nižší průměr
Celkové BEH	8	42	21	nižší průměr
Celkové INT	9	48	42	průměr
Celkové PHY	5	44	27	nižší průměr
Celkové FRE	7	45	31	průměr
Celkové POP	6	42	21	nižší průměr
Celkové HAP	5	38	12	podprůměr
Celkové INC	2	57	76	v normě
Celkové RES	32	56	73	v normě

Zde jsou shrnuty průměrné hodnoty celého výzkumného vzorku vyplývající z výsledků jednotlivých respondentů. Většina hodnot odpovídá převážně nižšímu průměru. Jen škály INT (Intelektové a školní postavení) a FRE (Nepodléhání úzkosti) jsou hodnoceny jako průměrné a škála Štěstí a spokojenosti (HAP), jejíž skór se rovná 38, už je v pásmu podprůměru.

Shrnutí opakujících se znaků v kresbách

Kresby stromů vykazují několik společných a opakujících se znaků. Jedním z nich je častá a neopomenutelná absence kořenů, základny a větví. Ta se vyskytovala téměř všude bez ohledu na věk respondenta nebo důvodu umístění. Dalším opakujícím se rysem byla kresba uzavřené koruny stromu, která měla arkdovitý tvar a téměř všechny stromy, kromě jednoho, vyrůstaly ze spodního okraje papíru. V korunách stromu respondenti často zakreslovaly volně umístěné ovoce. Kresby stromů byly spíše větších rozměrů, které často přesahovaly okraje papíru.

6. Shrnutí výsledků

Výsledky dotazníku PHCSC – 2 můžeme považovat za validní. Respondenti přistupovali k jeho vyplňování svědomitě, bez sklonů ke zkreslování a působení lepším dojmem. Validitu nám v dotazníku prokazují dva indikátory – index inkonzistentních odpovědí (INC) a index předpojatosti (RES). Hrubý skóre INC nikdy nepřesáhl hodnotu 4, v průměru se nejvíce objevovala hodnota 2, která měla po převodu na T-skóre hodnotu 57. To znamená, že nebyla přesažena kritická hodnota ($T = 67$), která by poukazovala na možné zkreslení odpovědí a nevalidní přístup. Hrubý skóre indexu předpojatosti (RES) se v průměru pohyboval okolo hodnoty 32 ($T = 56$). Kritická hodnota je stanovena na $T = 71$, tudíž ani zde výsledek nepoukazuje na tendence k ať už pozitivní či negativní předpojatosti.

Pokračuji interpretací výsledků škál sebepojetí. Celkový skóre (TOT) je nejspolehlivějším měřítkem sebepojetí. Ve výzkumném vzorku převažovaly průměrné hodnoty (4x), objevily se ale i podprůměrné (2x) a výrazně podprůměrné hodnoty (2x). V celkovém součtu se tedy sebepojetí v tomto výzkumném souboru pohybovalo v pásmu nižšího průměru. Jedinci dosahující průměru mají obdobné sebepojetí jako děti a adolescenti ze standardizačního souboru a většinou jsou si vědomi svých dobrých i špatných stránek. Hodnoty se pohybovaly spíše u nižšího průměru, tudíž se jejich sebehodnocení posouvá spíše k negativnímu pólu. Podprůměrné až výrazně podprůměrné skóre TOT jsou typické u jedinců s pochybnostmi o vlastní hodnotě, o svých schopnostech a budoucnosti. Tito jedinci se hodnotí negativně ve většině subškál a u většiny dotazovaných položek. Velmi často se považují za neschopné, netaalentované. Z tohoto důvodu se nezapojují do kolektivu, nezkouší nové aktivity, aby neodhalili své nedostatky. Jedinci s nízkým TOT jsou nejistí, nechají se snadno odradit neúspěchy a raději se vzdávají. Objevují se u nich i narušené vztahy s rodinou a neschopnost najít si přátele. Nízké skóre bývají často spojovány s poruchami emocí a chování. U těchto jedinců se můžeme setkat s depresemi, úzkostmi nebo celkovým pocitem neštěstí. Pokud je skóre skutečně velmi nízké ($T \leq 29$), což jsou ve výzkumném souboru dva případy, bylo by vhodné podstoupit psychologické vyšetření na přítomnost psychických poruch (depresivní, úzkostná porucha, poruchy chování).

Je důležité prozkoumat i jednotlivé subškály sebepojetí a neupínat se jen k celkovému skóru TOT. Sebepečení se nezakládá jen na vnímání sebe sama, ale i na hodnocení různých pocitů, schopností a chování. Jedinec se totiž může vidět v různých oblastech odlišně (školní úspěšnost x sociální dovednosti). Nízké a velmi nízké hodnoty v jednotlivých subškálách mohou odrážet konkrétní problémy v sebepečení. Subškály tedy mohou odhalit oblasti, ve kterých si je dítě jisté a také ty, ve kterých zažívá potíže.

Škála přízpusobivosti (BEH) měří popření či připsuštění si problémového chování. Na této škále se respondenti pohybovali převážně v podprůměrných hodnotách. Což znamená, že jsou si

vědomí a přiznávají si přítomnost problémů v chování. Tito jedinci obvykle zapřičiňují potíže a nejsou schopni dodržovat pravidla nastavená autoritami, inklinují k agresi a vzdoru.

Na škále intelektového a školního postavení (INT) hodnotí jedinec své schopnosti vzhledem ke školním a intelektuálním úkolům. Zjišťuje se spokojenost se školou a ambice jedince. Na této škále respondenti dosahovali spíše nadprůměrných a průměrných hodnot. Což naznačuje, že jsou si jistí ve svých intelektových schopnostech a školních dovednostech. Nebo alespoň dosahují přijatelných školních výsledků, ačkoliv přiznávají jisté potíže.

Škála PHY – fyzický zjev a vlastnosti je zaměřena na vlastnosti a vzhled. Zde byly výsledky jednotlivých respondentů odlišné, objevovaly se nadprůměrné i podprůměrné hodnoty, v součtu inklinovaly spíše k nižšímu průměru. Někteří jedinci tudíž vykazovali celkovou spokojenost se svým vzhledem, vnímali se jako fyzicky zdatní a schopni vedení. Jiní zase pociťovali nespokojenost se svým tělesným schématem a cítili se neatraktivní.

Na škále nepodléhání úzkosti (FRE) respondenti vykazovali převážně průměrné hodnoty. Tato škála zachycuje konkrétní emoce jako je smutek, strach, stydlivost nebo nervozita. Naši respondenti obvykle prožívají pozitivní emoční stavy, ovšem mohou se občas vyskytnout potíže v oblasti nálad. Hodnoty se pohybovaly spíše v pásmu nižšího průměru, což naznačuje více negativních a nepříjemných emočních zkušeností.

Škála popularity (POP) zachycuje hodnocení v oblasti sociálního fungování, vnímanou popularitu a schopnost navazovat vztahy a přátelství. Zde se vyskytovaly hodnoty v pásmu nižšího průměru až podprůměru. Takovýchto skóre dosahují jedinci, kteří jsou v sociální oblasti nešťastní, jsou nespokojeni se svými vztahy, mohou pociťovat nedostatek přátel, sociální izolaci, ignoraci či posměch. Nízké skóre odráží nedostatek interpersonálních schopností či zvýšenou stydlivost. Pokud je T – skóre škály POP velmi nízký (≤ 29), což v našem výzkumném vzorku skutečně jednou je, existuje riziko přítomnosti psychické poruchy.

Ve škále štěstí a spokojenosti (HAP) bylo dosaženo nejvíce negativních hodnot. Až 4x se hodnoty pohybovaly v pásmu výrazného podprůměru, celkově v podprůměru. Tito jedinci mají sklony k nešťastnosti, nespokojenosti a vysoké míře kritičnosti. Velmi nízký skóre ($T \leq 29$) je pravděpodobně spojen s výskytem psychické poruchy (deprese, úzkosti, poruchy emocí nebo chování).

Jak vyplývá z výsledků dotazníků, sebepojetí jedinců umístěných v diagnostickém ústavu je nižší než u běžné populace vrstevníků. Pohybuje se v pásmu nižšího průměru až výrazného podprůměru. Pro tyto hodnoty jsou typické výrazné a vážné pochybnosti o vlastní hodnotě. Snížené hodnoty jsou zjevné napříč všemi škálami, kromě jedné (INT). Existuje zde jisté riziko přítomnosti psychických obtíží a u některých jedinců i závažnějšího charakteru.

Prvky kreseb vyplývající z rozborů jen dokreslují a potvrzují výsledky dotazníků. Tak jako nízké skóry TOT ukazují na prožívání a pocíťování nejistoty, pochybnosti o své osobě, nedůvěřivost tak i jisté prvky kresby toto naznačují. Například uzavřená arkádovitá koruna stromu symbolizuje nejistotu a obranu. Nedostatečné sebevědomí, prožívání pocíťu méněcennosti a potřebu podpory v kresbách prezentují prvky jako je malá velikost stromu, uzavřené zakončení větví, žebřík opřený o strom či listy nakreslené nepřiměřeně veliké. Nebo kupříkladu zkadeřená koruna značí sklony k vzdávání se, podléhání neúspěchu a nepoměr velikostí mezi kmenem a korunou také odkazuje na snížené sebevědomí a neschopnost prosadit se.

Škála přizpůsobivosti u respondentů odhalila potíže s dodržováním pravidel a respektováním nastavených hranic. Na totéž poukazují i nadměrně veliké kresby častokrát přesahující okraje papíru či zasazení stromu do krajiny. Volně umístěné ovoce naznačuje potíže s chápáním souvislostí, což by mohlo poukazovat na případnou neschopnost jedinců domýšlet následky svého jednání a chování.

Až podprůměrné hodnoty v oblasti sociálního fungování a interpersonálních schopností podtrhují často chybějící větve v mnoha kresbách. Absence větví symbolizuje sníženou schopnost navazovat mezilidské vztahy a vytvářet si přátele. Taktéž papír otočený na šířku značí potíže s přizpůsobením se a začleněním do kolektivu.

Chybějící kořeny a základna byly nejčastěji se opakujícími prvky v kresbách. Již bylo zmíněno, že se jedná o symboly stability, jistoty, zázemí, zakotvení a vazby k minulosti. Jejich absence odkazuje k prožívání a pocíťování nedostatku všeho, co symbolizují.

Kombinace výsledků obou výzkumných metod dokazuje nízké sebepojetí jedinců z diagnostického ústavu oproti běžné populaci. Respondenti prožívají výrazné pochybnosti o své osobě a svých dovednostech. Cítí se méně schopní, méněcenní a neúspěšní. Poměrně lépe se respondenti hodnotili v oblasti školního sebepojetí a intelektuálních vlastností. Ovšem ostatní škály poukazovaly na zranitelná místa jedinců. Za znepokojivé bychom mohli považovat skóry na škálách HAP a POP, které poukazují na sníženou schopnost navazovat a budovat si vztahy, riziko vzniku sociální izolace a až nadměrnou nespokojenost se sebou samým. Při takto nízkých hodnotách těchto škál, je pravděpodobná přítomnost psychických poruch vyžadující psychologické vyšetření.

V rámci toho výzkumu jsme chtěli také zjistit, zda respondenti promítají umístění do diagnostického ústavu do svého sebepojetí. Žádný z výsledků dotazníků prokazatelně nepoukazuje na kauzalitu mezi nízkým sebepojetím a umístěním do diagnostického ústavu. Spíše to vypadá, že jsou jedinci do ústavu umisťováni již s negativním a narušeným pohledem na sebe sama. Ačkoliv negativní vliv pobytu v diagnostickém ústavu na sebepojetí by mohl být naznačen v subškále přizpůsobivosti (BEH), kde respondenti vykazují podprůměrné hodnoty. A také některé prvky kreseb by se daly interpretovat ve vztahu k umístění. Například listy či ovoce padající ze stromu

symbolizující pocity ztráty či touhu uniknout. Nejčastěji se opakující absence kořenů a základny bychom také mohli chápat jako nějaké vytrhnutí ze známého prostředí a zázemí, které respondenti umístěním do ústavu museli opustit, prožívání pocitu nejistoty a nedostatek pocitu bezpečí z neznámého a nového prostředí a nejasné budoucnosti. Ovšem pro tuto interpretaci prvků kreseb a skóre škály BEH by bylo nutné ověření na větším výzkumném vzorku a porovnání s kontrolní skupinou.

Závěr

Tato diplomová práce je věnována problematice sebepojetí u jedinců umístěných do jedné z forem náhradní péče. Cílem práce je popsat jejich sebepojetí, určit jeho silné a slabé stránky, jelikož se domníváme, že bez jeho dostatečné znalosti nemůže být následná intervence a reedukace zcela správně nastavena.

Celá práce je rozdělena na teoretickou část a na část praktickou, jež zahrnuje výzkumné šetření. Úvod teoretické části je věnován pojmu sebepojetí, jeho vývoji, jednotlivým složkám a vlivům, které na něj mohou, ať už pozitivně či negativně, působit. Další kapitola se zabývá pubescentním vývojovým obdobím. Zde jsou popsány změny, kterými si jedinec prochází a které mohou zásadním způsobem ovlivnit pohled jedince na sebe sama. Následující kapitola se věnuje problematice ústavní výchovy, konkrétně instituci diagnostického ústavu, který je zde stručně charakterizován. Tato kapitola je doplněna o metody práce s dětmi s problémovým chováním, které jsou využívány na našem území, ale i v zahraničí, a o názory odborníků na to, zda je vůbec vhodné řešení umístění jedince do diagnostického ústavu. Závěrečná kapitola teoretické části se týká chování, především toho problémového, jehož mnohé formy jsou zde popsány. Kapitola je ukončena shrnutím výsledků několika výzkumů, jež se přibližují naší problematice a poskytují do ní jistý náhled.

Následující část diplomové práce se týká realizace výzkumného šetření. Úvod tvoří popis výzkumného cíle a využitých výzkumných metod. Jako hlavní výzkumná metoda byla zvolena česká verze standardizovaného Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (PHCSC – 2), který doplnila analýza produktů duševní činnosti – kresby stromu. Pokračovali jsme popisem výzkumného vzorku a podrobným popisem průběhu sběru dat. Údaje z dotazníku byly sice získány metodou kvantitativního charakteru, ovšem jejich následná analýza byla již charakteru kvalitativního.

Respondenti z našeho výzkumného souboru dosahovali převážně průměrných a velmi podprůměrných hodnot sebepojetí. Celkově se považují spíše za méněcenné, neschopné, neúspěšné, pochybují o sobě a svých dovednostech a inklinují spíše k prožívání negativních emocí. Po bližší analýze jednotlivých škál sebepojetí se nejvíce negativních hodnot, a tudíž i nejvíce prožívaných potíží, objevovalo v oblastech sociálního fungování, chování a v oblasti pocíťování štěstí a spokojenosti, kde byly hodnoty výrazně podprůměrné. Ovšem například na škále intelektového a školního postavení se respondenti hodnotili často až nadprůměrně, což je v rozporu například s výsledky studie Čerešnicka (2016), který došel k závěru, že nadměrný výskyt rizikového chování je běžnější u jedinců se zhoršeným školním sebepojetím.

Jednotlivé znaky kreseb stromů jen souhlasně dokreslily výsledky dotazníku. Rádi bychom zdůraznili opakovaně chybějící základní charakteristiky stromu – kořeny a základnu.

Pravděpodobně se nejedná o náhodu, když je vynechalo 90% dětí z výzkumného vzorku. Jejich absence naznačuje nedostatečný pocit jistoty, rodinného zázemí a pocitu bezpečí. Tito jedinci mohou mít nedostatečné vazby na rodinu, kvůli kterým prožívají existenciální nejistotu a pocit ztráty půdy pod nohama. Domníváme se, že tyto nedostatky mohou být počáteční příčinou narušeného sebepojetí, se kterým se následně jedinec vyrovnává nevhodně volenými způsoby chování a jednání, kvůli kterým se následně může ocitnout v diagnostického ústavu.

Výsledky praktické části diplomové práce, která se zabývá popisem sebepojetí jedinců v diagnostickém ústavu a možným vztahem mezi tímto umístěním a sebepojetím, neprokázaly žádnou takovou kauzalitu. Ovšem jisté prvky kreseb a výsledek subškály přizpůsobivosti je možné interpretovat ve spojitosti s umístěním. Výsledky dále ukázaly, že sebepojetí jedinců v diagnostickém ústavu je nízké, pohybuje se v podprůměrných hodnotách a náhled na svou osobu je převážně negativní oproti běžné vrstevnické populaci.

Tato zjištění poukazují na nutnost věnovat pozornost problematice sebepojetí u dětí v diagnostickém ústavu, zabývat se jeho analýzou, pracovat s jeho slabými stránkami a ty více rozvíjet a posilovat, abychom dosáhli adekvátního pohledu na vlastní osobu. Pokud jedinci přichází do diagnostického ústavu s již nízkým sebepojetím, zde je místo, kde by dítěti měly být poskytnuty terapeutické aktivity na podporu a zvýšení sebepojetí.

Diplomová práce se snaží upozornit na opomíjenou problematiku sebepojetí, jehož narušení je jednou z příčin uchylování se k nevhodným způsobům chování, které vedou až k umístění do diagnostického ústavu. Je nutné se sebepojetím pracovat již v předškolním a školním vzdělávání, zajímat se o to, jak se děti vnímají a jak na sebe nahlíží. Zjištění celkové úrovně sebepojetí a analýza jeho nedostatků následně umožňuje zvolit vhodný přístup k dítěti, který je zaměřen na jeho slabé stránky. Neměli bychom ovšem opomíjet i posilování již silných stránek dítěte. U našeho výzkumného vzorku, se dle výsledků výzkumného šetření, zdá být nejvhodnější volba kombinace behaviorálního, dynamického a hodnotového přístupu s alternativními metodami, jako je arteterapie nebo prvky dramatické výchovy. Neměli bychom ovšem opomíjet i posilování již silných stránek dítěte.

Školní speciální pedagog, asistent pedagoga či výchovný poradce, všichni tito pedagogičtí pracovníci by měli ostatní pedagogy povzbuzovat a nabádat k zájmu o sebepojetí. Je známo, že na utváření sebepojetí se podílejí učitelé a to už v mateřských školách. Již předškolní pedagog nese odpovědnost za to, aby nedošlo k deformaci osobnosti. Jeho přístup k dítěti a způsob komunikace může zásadně ovlivnit probíhající vývoj sebepojetí. Existují i metody, prostřednictvím kterých je možné zmapovat sebepojetí předškoláka vhodnějším způsobem než jsou dotazníková šetření, například metodou Berkeley Puppet Interview (BPI).

Na základě použití nejrůznějších zjišťovacích metod jsou stanoveny oblasti, ve kterých na sebe dítě nahlíží negativně, a ve kterých může pedagog přispět k jejímu pozitivnímu ovlivnění, ať už formou povzbuzování, pochvaly nebo odměny. Všechny tyto formy posílení totiž vedou k budování sebedůvěry, uspokojují dětskou formu uznání a navozují pocit radosti.

Stejně jako je nutné zdůrazňovat formy pozitivního ovlivnění sebepojetí, je vhodné i upozorňovat na ty negativní. Mezi pedagogické situace snižující a narušující žákovo sebepojetí, a kterých by se měli pedagogové vyvarovat, patří například nadměru obtížné úkoly neodpovídající žákovo schopnostem, nespravedlivé hodnocení, tresty, výchovné řízení v podobě strohého přikazování ve spojení s hrozbou trestu či zesměšňování. Proto je vhodné pedagogy neustále nabádat k tomu, aby vyučovali tak, aby jakékoliv dítě zažilo úspěch, pocit uspokojení za svou práci a tím rozvíjelo a posílilo své sebepojetí. Je nutné dětem nabízet příležitosti, ve kterých mohou ukázat, že něco umí, že něco dokážou.

Taktéž je jisté ku prospěchu, ať už v rámci běžných škol nebo diagnostických ústavů, aby byly děti zapojovány do nejrůznějších preventivních a intervenčních programů, jejichž prospěšnost a konkrétní příklady programů jsou popsány v teoretické části. Můžeme se setkat s opravdu širokou škálou programů, které se zaměřují na specifické formy problémového chování a díky účasti na těchto programech může dojít k pozitivnímu ovlivnění jedince, odklonění od uchylování se k těmto způsobům chování a může mu být poskytnuta pomoc při řešení jeho aktuálních potřeb či potíží. Například u našeho výzkumného vzorku by byla vhodná účast na intervenčním programu, který cílí na rozvoj sociálních dovedností, na řešení problémového chování a na podporu sebepojetí.

V teoretické části je zmíněn vývoj sebepojetí a možné faktory, jenž na něj působí a zásadně ovlivňují sebejistotu a důvěru sebe v sama. Jedním z těchto faktorů byli kromě pedagogů a vrstevníků i rodiče, rodinní příslušníci či jiné blízké osoby. V rámci zvyšování a posilování sebepojetí je vhodné objasnit, poučit a vzdělávat i tyto osoby o spojitosti nízkého sebepojetí a projevů problémového chování. Také jim navrhnout opatření a postupy, které zvýší jedincovo sebepojetí a naopak jim doporučit a upozornit je, čemu by bylo vhodné se vyhýbat, aby se nízké sebepojetí ještě více neprohlubovalo. Případně můžeme rodinné příslušníky odkázat a motivovat k absolvování intervenčního programu, který je zaměřen na posilování rodičovských kompetencí, na pomoc a poskytování rad při nezvládání výchovné role a při potížích, se kterými se mohou setkat při výchově svých dětí. Měli bychom se pokoušet do řešení potíží zapojovat celou rodinu, využívat systémový přístup a snažit se o co největší možnou sanaci rodiny. Pozornost je třeba věnovat posílení interpersonálních vztahů, které přispívají k sociální stabilitě dítěte. Je nutné udržovat a rozvíjet zejména vztahy v sociálním prostředí, ze kterého dítě přichází do diagnostického ústavu a kam se možná také vrátí, jelikož funkční sociální vztahy umožňují vytvářet si o sobě stabilní a pozitivní obraz.

V neposlední řadě bychom rádi apelovali na pedagogické pracovníky, aby se nebránili vzdělávání, ať už v podobě samostudia či účasti na seminářích nebo kurzech. Ovládnutí technik na podporu sebepojetí, rozvoje sociálních kompetencí nebo zařazování sebepoznávacích strategií do východně-vzdělávacího procesu, dodá sebevědomí nejen samotnému pedagogovi, ale především to pozitivně ovlivní sebepojetí dítěte.

Diplomová práce by mohla sloužit jako informační materiál a být stimulující k zájmu o problematiku sebepojetí pro pracovníky diagnostických ústavů, ale i pro pedagogy v běžných školách, především tedy výsledky praktické části upozorňující na nízkou úroveň a narušené sebepojetí jedinců umístěných do diagnostického ústavu.

Zdroje

- ALTMAN, Zdeněk. *Test stromu. Příručka*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna s. r. o. 2002.
- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: 1991. ISBN:14-343-83
- BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.
- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
- BLATNÝ, Marek. a kol. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné postupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 987-80-247-2424-7.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ELLIOTT, Julian. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
- EMERSON, Eric. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.
- FIALOVÁ, Ludmila. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0173-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HUTYROVÁ, Miluše, Michal RŮŽIČKA a Jan SPĚVÁČEK. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2005. ISBN 80-7312-038-0.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
- KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- KRATOCHVÍL, Stanislav. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0302-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef, Jan ŠPITZ a Karel BALCAR. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2008. ISBN 978-80-86856-57-5.

- LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- LETOCHOVÁ, Nela. *Význam sebekontroly pro asociální chování lidí*. [online] Praha, 2020. [cit. 2020-14-9]. Dostupné z: <https://vskp.vse.cz/81537>. Bakalářská práce. VŠE v Praze, Národohospodářská fakulta.
- LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.
- LUKŠOVÁ, Ivana. *Retrospektivní pohled na pobyt v diagnostickém ústavu*. [online] Brno, 2016. [cit. 2020-30-9] Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
- MACEK, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-x.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence: [možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže]*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-x.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-394-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
- MYŠKOVÁ, Lucie. *Možnosti práce s dětmi s problémy (v) chování v ústavní výchově*. Národní ústav pro vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7481-247-7.
- NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-908-8.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4522-0.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

- OBEREIGNERŮ, Radko a kol.. *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris – 2*. Praha: Hogrefe Testcentrum, 2015.
- OREL, Miroslav, Radko OBEREIGNERŮ a Andrej MENDEL. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého, Olomouc, 2016. ISBN: 978-80-244-4998-2.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- POKORNÝ, Vratislav a kol. *Prevence sociálně patologických jevů: manuál praxe*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003. ISBN 80-86568-04-0.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.
- SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.
- SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.
- SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- STRAUSS, Anselm, Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80- 85834-60-x.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
- ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-318-5.

- ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3851-2.
- VALENTOVÁ, Lidmila. *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-710-6.
- VÁLKOVÁ, Helena a Josef KUČHTA. *Základy kriminologie a trestní politiky*. Praha: C.H. Beck, 2012. ISBN 978-80-7400-429-2.
- VETEŠKA, Jaroslav a Slavomil FISCHER. *Psychologie kriminálního chování: vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-0731-5.
- VOJTÍK, Vladimír, Jitka MACHOVÁ a Václav BŘICHÁČEK. *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole: (příručka pro pedagogy a rodiče)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Obory speciální pedagogiky.
- VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.
- VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2.
- VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.
- VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WEDLICHOVÁ, Iva. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-096-9.
- WEISS, Petr. *Sexuologie*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2492-8.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-481-8.

- Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, ve znění pozdějších předpisů

Internetová zdroje

- ADAMS, Sue, Jennifer KUHN, Jean RHODES. *Self-Esteem Changes in the Middle School Years: A Study of Ethnic and Gender Groups* [online]. Rmle Online: Research In Middle Level Education, 29(6), str. 1-9, 2006. [cit. 2020-18-11]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19404476.2006.11462029>
- BLATNÝ, Marek, Martin, JELÍNEK, Michal, HRDLIČKA. *Typologie antisociálního chování ve střední adolescenci a její vztah k užívání návykových látek*. [online] Česká a Slovenská psychiatrie 112(3), str. 107 – 113, 2016. [cit. 2020-12-11]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2016_3_107_113.pdf
- BOCKOVÁ, Barbara. *Riziko, deprese a problémové chování v období adolescence*. [online] Brno, 2020. [cit. 2020-09-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/j10t5/Rigorozni_prace_j15hc.pdf?fbclid=IwAR1GMVQjs3WJji8mZKW8i3nScbhG5V2tUqwwhTnbJW2zOOSJWl6oX0BaB CI. Rigorózní práce. Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta.
- BOĐOVÁ, Veronika, Miluše HUTYROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Možnosti intervence u osob se specifickými poruchami chování a poruchami chování 1*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <https://www.detipatridomu.cz/respitnenihlidani/wp-content/uploads/2017/07/02-03.pdf>
- CSÉMY, Ladislav, Sušej únor. *Alkofakta 2020*. [online] Národní ústav duševního zdraví, 2020. [cit. 2020-09-11]. Dostupné z: <https://suchejunor.cz/alkofakta>.
- ČEREŠNÍK, Michal. *PhD existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: sborník příspěvků - Sebapoňatie slovenských dospievajúcich vo vzťahu k rizikovému správaniu*. [online] Univerzita Palackého v Olomouci, str. 204 – 214, 2014. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/sbornik_phd-existence-iv.pdf.
- ČEREŠNÍK, Michal. *Phd existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: sborník příspěvků - Osobnostné vlastnosti dospievajúcich v kontexte produkcie rizikového správania*. [online] Univerzita Palackého v Olomouci, str. 132 – 145, 2016. [cit. 2021-30-01]. Dostupné z:

https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/aktualizace/phdexistence2016_web2.pdf

- ČEREŠNÍK, Michal., Martin, DOLEJŠ. *PhD existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: sborník příspěvků - Společný projekt dvou národů alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku a v Českej republike* [online] Univerzita Palackého v Olomouci, str. 203 – 219, 2015. [cit. 2021-30-01]. Dostupné z: https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/phdexistence_web.pdf
- DRAGON, Radek. *Polepšovna pro děti za pět tisíc korun. Zájem rodičů je velký, odbornice však návrh kritizuje.* [online] Zprávy – Aktuálně.cz, 2019 [cit. 2020-28-12]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/polepsovna-pro-deti-za-pet-tisic-korun-zajem-rodicu-je-velky/r~0a71f8c870c111e9b9980cc47ab5f122/>
- HÁJKOVÁ, Tereza. *Rizikové chování a self-esteem u adolescentů.* [online] Olomouc, 2020. [cit. 2020-09-11]. Dostupné z: <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- HOLEČEK, Václav, Božena, JIŘINCOVÁ. *Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy.* [online] Pedagogická fakulta MU, 2003. [cit. 2020-14-12]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_holecek_jirincova.pdf
- HRUBEŠ, Jan. *Práce s rodinami v sociálně vyloučených lokalitách – Metodika.* [online] Praha: Úřad vlády ČR – Odbor pro sociální začleňování, 2014. [cit. 2020-06-10]. Dostupné z: https://davdva.sk/wp-content/uploads/2017/12/ASZ_Metodika_Prace-s-rodinami-v-SVL_FINAL.pdf.
- IŠTVANOVÁ, Kateřina. *Role sociálního pracovníka v diagnostickém ústavu.* [online] Brno, 2016. [cit. 2020-27-09]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/o08pb/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií.
- JANOŠOVÁ, Iveta. *Co dělat, když – intervence pedagoga: Rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. Příloha č. 18 – Rizikové sexuální chování.* [online] MŠMT, 2015. [cit. 2020-09-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- JESSOR, Richard., Jill VAN DEN BOS, Judith VANDERRYN, Frances COSTA and Mark TURBIN. *Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change.* [online] *Developmental Psychology* 31(6), str. 23-33, 1995. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/247404695_Protective_Factors_in_Adolescent_Problem_Behavior_Moderator_Effects_and_Developmental_Change

- KAPUSTÍNKOVÁ, Petra. *Projekt „Inspíriješ bez bariér aneb my si rozumíme“ z pohledu surdopedické praxe*. [online] Brno, 2014. [cit. 2020-26-10] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/tdvez/_dp_Kapusnikova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
- KAŽMÉR, Ladislav a Barbora, ORLÍKOVÁ. *Trendy a rizikové faktory nadměrné konzumace alkoholu u českých adolescentů*. [online] *Addictologie* 17(2), str. 118-132, 2017. [cit. 2020-12-11]. Dostupné z: https://www.addictology.cz/wp-content/uploads/2018/10/clanek_6-1.pdf
- KLIMŠOVÁ, Zuzana, Radko, OBEREIGNERŮ. *Sebehodocení u adolescentů v ústavní péči*. [online] *PhD Existence 10: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, str. 190-200, 2020. [cit. 2020-18-11]. Dostupné z: <https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/konference/PhdExistence2020.pdf>
- KONRÁDOVÁ, Tereza. *Dobrovolný pobyt dítěte v ústavu může vést k pozitivním změnám*. [online] *A2larm – Squatujeme mediální prostor od roku 2013*, 2019. [cit. 2020-28-12]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2019/05/dobrovolny-pobyt-ditete-v-ustavu-muze-vest-k-pozitivnim-zmenam/>
- LEWIS, Joan, Harold, KNIGHT. *Self-concept in gifted youth: An investigation employing the Piers-Harris subscales*. [online] *Gifted Child Quarterly*, 44(1), str. 45 – 53, 2000. [cit. 2020-18-11] Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698620004400105>.
- MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Hodnocení systému péče o ohrožené děti*. [online] Ministerstvo vnitra České republiky, 2007. [cit. 2020-28-12]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/hodnoceni-systemu-pece-o-ohrozene-deti.aspx>
- MULLAN, Elaine, Saoirse NICGABHAINN. *Self-esteem and health-risk behaviours: Is there a link?* [online]. *The Irish Journal Of Psychology*, 23(1-2), 27-36. 2003. [cit. 2021-30-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/252914623_Self-esteem_and_health-risk_behaviours_Is_there_a_link
- NOVOSADOVÁ, Veronika. *Rizikové chování mladistvých*. [online] Opava, 2020. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <https://is.slu.cz/th/c1apb/>. Bakalářská práce. Slezská univerzita v Opavě. Fakulta veřejných politik v Opavě.
- OREL, Miroslav a kol. *Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku*. [online] *Psychologie a její kontexty* 6(2), str. 65 - 77, 2015.

- [cit. 2020-18-11]. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf
- OECD. *Health risks - Alcohol consumption*. [online] OECD Data, 2020. [cit. 2021-09-02]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/healthrisk/alcohol-consumption.htm>
 - SALAVCOVÁ, Miroslava, Vladimír, FOIST. *Co dělat, když – intervence pedagoga rizikové chování ve školním prostředí – rámcový koncept. Příloha č. 11- Záškoláctví*. [online] MŠMT, 2017. [cit. 2020-10-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
 - SHAVELSON, Richard a kol. *Self-Concept: Validation of Construct Interpretations*. [online] Review of Educational Research 46(3), str. 407 - 441, 1976. [cit. 2021-09-02]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/269462101_Self-Concept_Validation_of_Construct_Interpretations
 - SKOPAL, Ondřej a Martin, DOLEJŠ. *PhD existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech: sborník příspěvků – Sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování– dle Rosenbergovy koncepce sebehodnocení*. [online] Univerzita Palackého v Olomouci, str. 215 – 225, 2014. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: https://psych.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/verejnosti/sbornik_phd-existence-iv.pdf
 - SNIAGONOVÁ, Lenka. *Sebepojetí adolescentů ve vztahu k jejich hodnotové orientaci a rizikovému chování*. [online] Olomouc, 2020. [cit. 2020-12-11]. Dostupné z: https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_pagenavigationalstate=AAAAAQAEJjk5MBMBAAAAAQAIc3RhZGVlZlZlZXkAAAAABABQOTIyMzM3MjAzNjg1NDc3MjEyOAAAAAA*#prohlizeniSearchResult. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta.
 - ŠIRŮČKOVÁ, Michaela. *Psychosociální souvislosti rizikového chování v adolescenci*. [online] Brno, 2009. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zfo3pq/>. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta sociálních studií.
 - VARVAŘOVSKÝ, Pavel. *Zpráva ze systematických návštěv – Diagnostické ústavy*. [online] Veřejný ochránce práv Ombudsman, 2013. [cit. 2020- 28-12]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/2013/NZ-26_2012-diagnosticke-ustavy.pdf
 - VEČERKA, Kazimír. *Mladiství pachatelé na prahu tisíciletí*. [online]. Praha - Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2004. [cit. 2020- 10-11]. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/307.pdf>

- ZLATUŠKOVÁ, Petra. *Projekt „Ikspírjens bez bariér aneb my si rozumíme“ z pohledu etopedické praxe.* [online] Brno, 2014. [cit. 2020-26-10] Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/seo6m/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
- ŽÁČKOVÁ, Markéta a THEINER, Pavel. *Problémové chování u adolescentů - poruchy chování, hyperkinetické poruchy chování a poruchy vyvolané užíváním psychoaktivních látek.* [online] Neurologie pro praxi. 2009. [cit. 2020-08-11]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2008/06/05.pdf?fbclid=IwAR2sC7BcrC1PG7uu52HsjUTO8Tro0EFkMvgIyFmZCf6vu-wwWYD3lObSYjE>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – ukázka vyplněného dotazníku a kresby stromu

Příloha č. 2 - ukázka vyplněného dotazníku a kresby stromu

1. Spolužáci si ze mě dělají legraci. ano ne
2. Jsem šťastný člověk. ano ne
3. Obtížně si hledám kamarády. ano ne
- Často jsem smutný/á. ano ne
- Jsem chytrý/á. ano ne
6. Jsem nesmělý/á. ano ne
7. Když mě učitel vyvolá, znervózním. ano ne
8. Vadí mi, jak vypadám. ano ne
9. Při hře a při sportu jsem vůdčí postava. ano ne
10. Mám obavy ze školních písemek. ano ne
11. Jsem neoblíbený/á. ano ne
12. Ve škole se chovám zdvořile. ano ne
13. Když něco nevyjde, je to obvykle moje vina. ano ne
14. Naše rodina má se mnou potíže. ano ne
15. Jsem tělesně zdatný/á. ano ne
16. Jsem důležitý člen naší rodiny. ano ne
17. Snadno se vzdávám. ano ne
18. Školní povinnosti se mi daří plnit. ano ne
19. Často dělám, co se nemá. ano ne
20. Doma se nechovám dobře. ano ne
21. Jsem pomalý/á při plnění školních povinností. ano ne
22. Jsem důležitým členem naší třídy. ano ne
23. Jsem nervózní. ano ne
24. Když jsem zkoušený/á před třídou, dokážu podat dobrý výkon. ano ne
25. Ve škole jsem často zasněný/á a nesoustředím se na vyučování. ano ne
26. Kamarádům se líbí mé nápady. ano ne
27. Často se dostávám do potíží. ano ne
28. Mám štěstí. ano ne
29. Děláním si často starosti. ano ne
30. Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho. ano ne

DOTAZNÍK

PIERS-HARRIS 2

Ellen V. Piers, David S. Herzberg

Jméno a příjmení: [REDACTED]

Pohlaví: muž žena

věk: 14

Škola:

Třída: 6.

Dnešní datum: 24/3-2021

Instrukce

Před sebou máte několik vět, které popisují, jak lidé mohou sami sebe vnímat a jak se mohou cítit. Přečtěte si každou větu a rozhodněte, jestli popisuje, jak se vnímáte a cítíte vy. Pokud je pro vás věta pravdivá nebo téměř pravdivá, zakroužkujte slovo **ano** vedle věty. Pokud je pro vás věta nepravdivá nebo téměř nepravdivá, zakroužkujte slovo **ne**.

Odpověď napište ke každé větě, i když bude těžké se rozhodnout. Nekroužkujte u jedné věty **ano** i **ne**. Pokud chcete svou odpověď změnit, přeškrtněte ji a zakroužkujte novou.

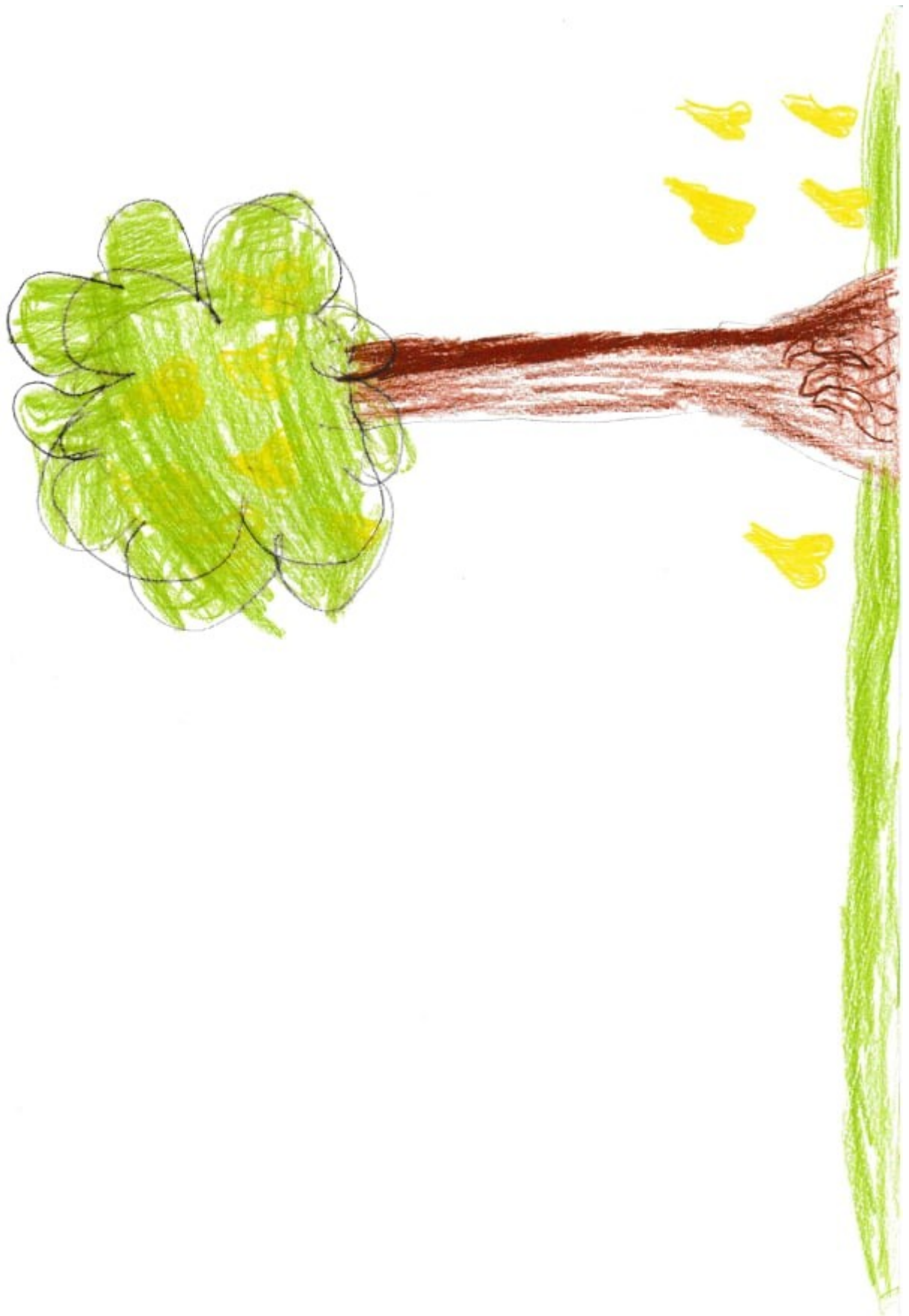
Pamatujte, že nejsou žádné správné a špatné odpovědi. Jenom vy můžete vědět, jak se vnímáte, a tak zvolte svou odpověď podle toho, jak to skutečně cítíte.

wps

© 2002 by Ellen V. Piers and Dale B. Harris

Objednací číslo: 195-2
© Hogrefe-Testcentrum, Praha 2015

31. Jsem rád/ráda takový/á, jaký/á jsem. ano ne
32. Cítím se vyčleněný/á z kolektivu. ano ne
33. Mám hezké vlasy. ano ne
34. Často ve škole s něčím dobrovolně pomáhám. .. ano ne
35. Chtěl/á bych být jiný/á. ano ne
36. Nesnáším školu. ano ne
37. Jsem mezi posledními, koho vyberou
na nějakou hru nebo sport. ano ne
38. Často jsem na ostatní nepříjemný/á. ano ne
39. Moji spolužáci si myslí, že mám dobré nápady. ano ne
40. Jsem nešťastný/á. ano ne
41. Mám hodně kamarádů. ano ne
42. Jsem veselý/á. ano ne
43. Jsem na většinu věcí hloupý/á. ano ne
44. Vypadám dobře. ano ne
45. Často se dostávám do konfliktu s druhými. ano ne
46. U kluků jsem oblíbený/á. ano ne
47. Často si na mě někdo zasedne. ano ne
48. Naše rodina je ze mě zklamaná. ano ne
49. Mám docela pěkný obličej. ano ne
50. Až vyrostu, budu významná osobnost. ano ne
51. Při hře a při sportu jen přihlížím. ano ne
52. Nezapamatuji si, co se naučím. ano ne
53. Dobře vycházím s ostatními. ano ne
54. U děvčat jsem oblíbený/á. ano ne
55. Jsem dobrý/á čtenář/čtenářka. ano ne
56. Často se bojím. ano ne
57. Jsem jiný/á než druzí. ano ne
58. Napadají mě škaredé věci. ano ne
59. Snadno se rozpláču. ano ne
60. Jsem dobrý člověk. ano ne



1. Spolužáci si ze mě dělají legraci. ano ne
2. Jsem šťastný člověk. ano ne
3. Obtížně si hledám kamarády. ano ne
4. Často jsem smutný/á. ano ne
5. Jsem chytrý/á. ano ne
6. Jsem nesmělý/á. ano ne
7. Když mě učitel vyvolá, znervózním. ano ne
8. Vadí mi, jak vypadám. ano ne
9. Při hře a při sportu jsem vůdčí postava. ano ne
10. Mám obavy ze školních písemek. ano ne
11. Jsem neoblíbený/á. ano ne
12. Ve škole se chovám zdvořile. ano ne
13. Když něco nevyjde, je to obvykle moje vina. ano ne
14. Naše rodina má se mnou potíže. ano ne
15. Jsem tělesně zdatný/á. ano ne
16. Jsem důležitý člen naší rodiny. ano ne
17. Snadno se vzdávám. ano ne
18. Školní povinnosti se mi daří plnit. ano ne
19. Často dělám, co se nemá. ano ne
20. Doma se nechovám dobře. ano ne
21. Jsem pomalý/á při plnění školních povinností. ano ne
22. Jsem důležitým členem naší třídy. ano ne
23. Jsem nervózní. ano ne
24. Když jsem zkoušený/á před třídou,
dokážu podat dobrý výkon. ano ne
25. Ve škole jsem často zasněný/á
a nesoustředím se na vyučování. ano ne
26. Kamarádům se líbí mé nápady. ano ne
27. Často se dostávám do potíží. ano ne
28. Mám štěstí. ano ne
29. Dělán si často starostí. ano ne
30. Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho. ano ne

DOTAZNÍK

PIERS-HARRIS 2

Ellen V. Piers, David S. Herzberg

Jméno a příjmení:

Pohlaví: muž žena věk: 13

Škola:

Třída: 7

Dnešní datum: 24.3.2021

Instrukce

Před sebou máte několik vět, které popisují, jak lidé mohou sami sebe vnímat a jak se mohou cítit. Přečtěte si každou větu a rozhodněte, jestli popisuje, jak se vnímáte a cítíte vy. Pokud je pro vás věta pravdivá nebo téměř pravdivá, zakroužkujte slovo **ano** vedle věty. Pokud je pro vás věta nepravdivá nebo téměř nepravdivá, zakroužkujte slovo **ne**.

Odpověď napište ke každé větě, i když bude těžké se rozhodnout. Nekroužkujte u jedné věty **ano** i **ne**. Pokud chcete svou odpověď změnit, přeškrtněte ji a zakroužkujte novou.

Pamatujte, že nejsou žádné správné a špatné odpovědi. Jenom vy můžete vědět, jak se vnímáte, a tak zvolte svou odpověď podle toho, jak to skutečně cítíte.

wps

© 2002 by Ellen V. Piers and Dale B. Harris

Objednací číslo: 195-2
© Hogrefe-Testcentrum, Praha 2015

31. Jsem rád/ráda takový/á, jaký/á jsem. ano ne
32. Cítím se vyčleněný/á z kolektivu. ano ne
33. Mám hezké vlasy. ano ne
34. Často ve škole s něčím dobrovolně pomáhám. .. ano ne
35. Chtěl/á bych být jiný/á. ano ne
36. Nesnáším školu. ano ne
37. Jsem mezi posledními, koho vyberou na nějakou hru nebo sport. ano ne
38. Často jsem na ostatní nepřijemný/á. ano ne
39. Moji spolužáci si myslí, že mám dobré nápady. .. ano ne
40. Jsem nešťastný/á. ano ne
41. Mám hodně kamarádů. ano ne
42. Jsem veselý/á. ano ne
43. Jsem na většinu věcí hloupý/á. ano ne
44. Vypadám dobře. ano ne
45. Často se dostávám do konfliktu s druhými. ano ne
46. U kluků jsem oblíbený/á. ano ne
47. Často si na mě někdo zasedne. ano ne
48. Naše rodina je ze mě zklamaná. ano ne
49. Mám docela pěkný obličej. ano ne
50. Až vyrostu, budu významná osobnost. ano ne
51. Při hře a při sportu jen přihlížím. ano ne
52. Nezapamatuji si, co se naučím. ano ne
53. Dobře vycházím s ostatními. ano ne
54. U děvčat jsem oblíbený/á. ano ne
55. Jsem dobrý/á čtenář/čtenářka. ano ne
56. Často se bojím. ano ne
57. Jsem jiný/á než druzí. ano ne
58. Napadají mě škaredé věci. ano ne
59. Snadno se rozpláču. ano ne
60. Jsem dobrý člověk. ano ne

