

Sebepojetí žáků domova mládeže

Bc. Monika Žáková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Žáková**
Osobní číslo: **H21333**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sebepojetí žáků domova mládeže**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sebepojetí, domovů mládeže a adolescence.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-05-0.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KRAUS, Blahoslav, 2006. Středoškolská mládež a její svět na přelomu století. Brno: Paido. ISBN 80-731-5125-1.
- MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, 2012. Vztahy v dospívání. Vyd. 2. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7364-034-7.
- POLEDŇOVÁ, Ivana, ed., 2009. Sebezpojetí dětí a dospívajících v kontextu školy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 27. 3. 2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem sebepojetí u žáků domova mládeže. V rámci teoretické části práce budou vymezena témata jako je legislativní vymezení domovů mládeže, dále charakteristiky sebepojetí a v neposlední řadě také vývojové období adolescence. Praktická část popisuje kvantitativní výzkumné šetření, které proběhlo formou dotazníku. Výsledkem této práce je srovnání úrovně sebepojetí u žáků domova mládeže napříč jejich zařazení do ročníků studia.

Klíčová slova: sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí, adolescence, dospívání, rodina, vrstevníci, škola, školské zařízení, domov mládeže, vychovatel.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of self-concept of pupils of the youth home. Within the theoretical part of the thesis, topics such as the legislative definition of youth homes, the characteristics of self-concept and, last but not least, the developmental period of adolescence will be defined. The practical part describes a quantitative research survey that took the form of a questionnaire. The result of this work is a comparison of the level of self-concept of pupils of the youth home across their classification into the years of study.

Keywords: self-concept, self-evaluation, self-confidence, adolescence, adolescence, family, peers, school, school facility, youth home, educator.

Poděkování

Dovolte mi na tomto místě velmi poděkovat paní doktorce Mgr. Janě Martinové, Ph.D. MBA za její odborné a trpělivé vedení a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Děkuji také za podporu a cenné rady, které jsem při psaní využila.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ADOLESCENCE	12
1.1 VÝVOJOVÉ ZMĚNY V OBDOBÍ ADOLESCENCE	16
1.2 METODY ZVLÁDÁNÍ VÝVOJOVÝCH ZMĚN	19
2 DOMOV MLÁDEŽE	21
2.1 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ DOMOVŮ MLÁDEŽE	21
2.2 CHARAKTERISTIKA A POPIS PROSTŘEDÍ DOMOVA MLÁDEŽE	23
2.3 VYCHOVATEL V DOMOVĚ MLÁDEŽE	25
3 SEBEPOJETÍ	29
3.1 SEBEVĚDOMÍ A SEBEPOZNÁNÍ JAKO PRIMÁRNÍ SLOŽKY SEBEPOJETÍ	34
3.2 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ VLIVY NA SEBEPOJETÍ	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 VÝZKUM	46
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
4.2 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	48
5 ANALÝZA DAT	55
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	59
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A ZÁVĚR	62
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	70
SEZNAM OBRÁZKŮ	71
SEZNAM TABULEK	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Každý z nás se v průběhu osobnostního rozvoje dostane do fáze, kdy začíná vnímat své vnitřní naladění. Přemýšlíme o tom, jak se cítíme, jaké máme koníčky, jaká je naše role v kolektivu, co nám není příjemné a také, jaké jsou naše životní cíle a kam nebo za čím směřujeme.

Obzvláště zajímavé je pro nás období adolescence, kdy objevujeme prozatím nepoznaná zákoutí svobody, poprvé se vymaníme z rodičovských pout a zažíváme nové zážitky s kamarády, vytváříme přátelství, zamilujeme se, občas se zhoupneme na emocionální houpačce, a to právě proto, abychom našli naše vnitřní ukotvení. Prostředí domova mládeže je v tomto ohledu velmi vhodným místem, protože se zde snoubí všechny tyto aspekty života a vytváří tak výjimečný prostor k vnímání vlastního sebepojetí.

Sebepojetí se s rostoucím věkem a zkušenostmi mění. Specifickou oblastí našeho výzkumu jsou proto žáci ubytovaní v domově mládeže, jejichž několikaletý pobyt dává námět k tomu zjistit, jak vnímají své sebepojetí a jak se v průběhu let mění. Právě sebevýchova se v tomto věku stává zásadním životním učitelem, kdy se žáci učí vzájemně spolupracovat a vycházet v kolektivu i mimo něj. Nachází své zájmy, koníčky, poznávají povahy ostatních, učí se vzájemné toleranci a respektu. Prostředí domova je zajímavé a unikátní také proto, že žáci nejsou pod dohledem rodičů, kteří by jejich proces výrazně ovlivňovali. Každý žák pochází z jiného sociokulturního prostředí a učí se respektovat individualitu ostatních. Právě vychovatel, sociální pedagog má v rukou nástroj, díky kterému může žákům nabídnout pomocnou ruku průvodce s ohledem na jejich pozitivní osobnostní rozvoj.

O specifikách sebepojetí žáků v domovech mládeže se v literatuře příliš nedočteme a jen velmi stěží narazíme na podobné výzkumy. Právě proto považujeme náš výzkum za zajímavý a aktuální vzhledem k současnému vývoji společnosti. Diplomová práce je svou teoretickou částí zaměřena na oblast vymezení domovů mládeže, kdy zmíníme koncepty jako je terminologické a legislativní vymezení, specifika práce vychovatele a náplň jeho činnosti. Opomenuta nezůstane také oblast samotného prostředí. V kapitole sebepojetí se budeme zabývat tím, co to vlastně sebepojetí je a jak na něj nahlíží další autoři, uvedeme, jaké jsou hlavní vlivy při tvorbě sebepojetí na žáka. V kapitole zabývající se adolescencí se dozvíme, jaká jsou specifika tohoto období a popíšeme si, jak na adolescenty působí vliv vrstevníků, rodiny nebo médií. V praktické části práce se budeme věnovat kvantitativnímu výzkumu, kde na základě srovnávání jednotlivých věkových kategorií určíme, v čem a jak

se sebepojetí u žáků liší. Pro výzkum této oblasti jsme se rozhodly zvolit šetření pomocí standardizovaného dotazníku Piers-Harris 2, kdy zjišťujeme výsledky v oblastech sebepojetí, kterými jsou: přizpůsobivost (BEH), intelektové a školní postavení (INT), fyzický zjev a vlastnosti (PHY), nepodléhání úzkosti (FRE), popularita (POP), štěstí a spokojenost (HAP). Výzkum bude realizován v konkrétním Domově mládeže s kapacitou 200 žáků, kdy vzhledem k rozložení domova z hlediska pohlaví budou pro naše účely osloveny pouze žákyně.

Cílem diplomové práce je na základě dotazníkového šetření zjistit, jak se mění úroveň sebepojetí žáků domova mládeže napříč zařazením do věkových kategorií dle ročníků studia.

Díky informativní jedinečnosti a aktuálnosti daného téma věříme, že se tato práce stane přínosem pro budoucí i stávající pedagogy, především vychovatele v domovech mládeže, ale i pro příznivce z řad zájemců o výchovu a vzdělávání.

IV. TEORETICKÁ ČÁST

1 ADOLESCENCE

První kapitolou této práce je období adolescence. Doba, kdy někteří dospívající mají pocit, jako by právě začínali právě žít. Formujeme vlastní identitu, procházíme procesem sebeuvědomování, prožíváme naše emoce, vnímáme vlivy, které na nás působí, sprádkáme si sny o budoucnosti a sbíráme nové životní zkušenosti. Toto období mnohdy ovlivní celý zbytek našeho života ve všech jeho oblastech. Generace se mění, jejich hodnotový žebříček má stále různé hierarchické postavení a reagujeme tak na proměny doby, nové trendy, hodnoty a životní styl.

Termín *adolescere* byl poprvé použit již v 15. století a významově nám popisuje schopnosti, jako je *růst, dospívat, mohutnět, dorůstat*. Vznik adolescence podpořil také společenský vývoj, díky kterému se čím dál více začaly projevovat snahy o aktivní využívání volného času. Vlivem společenského vývoje, díky urbanizaci a nástupu kapitalismu ve společnosti tak nastalo období, kdy se do popředí dostávala škola, vzdělávání a následná příprava na budoucí povolání. Období adolescence je časově vymezené věkem *od 15 do 20 až 22 let*. Vymezení jeho vzniku je různé, převažuje však názor, že začíná *reprodukční zralostí*. Macek popisuje vývojové etapy a dělí je do tří hlavních oblastí. Každá z těchto uvedených etap je velmi individuální a proměnlivá. Od počátku 80. let 20 století se na adolescenci začalo pohlížet jako na období, které je dáno vzájemnou interakcí sociálních a biologických proměn. Adolescence přestala být jakési přípravné období, ale začala být plnohodnotnou součástí života jako neustále se utvářejícího procesu (Macek, 2003, s. 7-12).

Časná adolescence charakterizuje období od deseti do třinácti let a dána především fyzickými, pubertálními změnami, kdy dochází k dozrávání pohlavních orgánů. Vymezuje se tak zahájením reprodukční schopnosti, čemuž odpovídá také patrný zvýšený zájem o vyhledávání partnerů opačného pohlaví. Z hlediska školní zralosti období vymezujeme jako čas, kdy žák ukončí základní vzdělávání a začíná studovat střední školu.

Střední adolescence značí období od čtrnácti do šestnácti let a je obdobím, kdy se adolescent začíná vymezovat. Ať už svým stylem oblékání, hudbou, zájmy, žebříčky hodnot, životním stylem apod. Dospívající si vytváří svůj vlastní sebeobraz, který ovlivňují různé úvahy o sobě i druhých, vztahy v kolektivu, vrstevníci i rodina. Člověk se v tomto věku snaží najít sám sebe, zjistit, co ho naplňuje a v čem tkví podstata jeho jedinečnosti.

Pozdní období se vztahuje k věkovému rozmezí od sedmnácti do dvaceti let. Tato fáze je definována především přemýšlením a uvažováním o budoucí profesní sféře, o tom, jakým směrem by se měl mladý člověk ubírat, co by jej mohlo naplňovat, bavit. V tomto období také dospívající vychází ze znalostí sebe samých a z toho usuzují, která cesta je pro ně ta nejpřívětivější. Někteří mají ke konci tohoto období tendenci pokračovat v dalším vzdělávání na vysoké škole anebo se rozhodnou pro jeho ukončení a nastupují na trh práce. Jejich velkou potřebou je především mít co s kým sdílet, být s přáteli, pečovat o své partnerské vztahy, které mají již dlouhodobější charakter a také spřádat budoucí plány a dodržovat osobní cíle. Pro mnohé je toto období zajímavé také tím, že se vymezí od zástity svých rodičů, se kterými prozatím sdíleli společné bydlení a díky studiu nebo práci dojde k finančnímu a později i bytovému osamostatnění. Mnohdy je tato etapa ve znamení brzkého rodičovství a vstupu do manželství, či kohabitace (Macek, 2003, s. 7-12).

O počátku adolescence z hlediska dovršení povinné školní docházky hovoří také Čáp a Mareš, kteří zmiňují pojem, který poprvé v roce 1968 použil E. Erikson a to *psychosociální moratorium*. Tento termín souhrnně vymezuje období nebo spíše tendenci adolescentů, užívat si svého dosavadního volna a nechat si čas jen sami pro sebe, který chtějí věnovat například cestování, užívání si života, zkrátka, udržení se po nějakou dobu v klidném období, než přijdou pracovní či rodinné povinnosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 235-238).

Období adolescence popisuje také Vágnerová, která definuje jeho proměny. Jedná se o *první pohlavní styk, ukončení povinné školní docházky a dosažení plnoletosti*. V tomto věku už mladý dospělý ví, že má otevřené dveře a může si ve světě vybrat z širokého spektra možností, kdy už mu rodiče neříkají, co a jak by měl dělat. Na konci tohoto období dochází také k jistému sebeuvědomění a zjištění, že ne vše, co se prezentuje v médiích je jediný pravdivý odraz reality. Projevem zrání jejich osobnosti je také to, že se už nesnaží napodobovat své idoly a vrstevníky a spíše hledají a ukotvují se v tom, co je jim vlastní a pohodlné. Ve vzájemné shodě se Sedláčkovou (2009) uvádí obě autorky uvádí, že vzhled je především pro dívky nějakým statusem k dosažení dobré sociální pozice (Vágnerová, 2000, s. 253-258).

Z hlediska kognitivních dovedností mají adolescenti velmi rychlé, bystré a flexibilní myšlení, rádi využívají nových způsobů řešení. Správné je podle nich to, které se dá logicky odůvodnit a častokrát tak dochází k tomu, že nedovedou dát dohromady celý komplex

informací a situací, jež se daného problému týkají. Stěžejní však je, dojít k závěru, nikoliv ke kompromisu. Ten má pro adolescenty mírně svazující charakter a moc jej nevyhledávají.

Za zajímavou považujeme také výkonovou charakteristiku a způsob, jakým dospívající posuzují míru vlastního úspěchu ve škole. Standardní situací je, když je výkon svým způsobem stabilní a žádnými odchylkami nenarušuje sebehodnocení žáka. V ideálním případě je ho dosahováno s minimálním úsilím a nevede ke konfliktním situacím ve spojení s rodiči, učiteli či spolužáky. Co se týká nových cílů a plánů, pro ty jsou adolescenti nadšeni. Jejich zápal pro novou věc jim dovoluje pracovat až nad rámec vlastních schopností a častokrát pro ně právě taková činnost má vyšší váhu než škola samotná. Tento zápal vysvětluje také to, že pro to, aby se pustili do nových věcí prozatím nenasbírali dostatek životních zkušeností, a tak mnohdy ani neví, s jakými problémy se mohou setkat. Častokrát jim v tom nezabrání ani negativní zkušenost druhých lidí, kteří se s danou problematikou již setkali. V tomto smyslu hovoříme o tzv. *korektivním významu*, kdy je pro nás uskutečnění chyby poučující a víckrát ji již neopakujeme, protože víme, že nevedla k úspěšným výsledkům. Ne všichni žáci však zaujímají strategii, kdy je pro ně úkol výzvou. Pro mnohé z nich se úkol stává problémem a nechtějí se tak pustit do jeho řešení. Pasivní strategie jim vyhovuje, protože dává jistotu, díky které nemusí riskovat (Vágnerová, 2000, s. 258-262).

Z hlediska rodinných vztahů je zapotřebí říct, že samotná adolescence neznamena, že všechna komunikace povede cíleně k horším vztahům. Vztahy v rodině jsou dány již dávno před nástupem tohoto období, a tak je mylné se domnívat, že je to všechno pouze věkem. Vztahy v rodině se formují dlouhodobě a možný konflikt se jen v tomto období projeví naplno. Je však zárodkem dlouhodobých špatných vztahů a má svůj podklad. Adolescenty však ovlivňují nejen rodiče, ale také jiné vlivy okolí, a *nezávislé sociální faktory všech mikrosystémů*. Rozdílem mezi vlivem rodiny a vrstevníky je, že u vrstevníků jde spíše o získání a udržování sociální prestiže, kdežto v rodině jde o zrovnoprávnění vlastní pozice. Při pokusech o shrnutí termínu adolescence je takřka nemožné vymezit toto období pouze jednou teorií. Obecně je tak vnímáno, že člověk se v tomto období jakoby podruhé narodí a střetávají se v něm jeho vlastní protichůdné tendence. Takový průběh však není vzorovým příkladem. Dospívání může být klidné a pozvolné období. Záleží však vždy na podmínkách prostředí, výchovném stylu a charakterovém typu osobnosti člověka. Musíme si uvědomit, že na adolescenty je toho zkrátka moc najednou a všechny tyto vývojové fáze

a otřesy se odehrávají v jednom čase (Macek, 2006, s. 18-26). Z hlediska vývojových úkolů uvádí Macek (2003, s. 15-17) jednotlivé fáze osobnostního vývoje:

1. Přijmout své fyzické tělo a jeho proměny.
2. Být intelektově zdatný, flexibilní a přemýšlet abstraktně.
3. Uplatnit tento intelekt při komunikaci s vrstevníky, kamarády a zároveň s nimi vytvářet vztahy.
4. Chovat respekt k autoritám, jako jsou rodiče, učitelé.
5. Směřovat k získání kvalifikace pro určitou profesi a usilovat o finanční osamostatnění se.
6. Získávat erotické zkušenosti v oblasti vztahů.
7. Chovat se zodpovědně a prosociálně.
8. Tvořit si vlastní představu o životě a o cílech a současně vyvíjet snahu jich dosáhnout.
9. Mít vlastní hierarchii hodnot, podle které se chovat.

Z hlediska osamostatnění se Vágnerová popisuje dvě fáze rozvoje identity. První fází je *postupná stabilizace*, kdy jde o kolísání mezi samostatností a závislostí na rodině. Adolescent již dosáhl určité úrovně stability, ale zároveň se necítí na to, aby se od rodiny separoval. Druhou fází je *psychické osamostatnění*, kdy se jedná o ukončení separace na rodičích z důvodu závislosti. V souvislosti s vytvářením identity se u žen i mužů objevují jisté znaky. U žen se tato tendence projevuje v tom, že by chtěly mít děti, pečovat o závislou bytost, a to někdy už i před tím, aniž by došly k uvědomění, kým chtějí vlastně být. U mužů se potřeba osobní identity projevuje v souvislosti s výkonem, díky kterému si upevňují svou sociální pozici (Vágnerová, 2000, s. 263-266).

1.1 Vývojové změny v období adolescence

Fyzické změny se promítají v souvislosti s hormonálním vývojem, který je charakteristický především zráním pohlavních orgánů, zrychlením růstu chloupků na těle. Dívkám začínají růst prsa, chlapcům penis a vousy, mění se také tón a výška jejich hlasu. Zatímco chlapci hodnotí tyto fyzické změny především pozitivně, že svalnatí, u dívek je jejich změna hodnocena spíše ryze pozitivním nebo negativním směrem (Macek, 2003, s. 46).

Z hlediska emocí se v období adolescence zcela ladí naše osobnost. *Emocionální změny* s sebou přináší vyšší senzitivitu a mnohdy i labilitu, intenzivněji prožívané krize, ztráty, bolesti a celkovou náladovost. Jako na houpačce je v tomto období také sebevědomí. V druhém období, tedy střední adolescenci dochází spíše k útlumu a Macek toto období definuje jako období *prvního vystřízlivění*. To, s čím byli adolescenti dříve konfrontováni se tak nějak usadí a spíše se věnují tomu, co se sebou budou reálně dělat. Období provází také řada *kognitivních operací*, kdy si adolescenti osvojují techniky myšlení, třídění informací, uvažování v abstraktních pojmech, vytváří si plány o budoucnosti, hledají různá řešení, která častokrát ani nemusí odpovídat jejich reálnému uskutečnění. Pozornost je spíše selektivní a rozvíjí se především dlouhodobá paměť. Na základě prožitých zážitků a vytvoření nových zkušeností adolescenti přichází k vlastní sebereflexi. Do popředí se dostávají také komunikační dovednosti, kdy dokáží požádat druhého o názor, vyjádří svůj vlastní, smíří se s kritikou a umí ji poskytnout (Macek, 2003, s. 46-48).

Z hlediska psychosociálních změn a interpersonálních vztahů dochází k velké proměně vztahu nejen k sobě samému, ale také k druhým lidem. Dospívající si zároveň začínají uvědomovat své vlastní osobnostní charakteristiky a díky introspekci dozrávají k tomu, jací jsou, jak vnímají sami sebe i své emoce. Především u starších adolescentů pozorujeme, že v hlavní roli jejich uvažování je již vytvořené ideální já, kterému se chtějí přiblížit. V oblasti sexuality si adolescenti uvědomují svou vlastní identitu. Ta je dána sexuální orientací, která je většinou heterosexuální i homosexuální. V rámci tohoto zjištění poté adolescenti přichází s tzv. „*coming outem*“, kdy veřejně sdělí svou sexuální orientaci. Jedná se o *sebeodkrytí*, které nemusí být trvalého charakteru (Macek, 2003, s. 50-51).

Vágnerová (2000, s. 284-289) k tomuto tématu uvádí potřeby adolescentů v oblasti interpersonálních vztahů.

1. *Stimulace* je sociální potřeba sdílení, kontaktu, společnosti, účasti na akcích, společné aktivity apod. Slouží zároveň jako druh relaxace.
2. *Orientace a smysluplné učení* znamená, že máme potřebu neustále něco řešit, sebezpoznávat se, porovnávat se s ostatními, vymezovat se vůči jiným, srovnávat vzájemné podobnosti a odlišnosti.
3. *Potřeba jistoty a bezpečí* – potřeba cítit se neustále obklopen někým, kdo je nám nakloněn, kdo s námi sdílí strasti a radosti, je nám oporou. Tím jsou nejčastěji vrstevníci, od kterých se poté postupem času adolescent odpoutává a souzní spíše jen s několika stabilními kamarády, kteří pro sebe mají vzájemnou podporu a pochopení.
4. *Potřeba sexuality a partnerství* – láska a zamilovanost je pro adolescenty jistým druhem sebezpoznávání. Této potřebě odpovídá navazování vztahů, které mají spíše krátkodobý charakter, nicméně velmi intenzivní prožitky spojené s idealizací toho druhého, kterého rádi představí i mezi vrstevníky. Dává jim to pocit jisté prestiže. U některých adolescentů je toto období dáno také neustálým střídáním partnerů, což je pro ně známka potvrzení si vlastní hodnoty před ostatními. Adolescenti, kteří mají nezdravé osobnostní nastavení se na svého partnera až příliš nezdravě fixují a nedokáží bez něj žít svůj vlastní život. „*Vztah se stává prostředkem a přestává být cílem.*“

Po ukončení studia následuje vstup do nové životní etapy – zaměstnání. Nástupem do nové profesní role přichází první rozpor mezi tím, co jsme si od zaměstnání představovali a tím, jaká je realita. Pro dospívajícího, který nikdy předtím nepracoval je velmi náročné se adaptovat, jelikož častokrát přichází do organizace, která funguje již nějakou dobu a je v ní nastavena institucionální hierarchie. Zároveň je pro něj velmi obtížné sžít se s ideou, že právě v tomto zaměstnání stráví zbytek života, což vede k různým představám o dalším vzdělávání či o možnostech kariéry. Někteří při vstupu do zaměstnání pociťují úlevu a radost, protože už dál nemusí žít studentským životem a jsou finančně soběstační. Pro mnoho z nich je zaměstnání novým startem, kdy se smažou rozdíly mezi těmi, kteří byli při vzdělávání úspěšní a neúspěšní. Nyní mají všichni stejné startovní podmínky (Vágnerová, 2000, s. 294-295).

O profesním sebepojetí v zaměstnání se zmiňuje také Poledňová, která uvádí, že na adolescence je vyvíjen silný tlak v možnostech jejich profesního uplatnění ve věku, kdy na tato rozhodnutí nejsou zcela psychicky připraveni. Již na základní škole si musíme volit, kam se vydáme na střední školu. V tomto období, které spadá do věku zhruba patnácti let, ještě zcela nevíme, jakým směrem bychom se chtěli realizovat. Konkrétnější představy si upřesňujeme až později, většinou při středoškolském vzdělávání, kdy sami sebe poznáváme a jsme zralejší ve svých úvahách o budoucnosti. Někdy však nejsme schopni dobře se rozhodnout ani po ukončení střední školy anebo zjistíme, že tento typ vzdělání je pro uplatnitelnost v daném oboru nedostačující. Proto adolescenti pokračují ve studiu na vysokých školách, ve kterých se specializují na konkrétní oblast, které by se chtěli věnovat. Poledňová také zmiňuje termín *profesní identita*, který charakterizuje tím, že proces přípravy na budoucí profesi není jasný jako jednotný akt, nicméně jedná se o celoživotní přípravu a nástroj naší osobnostní seberealizace. Pokud je naše profesní identita jasná, dopředu víme, za jakým cílem směřujeme a snažíme se ho dosáhnout. Častokrát se však také stává, že mladí lidé úplně neví, čemu by se chtěli věnovat a cítí tak nejistotu při rozhodování. *Profesní identita* úzce souvisí s profesním sebepojetím, které vymezuje naši osobnost z hlediska zájmů, schopností, profesních cílů apod. (Poledňová, 2009, s. 95-110).

Během přípravy na budoucí zaměstnání adolescenti cítí obrovský tlak. Jednak je to tlak z toho, že se musí dobře připravit a kvalifikovat, což s sebou nese určitou míru sebezapření a cílevědomosti. Na druhou stranu ani přesně neví, jak to v konkrétním zaměstnání a v konkrétní organizaci prakticky vypadá, jaká je běžná realita a častokrát tedy ani neví, do čeho vlastně jdou. Vypořádávají se také s představou, zda se na požadované nebo vysněné povolání opravdu hodí, zvažují názory okolí, rodiny, vrstevníků. U někoho je třeba dopředu jasné, co by chtěl v životě dělat a tento člověk dělá maximum pro to, aby požadovaného cíle dosáhl anebo jsou tací, kteří zaměstnání vnímají spíše jako celoživotní proměnlivý proces a nebojí se opustit práci, která jim nějakým způsobem nevyhovuje.

1.2 Metody zvládnání vývojových změn

V této podkapitole představujeme návod na to, jak celé období adolescence zvládnout co nejlépe a docílit tak, aby teenager byl šťastný, což ve stejnojmenné knize zmiňuje autorka Montgomery. Stěžejní oblastí je vytvoření citového pouta, které by mělo být stabilní. Na dospívající je často nahlíženo jako na nevyrovnané, že nejsou v pořádku, ale to je špatně. V každé vývojové etapě jsou všichni lidé v pořádku a měli by vědět, že někam patří. Rodina, přátelé jsou kruhem bezpečí, ve kterém bychom se měli cítit přijímáni. Pocitem bezpečí vytváříme vnější i vnitřní hradby vlastního zámku před nepříznivými okolnostmi, se kterými se může dospívající setkat. Rodiče by tak svému dítěti měli neustále poskytovat zmiňovaný pocit bezpečí a přijetí, zároveň pochopení a respektu. Dítě by se mělo cítit respektováno a uznáno za své pocity. Nabídka pomoci je samozřejmostí, nicméně mějme na paměti, že *děti nechtějí přijímat pomoc od někoho, kdo jim dává najevo, že by se měly cítit ještě hůř, než se aktuálně cítí* (Montgomery, 2022, s. 17-33).

Nastavení hranic má souvislost s předchozím a důležitost komunikace, přijetí dítěte je zcela zásadním atributem výchovy. Aby tento úkol splňoval své cíle, je důležité, aby rodiče měli s dětmi nastavená pravidla a zároveň dbali na jejich dodržení. Děti by se měly naučit přijímat důsledky vlastní odpovědnosti a měly by se spolupodílet na procesu rozhodování o tom, co mohou a co už ne. Efektivním směrem je v tomto smyslu ukazovat dětem, že o všem se dá mluvit a diskutovat a na základě toho je učit vyjádřit svůj názor a zároveň respektovat názor jiného. Diskuze a komunikace je důležitá právě při vlastním rozhodování, jelikož dítěti ukazuje směr, kterým by se mohlo inspirovat. O zásadních záležitostech bychom neměli rozhodovat sami bez spoluúčasti dítěte. Společné aktivity, rozhodování, diskuze a spolupráce je jedním ze základních pilířů zdravého a funkčního vztahu s dospívajícím. Pravidla by tak měla odpovídat zájmům obou stran. Rodiče by také měli myslet na to, že by pro své děti měli být oporou a neměli by je nechat spadnout na dno. Montgomery přirovnává tuto potřebu k *záchranné síti*, kterou by měli rodiče napnout, když je dítě potřebuje (Montgomery, 2022, s. 33-57).

Emoce a jejich intenzivnost je na vrcholu a dospívající prožívají euforii, zamilování, radost, poté se během krátké chvíle cítí tzv. pod psa. Nicméně, existuje i situace, která je velmi častá a tou je skrývání. Děti tak mnohdy mizí ze společného dohledu starších osob do svého soukromí, protože mají pocit, že v dohledu ostatních jsou pod kontrolou. Často tak nechtějí, aby je někdo viděl a začnou se schovávat do svých pokojů. Dětem bychom tak měli dát čas a prostor i pro jejich soukromí, které bylo dosud veřejně sdíleno s ostatními členy rodiny. Neměli bychom razantně odsuzovat to, co dítě řekne ale citelně mu naslouchat. Zároveň být jejich spoluhráči a nechválit je okatě za to, co udělaly. Velmi rychle prokouknou naše úmysly a tyto přílišné pochvaly považují za neupřímné. Mnohem lepší je jeho úspěchy uvést a prodiskutovat, co si o tom myslí on sám, jak se cítí, když zažívá vlastní úspěch (Montgomery, 2022, s. 55-70).

Rodičovské pouto domova by mělo být natolik silné, aby se do něj každý adolescent rád vracel. Lásky a radost jsou hlavní součástí takového hnízda, a právě soudržnost partnerů, manželů a celé rodiny vztahy utuží a udrží. Dětem bychom tak měli ukazovat, jak je to podle nás správně a neměli bychom se dopouštět stejných chyb, které podle nás ukázkově předvedli naši rodiče. Zájem a komunikace jeden o druhého je základním pilířem k takové atmosféře, ve které se všichni budou cítit spokojeně. Pozor bychom si měli dávat na kritiku jednoho z partnerů nebo rodičů před dítětem. Dítě i samo v sobě vidí kus svých rodičů a jejich kritiku přijímá velmi obezřetně a druhého se většinou zastává (Montgomery, 2022, s. 85-101).

Krizy jsou součástí každého vztahu. Důležité je, jak zmiňujeme výše – nastavení hranic. Emoce mají dva směry svého ventilování. Pro někoho je přirozenější vypustit je ven, kdežto u někoho zůstávají skrytě čekat, než přijde jejich čas, který možná nepříjde nikdy. Na druhé bychom tak neměli působit nátlakově, rychle, zbrkle a radikálně. Každý jsme individuální a nátlakem často dosáhneme zcela opačného výsledku, protože vyvoláváme protitlak. Pokud dítěti zúžíme naše hranice, omezíme ho, zvýšíme tím jeho nepřijetí a vztek. Děti potřebují pocítit jak svobodu, tak ochranné hranice. Měli bychom je pustit a zároveň neodsuzovat, když se něco stane. Poklad takové komunikace tkví právě v tom, že dítě ujistíme, přijmeme situaci takovou, jaká je a společně hledáme nějaké řešení. Přílišnou kontrolou a sledováním je nenaučíme tolik důležité samostatnosti v rozhodování (Montgomery, 2022, s. 101-130).

2 DOMOV MLÁDEŽE

V rámci kapitoly zabývající se tematikou domovů mládeže si vymežíme jejich legislativní ukotvení, zároveň se budeme zabývat funkcemi těchto ubytovacích zařízení a charakterizujeme si konkrétní prostředí domova mládeže, ve kterém byla uskutečněna empirická část naší diplomové práce. Pozornost nasměrujeme také k vnitřní dokumentaci, kdy uvedeme popis a obsah vnitřního řádu zařízení. Dále se seznámíme s výchovně vzdělávací činností a režimem dne. Neméně podstatnou je také kapitola zabývající se tematikou osobnosti vychovatele v domově mládeže, kdy uvedeme, jaké podmínky potřebujeme splnit pro to, abychom se mohli ucházet o profesi vychovatele a také, co je obsahem jeho výchovně vzdělávací činnosti a jaké by měly být jeho ideální osobnostní i profesní kvality.

2.1 Legislativní vymezení domovů mládeže

Domovy mládeže jsou vymezeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli také ve školském zákoně. Zákon nám definuje systém vzdělávací soustavy a právní postavení škol a školských zařízení, kdy domovy mládeže patří dle §7, odstavec č. 5 do kategorie školských ubytovacích a výchovných zařízení. Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení. Školská zařízení dle zákona doplňují a podporují systém vzdělávání ve školách. Podmínkou jejich vzniku je zápis do školského rejstříku. Vzdělávání zajišťují pedagogičtí pracovníci, o kterých se zmíníme později. Dle §8 je zřizovatelem školského zařízení buďto kraj, obec nebo dobrovolný svazek obcí, jakožto právnické osoby, případně příspěvkové organizace. Školská výchovná a ubytovací zařízení mají dle §117 několik funkcí, k jejichž účelu byla zřízena. Zajišťují tak:

- *Vzdělávání,*
- *sportovní a zájmové činnosti v době mimo vyučování,*
- *celodenní výchovu,*
- *ubytování a stravování.*

Konkrétní podobu zařízení vymezuje vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, která v §1 uvádí typy školských výchovných a ubytovacích zařízení, kam řadíme *domov mládeže, internát a školu v přírodě*. Domov mládeže poskytuje žákům středních škol a studentům vyšších odborných škol ubytování a výchovně vzdělávací činnosti, jejichž účelem je především vést žáky k plnohodnotnému trávení volného času formou zájmových činností. Základní organizační jednotkou, ve které probíhá výchovně vzdělávací proces je výchovná skupina. Tu tvoří minimálně dvacet a maximálně třicet žáků stejného pohlaví. Dívky a chlapci jsou ubytováni odděleně. V odůvodněných případech lze tento počet navýšit o tři žáky. O konkrétním umístění žáků na pokojích rozhoduje vychovatel výchovné skupiny, který zhodnotí důležité okolnosti a kritéria, jako je například věk, vzdálenost, směr dojíždění, zda žák maturuje nebo přichází do prvního ročníku a také jaký je jeho studovaný obor atd. Roli hraje také zájem a vůle žáka o ubytování s kamarády, se kterými bydlí již několik let a dobře si rozumí. Žák je do domova mládeže přijat na základě podané přihlášky, kterou si buďto podává sám (v případě zletilého žáka) nebo jeho zákonný zástupce (v případě nezletilého žáka). O rozhodnutí o přijetí je zákonný zástupce nebo zletilý žák písemně vyrozuměn. Výše měsíční úplaty za ubytování je daná kategorií, do které konkrétní domov mládeže spadá a jaké ubytovací možnosti nabízí. Konkrétní částka je tedy od 900,- Kč (v případě pokoje o 4-6 lůžcích) až 1600,- Kč měsíčně za pokoj o třech lůžcích.

Výchovná zařízení plní také řadu podstatných funkcí, které zmiňuje Kraus (2010, s. 102-104). *Socializační funkce* je instrumentem předávání sociální hodnoty dalším generacím, kterým by měla sloužit k tomu, aby pochopily, jaké kulturní vzorce naše společnost obnáší. Společnost se neustále mění a podléhá i nástrahám. Proto považujeme za nutné připravit každou mladou generaci i na tyto problematické situace a vytvářet v nich lidské hodnoty, jako je například solidárnost nebo altruismus. *Výchovná funkce* znamená situace, kdy spatřujeme důležitost v tom, že by měly sloužit rozvoji osobnosti dítěte po stránce emotivní a behaviorální. Mnohdy totiž klademe větší důraz na složku kognitivní a předáváme spoustu poznatků, nicméně dítě neví, jak například zpracovat své emoce. *Pečovatelskou funkcí* rozumíme zajištění základních životních podmínek pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte. Řadíme zde pravidelné lékařské prohlídky, péče o psychickou pohodu, správná hygiena a stravování.

Poradenská funkce zdůrazňuje, že by měl na škole fungovat nejen výchovný poradce, ale také psycholog, který by se profesně věnoval nejen samotným dětem, ale také rodičům, učitelům. Pomáhal by žákům s profesní orientací, osobními těžkostmi a také se studijními předpoklady. *Rekreační (relaxační) funkce* zdůrazňuje, že výchova ve volném čase by se opravdu měla odehrávat ve volném čase, tedy po ukončení školní docházky. Tuto roli často přebírají specializovaná zařízení pro zájmové vzdělávání, jako jsou například domy mládeže nebo také školská zařízení – školní družiny. *Profesionalizační funkce* vypovídá o tom, že vzdělání by mělo odpovídat tomu, čemu se člověk bude jednou profesně věnovat. Škola by v tomto ohledu měla být pro žáky přínosem a měla by pomáhat k *zaujetí místa ve světě práce*. *Selektivní funkce* znamená, že díky vzdělání a následnému profesnímu uplatnění získáváme jistou sociální prestiž, která nás usazuje na pomyslném sociálním žebříčku.

2.2 Charakteristika a popis prostředí domova mládeže

Dle Krause (2010, s. 104) v nás každé prostředí zanechá určitou stopu. Pokud se jedná o prostředí, ve kterém žáci tráví většinu svého dne, je tato stopa citelnější. Prostředí má stránku *věcnou, prostorovou, osobnostní a vztahovou*. V této kapitole se tak budeme snažit shrnout teoretická východiska s praktickou orientací na konkrétní domov mládeže, ve kterém byla realizována praktická část diplomové práce.

Lokalita a okolnosti prostředí, *urbanistické řešení*, ve kterém se zařízení nachází nastavuje specifické možnosti například v trávení volného času. Atmosféra okolí je buďto příjemná nebo se v tomto prostředí necítíme dobře (Kraus, 2010, s. 105). Lokalita, ve které se nachází domov mládeže je ryze městská. Nachází se u sídliště, hned vedle rušné hlavní cesty a poblíž nákupního centra. Mládež tak tráví většinu času na lavičkách před domovem anebo jde na vycházku do městských parků, případně do nákupní galerie. Domov mládeže má pro tyto volnočasové účely zřízeny vnitřní venkovní prostory, které disponují také vlastní bylinkovou zahrádkou a tenisovými kurty, nicméně ubytovaní žáci neprojevují o tuto možnost zájem. Jsou tak využívány jen v rámci pořádání domovem organizovaných akcí, jako jsou například táborové večery. Paradoxem je, že přesto, že vnitřní prostředí nabízí klid a slunnou zahradu, adolescenti si raději rozloží deku pro piknik přímo na veřejném neudržovaném trávníku u hlavní rušné cesty. Tento paradox si vysvětlujeme možnou ztrátou soukromí, která by nastala v případě klidného prostředí, kdy by byli ostatním na dohled, což popisuje také Montgomery (2022, s. 50).

Architektonické řešení budov popisuje Kraus jako dvousečné, kdy se na jedné straně setkáváme s domovy mládeže, které jsou moderní a odpovídají aktuálním trendům a na straně druhé jsou budovy, které jsou zastaralé. Budova našeho domova mládeže prošla v nedávné době zateplením a je rozmístěna do dvou čtyřpatrových budov (bloků). Vnitřní architektonické řešení je původní a zastaralé, což se odráží na celkové atmosféře domova. Budovy prochází různými fázemi oprav, nicméně ne tak razantními, jaké by bylo potřeba. V celkovém počtu sedmi pater jsou umístěny výchovné skupiny žáků, přičemž jedno patro disponuje kapacitou deseti pokojů a třiceti lůžek. Žáci jsou ubytováni po třech a sdílí společné sociální zařízení.

Z hlediska *velikosti* uvádíme dvě kritéria. Prvním je rentabilita, hovoříme tedy o ekonomické situaci zařízení. Menší zařízení většinou disponují nižší dostupností prostor, které by se daly využít jakýmkoliv zájmovým způsobem. Ve větších zařízeních máme různé specializované učebny, tělocvičny, haly, místnosti, které nabízí mnohem pestřejší škálu všestranného využití. Kraus (2010) však uvádí, že rozhodně neplatí pravidlo: „*čím větší, tím lepší*.“ Obrací se zejména k domovům mládeže, jejichž někdy až tisícová kapacita nastavuje prostředí, které vytváří vysokou míru anonymity, nízkou četnost sociálních vztahů a vysokou obtížnost z hlediska řízení a výchovného působení. Domov mládeže, ve kterém bylo realizováno dotazníkové šetření disponuje maximální kapacitou 200 žáků a z hlediska prostorového využití nabízí možnosti školy, jejíž je součástí. Žáci tak mohou využívat například prostornou školní tělocvičnu, kde se konají sportovní kroužky. Dále mají k dispozici tenisové kurty a školní jídelnu. Domov disponuje i vlastními místnostmi pro volnočasové využití, kam patří studentský klub, studijní místnost a posilovny. V areálu najdeme také klavírní, televizní místnost a studovnu na každém patře.

Z hlediska prostoru je důležité také zajištění funkčního a *zdravého osvětlení, vytápění, klimatizace a akustiky*. Příznivé atmosféře zařízení pomůže také barevnost a výmalba zdí. Péče o květiny, nástěnky, doplňky, výzdoba a mnoho dalších věcí jsou aspekty, které pozitivně ovlivňují to, jak se žáci v prostředí cítí.

Technické vybavení by mělo odpovídat zájmovým potřebám žáků. Domov mládeže disponuje počítačovou místností, kopírkou a klavírem i keyboardem na každém patře. Dále je vybaven sportovním náčiním, jako jsou například podložky na cvičení, badmintonové rakety, fotbalové i basketbalové míče a příslušenství pro klasický i stolní tenis. Kraus

zmiňuje, že sportovní aktivity se řadí mezi *nejfrekventovanější zájmové aktivity mezi mládeží*, čemuž reálně odpovídá také zájem žáků našeho domova (Kraus, 2010, s. 106).

V předchozích řádcích bylo nastíněno prostředí konkrétního domova mládeže, který kromě jiného nabízí volnočasové a zájmové aktivity pro ubytované žáky. DM nabízí žákům širokou nabídku možností trávení volného času v zařízení prostřednictvím zájmových kroužků a akcí. Jedná se například o kroužek sportovní, vaření a pečení, kroužek kvízových večerů, EKO kroužek, výtvarné tvoření a jiné. Domov každoročně žádá také o dotační programy v rámci sportu a nabízí také návštěvu různých kulturních představení v kině. V rámci aktivity ze strany žáků se pravidelně svolává žákovská samospráva, kde se mohou vyjádřit o svých přáních a potřebách. Domov mládeže se řídí vlastním vnitřním řádem, který popisuje ubytovací podmínky, jehož součástí jsou také řady jednotlivých místností pro zájmové aktivity. Součástí vnitřního řádu jsou práva a povinnosti žáků, pedagogů i zákonných zástupců (Asociace domovů mládeže a internátů, online).

Metody a formy práce vychovatele se liší dle jeho uplatnění a dle nároků stanovených ŠVP. Obsah činnosti se tedy podřizuje cílům domova mládeže a díky vhodně zvolenému způsobu realizace, metodám a motivaci dosahujeme účinnosti výchovně vzdělávacího procesu. Aktivity v domově mládeže jsou vedeny na základě dobrovolnosti. Vychovatel se snaží o dostatečnou motivaci žáka k výkonu, vede ho k samostatnosti a k procesu sebepoznávání. Činnosti by měly být zajímavé, pestré, měly by rozvíjet individuální zájmy každého zvláště i zájmy výchovné skupiny. Výchovně vzdělávací činnost v domově mládeže, probíhá při režimu dne. Tento režim je pro každý domov individuální a bývá vymezen ve vnitřním řádu školského ubytovacího zařízení. Jeho dodržování není striktně podmiňováno a odvíjí se od individuálního pojetí dne každého žáka samostatně (Pávková, 2002).

2.3 Vychovatel v domově mládeže

V následujícím popisu pracovní pozice vychovatele vycházíme především ze školského zákona a ze zákona o pedagogických pracovnicích č. 563/2004 Sb. §22b, který vymezuje povinnosti pedagogických pracovníků, v nichž se uvádí, že pedagog má povinnost vykonávat pedagogickou činnost v souvislosti se školním vzdělávacím programem a cíli vzdělávání. Měl by chránit, respektovat osobnost dítěte, předcházet vzniku sociálně patologických jevů a rizikovému chování. Svým přístupem by měl vytvářet příznivé a bezpečné prostředí i atmosféru, která bude podporovat rozvoj osobností dětí.

Vychovatel je pedagogický pracovník, který kromě již výše uvedených povinností musí disponovat odbornou kvalifikací. Dle §16 zákona o pedagogických pracovnících se jím stává absolvent, který absolvoval následující typy vzdělání.

- a.) Vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd.
- b.) Vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd zaměřených na vychovatelství, sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času.
- c.) Vyšším odborným vzděláním v oboru vychovatelství, pedagogika volného času, speciální nebo sociální pedagogika.
- d.) Středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Zařazení prací do platových tříd vymezuje nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pod katalogovým číslem 2.16.02 katalog uvádí stanovení pro profesi vychovatele. Podkladem pro zhodnocení náročnosti práce vychovatele je ŠVP, který vytyčuje výchovně vzdělávací cíle, principy a úkoly které kladou nároky na odbornost vychovatele. Platí tedy, že čím vyšší jsou výchovně vzdělávací cíle, tím vyšší jsou tyto nároky (Asociace domovů mládeže a internátů, online).

Vychovatelé jsou většinou zařazení v 9 platové třídě, která zahrnuje komplexní vychovatelskou činnost – rozvoj zájmů, znalostí, tvořivé schopnosti dětí a mládeže, specifický rozvoj osobnosti, výchovné metody usměrnění a hodnocení jejich účinnosti. Do konkrétních činností vychovatele v této platové třídě mimo jiné patří vedení zájmového kroužku a organizace s tím spojená, rozvíjení osobnosti žáka, prevence rizikového chování a vedení pedagogické dokumentace, která je dle §28 školského zákona povinností. V Domově mládeže vychovatel vede pedagogickou dokumentaci, která zahrnuje: deník výchovné skupiny, měsíční plán činnosti, týdenní plán činnosti a osobní spis žáka (Asociace domovů mládeže a internátů, online).

Deník výchovné skupiny obsahuje popis forem a výsledků pedagogické činnosti s žáky své výchovné skupiny. Veškerá činnost by měla být zdokumentovaná, vyhodnocená a kreativní – například při řešení problémů – adresná metoda a způsob řešení. Obsahuje taktéž informace o ubytovaných žácích, kontakt na žáky, evidence zdravotních problémů žáků a užívaných léků. *Měsíční plán činnosti* by měl vycházet z předem stanovených klíčových

kompetencí, které díky výchovně vzdělávacím aktivitám vychovatel se svou výchovnou skupinou zrealizuje, obsahuje adresné úkoly, konkrétní cíl. *Týdenní plán činnosti* jedná o běžné činnosti spadající do přímé pedagogické činnosti, včetně bezpečnostních poučení. Mělo by být zřejmé, s kým, jakou formou a kdy vychovatel pracoval. *Osobní spis žáka* je složka s důvěrnými informacemi, přístup k této složce mají pouze oprávněné osoby. Řadí se sem – přihláška k ubytování, odhláška z ubytování, sdělení zákonných zástupců, příписы obsahující výchovná nebo kázeňská opatření žáka (Asociace domovů mládeže a internátů, online).

Pávková zmiňuje rozdělení pedagogické činnosti na *přímou* a *nepřímou*. Do přímé pedagogické práce patří přímé vedení výchovné skupiny, organizace jednotlivých i skupinových činností, vedení zájmových kroužků, kontrola pořádku včetně osobní hygieny. Do nepřímé pedagogické činnosti zařazujeme především přípravu na výchovnou činnost, zpracovávání plánů a vedení pedagogické dokumentace (Pávková, 2002, s. 129).

Osobnostní kvality a kompetence jsou velmi podstatnou součástí celého výchovně vzdělávacího procesu a měl by na ně být brán zřetel. Vychovatel by měl být silnou a vyzrálou osobností, která má dostatečné osobnostní předpoklady pro výkon této profese. Osobnost si v průběhu našeho života vytváříme. Vliv na tento proces má dědičnost, kulturní vlivy, rodina a blízké prostředí, skupinová identifikace, životní zkušenosti a jiné těžkosti, kterými jsme si prošli. Čákrť také uvádí, že z 60–70 % se na tvorbě naší osobnosti podílí genetika a z pouhých 30–40 % je to výchova (Čákrť, 2001, s. 19).

Podle Kratochvílové (2003) by měl vychovatel být zralou a odpovědnou osobností a měl by na sobě neustále pracovat. K modelu vychovatele se vyjadřuje také A. Škoviera, který uvádí, že: „*Požadavky na osobnostní kvality vychovatele jsou natolik vysoké, že vytvářejí až nereálný model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi*“ (Sekera, 2009, s. 42)

O pedagogických kompetencích se zmiňuje také J. Vašutová (Sekera, 2009, s. 58), která uvádí za nezbytné následující body:

- *Psychická odolnost a fyzická zdatnost*
- *Empatie a tolerance*
- *Osobní postoje a hodnotová orientace*
- *Osobní dovednosti – řešení problémů, kooperace, kritické myšlení*

- *Vlastnosti – zodpovědnost, důslednost, přesnost*

O osobnostních kompetencích se zmiňuje také J. Storø (2013, s. 70-73), který uvádí, že každý pedagogický pracovník by měl mít osobnostní a profesionální kompetence. Zdůrazňuje osobnost sociálního pedagoga, jelikož obsahem profesní práce je komunikace a vytváření vztahů s druhými lidmi v každodenních situacích. Storø popisuje koncept osobnostních kompetencí.

- Pedagog by se měl zabývat o děti a mladé lidi, komunikovat prostřednictvím chování.
- Měl by rozumět tomu, že vytvořit vztah chce čas.
- Měl by diskutovat o osobnostních kvalitách, hodnotách a možnostech.
- Měl by být schopný kompromisu a zároveň autoritativní, když je potřeba.
- Měl by analyzovat a plánovat.
- Měl by mít dobrý smysl pro humor, ne sarkastický.
- Měl by vítat malé změny.
- Měl by každého chtít poznat individuálně.
- Měl by takový být i mimo svou práci.

Z hlediska osobnostní charakteristiky by měly dominovat vlastnosti, jako například:

- Flexibilita
- Citlivost, ale zároveň schopnost udržet si profesionální komunikaci a hranice
- Autoritativnost, ale ne arogantnost

3 SEBEPOJETÍ

V rámci této kapitoly se budeme zabývat teoretickým vymezením samotného sebepojetí, kdy uvedeme a srovnáme jednotlivá východiska. Dále zmíníme pojmy, jako je například tělesná, psychická a sociální identita. V jednotlivých podkapitolách si teoreticky vymežíme pojmy, které primárně patří do složky sebepojetí. Jedná se o pojmy, jako je sebedůvěra, sebehodnocení, sebeúcta a sebepoznání nebo sebevědomí. V závěru této kapitoly se zmíníme o vnitřních a vnějších vlivech, které ovlivňují sebepojetí. Jedná se například o rodinu, vrstevníky nebo média. V neposlední řadě také vymežíme několik rad pro optimální zvládnutí pedagogických situací s cílem zvyšování a zkvalitňování žákova sebepojetí.

Sebepojetím se v dnešní době zabývá mnoho autorů a není tak jednoduché jednoznačně definovat, co vlastně znamená. Oblast sebepojetí je tak široce ukotvena, že ji nelze vymezit pouze na základě psychologických poznatků, ale zahrnuje v sobě také procesy, jako je například socializace, výchova, vzdělávání, vliv má nepochybně i role prostředí nebo biologie člověka. Vzhledem k velkému množství různých definic, jsme se rozhodly vybrat několik tvrzení, která nejlépe vystihují pojem sebepojetí.

Obereignerů (2017, s. 9) popisuje sebepojetí jako stav, kdy je člověk ovlivňován tím, jak je milován anebo akceptován okolím. Zároveň jej ovlivňuje skutečnost, kdy je zanedbáván a odmítán v období dětství. C. H. Cooley (1918) také uvádí fenomén zrcadlového já, kdy se jedná o vytváření našeho vlastního ovlivňovaného obrazu na základě hodnocení ostatních. Jednoduše řečeno, vytváříme si vlastní sebeobraz na základě toho, jaké hodnocení přijímáme od okolí (Obereignerů, 2017, s. 15). Dle Blatného (2003, s. 19) se z hlediska vývojové psychologie vytváří představa o sobě samých už v průběhu dětství, kdy se krátce po narození projevuje tendence napodobovat chování dospělých. Je tedy nepochybné, že rodinné prostředí má na rozvoj osobnosti jedince podstatný vliv. Prostor však není jediným hybatelem při formování osobnosti, nepochybný je také vliv genetiky a zděděných charakterových vlastností rodičů. Svou roli hraje také temperament osobnosti anebo komplikace při průběhu těhotenství a porodu.

O sebepojetí se zmiňuje také Praško, který uvádí, že základním stavebním kamenem sebepojetí je to, jakou pozornost směřujeme sami k sobě a k tomu, co se nám daří. Měli bychom se motivovat a chválit za pozitivní věci, které dokážeme a měli bychom se naučit mít se rádi takoví, jací jsme. Základním cílem je najít spokojenost sám se sebou, vnímat své

kvality a přednosti. Vědět, v čem tkví naše vnitřní síla a měli bychom o sobě mluvit v pozitivním slova smyslu. (Praško, 2007, s. 139). Častokrát totiž máme tendenci přisuzovat si a nadhodnocovat spíše negativní věci než ty pozitivní. Přisuzujeme jim větší pozornost a na základě toho si vytváříme naše vlastní negativní přesvědčení a vzorce o tom, že něčeho nejsme hodni, něco si nezasloužíme, na něco nemáme a nic nedokážeme. Právě z těchto přesvědčení poté vznikají naše vzorce chování, které si hluboce ukotvujeme (Praško, 2007, s. 151).

O sebepojetí se také vyjadřuje Lukášová (2015, s. 15), která uvádí, že samotné poznání sebe samých ve škole v dnešní době neexistuje. Důvodem k tomuto tvrzení je skutečnost, že škola nedokáže efektivně a dostatečně integrovat žákům poznatky, které získávají mimo její zdi. Koř'a (2010, s. 16, In Lukášová) uvádí, že: „*Společnost již delší dobu ukazuje, jak je zcela bezradná v otázce hodnot.*“

Konečná k otázce sebepojetí uvádí, že zájem o zkoumání tohoto tématu je dlouhodobý a jeho historie tvoří jednu z nejstarších oblastí výzkumu v sociálních vědách. Obsahuje kognitivní, percepční, afektivní a hodnotící složku. Shavelson definuje sedm charakteristik sebepojetí. To je podle něj *organizované, multifacetové, hierarchicky uspořádané, generalizované, má deskriptivní a hodnotící stránku, je závislé na představě ideálního stavu* (Konečná, 2010, s. 47-49).

Vymezení vlastní identity, tak souhrnně popisuje pojem sebepojetí Vágnerová, která uvádí, že díky osobitému rozvoji vlastního já a jeho časovému uchování v průběhu našeho života dochází k procesu, díky kterému si kognitivním způsobem dokážeme vymezit, jak o sobě samých smýšlíme, jak sami sebe pojmáme. Kontinuita sebepojetí tedy znamená průběh života, kdy se díky různým životním událostem v průběhu času měníme, nicméně znaky, jako je například pohlaví, jméno, osobnost, nebo místo narození zůstávají po celou dobu stabilní (Vágnerová, 2004, s. 252-257).

Poznávání vlastní osobnosti lze popsat jako komplexní proces, kdy se do popředí dostává pojem „*Já*.“ To se stává *centrem naší integrace a koordinace všech psychických projevů*. Představu o sobě samém vnímáme dvěma způsoby. Toho, kdo se na sebe dívá, tedy fyzickou osobu vnímáme jako *subjekt* a odraz toho, co tato osoba vidí, popisujeme jako *objekt*. *Já jako subjekt* – je činitel, který rozhoduje o svém vlastním jednání, konání. Člověk se tak stává činitelem *poznávajícím, pociťujícím, hodnotícím a konajícím*. *Já jako objekt* – znamená

odraz nás samých, který vidíme – představuje, jak sami sebe *vnímáme, poznáváme, jak se cítíme a jak jsme hodnoceni*. Sebepojetí tak vnímáme jako určité *zobecnění zkušenosti se sebou samým*, které nabýváme několika způsoby. Především využíváme naše vnitřní smysly a prožívané emoce. Hodnotíme se a reagujeme podle našeho vlastního uvažování a nepochybně také vnímáme reakce jiných lidí. Sebehodnocení dle Vágnerové (2004, s. 253) dělíme do třech základních složek:

Tělesná identita vymezuje, jak se fyzicky cítíme, jak vnímáme své tělo a pocity. Zároveň nám dává odpověď na otázku, jak sami sebe hodnotíme. Vnitřním poznáváním docházíme k výsledkům, díky kterým si na základě toho, co cítíme a jak události vnitřně prožíváme, stanovujeme naše osobní hranice. Vytváříme si tzv. *tělové schéma*, které je významným bodem procesu vytváření identity, jelikož si k našemu tělu nastavujeme svůj vlastní postoj. Tělo se tak učíme akceptovat, nebo odmítat. Zásadním úkolem tohoto období tedy je, abychom našli a pracovali na svém tělesném sebepřijetí.

Psychická identita definuje, jaké pocity a emoce si v sobě sami vytváříme a jaké v nás vyvolává někdo jiný. Jinými slovy, vnímáme, co je naše, a co nám už nepatří. Tímto duševním procesem si vytváříme představu o naší psychice a snažíme se rozpoznat spouštěče vlastních emocí. Psychická identita zahrnuje dvě složky vnímání. První z nich je *kognitivně receptivní složka*, která znamená kognitivní vnímání psychických projevů a našeho prožívání. Uvědomujeme si, jak se chováme a jak přemýšlíme a tím vytváříme pocitové schéma naší osobnosti. *Integrovaná a regulační složka* navazuje na složku předchozí, primární funkcí je snaha o kontrolu naší psychiky a její aktivní regulaci tak, aby díky úpravám fungovala jako celek.

Sociální identita znamená, že díky hodnocení a přijetí ze strany jiných lidí získáváme příslušnost k určitým rolím v sociálních skupinách. Ty se poté stávají základním faktorem při tvorbě našeho vlastního sebepojetí (Vágnerová, 2004, s. 253-255). Hlavním významem sebepojetí je tak pro nás přijímání informací z okolního světa. Všechny informace, které si přebíráme pro nás mají nějaký význam. Ten poté interpretujeme, zpracováváme a přijímáme za vlastní. Díky tomuto procesu dosahujeme schopnosti lepší orientace v okolním světě, která úzce souvisí také s vnitřní potřebou pocitu jistoty a bezpečí.

Stálost osobní identity se pro nás stává opěrným bodem, díky kterému vytváříme vnitřní rezistentní prostředí vůči působení okolních změn, nicméně je nutné zmínit, že díky proměnám života a přijímáním nových životních rolí přicházíme do situací, kdy je nutné, například v důsledku nemoci, stáří, manželství, rodičovství, přizpůsobit identickou stránku stávající roli. Díky tomuto přizpůsobení a schopnosti adaptace na životní změny se stáváme silnější, vyrovnanější a přizpůsobivější podmínkám života kolem nás (Vágnerová, 2004, 259).

Koncept já, jak ho ve své knize uvádí Sedláčková (2009, s. 13), popisuje osobnost člověka, jeho dovednosti, charakterové vlastnosti zvyky a rysy, jež se dělí do dvou kategorií:

1. *Ego* – do této kategorie patří naše podstata, jádro osobnosti, zájmy, osobní cíle, sebedůvěra. Ego se dělí na další dvě kategorie:
 - *Reálné* – vyznačuje to, kým jsem, respektive za koho se jako člověk považuji
 - *Ideální* – vymezuje to, kým bych se chtěl jednou stát
2. *Pravé já* – to, co je uvnitř nás – spontaneita, sebeúcta, sebehodnocení, sebeuvědomění, sebezpojetí a další. Existuje několik druhů pravého já:
 - *Reálné* – jak hodnotím sám sebe
 - *Ideální* – jaký bych chtěl být
 - *Nechtěné* – jaký být nechci
 - *Podle rodičů* – jak si myslím, že si mě představují rodiče
 - *Podle vrstevníků* – jak si myslím, že mě vidí vrstevníci
 - *Podle autorit* – jak si myslím, že mě vnímají autority
 - *Ideál podle rodičů* – jak by si mě přáli vidět rodiče
 - *Ideál podle vrstevníků* – jak by si mě přáli vidět moji vrstevníci
 - *Ideál podle autorit* – jak by si mě přály vidět dospělé autority

Dle Kříže je hlavním nástrojem sebezpojetí proces sebepoznání. Zdrojem našeho sebepoznání je překračování hranic a reflexe situací, se kterými se každodenně setkáváme. S Vágnerovou (2004) je tedy ve shodě v pojetí, že informace od druhých lidí jsou pro naše sebezpojetí klíčové. Díky nim tak posilujeme schopnost přijímat a reflektovat kritiku, což nás opět navádí na cestu za sebou samým. *Sebezpojetí je pro nás způsob, jak vnímáme sami sebe ve*

svých reálných nynějších možnostech, v působení na druhé a ve svých budoucích možnostech (Kříž, 2005, s. 8-10).

Vztah našeho „Já“ v průběhu dětství uvádí i autorka Poledňová (2009, s. 7-8), která ve své knize zmiňuje pojetí dle W. Jamese (1980) na *činné já* – anglicky „I“, jako jednající subjekt, který myslí, prožívá a hodnotí. Objevuje se pojem vůle, který označujeme jako vědomí hodnotného a prožívaného zážitku. Vlivem tzv. činného já, našeho sebepojetí a sebehodnocení postupně dosahujeme procesu vědomé seberegulace a *předmětné já* – znamená představy jejichž hlavním předmětem je vlastní já. Jednotlivé myšlenky, které o sobě máme tak srovnáváme do jednotného celku.

Komplexní definici sebepojetí definuje Hartl v pedagogickém slovníku, kde je popisováno jako: „*Vnímání sebe samého, seberecepce, vytváření úsudku o sobě má hodnotící a popisný záměr při zdůraznění poznávací složky.*“ (Hartl, 2004, s. 236).

Praško (2007, s. 27) o sebepojetí tvrdí, že je tvořeno vztahem k sobě samému. Jeho projev je dán tím, co si o sobě myslíme, jak se sami prožíváme a hodnotíme. Z hlediska kognitivní stránky obsahuje naše sebehodnocení, představy a myšlenky a z hlediska emocionálního se soustřeďuje na naše vnímání a emoce.

Dospívání je období, kdy mladý jedinec začíná hledat a vytvářet vlastní identitu. Erikson toto období definuje jako: „*Jsem to, čemu věřím.*“ Nastávají tedy změny, psychické i fyzické. Vytváříme si své „*tělesné schéma,*“ což je dle Vágnerové jedna ze tří základních složek sebepojetí. Tělesným vzhledem se dospívající snaží přizpůsobit ideálnímu vzoru krásy, který vnímají jako žádoucí a také mění svou vnější stylizaci, kterou se vymezují od dětství a dospělosti. Významnou roli v životě dospívajících přebírá vrstevnická skupina, díky jejíž přítomnosti si vytváří svou individuální identitu. Uvažování a přemýšlení je spíše na úrovni vytváření hypotéz, kdy mladí lidé přemýšlí o tom, čím by jednou v životě chtěli být a co pro to mají udělat. Hledají vnitřní ukotvení (Vágnerová, 2004, s. 263). Macek, (s. 13) v tomto směru uvádí, že pro samotné vytváření sebepojetí stačí již jen pouhá fyzická přítomnost vrstevníků, jelikož na základě našich nevědomých procesů automaticky dochází k procesům srovnávání, hodnocení a zpracovávání zpětné vazby.

O identitě v dospívání se zmiňuje také Poledňová (2009, s. 17-20), která uvádí, že v období časně a střední adolescence dochází ke změnám v oblasti sebevnímání. Bylo zmíněno, jak důležité pro vrstevníky je, když znají názor okolí, nicméně podstatný je také proces, kdy si dospívající vytváří vlastní konstrukce o tom, jak jsou hodnoceni, z čehož vyplývá, že toto vnímání není pouze o soudech jako takových, nýbrž o vědomém zpracovávání podle svých měřítek. Dospívající jsou často zcela přesvědčeni, že stojí ve středu pozornosti a že jejich jedinečnosti nedokáže nikdo lépe porozumět než oni sami. V oblasti školních výkonů je hodnocení spíše podmíněno tím, jaký mají vztah sami k sobě. Výkonová charakteristika tedy vyplývá z našeho vnitřního nastavení, které, pokud je kladné, tak přináší pozitivní výhled na sebe i své hodnocení. V opačném případě promítáme tuto skutečnost i do školních výkonů. Citelně znatelnou roli má v tomto ohledu také atmosféra školního kolektivu a role učitele ve třídě.

3.1 Sebevědomí a sebepoznání jako primární složky sebepojetí

Nyní jsme zmínily, jak sebepojetí vzniká, jak ho současní autoři popisují a čím je v jednotlivých vývojových obdobích charakteristické. Následně si teoreticky vymezíme oblasti sebepojetí, jež dotváří jeho celkový charakter.

Sebedůvěru pedagogický slovník definuje sebedůvěru jako *kladný postoj človeka k sobě samému, ke svým možnostem, výkonnosti, je součástí sebepojetí* (Hartl, 2004, s. 236). Z tohoto pojetí tedy vyplývá, že se jedná o vědomý proces, díky jehož principům, jako je vnímání, hodnocení anebo stanovení ideálů posuzujeme svoje vlastní výkony. Toto pojetí potvrzuje také Vágnerová, která uvádí, že je podstatné, co si jedinec *troufne stanovit za cíle*. Podstatné je však zmínit, že vytyčené ideály jsou pouze na dočasné hypotetické úrovni a nevyovídají tak o stavu v aktuální realitě.

O sebedůvěře se zmiňuje také J. Praško (2007, s. 19-25) který se zabývá problematikou jejího nedostatku. Ten plyne především proto, že si často dáváme předsevzetí, která nám ztroskotají. Myslíme si, že když jsme se sebou nespokojeni a něčím a nějak změním naše chování a zhubneme, přestaneme kouřit nebo začneme sportovat, tak budeme šťastnější. Pokud se tedy změním navenek, zákonitě se změním i uvnitř. Ostatně, i pochvala rodičů a okolí udělala dobře našemu egu a motivovala nás k dalším výkonům. Nicméně, docházíme k zjištění, že v dospělosti tato teorie funguje jen velmi málo. Hodnocení z okolí přestáváme věnovat takovou váhu, pokud si dostatečně nevěříme vnitřně sami. *Zevní změna tedy není*

podmíněna vnitřní změnou. Pro zvýšení pocitu sebedůvěry funguje zcela opačná strategie, tedy hledání změny zevnitř a dívat se na věci jiným úhlem pohledu. Jádrem sebedůvěry je naše vnitřní zkušenost, která je založena na hodnocení, která jsme získali od ostatních lidí, vlive, vrstevníků, rodičů, sourozenců a autorit. Pokud tato hodnocení byla veskrze pozitivní, vytváříme si i my sami o sobě pozitivní sebeobraz. V opačném případě máme tendenci snižovat vlastní úroveň sebepojetí. Malá sebedůvěra má nepochybně vliv na kvalitu našeho života v jeho různých oblastech. Dle Praška se projevuje již ve škole, a to například tím, že se žáci záměrně vyhýbají povinnostem nebo jsou nadměrně perfekcionista. Přetrvává tendence v odkládání úkolů, vyloučení se a neschopnosti převzít odpovědnost za vlastní rozhodnutí. Často se bojí kritiky, ustupují kolegům i nadřízeným i přesto že mohou být nadměrně pracovití. V oblasti osobních vztahů mohou lidé s nízkou sebedůvěrou trpět zvýšenou pozorností ke své osobě. Sledují se, jak se projevují, hodnotí se, kontrolují se, obávají se projevit ve své autenticitě. Snaží se ukázat je to „lepší já“ a nadhodnocují spíše zájmy partnera než své vlastní.

Člověk, který má nízkou úroveň vlastní sebedůvěry trpí jednotlivými formami zkreslení interpretace reality (Praško, 2007, s. 62-63). *Černobílé myšlení* vede k tendenci udělat vše na maximum, nebo to nestojí za to. Pokud nedostojíme svého maxima, získáváme pocit, že nic nezvládneme. Při metodě závěru skokem si ihned, aniž by se to vůbec stalo, vytváříme negativní scénáře o tom, jak se daná situace nepovede a jak nám díky vlastní nedokonalosti někdo ublíží nebo nás vyhodí ze zaměstnání a podobně. Při *nadměrné generalizaci* si už dopředu myslíme, že vše dopadne tak, jak nám ukázala naše minulá zkušenost, kterou zobecňujeme a přijímáme ji jako všeobecně platnou u všech dalších skutečností, které se nám v životě stanou.

Sebehodnocení definujeme jako *vědomí prožívání vlastní sociální pozice*, díky které dospějeme k vytvořenému sebeobrazu, který vychází z vědomí našich kompetencí. Zároveň jsme si zažili, jaké to je zažít životní úspěch, ale i neúspěch a nepodléháme hodnocení ostatních. Rozvoj sebehodnocení ovlivňují vzory neboli *představové ideály*, kterým se především dospívající snaží vyrovnat. Svou roli v tomto procesu hraje i svědomí, kdy si díky kladným skutkům připisujeme kladné hodnocení naší osobnosti. Právě rozdíl mezi aktuálně prožívaným já a ideálním stavem, kterému se chceme dorovnat je cíl našeho osobního směřování, v souvislosti s čímž Vágnerová podotýká, že v případě nízkého sebevědomí je rozdíl mezi ideálním já a aktuálním stavem velký (Vágnerová, 2004, s. 256).

Nedostatečný pocit vlastní hodnoty popisuje také Rohr (2013), který uvádí, že lidé mají nevědomé tajné programy, podle kterých prožívají jistou skutečnost. Tyto programy na nás působí buďto pozitivně nebo negativně. Dokud si je neuvědomíme, nemůžeme je změnit. Pokud se rozhodneme pro změnu, náš mozek začne vytvářet tzv. anti program, který nás od změny myšlení zrazuje a snaží se dokázat opak. Jediným východiskem celé naprogramované situace je tvorba zcela nového programu. Nejcitelnějším obdobím pro tvorbu vlastní osobnosti a vlastní hodnoty je období prvních pěti až šesti let věku dítěte. Jako prvním tvůrcem a průvodcem našeho sebevědomí jsou naši rodiče, kteří v nás svým chováním podporují vnitřní odolnost. Svou péčí a vřelostí nám ukazují lásku, jakou budeme disponovat a jednou i vyhledávat. Dalším neméně podstatným faktorem tvorby našeho sebehodnocení je rodinný původ neboli status a třetím podstatným vlivem je smíření se se svým zevnějškem. Rohr uvádí, že pocit vlastní sebehodnoty se vytváří až když se člověk zbaví své vlastní úzkosti z fyzického vzhledu. Je důležité si uvědomit, že jsme se všichni jako lidé narodili hodnotí a nová halenka z nikoho někoho hodnotnějšího neudělá (Rohr, 2013, s. 18-28).

Každý odpovídáme za to, jaké máme vnitřní pocity. Naše naprogramované vzorce můžeme změnit a každý máme možnost být sebevědomý člověk. Nemyslíme tím však přehnanou pýchu a aroganci, jak se spousta lidí domnívá, ale vědomí si sami sebe, dokázat si poradit, znát své slabé i silné stránky a pracovat sám na sobě (Rohr, 2013, s. 85-87).

Sebeúcta je proces, kdy si uvědomujeme svou vlastní cenu na základě vnitřního i vnějšího hodnocení. Přijímáme se a cítíme se fyzicky i psychicky vyrovnaně. Ztrácíme dojem negativního hodnocení ze strany ostatních a věříme ve své schopnosti. Vnímáme tedy spjitost i se sebedůvěrou. Pokud si věříme a sami sebe si vážíme, jednáme s lidmi z pozice vnitřní síly, aniž bychom ji demonstrovali. Nacházíme zde velmi společného s asertivní komunikací, kdy své potřeby vyjadřujeme jasně, srozumitelně a v klidu. Přílišné sebespozování v komunikaci poukazuje na slabou sebeúctu jedince a taktéž ji lze pozorovat ve výrazném selhávání, strachů z konfliktních situací a podobného ustupování (Kříž, 2005, s. 11-12).

Sebepoznáním dospíváme k uvědomění toho, jací jsme, co nám jde, jaké jsou naše schopnosti a také v čem spočívá naše jedinečnost. Získáváme sebedůvěru a zároveň se distancujeme od ostatních lidí. Zjišťujeme, jaké jsou rysy naší osobnosti a učíme se respektovat povahu druhých. Přijímáme, že naše verdikty nejsou vždy jediné správné a podporujeme úsudky druhých lidí, ke kterým si zároveň vytváříme hraniční prostor mezi

tím, co jim dovolíme a co už ne. Poznáváme své přednosti a nedostatky, které mnohdy bohužel nadhodnocujeme a připisujeme jim větší význam, než jaký opravdu mají. Například tělesná váha, nebo také tlukot srdce vypovídá o tom, že čím více je pozorujeme, tím více vnímáme jeho nepravidelnost a všímáme si sebemenších odchylek. Z hlediska vlivu okolí nesmíme opomenout prostředí a autority kolem nás, které nás zejména v dětském věku podstatně ovlivňují. Malé děti tak sebe často hodnotí podle toho, co říkají druzí a zprávy od rodičů jsou pro ně rozhodující. Věří jim a chtějí, aby je měli rádi. Princip zrcadlení nám zase vypovídá o tom, že sami sebe posuzujeme podle toho, jak se domníváme, že nás vidí druzí (Vágnerová, 2004, s. 257).

Sebepoznání se věnuje také Kuneš, který uvádí několik jeho nástrojů. Prvním přenašečem informací směrem k nám je *vnímání*. Díky *exteroreceptorům* (smysly – zrak, čich, chuť) a *interoreceptorům* (tělesné pocity, bolest, únava) získáváme představu v podobě nervových impulzů o tom, jaké informace proudí do našeho vědomí. Na řadu přichází *pozornost*, díky které zpracováváme dané informace a třídíme je do jednotlivých segmentů podle důležitosti. Třídění probíhá buďto záměrně anebo bezděčně. Ovládané vůlí či nikoliv. Díky opakovaným činnostem docházíme k procesu *automatizace*, kdy činnost vykonáváme stále lépe s vynaložením menšího množství prostředků jako je energie či pozornost. Příkladem je například řízení osobního automobilu. Pojmem *časové srovnávání* rozumíme poměrování se sami se sebou nebo i s ostatními, na základě čehož si vytváříme představu o tom, kolik jsme toho zvládli za určitý časový úsek našeho života. Porovnáváme, jací jsme byli dřív a v čem jsme nyní jiní (Kuneš, 2009, s. 11-19, s. 84-91).

V životě si všichni vytváříme názor na naše schopnosti, dovednosti a vnímáme své přijetí ze strany ostatních. Tyto názorové smyčky v nás vytváří různá přesvědčení, která poté formují naše *sebevědomí*. Téměř každý člověk na světě se v životě setká s prohrou, zklamáním, bolestí, ale i s motivací, radostí či příjemným ohodnocením. Díky těmto pocitům prožíváme sami sebe, svůj život. Vytváříme si dostatečně silnou osobnost, abychom mohli čelit hrozbám a znali své pevné jádro. *Nosnou konstrukcí*, kterou popisuje Sedláčková tak rozumíme určitou hypotézu o sobě samých, na které můžeme pracovat a neustále ji zlepšovat. Vytváříme ji už od útlého věku (Sedláčková, 2009, s. 18).

Sebevědomí tak vyjadřuje vědomí vnitřního výkonu, své vlastní ceny a kvality společně s vírou, že požadovaný výkon odvádíme dobře. Popisujeme jej jako vnitřní představu o sobě samých, která může být buďto zdravá nebo nízká. V případě, že si nevěříme, nejsme

přesvědčení o vlastních kvalitách, vnímáme negativní hodnocení ze strany okolí, které si připisujeme. V tomto případě hovoříme o *nízkém sebevědomí*. Opakem je situace, kdy dopředu odhadneme naše možnosti, víme, jaké máme schopnosti. Máme stanoveny cíle, kterých se snažíme dosáhnout a které splňují předpoklad uskutečnitelnosti – jsou reálné. Zodpovědně přistupujeme k plnění úkolů, respektujeme sebe i druhé a komunikujeme své potřeby. Naše vnitřní hodnota není závislá od názorů druhých lidí, cítíme se spokojeně se snahou najít vnitřní rovnováhu. Takto vypadá zdravé sebevědomí, které popisuje Vališová (In Sedláčková, 2009, s. 20).

Kříž uvádí, že neustálé posilování sebevědomí, tj. *vědomí sebe, svých kvalit i přirozených omezení je našim hlavním motorem osobního rozvoje* (Kříž, 2005, s. 10).

Za důležitou složku sebepojetí považuje sebevědomí i Sedláčková, která popisuje zdravě sebevědomého člověka jako někoho, kdo nemá strach, že ho ostatní odsoudí za to, co dělá. Nebavíme se však o poruchách osobnosti s narcistickými prvky a zvýšenou sebepýchou. Sebevědomí roste se splňováním stanovených cílů a s respektem i uznáním od ostatních (Sedláčková, 2009, s. 21-22).

3.2 Vnitřní a vnější vlivy na sebepojetí

Období dospívání je charakteristické především dvěma zásadními mezníky, jež toto období zahajují i ukončují. Jedná se o zahájení školní docházky a období ukončení přípravného období pro povolání nebo další studium – ukončení středoškolského vzdělávání. Věkově tedy toto období vymezujeme mezi 15 až 20 lety, kdy na žáky působí mnoho vnitřních a vnějších vlivů, o kterých se nyní zmíníme. Podstatným *vnitřním vlivem* tohoto období na rozvoj jedince je jednoznačně psychika. Její teorii velké pětky neboli „*Big five theory*“ rozpracoval O. P. John, který tvrdí, že naše sebevědomí vytváří tzv. „*5 silných faktorů*.“ Následující složky neboli faktory sebevědomí jsou určujícím prvkem stability naší psychiky. Jsou to vlastnosti člověka, které mají svým způsobem vliv na to, zda nás okolí přijímá nebo nepřijímá (Nekonečný, 1995, In: Sedláčková, 2009, s. 37)

Intelligence, především *intelligence sociální* je oblastí psychiky, která se podílí na celkovém sebepojetí žáka. Popisujeme ji jako životní otevřenost, pohled na přijímání nových výzev, cílů, celkovou zvědavost a aktivnost v překonávání životních překážek. Jde o naši chuť do života, schopnost a tendenci učit se neustále nové věci a brát život s radostí. Nepopisujeme

tedy inteligenci s hodnotovým vyjádřením IQ, protože ta, dle výsledků výzkumu Termana v USA nevyjadřuje, že by její úroveň korespondovala s vyšší úspěšností v životě (Matějček, 2004, s. 114, In: Sedláčková, 2009, s. 35). Z hlediska inteligence je také zajímavé pojetí vztahu k výkonu. Dle výše uvedeného tvrzení docházíme k úvaze, že žák by měl být spíše aktivní, zvědavý a radostný při plnění svých cílů. V souvislosti s tím však stojí za opomenutí zmínit také to, že tato aktivní strategie dosahování cílů není pouze jediná úspěšná. Žák může mít strategii i pasivní, která je charakteristická především tím, že se vřele nepouští do nových věcí, příliš neriskuje a má rád takovou pasivitu, která mu přináší pocit jistoty. Důležitý pro něj je dosavadní úspěch, na základě kterého posuzuje své schopnosti a možnosti v budoucích posunech. Dosažení úspěchu je mnohdy velmi těžké a existují i tací, kteří se pro jeho splnění rozhodnou úkol odmítnout nebo se spokojí s průměrným výsledkem (Sedláčková, 2009, s. 31-32).

Svědomitost, kontrola, zdrženlivost charakterizuje člověka spolehlivého, kterému jeho svědomí nedovolí cokoli zanedbat. Snaží se tedy sám pro sebe, aby na něj bylo spolehnutí. Svých cílů dosahuje pečlivě a svědomitě.

Extraverze je jednou ze složek psychického sebepojetí, která úzce souvisí se směřováním energie směrem ven. Tito žáci mají rádi kolektiv, týmovost, přijímají i samotou, nicméně humor a zábava jde ruku v ruce s vyjádřením vlastních názorů ve společnosti jiných osob. Extrovertní lidé se příliš nestydí při vyjadřování vlastních názorů a nebojí se prosadit.

Citová stabilita je hodnotná lidská vlastnost, díky které jsme stabilní a odolní vůči nepříznivým okolnostem, nesvírají nás úzkostné myšlenky a necítíme zlost, agresi vůči druhým lidem. Naopak, míříme dopředu, překážky vnímáme jako cíle a pro ostatní dovedeme být oporou. V oblasti citové stability popíšeme také situaci, kdy je na žáka vyvíjen tlak ze strany autority. Takový přístup žáka totiž není vždy přívětivý, milý a usměvavý. Dost často se setkáme s agresí nebo s arogancí, což popisuje Sedláčková jako *generalizovaný negativismus*. Tlak vzbuzuje tlak a žáci mají potřebu se vůči takovému napětí vnitřně bránit. Způsoby sebeobrany jsou různé, od neangažovanosti až po výbuchy vzteku a emocí. Komunikační styly tak mohou být odlišné a ne vždy jen pozitivně stabilní. Někdo volí variantu hádky, jiný zase klidu. Vše závisí od typu naší osobnosti, naučených komunikačních vzorců a respektu vůči autoritám, kdy je nutná míra určitého přizpůsobení se (Vágnerová, 2006, s. 266, In: Sedláčková, 2009, s. 31-32).

Přívětivost a přátelskost jsou lidské vlastnosti, které podporují vznik nových přátelství a utužují kolektiv. Takoví lidé nejsou sobečtí, svou dobrosrdečností nabízejí pomoc druhým a bez špatného vnitřního pocitu tuto pomoc také přijímají (Sedláčková, 2009, s. 35-37).

Do oblasti vlivů, se kterými se adolescenti ve své životní fázi setkávají patří také fyzická oblast, která je neméně podstatná od oblasti psychické. To, jak okolí vnímá naše fyzické tělo na nás má dopad. Toto vnímání je obzvlášť u mladých dospělých velmi citlivé a mnoho z nich si tak vytváří komplexy, kterých se v budoucnu velmi obtížně zbavují. Normy krásy a standardy se stávají měřítkem a nositelem společenského uplatnění napříč vývojem, jehož trendy se neustále mění. Vzhled tak považujeme za jednu z oblastí, která je zejména pro dívky velmi důležitá. Svou roli ve fyzickém vzhledu hraje také oblečení, kterým se pubescenti od svého okolí vymezují a zároveň podtrhují svou osobnost. Za oblečení se také spousta „nedostatků“ skrývá, protože vzít si na sebe něco jiného je jednodušší než kompletně změnit svou fyzickou postavu, jejíž vzhled je často dán i geneticky. Za nedostatkem sebevědomí ve fyzické oblasti se často ukryvá i pocit špatného vnímání sebe samého jako osobnosti. Dostáváme se tak k nedůvěře v sebe samé, dochází k podhodnocování, přílišnému vykládání si všech dovedností a schopností za neúspěšné. Mezi vlivem psychiky a fyzickým vzhledem tedy spatřujeme přímou souvislost. Důležité je, aby „*i pubescent, který se necítí fyzicky v pořádku měl aspoň zdravou psychiku a cenil si tak sám sebe.*“ Vracíme se tedy do období dětství, ve kterém se tato oblast rozvíjí a formuje. Z nepříznivého vnímání sebe samé vzniká i chorobná nemoc, která se nazývá *Dysmorfofobie*. Charakterizujeme ji jako *tísňivé prožívání vlastního vzhledu*. Projevuje se *strachem z lidí, nejistotou v jednání, pokusy o skrytí vlastní vady* (Sedláčková, 2009, s. 38-40).

V rámci *vnějšího pojetí* vlivů, které podmiňují sebepojetí a sebevědomí žáka vymezujeme několik druhů prostředí dle Vágnerové (2000, s. 281), která se liší svou velikostí a také mírou vlivu na konkrétního jedince. Do tohoto pojetí tak spadá tzv.:

- *makroklima* – stav společnosti,
- *mezoklima* – příslušnost k určité společenské vrstvě nebo instituce,
- *mikroklima*, tedy nejbližší okolí – rodina.

Rodina a její role je nezastupitelná. Díky rodině si dítě vytváří svůj vlastní hodnotový systém a nastavuje si tak hranice mezi ano a ne. Jeho sebehodnocení se odvíjí od toho, jak je lidmi kolem akceptováno. Právě respekt a přijetí ze strany rodičů je stěžejní, protože dítě nabývá

pocitu, že se na něj někdo spoléhá, čímž naplňuje svou potřebu přijetí. Kompenzací toho, čeho se dítěti nedostává vzniká sebevědomí. Na základě nenaplněných potřeb můžeme hovořit o sebevědomí vysokém anebo naopak nízkém o kterém se zmiňujeme v předchozí podkapitole. *Komplexem méněcennosti* mohou trpět také děti, jež stojí ve stínu za svým prvorozeným sourozencem, který v něčem vyniká a rodiče jej dávají do popředí jako příklad. Sourozenci se často stávají prostředníky neboli mediátory konfliktů a hádek s rodiči. Konfliktnost a vzájemnou komunikaci dle Vágnerové ovlivňuje také věk, na základě kterého uvádí, že nejméně konfliktů je mezi sourozenci, kteří jsou od sebe věkově vzdáleni „*jeden rok nebo čtyři a více.*“ Věkový rozdíl *dvou až tři let* je většinou velkým zdrojem vzájemných konfliktů.

Křivohlavý (2010, s. 82) v tomto směru uvádí, že rodina je oblastí četných konfliktů. Spolupráce a vzájemná komunikace u dětí je upozaděna souvisle s rostoucím věkem, kdy se děti dostávají do období puberty. Spolupráce, komunikace a kooperace je na ústupu a je tak velmi těžké dojít ke vzájemné shodě při rozdílných názorech. Období dospívání je tak kritickým obdobím proměny mezilidských vztahů a řešení jejich konfliktních situací.

Podstatou zdravého sebepojetí a tedy i sebevědomí tvoří *potřeba životní jistoty a pozitivní identity* (Matějček 2004, s. 176–181, In: Sedláčková, 2009, s. 42). Adolescenti své rodiče vnímají jako základní zdroj jejich hodnotové orientace, na druhou stranu jsou k nim velmi kritičtí a oponují jejich rozhodnutí, protože je porovnávají s již vytvořeným hodnotovým ideálem. Vliv rodiny je na život adolescenta podstatný, nicméně by obsahem rodičovské role nemělo být diktování pravidel, kterým není porozuměno. Logické obhájení argumentů a respekt odlišného názoru je základním prostředkem komunikace, která pomáhá při hledání vlastní identity. Nevyžádané rady jsou v tomto ohledu kontraproduktivní.

Potřebou životní jistoty rozumíme vztah neboli spíše svazek dvou osob, jež zplodili a dali život dítěti. Definuje jej vzájemný vztah *oni k sobě a ono k nim*. Děti cítí nestabilitu a jakékoliv hádky, které se uvnitř rodičovského páru dějí. Trvalou nejistotu cítí dítě i když rodiče nejsou ve svazku manželském, kdy v opačném případě pocítují bezpečí a jistý přehled a pořádek v situacích, ve kterých se může spoléhat na své rodiče (Sedláčková, 2009, s. 43).

Škola je významným a dlouhodobým obdobím žáka. Z dítěte se stává školák, ze školáka student a ze studenta pracující, osamostatňující se jedinec. Právě proces osamostatňování, přijímání následků za vlastní chování a jednání považujeme za jeden ze znaků dospělosti (Sedláčková, 2009, s. 52).

Hodnocení okolí, a především pedagogů by mělo být přiměřené, opodstatněné a hlavně, veškerá kritika by měla vést k následné spolupráci a k nápravě chyb. Podstatou není někoho zkritizovat, ale vytvořit v něm snahu o sebe rozvoj. Kritizovat bychom tak měli s laskavostí a důvodem by nikdy neměl být zřetelný odpor k dítěti jako k lidské bytosti, nýbrž kritika by se měla týkat pouze konkrétního činu. Níže si uvedeme situace, ve kterých sebevědomí žáka snižujeme a kdy naopak podporujeme.

Pedagogické situace vedoucí ke snižování sebevědomí žáka:

- Velmi obtížné úkoly, které nedostačují tempu žáka.
- Další nepřiměřenou reakcí ze strany pedagoga je například nespravedlivé hodnocení.
- Nevyhovující výchovné strategie s autokratickým prvky – hrozby a tresty, diktování toho, co se musí a nesmí bez připuštění odchylek.
- Nepřipouští se samostatnost a individuálnost při kreativitě. Takové jednání většinou vede k tendenci vzdoru a nežádoucí chování neustále pokračuje.
- Zesměšňování nebo ponižování je zcela nepřijatelné.

Pedagogické situace vedoucí ke zvyšování sebevědomí žáka:

- Povzbuzování vede k lepším výkonům a k motivaci, radosti z nich. Také pochvala má zcela uzdravující charakter.
- Žáky bychom měli přijímat přesně takové, jací jsou a zadané úkoly by měly odpovídat úrovni jejich znalostí a dovedností.
- Své potřeby bychom měli jasně, srozumitelně a empaticky vyjadřovat s projevem důvěry v žákovy schopnosti.
- Stejně tak bychom si měli dát pozor na srovnávání jeho výkonu, jehož jediným měřítkem by měl být žák samotný a jeho předešlé pokusy, které se neustále zlepšují anebo stagnují. Nikdy bychom tak neměli srovnávat jednoho žáka s druhým, úspěšnějším (Sedláčková, 2009, s. 52-55).

Žáky bychom měli vést k rozvoji zdravých sociálních schopností, kdy díky reálně dosažitelným cílům zvládnou splnit úkoly každodenního života. V kolektivu ostatních, ať již v kruhu rodinném nebo ve třídě by měli být schopni vyjádřit svůj názor a respektovat také názor jiných. Spolupracovat a zároveň nezávisle rozvíjet vlastní schopnosti. Přijímat názory ostatních a nebýt na nich příliš závislý, nebýt vztahovačný a sebekritický. Rodiče by si také měli dávat pozor na to, aby v dítěti neprohlubovali jeho nízké sebevědomí a nevystavovali ho tlaku na nejlepší školní výkon jako na jediné měřítko úspěchu. Dopřát dítěti svobodu žití, možnost prozkoumávat a poznávat různé vrstvy našeho vlastního já a naučit se být v souladu se sebou samým by mělo být hlavním výchovně vzdělávacím cílem (Vališová, 1995, In: Sedláčková, 2009, s. 72).

Vliv vrstevnické skupiny je podstatný pro utváření naší osobnosti. S vrstevnickou skupinou se setkáváme po celý náš život, protože v každé životní etapě nás obklopují lidé, kteří jsou tak nějak v přibližně stejném věku. Přijetí okolí je pro nás známkou osobního úspěchu, je to znamení, že jdeme s dobou, že jsme přijati. Cítíme se tak velmi komfortně. U adolescentů se vliv vrstevníků podepisuje především na stylu oblékání, které by mělo podléhat aktuálním módním trendům. Nepřijetí dětí, které tomuto trendu nestačí, nebo jím nedisponují a mají jiné životní standardy a pochází z jiného prostředí, je velmi kruté. Obecně totiž adolescenti vnímají, že si za své nedostatky může každý sám. V tom případě, že pokud jsou ostatní neoblíbení, nedělají nic pro svou popularitu. Je to jejich chyba. Logickým vyústěním této situace pak vzniká tendence v navazování toxických vztahů, díky kterým si vzájemně kompenzují svou nedostatečnost. Snaží se tak zalíbit ostatním, zapadnout, dělat srandy. Bohužel, i přes veškerou snahu nejsou přijati. Jejich proaktivní přístup tedy upadá do *regrese* či *agrese* (Sedláčková, 2009, s. 63-65).

Macek (2003, s. 53-59) uvádí, že vztahy mezi vrstevníky hodně závisí na tom, do které konkrétní skupiny adolescent spadá. Každá skupina přátel má zcela odlišný komunikační styl a jiná vnitřní pravidla. Velký rozdíl spatřuje v tom, že ve skupině vrstevnické jde spíše o zhodnocení, zatímco v rodině jde především o zrovnoprávnění. Vrstevníci sami sobě slouží především jako komunikační platforma, díky které mohou testovat své interakce s okolím. Díky členství v takové skupině jednotlivec získává pocit soudržnosti, který je potřebný při hledání vztahu k sobě samému. Pokud adolescent tuto skutečnost nezažije a vrstevníky je odmítán, vnímá to velmi špatně a je to pro něj svým způsobem stigmatizující.

Dalším činitelem vlivu na sebepojetí adolescentů jsou *média*. Dalo by se říct, že za tím vším v podstatě stojí, protože nebýt médií, nemáme se s čím srovnávat. To, co děti vnímají jako standard je totiž jen vykreslený, většinou hezky namalovaný obraz reality, který velmi často neodpovídá skutečnému životu. Děti využívají média buďto ke svému vlastnímu ovlivňování nebo k relaxaci, kdy díky sociálním sítím navazují a udržují mnoho kontaktů, které jim v reálném životě chybí. Sdílejí se většinou stejné stránky, protože je „in“ být v obraze mezi spolužáky. Tato identifikace dle Sedláčkové (2009, s. 63-65) většinou vede k tomu, že sledují stejné filmy, seriály, youtubery anebo profily známých osob na sociálních sítích, jako je například Instagram nebo Facebook. Tímto však nechceme média zrcadlit pouze ve své negativní stránce, spousta informací se díky nim dá dohledat, žáci se mohou dále vzdělávat. Část profilů je vedena odborně a rozvíjí kladný vztah k internetu. Vysoká důležitost tak spočívá ve správném výběru média a ve schopnosti kritického myšlení, kterou bychom děti měli učit. Díky médiím i jiným okolním vlivům si tak vytváříme vlastní hodnotový žebříček – systém našich hodnot, který je stěžejní pro náš kladný seberozvoj.

V. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V rámci teoretické části práce jsme se zabývaly pojmy, terminologií a definicemi různých oblastí, jako je adolescence, legislativa, pojetí domovů mládeže a oblast sebepojetí, která je stěžejní částí naší práce. V oblasti výzkumného zaměření práce se budeme věnovat vymezení výzkumného problému, charakteristice výzkumného souboru a interpretaci získaných dat.

4.1 Výzkumný problém

Dle R. Obereignerů (2017, s. 21) patří oblast sebepojetí k nejčastěji zkoumaným aspektům vývoje osobnosti u pubescentů. V rámci dosavadního výzkumného šetření uvedeme výzkumy, které se sebepojetím již zabývaly a soustředily se například na rozdíly mezi pohlavím či na souvislosti mezi sebepojetím a úrovní školních výsledků. Oblastí výzkumu sebepojetí a jeho faktorů, které ovlivňují temperamentní typy osobnosti se zabýval Blatný a kol. (1998). Výzkumným souborem tohoto výzkumu byli žáci ve věku od 14 do 19 let a na základě analýzy dat bylo zjištěno, že extrovertní typy lidí dosahují vyšší úrovně sebehodnocení, kdy na straně druhé různé psychické poruchy osobnosti a neuroticismus tuto úroveň snižují. „*Nejvyšší úroveň sebepojetí mají sangvinici a nejnižší se objevuje u melancholiků.*“

Sebepojetím u adolescentů a konkrétněji „*Posouzením dobrého a zlého člověka adolescenty: souvislost se sebepojetím mezi děvčaty a chlapci*“ se zabýval Macek a Tyrlík (2000). V této studii tvořili výzkumný soubor adolescenti ve věku od 15 do 17 let, kdy výsledkem výzkumu byl vymezen značný rozdíl mezi *morálním sebehodnocením a sebehodnocením úspěchu*. U dívek byla prokázána významná souvislost ve výzkumné oblasti týkající se morálního hodnocení, kdežto u chlapců bylo zjištěno, že mají vyšší prokázanou souvislost v oblasti aktivního prosazení. V roce 2005 zkoumal rozdíl sebehodnocení mezi dívkami a chlapci také Robins a Trzesniwsky, kteří prokázali, že v období puberty se objevují největší odlišnosti v rozmezí tohoto pojetí, kdy „*Chlapci dosahují vyššího sebehodnocení než dívky.*“ Tento fakt si autoři výzkumu vysvětlují možným odlišným vnímáním fyzického těla. Závěr potvrzuje také Krch a Drábková (1999), kteří ve své studii zkoumali adolescenty ve věku od 14 do 19 let a došli ke zjištění, že sebehodnocení u dívek je proti sebehodnocení u chlapců labilnější. Autoři výzkumu si tento fakt vysvětlují tím, že se *dívky cítí více ohroženy* a jsou vůči své *osobě vnitřně víc senzitivní. Souvislostí mezi atmosférou v rodině a sebehodnocením*

adolescentů se zabýval Macek (1999). V rámci této studie bylo zjištěno, že rodinou atmosféru více prociťovaly dívky než chlapci a nepříznivé konfliktní situace jsou pro obě pohlaví nepříjemná. Oproti tomu atmosféra vzájemné tolerance a respektu vede ke zvýšení sebezdokonalování. U chlapců toto příznivé období navíc podněcuje *vědomí vlastní efektivnosti* (Obereignerů, 2017. s. 21-24).

V rámci našeho výzkumného šetření jsme se zabývaly sebepojetím u adolescentů, kdy jsme na základě výzkumného šetření pomocí dotazníku zjišťovaly, jak se jejich sebepojetí liší napříč věkovou kategorií, tedy zařazením do ročníku studia. V tomto šetření jsme tedy postupovaly kvantitativním výzkumem a odpovědi získaly pomocí standardizovaného dotazníku Pierrs-Harris 2. Oblast našeho výzkumu je jedinečná, protože se specifikuje na prostředí domovů mládeže, které tvorbu našeho vlastního „Já“ velmi ovlivňuje. V oblasti výzkumů sebepojetí adolescentů v domově mládeže nebyl žádný podobný výzkum dohledán. Tímto spatřujeme tuto oblast za velmi zajímavou a prozatím ne příliš probádanou vědeckými teoriemi, přitom sebepojetí je jednou ze základních vědeckých otázek už od 19 století, kterou se jako první zabýval psycholog William James (Konečná, 2010, s. 47).

Dopady sebepojetí u adolescentů jsou značné. Sebpojetí neexistuje samo o sobě jako takové, nicméně, tvoří ho další složky, jako je sebevědomí, sebepoznání, sebehodnocení, sebeúcta, sebeprosazování a sebekontrola. V tomto ohledu má tedy širší dopad na osobnost člověka, než jaký si můžeme myslet. Za podstatné stojí také zmínit fakt, že jako sociální pedagogové, potažmo vychovatelé máme v rukou mocný neviditelný nástroj, díky kterému můžeme právě tyto oblasti sebepojetí žáků ovlivňovat. Nejsme všemocní čarodějové, nicméně děti nás obklopují a učí se od nás. Učíme je my, ale nevědomky se učí také tím, že nás pozorují, vnímají a na základě toho si vytváří své vlastní postoje. Můžeme je motivovat pozitivně i negativně. Dar v podobě čistých dětských duší, se kterými můžeme pracovat a kterým můžeme předat to nejlepší, aby se ony samy zdokonalily je nádherné životní poslání. Z tohoto důvodu spatřujeme ne za povinné, ale za žádoucí, aby každý pedagogický pracovník měl povědomí o tom, co je to sebevědomí a jak se tato složka tvoří a dělal pro to maximum. Z hlediska nízkého sebevědomí můžeme najít spojitost také s vyšším výskytem sociálně patologických jevů a nežádoucího chování, které pramení z pocitů vnitřní rozladěnosti a nedostatečnosti.

Sebepojetí je fenomén, který se týká každého z nás, jenže my všichni dohromady tvoříme společnost. Dostáváme se tedy k zásadnímu tématu, které můžeme my všichni společně ovlivnit. Svou roli v tomto procesu hrají samozřejmě i média a vrstevníci, později kolegové anebo rodina, která je s námi už od našich prvních krůčků. Snažme se tedy, aby našim cílem nebyl všude provázaný ideál společnosti, nýbrž, snažme se tímto ideálem stát my sami, v tom smyslu, abychom dosáhli nejlepší verze sebou samých, byli v životě spokojení, vyrovnaní a toto sebehodnocení předávali pozitivním směrem dál. Praktický přínos a perspektiva této oblasti je bezesporu hlavním motivem při psaní této práce, která by měla sloužit všem pedagogům i rodičům a jiným zájemcům.

4.2 Design výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo metodou dotazníkového šetření, tedy písemnou formou explorativní metody. Dotazník je dle Gavory (2000, s. 99) nejčastější formou zjišťování údajů. Metoda dotazníků má velkou výhodu v tom, že díky její efektivnosti můžeme oslovit velké množství respondentů, čímž získáváme mnoho informací v relativně krátkém časovém období. Dotazník se zaměřuje na sebepojetí dětí a adolescentů a na vnímání sebe samých (Obereignerů a kol., 2015).

Pro účely výzkumného šetření byla oslovena společnost Hogrefe – Testcentrum Praha, kde jsme si jmenovaný dotazník včetně ostatních příruček zakoupily. Původní škála dotazníku Piers-Harris vznikla počátkem šedesátých let a od té doby byla velmi pozitivně hodnocena ze strany psychologů, kritiků i výzkumníků. Po revizi prvního vydání vytvořili autoři v roce 2002 vydání druhé, které nese název *Škála sebepojetí dětí Piers-Harris 2 (PHSCS-2)*. Příručka, ze které jsme vycházely popisuje instrukce pro administraci dotazníku a jeho vyhodnocení a dále také instrukce k interpretaci výsledků výzkumu (Piers-Harris 2, 2015).

Dotazník se skládá z šedesáti položek, které mají sebehodnotící charakter a nese podtitul *Jak vnímám sám/sama sebe (The way I feel about myself)*. Jeho verze je určena dětem a adolescentům ve věku od devíti do dvaceti jedna let a obsahuje pouze uzavřené otázky, které žáci označují možnostmi ANO a NE.

Dotazník obsahuje šest subškál, které se zaměřují na specifické oblasti sebepojetí.

1. Přizpůsobivost (BEH)
2. Intelektové a školní postavení (INT)
3. Fyzický zjev (PHY)
4. Nepodléhání úzkosti (FRE)
5. Popularita (POP)
6. Štěstí a spokojenost (HAP).

Subškály sebepojetí tvoří celkový TOT skóre, tedy míru celkového sebepojetí adolescenta. Využití dotazníku je všestranné a uplatníme ho nejlépe v prostředích, kde potřebujeme získat kvantitativní data o sebehodnocení dítěte. Využit jej tak mohou například učitelé anebo odborníci z neuropsychologických profesí. Za podstatné však považujeme zmínit, že samotný dotazník a jeho vyhodnocení nám nepoví o konkrétním sebepojetí dítěte mnoho informací. Za důležité proto považujeme následnou konzultaci s psychologem, který má výcvik v psychologickém vyšetřování (Piers-Harris 2, 2015, s. 8). Celkové sebehodnocení je totiž komplexní úkol, kdy se musíme zaměřit i na jiné vlivy, jako je například rodinná anamnéza, biologické prostředí nebo školní prostředí a vliv vrstevníků. Dotazník také není vhodný pro děti, které jsou *nadměrně hostilní, nekomunikativní a nebo mají sklony nadměrně přehánět a zkreslovat*.

Administrativní část vyplňování dotazníků probíhala tak, že žáci byli dopředu seznámeni s tématem závěrečné práce, byli požádáni o naprostou upřímnost a zároveň o neexistenci špatné volby, protože v rámci otázek není žádná špatná odpověď. Žáci byli upozorněni na anonymitu a na potřebu odpovědi kroužkovat nebo jakkoliv výrazně zaznačit perem, propiskou nebo fixou. Zároveň byli poučeni o zákazu manipulace s dotazníkem ve smyslu různého škrtání, kreslení a jiných neplatných tvrzení. Po vyplnění a administraci dotazníků byly samotné dotazníky selektovány dle jednotlivých ročníků. Jelikož tento dotazník takové členění neobsahuje, byla pro žáky vytvořena jedna speciální otázka v záhlaví dokumentu, kdy měli označit aktuální ročník studia. Posléze byly dotazníky ručně přepsány do systému Survio, kde byly následně vyhodnoceny v excelovém souboru. Ten byl dále rozpracován a formou tabulek jsme došly k výsledkům výzkumu a následnému srovnání napříč věkovou kategorií.

Samotný dotazník jsme vyhodnocovaly v systému MS Office – Excel, kdy jsme si veškerá data přepsaly do jednotlivých tabulek. Dále jsme převedly odpovědi ANO a NE do číselné podoby a tu poté vyhodnocovaly dle vyhodnocovacího listu a testového profilu Piers-Harris2. Data byla následně převedena do jednotlivých subškál, kdy každá obsahuje následující čísla a počet otázek.

1. Ke škále BEH se vztahuje celkem 14 otázek (otázky číslo:12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58, 60). Tato škála měří *připustění nebo popření problematického chování*. Obsahuje otázky, které se vztahují ke konfliktům doma i ve škole. Z hlediska jejího vyhodnocení nabývá tří výsledků:
 - *Nadprůměrný skór* ($\geq 56T$) – děti se vnímají jako vychované a doma i ve škole dodržují očekávaná pravidla.
 - *Průměrný skór* (40T-55T) – děti se hodnotí jako poměrně dobře vychované a zároveň uznávají drobné obtíže v chování. V rámci nižšího skóre 40T-44T dítě přiznává více problémů než průměrný jedinec z celkového souboru, nicméně tyto odchylky jsou stále v rámci normy.
 - *Nízký skór* ($\leq 39T$) – tyto děti přiznávají výrazné problémy v chování. Nejsou schopny dodržovat stanovená pravidla a mohou se chovat až agresivně. Nízké skóre v této oblasti mohou být spojeny s psychickými syndromy nebo také poruchou pozornosti s hyperaktivitou.
2. Ke škále INT se vztahuje celkem 16 otázek (číslo 5, 7, 12, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52, 55). Zjišťuje, jak dítě vnímá své schopnosti vzhledem k školním a intelektuálním výkonům. Hodnotí se také spokojenost ve škole a některé položky hodnotí i to, jak intelekt dítěte ovlivňuje vztahy v rodině nebo mezi vrstevníky.
 - *Nadprůměrný skór* ($\geq 56T$) – tyto děti si jsou jisté svými intelektuálem v oblasti školních výsledků i v jiných schopnostech. Jsou rychlé, bystré, rády čtou, odpovídají na otázky učitele, jsou efektivní a vnímají, že mají obdiv ze strany spolužáků nebo rodičů, učitelů. Jsou dobře vychované a dokážou ve škole udržet pozornost.
 - *Průměrný skór* (40T-55T) – v této škále děti dosahují průměrných výsledků ve škole a přiznávají, že občas mají určité potíže. Pokud jsou hodnoty nižší než průměrné, dítě přiznává větší školní potíže, nicméně i ty jsou stále v mezích normy.

- *Nízký skór* ($\leq 39T$) – do tohoto skóre se řadí děti, které přiznávají, že jim nejde plnění školních úkolů a činí jim to obtíže. Mají občas pocit, že jim to nejde a že na to nemají dostatečné schopnosti. V případě skóre nižšího než 29T mohou mít děti pocit, že navždy budou selhávat a že jejich výkon nebude nikdy dostačující. Skóre může vyjadřovat také „naučenou bezmocnost,“ rezignaci na školní úspěchy a výsledky s tím spojené.
3. Ke škále PHY se vztahuje celkem 11 otázek (číslo 5, 8, 9, 15, 26, 33, 39, 44, 46, 49, 54). Žák na základě odpovědí v této škále otázek hodnotí svůj vzhled a dovednosti či schopnost vyjádřit své vlastní názory.
- *Nadprůměrný skór* ($\geq 56T$) – děti vyjadřují celkovou spokojenost s tím, jak vypadají, vnímají svou popularitu mezi vrstevníky. Vnímají se jako inteligentní a zdatní. Chopí se vedení při různých sportovních hrách a jejich vrstevníky poslouchají jejich názory.
 - *Průměrný skór* (40T-55T) – děti vykazující průměrné skóre se ke svému fyzickému vzhledu vyjadřují jak pozitivně, tak negativně. Pozitivní hodnocení však převažuje nad tím negativním a v případě nižšího skóre 40T-44T hovoříme o větší nespokojenosti se svým vzhledem, nicméně stále v mezích normy vzhledem k celkovému souboru.
 - *Nízký skór* ($\leq 39T$) – nízkého skóru dosahují děti a adolescenti, kteří dosahují pravděpodobně nízké úrovně sebeúcty a cítí se neatraktivní. Buďto se takto cítí všeobecně a nebo jim na sobě vadí něco konkrétního. Mají pocit, že je vrstevníci nepřijímají.
4. Ke škále FRE se vztahuje celkem 14 otázek (číslo 4, 6, 7, 8, 10, 17, 23, 29, 31, 32, 35, 40, 56, 59). Tato škála hodnotí oblast úzkosti a dysforické nálady. Zachycuje emoce jako je například *nervozita, citlivost, smutek, stydlivost, strach*.
- *Nadprůměrný skór* ($\geq 56T$) – tyto děti odmítají, že by nějaký negativní pocit pociťovaly. Udávají, že jsou po fyzické stránce spokojeni, a to stejné i se svou osobnostní charakteristikou. Své problémy mohou maskovat anebo nadsazovat.
 - *Průměrný skór* (40T-55T) – v rámci průměrné oblasti zjišťujeme, že tyto děti a adolescenti dosahují průměrných skóre v oblasti emocí a vztahů vztahující se k náladám.

- *Nízký skór ($\leq 39T$)* – u nízkého skóre mají děti významné potíže v oblasti úzkostí a nálad. Pociťují například úzkost z plnění školních povinností, z psaní písemných prací, zkoušení – především před tabulí, kde jsou před kolektivem. Tento skór může být spojen také s nespokojeností s vlastním tělem a mohou nastat problémy s užíváním návykových látek, případně i s poruchami příjmu potravy.
5. Ke škále POP se vztahuje celkem 12 otázek (číslo 1, 3, 6, 11, 32, 37, 39, 41, 47, 51, 54, 57). Tato škála zjišťuje působení dětí a adolescentů v oblasti sociálního fungování. Jedná se o způsoby navazování kontaktů, udržování přátelství, společné aktivity, sport.
- *Nadprůměrný skór ($\geq 56T$)* – tyto děti mají dobrý pocit z navazovaných kontaktů, mají dostatek přátel a cítí se oblíbení v kolektivu. Chtějí se zapojovat do her a jiných aktivit.
 - *Průměrný skór (40T-55T)* – děti které mají průměrné skóre jsou spíše spokojené s navazováním vztahů a se svým sociálním fungováním.
 - *Nízký skór ($\leq 39T$)* – v rámci nízkého skóru dochází k celkové nespokojenosti v oblasti vztahů, děti se často cítí izolovány od okolí a nebo cítí, že je kolektiv ignoruje, nebo se jim posmívá.
6. Ke škále HAP se vztahuje celkem 10 otázek (2, 8, 28, 31, 35, 40, 42, 49, 53, 60). Tato škála hodnotí osobní pocit štěstí a životní spokojenosti.
- *Nadprůměrný skór ($\geq 56T$)* – tito adolescenti hodnotí svůj život pozitivně, jsou spokojeni a užívají si vnitřní životní pohodu. Hodnotí se jako šťastní, dobře vychází s ostatními.
 - *Průměrný skór (40T-55T)* – v oblasti průměrného skóre děti a adolescenti hodnotí své pocity jak negativně tak pozitivně. Pozitivní hodnocení však převažuje nad tím negativním. Pokud je skóre v rozmezí 40T-44T, hovoříme o tom, že jedinec přiznává spíše více pocitů nespokojenosti, nicméně v úrovni normy.
 - *Nízký skór ($\leq 39T$)* – u nízkého skóru hovoříme o dětem, které mají tendenci být nešťastní a nespokojené sami se sebou. Jsou kritické v oblasti tělesného vzhledu ke své osobě, ke komunikaci s ostatními vrstevníky nebo celkově ke své osobnosti. Nízký skór může naznačovat také psychické poruchy, jako jsou například deprese, poruchy příjmu potravy, užívání návykových látek, závažné poruchy chování. Tyto

děti potřebují pomoc především z hlediska intervence a psychologického vyšetření, přestože ji mohou odmítat (Piers-Harris, 2015, s. 24-32).

Pro stručný přehled uvádíme jednotlivé subškály v přehledné tabulce.

Rozsah T-skóru	Percentilový rozsah	Interpretační popis
Celkový skór (TOT)		
≥70T	≥98	Výrazný nadprůměr
60T-69T	84-97	Nadprůměr
56T-59T		Vyšší průměr
45T-55T	72-83	Průměr
40T-44T	29-71	Nižší průměr
30T-39T	15-28	Podprůměr
≤29T	≤2	Výrazný podprůměr
Subškály		
≥56T	≥72	Nadprůměr
45T-55T	29-71	Průměr
40T-44T	15-28	Nižší průměr
30T-39T	3.14	Podprůměr
≤29T	≤2	Výrazný podprůměr

Obrázek 1 Interpretace rozsahu T-skóru dotazníku PHCSCS-2

Výzkumný soubor

Z hlediska výzkumného šetření lze do základního výzkumného souboru zařadit domovy mládeže v celém Olomouckém kraji, případně napříč regiony. Z hlediska volby výzkumného souboru jsme vybraly domov mládeže, který svou kapacitou dosahuje minimálního počtu 200 žáků a jehož žáci studují studijní obory zakončené státní maturitní zkouškou. Z důvodu ochrany anonymity nezmiňujeme konkrétní název domova mládeže. Téma sebepojetí je tak široce ukotveno, že se dá zkoumat mnoha způsoby. Jako námět pro další výzkumné zkoumání vnímáme například srovnání sebepojetí žáků domova mládeže versus sebepojetí u žáků bydlících v místě svého bydliště.

Pro potřeby výzkumu jsme realizovaly záměrný výběr respondentů, jelikož už dopředu známe požadavky výběrového výzkumné souboru žáků, kteří splňují kritéria z hlediska věku, studia a ubytování v domově mládeže. Z hlediska požadavků záměrného výběru výzkumné souboru jsme vycházely z následujících relevantních znaků souboru:

- Žák je ubytovaný v domově mládeže,
- Žák studuje střední školu (1. – 4. ročník studia),
- Žák je ve věku adolescenta, tedy od 15 do 20 let.

Záměrně vybraní žáci domova mládeže byli kontaktováni prostřednictvím svého vychovatele, který jim rozdal předtištěné dotazníky. Domov mládeže disponuje kapacitou 210 žáků, kterou z hlediska naplnění výzkumného souboru považujeme za adekvátní. Osloveno bylo všech 210 žáků, jelikož kapacita domova je zcela naplněna, nicméně z hlediska návratnosti nám počet odevzdaných a platných dotazníků klesl na celkový počet 178. Ostatní dotazníky, celkem tedy zbylých 32 dotazníků nebyly pro účely dotazníkového šetření využity, jelikož nebyly vyplněny, případně obsahovaly zásadní chyby, které znamenaly jejich nepoužitelnost (například vyplněná pouze první strana dotazníku).

Domov mládeže ubytovává žáky, kteří jsou rozděleni do 7 výchovných skupin po 30 žácích. Každou výchovnou skupinu vede jeden kmenový vychovatel, který pracuje ve směnném provozu (ranní, odpolední, noční směny). Žáci domova studují na několika středních školách v Olomouckém kraji. Všichni navštěvují denní studium a do domova mládeže dojíždí ze svého bydliště. Ubytování jsou od neděle do pátku, kdy odjíždí zpět do svých domovů. Výjimku z ubytování tvoří prázdniny a ředitelská volna škol. Žáci jsou ve svých pokojích ubytováni po třech a společně sdílí koupelnu a toalety, které jsou na každém patře. Výzkum probíhal v únoru roku 2023 a trval zhruba tři týdny, protože někteří žáci byli v době výzkumného šetření nemocní a výzkum svým mírně zasahoval i do termínu jarních prázdnin v daném regionu.

Předvýzkum

V rámci předvýzkumu jsme u žáků domova mládeže uskutečnili individuální rozhovor, který nám měl napovědět něco o tom, jak své sebepojetí ve skutečnosti vnímají. Přepis rozhovoru uvádíme v příloze této práce.

5 ANALÝZA DAT

Výzkumnou technikou dotazníku jsme získaly data, která jsme statisticky zpracovaly. Po zadání jednotlivých dotazníků do aplikace Survio jsme získaly zobrazení výsledků v jednotlivých programech MS Office, se kterými jsme poté dále pracovaly. Data byla zpracována v systému MS Excel. Níže prezentujeme tabulky a grafy, které ilustrují výsledky v jednotlivých subškálách.

	1	2	3	4	5	6
	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
Průměr	46,83	48,31	49,38	47,44	47,85	45,58
SD	10,37	10,93	9,79	10,51	9,44	12,02
Medián	49	49,5	51	48	49	47
Modus	59	51	57	51	52	59

Tabulka 1 Souhrn středních hodnot všech subškál, n=178

Z hlediska celkového TOT, které je v dotazníku PHSCS-2 nejspolehlivějším ukazatelem (Piers-Harris, 2015) jsme došly k výsledkům, kdy u jednotlivých kategorií můžeme uvést, že v rámci průměrného rozmezí, od nejnižší hodnoty 45,58T po nejvyšší hodnotu 48,31T, dosahují žáci domova mládeže průměrného výsledku, který je dán v rozmezí od 45T-55T. Dle Piers-Harris (s. 25, 2015) můžeme tento výsledek definovat jako skóre v mezích normy. „*Děti a adolescenti, kteří dosáhnou skóre v tomto rozmezí, mají obvykle dobrou úroveň sebeúcty jako většina vrstevníků ze standardizačního souboru a obvykle vyjadřují vyvážené sebehodnocení zahrnující dobré i špatné stránky.*“

Analýza a interpretace dat jednotlivých subškál

BEH	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
N (celkový počet žáků)	47	53	37	41
Průměr	45,27	46,81	45,97	49,41

Tabulka 2 kategorie BEH dle ročníků

Tabulka číslo 2. znázorňuje rozložení respondentů z hlediska jejich kategorií v ročníku. Z hlediska porovnání TOT sledujeme, že nejvyšší hodnoty 49T dosáhli žáci čtvrtého ročníku. Nejnižší hodnoty 45T dosáhli žáci prvního ročníku. Lze tak sledovat posun v rámci věkové kategorie, kdy u čtvrtého ročníku je míra popření problematického chování nižší. Celkově se však všechny hodnoty řadí do průměrného skóre.

INT	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
N (celkový počet žáků)	47	53	37	41
Průměr	46,55	48,69	46,18	50,08

Tabulka 3 Kategorie INT dle ročníků

Tabulka číslo 3 znázorňuje vymezení TOT dle věkových kategorií v oblasti intelektového a školního postavení. Posuzovanými výsledky lze hodnotit, že žáci prvního ročníku (T46) dosahují oproti žákům čtvrtého ročníku (T50) nižší hodnoty. Všechny hodnoty jsou však v průměrném skóre.

PHY	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
N (celkový počet žáků)	47	53	37	41
Průměr	47,78	47,81	49,43	53,21

Tabulka 4 Kategorie PHY dle ročníků

Tabulka číslo 4 znázorňuje popis sebepojetí v kategorii PHY, která se zabývá fyzickým vzhledem a vlastnostmi. Z hlediska uspořádání výsledků vidíme, že žáci prvního ročníku dosahují celkového T47, oproti žákům čtvrtého ročníku, kteří mají výslednou hodnotu T53. Obě zaznamenané hodnoty jsou v rozmezí průměrného skóre.

FRE	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
N (celkový počet žáků)	47	53	37	41
Průměr	44,95	46,13	46,43	52,9

Tabulka 5 Kategorie FRE dle ročníků

Tabulka číslo 5 znázorňuje výsledky z oblasti nepodléhání úzkosti, kdy sledujeme, že nejnižší míru T mají žáci prvního ročníku T44 a nejvyšší hodnotu T zaznamenáváme u žáků čtvrtého ročníku T52. Lze tak pozorovat rozdíly v sebepojetí z hlediska této kategorie. Výsledky u žáků druhého, třetího a čtvrtého ročníku jsou v oblasti průměrného skóre. Nižšího průměrného skóre T44 (T40-T44) dosahují v této oblasti žáci prvního ročníku.

POP	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
N (celkový počet žáků)	47	53	37	41
Průměr	47,14	46,81	47,18	50,6

Tabulka 6 Kategorie POP dle ročníků

Tabulka číslo 6 popisuje oblast popularity, kdy sledujeme nejnižší úroveň T46 u žáků druhého ročníku a nejvyšší úroveň u žáků čtvrtého ročníku T50. Všechny výsledky hodnot jsou v rozmezí průměrného výsledku.

HAP	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
N (celkový počet žáků)	47	53	37	41
Průměr	44,08	43,5	44,32	51,12

Tabulka 7 Kategorie HAP dle ročníků

Tabulka číslo 7 znázorňuje pojetí v oblasti štěstí a spokojenosti. Nejvyššího výsledku dosahují žáci čtvrtého ročníku T51. Zbytek ročníků, prvního, druhého i třetího dosahují nižších hodnot, kdy je T43-44. Tímto jsou jejich výsledky interpretovány jako nižší průměr, oproti žákům čtvrtého ročníku, kteří jsou v kategorii průměru.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V závěrečné části práce se věnujeme interpretaci dat výzkumného šetření a shrneme tak závěry empirické části práce. Hlavním cílem naší práce bylo zjistit, jaká je úroveň sebepojetí u žáků v domově mládeže a zda se tato úroveň s ohledem na věkové kategorie a ročníky liší. V rámci teoretické části práce jsme se zabývaly problematikou adolescence, sebepojetí, sebevědomí, kde jsme uváděly různé vlivy, se kterými se adolescenci denně setkávají a kterým čelí. Tyto determinanty ovlivňují vznik a rozvoj jejich osobnosti, a proto jsme se rozhodly zjistit, jak je tento vliv zásadní. Cílem výzkumného šetření tedy bylo, aby žáci pravdivě a autenticky odpověděli na otázky dotazníku, které se sebepojetím zabývaly. Tyto otázky se týkaly jak vnějšího fyzického vzhledu, tak psychického stavu, od vlivu rodiny, kamarádů, vrstevníků, tak po školní úspěchy a sebehodnocení.

Z hlediska posouzení jednotlivých subškál mezi ročníky se budeme věnovat každé subškále samostatně. Subškála (BEH) znázorňuje, že žáci připustí nebo poprou své problematické chování. Z hlediska našeho pozorování můžeme konstatovat, že vyšší tendenci mají žáci čtvrtých ročníků. Určitá část dětí tak přiznává výskyt problémového chování, ale výsledek je stále v rámci normy. Z hlediska subškály (INT) pozorujeme vrůstající tendenci u čtvrtých ročníků, kdy hodnota dosahuje T50. Děti tak hodnotí své schopnosti a dovednosti jako běžné a hodnotí se průměrně dobře. Roli výsledků ve škole a intelektu neovlivňuje pouze žák jako takový, ale celý proces, do kterého musíme zahrnout také roli učitele, prostředí i rodičů. V oblasti fyzického vzhledu (PHY) evidujeme opět rozdíl u výsledků žáků prvních a čtvrtých ročníků. Z hlediska vlastního hodnocení se tak adolescenti posuzují pozitivně i negativně, a jejich sebepojetí je stále v mezích normy. Subškála úzkosti (FRE) znázorňuje výsledky, které nás mírně překvapily. Nejvyššího T52 dosahují žáci čtvrtého ročníku a nejnižší T44 pozorujeme u žáků prvního ročníku. Z hlediska T44 už tato kategorie spadá do nižšího průměru. Obecně tak vyvozujeme, že v oblasti, která odráží úzkost a dysforickou náladu, která zahrnuje emoce, obavy, strachy a smutky, je vyšší evidence u žáků prvního ročníku, oproti ostatním ročníkům. Kategorie (POP) znázorňuje oblast popularity, kdy se dostáváme opět k průměrným výsledkům, nicméně z hlediska zařazení do ročníku lze spatřovat rozdíl v T47 a T50 u žáků prvního a čtvrtého ročníku. Nejvíce zajímavou je pro nás oblast poslední subškály (HAP), zjišťující celkový pocit štěstí a spokojenosti v životě. Z našeho šetření jsme došli k výsledkům, kdy je nejnižší hodnota T43 evidována u druhých

ročníků. Nicméně, ostatní ročníky, oproti čtvrtým ročníkům nejsou od této hodnoty příliš výrazné. Kategorie žáků v prvním i třetím ročníku dosahují podobného výsledku, kdy je T44. Obě tyto hodnoty spadají do úrovně nižšího průměru, kdy Piers-Harris uvádí (s. 31, 2015), že: *„Pokud je skóre HAP v rámci nižšího průměru (T40-T44), dítě a adolescent přiznává více pocitů nespokojenosti než typický jedinec ze standardizačního souboru, ale celková úroveň těchto potíží je stále v mezích normy.“* Pakliže by byla úroveň nižší než 39T, výsledek by znamenal tendenci *celkové nespokojenosti a nešťastnosti se sebou samými*.

Zjištěná tvrzení potvrzuje také Macek (2003, s. 7-12, 15-17), který tvrdí, že dospívající si vytváří svůj vlastní sebeobraz, který ovlivňují různé úvahy o sobě i druhých, vztahy v kolektivu, vrstevníci i rodina. Člověk se v tomto věku snaží najít sám sebe, zjistit, co ho naplňuje a v čem tkví podstata jeho jedinečnosti. Vztahy v rodině jsou dány již dávno před nástupem tohoto období, a tak je mylné se domnívat, že je to všechno pouze věkem. Obecně je tak vnímáno, že člověk se v tomto období jakoby podruhé narodí a střetávají se v něm jeho vlastní protichůdné tendence.

Dle Montgomery (2022, s. 55-70) jsou emoce a jejich intenzivnost v tomto období na vrcholu. Dospívající prožívají euforii, zamilování, radost, poté se během krátké chvíle cítí tzv. pod psa. Toto tvrzení sdílí i Macek, kdy uvádí, že emocionální změny s sebou přináší vyšší senzitivitu a mnohdy i labilitu, intenzivněji prožívané krize, ztráty, bolesti a celkovou náládovost. Jako na houpačce je v tomto období také sebevědomí. S výsledky výzkumu se ztotožňuje i v tvrzení, že ve druhém období, tedy střední adolescenci dochází spíše k útlumu emocí a Macek toto období definuje jako období prvního vystřízlivění. To, s čím byli adolescenti dříve konfrontováni se tak nějak usadí a spíše se věnují tomu, co se sebou budou reálně dělat. Macek, 2003, s. 46-48). Souvisle s tímto tvrzením se nám prolíná také výsledek hodnot šetření, kdy u prvních ročníků pozorujeme průměrné nižší skóre oproti žákům čtvrtých ročníků.

Z výsledků výzkumného šetření a interpretace jednotlivých dat jsme došly k závěru, že většina subškál zobrazovala průměrnou hodnotu sebepojetí. Nižší hodnotu sebepojetí jsme zaznamenaly z subškály (HAP) a (FRE). Obě subškály se zabývají emocionálním, psychickým rozpoložením a u obou dvou jsme zaznamenaly nižších hodnot u žáků domova mládeže. Výše uvedená skutečnost nás překvapila bohužel v negativním slova smyslu a tak v rámci tohoto zjištění nabízíme několik metod v rámci doporučení, které mohou být využity při práci s dětmi ať už doma, v rodinném prostředí nebo ve škole, v domově mládeže, kdekoliv.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI A ZÁVĚR

V této části práce navrhujeme několik praktických cvičení pro práci s dětmi, aby jejich sebedůvěra rostla a jejich sebepojetí bylo založeno na pozitivním základu vlastních hodnot. Uvádíme tedy několik aktivit, které lze s dětmi/žáky realizovat při zvýšení vlastního sebepřijetí.

1. Představa vlastního života

Cíl aktivity:

Hlavním cílem této aktivity je vytvořit u žáka představu své vlastní budoucnosti, která není omezena žádnými limity.

Průběh aktivity:

Na prázdný papír žáci nakreslí sami sebe a to, jak jejich život bude vypadat za 12 měsíců odteď. Po nakreslení obrázku si žáci na papír napíší své vnitřní přání, čeho by si přáli dosáhnout. Na okamžik zavřou oči a představí si, jaké to je, když se jim toto přání splní. Poté nechají myšlenku plynout a lísteček s napsaným přáním si schovají k sobě. Důležité je si toto přání neustále připomínat a směřovat za jeho splněním.

Zdůvodnění aktivity:

Žáci si tak vymezí představu o tom, co chtějí od života v následujících 12 měsících a vytvoří si ideální obraz reality, ke které mohou svými kroky směřovat.

2. Deník vděčnosti

Cíl aktivity:

Cílem deníku vděčnosti je najít pozitivní záměr všech událostí, které se nám v životě dějí. Každý den tak můžeme najít několik věcí, za které bychom měli být životu vděční. Díky tomu, že si tyto kroky sepíšeme a uvědomíme, dojdeme ze zjištění, na kterých věcech nám opravdu záleží a pocítíme příjemný vnitřní pocit vděčnosti za to, co už v životě máme. Spousta špatných vzorců totiž pramení z našich negativních vlastností, kdy si myslíme, že nejsme dost dobří, na něco nemáme anebo ostatní se mají líp. Tím, že si sepíšeme, za co jsme v životě vděční, naučíme se to i přijmout a posilujeme tak pocit vlastní sebehodnoty. Do tohoto deníku totiž nepíšeme, za co jsme vděční z hlediska toho, kdo pro nás co udělal,

ale za co jsme vděční, co jsme my sami udělali pro někoho jiného nebo sami pro sebe. Vytváříme tak vlastní pocit sebelásky.

Průběh aktivity:

Vezmeme si jakýkoliv deníček, do kterého si budeme denně zapisovat minimálně tři věci, za které jsme ten daný den vděční. Po týdnu si tyto věci budeme opakovat a uvidíme, že se naše myšlení obrátí k lepšímu.

Zdůvodnění aktivity:

Mnoho z nás má negativní přesvědčení a názory nejen o ostatních, ale i o sobě samých. Přehlížíme základní věci, jako je například zdraví, rodina, přátelé kolem nás a místo toho přikládáme větší váhu tomu, co se nám nepodařilo, co nám nevychází apod. V tomto začarovaném, nebo také bludném kruhu myšlenek tak chodíme dokola a nedokážeme najít cestu ven k pozitivnímu přijetí života kolem nás. Proto je potřebné změnit své nastavení zevnitř.

3. Kresba kytice

Cíl aktivity:

Cílem této aktivity je získat pozitivní hodnocení ze strany ostatních spolužáků a vrstevníků. Ideální pro realizaci je kolektiv třídy, nicméně aktivita se dá zrealizovat i s mladšími žáky. Je vhodná pro žáky, kteří jsou v závislosti na svou věkovou kategorii schopni podat hodnocení ostatním.

Průběh aktivity:

Průběh spočívá v tom, že si na papír A4 nakreslíme kytici. Tato kytice bude přesně podle nás, bude vybarvená podle toho, jaké barvy máme rádi. Bude tvarově jako my, měla by zabírat velkou plochu papíru. Poté k této kytici napíšeme své vlastní jméno. Papír poté necháme kolovat po třídě, kolektivu s tím, že všichni mají úkol napsat k této kytici o této osobě jednu pozitivní věc, co se nám na druhém líbí, čeho si vážíme apod. Až každý z žáků napíše pozitivní věc, kytice se vrátí ke svému majiteli, který si tak o sobě může přečíst popis mnoha pozitivních hodnocení ze strany ostatních.

Zdůvodnění aktivity:

Častokrát si myslíme, že máme chyby, které ostatním vadí. Pozitivního hodnocení se nám dostává málo a spíše se setkáváme s hodnocením neutrálním nebo negativním, o to hůř že to negativní hodnocení se často odehrává za našimi zády. V této aktivitě je velmi příjemné zjistit, čeho si na nás ostatní váží, což můžeme přijmout za své osobní kvality. Můžeme přijít také na věci, které jsme si o sobě dosud neuvědomovali a díky tomu tak dospět k pozitivnímu sebehodnocení.

Aktivit na seberozvoj bychom mohly popsat celou řadu, spousta z nich lze najít v seberozvojových publikacích, příručkách a na internetu. V naší diplomové práci už však bohužel nemáme tolik prostoru, abychom se tomuto tématu věnovaly. Doporučujeme proto publikaci od Petra Kříže s názvem: *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*, 2005. Kladno: AISIS.

ZÁVĚR

Téma sebepojetí žáků domova mládeže je pro nás a naše životy zásadně důležité téma. Už jenom tím, že si musíme uvědomit, že své sebepojetí formujeme a tvarujeme celý život a naše osobnosti definuje to, jakým způsobem přemýšlíme, jak se o sebe fyzicky staráme, jak dovolíme okolí, aby nás ovlivňovalo, jak si vytváříme svá pevná a stojná „Já“ a naše vlastní hodnoty, na základě kterých určujeme, co je pro nás důležité a co ne. Zkrátka, jedná se o tak podstatnou kapitolu, že se prolíná celým naším životem od dětství až po smrt. Tímto tématem jsme se zabývaly ve spojení s žáky, adolescenty ve věku od 15 do 20 let. Další přidanou hodnotu v oblasti našeho výzkumu bylo prostředí, ve kterém adolescenti tráví většinu svého času, což jsou domovy mládeže. Právě specifčnost tohoto prostředí dává naší diplomové práci exkluzivitu, díky které můžeme přijít na souvislosti, zajímavosti, které se například od prostředí běžného kdy děti žijí celý týden doma, mohou v něčem lišit. Tímto poskytujeme také námět pro další výzkumné zkoumání, které mohou na naši práci navázat a mohou tak srovnávat například úroveň sebepojetí u dětí vyrůstajících v rodinném prostředí a u dětí kteří tráví období dospívání v domově mládeže.

Zabývaly jsme se tedy oblastí sebepojetí, která je velmi důležitá a široká z hlediska teoretického uchopení. O sebepojetí se vyjadřuje spousta autorů, kteří jej definují. V teoretické práci získáváme informace o tom, co je centrem našeho poznání, diskutujeme o vymezení tělesné identity, psychické identity, sociální identity a zmiňujeme také koncept „Já.“ Z hlediska sebepojetí se věnujeme taky jeho součásti, které tvoří aspekty sebevědomí a sebepoznání, naši pozornost směřujeme také na téma sebedůvěry a jejímu nedostatku, definujeme sebehodnocení, popisujeme, jak vzniká, zajímají nás také pojmy, jako je sebeúcta sebepoznání. Věnujeme se okolním, tedy vnějším i vnitřním vlivům na vytváření sebepojetí. Zmiňujeme roli rodiny, školy a okolního prostředí. Zabýváme se pojmem a definicí období adolescence. Charakterizujeme toto vývojové období, které dělíme na časnou, střední a pozdní. Dále vymezujeme, co přesně toto období znamená, jaké změny s sebou přináší v oblasti psychické i fyzické a jak tyto změny ustát. V kapitole, zabývající se domovy mládeže, legislativně vymezujeme, popisujeme, co žáci v domově mládeže dělají, jaký vliv má na ně prostředí a také, jaké jsou jejich pravidla a povinnosti, případně režim dne. V závěru této kapitoly se zmiňujeme o funkci vychovatele, zmiňujeme, kdo může vychovávat a co je náplní takové práce, jaký by měl vychovatel být.

V oblasti výzkumu je naší snahou odpovědět na hlavní výzkumnou otázku a tou je, jaká je úroveň sebepojetí žáků v domově mládeže a zda je tato úroveň z hlediska věkové kategorie rozdílná. Z hlediska výzkumu jsme došly k velkému množství nových informací, což je dáno i širokým pojetím dotazníkového šetření, kdy jsme vyhodnocovaly celkem 60 odpovědí. Každá otázka dotazníkového šetření je zajímavá a vytváří jistou koncepci. Některé odpovědi nás překvapily, některé byly očekávané.

Výzkumný soubor tvořili žáci domova mládeže, s tím, že žák musel pro zařazení do tohoto výzkumu splňovat následující kritéria. Musel být ubytován v domově mládeže, musel navštěvovat střední školu s čtyřletým maturitním oborem a musel být ve věku adolescenta. Osloveno bylo celkem 210 žáků což je maximální kapacita domova mládeže nicméně z hlediska reálné návratnosti dotazníků a jejich vytřídění jsme do výzkumu zařadily pouze 178 respondentů. V rámci předvýzkumu, tedy zjištění informací v terénu, byl s žáky domova mládeže proveden rozhovor, uvádíme jej v příloze této práce. V rámci analýzy dat jsme postupovaly tak, že jsme rozdaly dotazníky. Vyplněné dotazníky jsme zkontrolovaly a poté každý dotazník zadaly do systému Survio, který nám v excelovém formátu vyhodnotil veškeré odpovědi.

Ze zjištěných odpovědí jsme došly k závěru, že nejnižší úroveň sebepojetí z hlediska škály (HAP) a (FRE) dosahují někteří žáci nižšího průměrného skóre. Toto skóre bylo zaznamenáno u žáků prvních (FRE) a prvních, druhých i třetích ročníků (HAP). Jelikož se obě škály zabývaly otázkou psychické spokojenosti a životní pohody, je pro nás toto zjištění nepříjemné a z tohoto důvodu považujeme za více než žádoucí u žáků posilovat vnitřní sebedůvěru, zdravé sebehodnocení a naučit se to, jak se mít rád, jak přijmout vlastní tělo, jak reagovat na svou psychiku a jak si vlastně uvědomit, co jsou zdravé pilíře našeho života a našich vztahů, protože se to poté odráží v tom, jak reagujeme na ostatní a jak ostatní na nás.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. 2001. Praha: Management Press. ISBN: 80-85943-12-3.
2. ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
3. ČESKO, 2004a. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. [cit. 2023-10-03]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
4. ČESKO, 2004b. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. [cit. 2023-10-03]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>
5. ČESKO, 2005. Vyhláška č. 108/2005 Sb. ze dne 22. února 2005 o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. [cit. 2023-10-03]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
6. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
7. HARTL, P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1
8. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-9225-0.
9. KONEČNÁ, V., 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.
10. KRAUS, B., 2010. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
11. KŘIVOHLAVÝ, J., 2010. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál. 978-80-7367-407-6
12. KŘÍŽ, P., 2005. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS. ISBN: 80-239-4669-2.
13. KUNEŠ, D., 2009. *Sebepoznání*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-541-7.

14. LUKÁŠOVÁ, H., 2015. *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN: 978-80-7454-552-8.
15. MACEK, P., 2003. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-747-7.
16. MACEK, P., LACINOVÁ, L., ed., 2006. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal. ISBN: 80-7364-034-1.
17. MONTGOMERY, H., 2022. *Šťastný teenager*. Praha: Euromedia Group. ISBN: 978-80-242-8002-8.
18. OBEREIGNERŮ, R., 2017. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-5201-2.
19. PÁVKOVÁ, J., 2002. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-296-5.
20. PIERS, E. V., HERZBERG, D. S., 2015. *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, Praha.
21. POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3
22. PRAŠKO, Ján. 2007. *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. Grada. ISBN 978-80-247-1352-6.
23. RÖHR, Heinz-Peter, 2013. *Nedostatečný pocit vlastní hodnoty: sebedestruktivní vnitřní programy a jejich překonávání*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0354-4.
24. SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4
25. SEKERA, O., 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN: 978-80-7368-728-1.
26. STORØ, J., 2013. *Practical social pedagogy: theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: Policy Press. EISBN: 978-1-4473-1430-1.
27. VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-308-0.
28. VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

Internetové zdroje:

1. HÁJEK, Bedřich, 2021. Vnitřní řád domova mládeže. Asociace domovů mládeže [online]. Hradec Králové. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: [VŘ DM - Asociace domovů mládeže a internátů České republiky \(domovy-mladeze.cz\)](http://vřdm.cz)
2. Domov mládeže Přerov, Zájmová činnost [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: [Zájmová činnost :: Domov mládeže Přerov \(webnode.cz\)](http://webnode.cz)
3. ŠÍP, Vlastimil, 2016. Pedagogická dokumentace. Asociace domovů mládeže [online]. Hradec Králové. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: [Pedagogická dokumentace \(domovy-mladeze.cz\)](http://domovy-mladeze.cz)
4. ŠÍP, Vlastimil, 2016. Popis práce, formy a metody VVČ vychovatele v DM, Celostátní konference domovů mládeže. Asociace domovů mládeže [online]. Hradec Králové. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: [obsah a formy VVČ vych \(domovy-mladeze.cz\)](http://domovy-mladeze.cz)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DM	Domov mládeže
EKO	Ekologický kroužek
TOT	celkový skór míry sebepojetí adolescenta
SD	směrodatná odchylka
N	celkový počet žáků
BEH	přizpůsobivost
INT	intelekt
PHY	fyzický zjev
FRE	nepodléhání úzkosti
POP	popularita
HAP	štěstí a spokojenost

SEZNAM OBRÁZKŮ

1. Obrázek 2 Interpretace rozsahu T-skóru dotazníku PHCSCS-2

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Souhrn středních hodnot všech subškál, n=178.....	55
Tabulka 2 kategorie BEH dle ročníků	56
Tabulka 3 Kategorie INT dle ročníků.....	56
Tabulka 4 Kategorie PHY dle ročníků	57
Tabulka 5 Kategorie FRE dle ročníků	57
Tabulka 6 Kategorie POP dle ročníků	58
Tabulka 7 Kategorie HAP dle ročníků	58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor se žáky

Příloha P1: Rozhovor se žáky

Otázka číslo 1.
<i>Co podle vás znamená sebepojetí?</i>
P: Sebepojetí podle mě znamená to, jak se vnímáme a jak o sobě přemýšlíme. Z části by se tam mohla zařadit i seberealizace i sebekritika. Je dobré se nějak zpětně podívat na to, co jsme udělaly a jestli nebylo lepší se zachovat jinak.
L: Já souhlasím a podle mě je to o tom, že se jakože člověk dívá sám na sebe jak sám sebe jakoby vnímá.
Otázka číslo 2.
<i>Jak vnímáte své vlastní chování? Dokážete se na sebe podívat s nadhledem?</i>
P: Určitě, často to dělám, zpětně se podívám na to, co jsem řekla a říkám si, v ten moment jsem se mohla zachovat nějak jinak, ale většinou se snažím pozastavit, než abych řekla něco nevhodného.
L: Já se spíš dívám jakoby zpětně dozadu, že třeba před třemi lety jsem byla někdo úplně jiný. Že bych to řešila před třemi lety úplně jinak, že to dospívání jako taky udělalo svoje.
Otázka číslo 3.
<i>Reakce na odpověď: A co bys dneska udělala jinak?</i>
P:
L: Za tu dobu jsem zjistila, že nepotřebuju mít spoustu kamarádů, že mi stačí tři ale opravdoví. Stačí do pěti, úplně bohatě.
Otázka číslo 4.
<i>Jaký na vás má vliv hodnocení od ostatních?</i>
P: U mě hodně záleží na tom, kdo to je. Když je to někdo blízký, tak mně to ublíží více, než kdyby to byl někdo náhodný, kdo mě viděl poprvé. Rozhodně je mi víc ukradené to, když se to dozvím od někoho, protože si řeknu, že to byl srab, který nemá kuráž, aby mi to řekl do očí. Když mi to řekne do očí, tak mi to řekne, že ten člověk je více uvědomělý a umí lépe komunikovat, ale zároveň to zabolí i více. Kdybych tu seděla pět let zpátky, tak bych odpověděla úplně jinak a tenkrát mě to hrozně trápilo od kohokoliv, ale teď už mám nějakou hranici, kde jsem si rozdělila to, čí názory si budu brát k srdci.

L: Já jsem vždycky tisíckrát radši, když mi to ten člověk řekne na rovinu. Ale, už jsem si na to asi i zvykla a snažím se ty lidi poslechnout, abychom byli všichni spokojení.

Otázka číslo 5.

Vnímáte svoje vlastní emoce?

P: U mě záleží, o jakou emoci se jedná. Když se jedná o vztek, tak vztek častěji více dávám ven, jelikož hodně dlouho mi trvalo někam utlačit, takže je pro mě jednodušší ho dát ven a na druhou stranu, když se podívám na jiné emoce, tak třeba smutek nebo radost spíše utlačuji uvnitř a snažím se je nějak vyjádřit kreativním způsobem.

L: Já jsem se třeba včera dozvěděla, že jedna moje dá se říct bývalá kamarádka udělala autoškolou, na potřetí, pochválila jsem ji, že je dobrá, ač se třeba až tak moc nebavíme. Zjistila jsem, že jsem dobrý herec, když jsem smutná, tak se přetvařuji a tam kde jsem veselá tak jsem veselá, protože musím. Sama se v sobě cítím špatně a vyzářuji něco jiného, než co je venku. Nevyhovuje mi to, ale bohužel s tím nic neudělám.

Otázka číslo 6.

Jak vnímáte svoje tělo? Máte se rádi? Jak se sami v sobě cítíte?

P: Já to mám tak lehce na vážkách, jelikož já jsem měla jako kila navíc už od malička, takže změnu ani nepociťuju, ale pořád se měníme. Je to takové, že jsem si na to nějak navykla a už jsem si na to moje tělo zvykla, že ho začínám mít i ráda a myslím si, že i to mi dodává dost na sebevědomí. Nevnímám hlavně moc toxické rady, co jsou třeba na sociálních sítích. Na nás ženy se klade to, že máme mít 90-60-60, ale přijde mi to hloupé, protože všichni jsme unikátní a každý má právo mít jiné tvary těla, než které jsou romantizované. Co pro to dělám? Vždycky si říkám, že každý jsme nějak krásní. To, že tady nějaké Mařeně se nelíbí to, že mám břicho, tak se z toho nezblázním. Snažím se na to pohlížet pozitivně. Já jsem si v dětství procházela těžším obdobím, kdy jsem hodně bojovala se vztahem k mému tělu, ale pak jsem si prostě řekla, proč to tolik řešit. Je to jen vnější stránka, ale abych odpověděla, tak ne vždy jsem měla pozitivní vztah se svým tělem.

L: Já jsem se svým tělem nikdy neměla problém. Můj bratr za poslední dobou začal běhat a já běhám s ním, takže mě brácha dovedl k tomu, že jsem začala běhat, ale nedělám to proto, že bych to tělo chtěla nějak měnit.

Otázka číslo 7.

Co vás v životě nejvíc ovlivnilo?

P: U mě to byla situace, když jsme měli předávání vysvědčení a mě moje bývalá paní učitelka poprosila, abych napsala proslov, a když jsem stála v té řadě s vysvědčením a viděla jsem moji bývalou spolužačku, jak čte moje slova na hlas. Tak v ten moment jsem si uvědomila, že moje slova mají smysl a že to všichni poslouchají, i když to neříkám já a možná se s nimi i ztotožňují. Moje napsaná slova mají smysl.

L: Tak já mám asi smutnější příběh. Když můj bývalý kamarád začal pít víc alkohol a začal hulit marihuanu. Nikdo jsme nevěděli, jak mu pomoci, on pomoci ani nechtěl. Bral to jako součást života a my jsme mu říkali zpomal, takhle to nejde. Skončilo to tak, že upadl do bezvědomí a on odjel do nemocnice a od té doby jsme o něm nikdo nevěděli. A ve finále nám to nikomu nevádí, protože tím, jak se začal chovat, tak my už jsme k němu neměli ani kamarádský vztah. Já ho už asi ani nikdy nechci vidět.

Otázka číslo 8.

Kým chcete a nechcete být? Jak si myslíte, že vás vidí rodiče, vrstevníci, jak by si vás přáli vidět?

P: Když to vezmu profesně, tak já rozhodně se chci věnovat českému jazyku a literatuře a rozhodně bych chtěla jako zálibu být spisovatelkou. Jako člověk bych chtěla být někdo kdo je inspirativní a kdo dodává pozitivní energii, ale přirozeným způsobem. Rozhodně vím, že bych nechtěla být někým, kdo je jako odstrašující případ a taky bych nechtěla být někým, kvůli komu se někdo cítí špatně. Moje máma by o mně řekla, že jsem občas až moc laskavá a že si neumím dupnout, ale zároveň by řekla, že jsem svým způsobem jedinečná a možná by řekla, že jí připomínám její maminku a že jsem možná až moc přemýšlivá a možná i pracovitá. Táta, ten by řekl, že jsem někým, kým nečekal, že bych byla, protože, ... ale možná by řekl, že je na mě pyšný, protože jsem zodpovědná a spoustu věcí zvládnou sama. Moji vrstevníci... ti by řekli, že jsem až moc uzavřená do sebe a že si o sobě možná myslím příliš, jelikož já vím, že jsem z části nad nimi. I tím, že hodně přemýšlím nad budoucností a dělám vše pro to, abych měla dobrou budoucnost, než abych si užívala toho, co je teď, ale možná by povznesli, že když s něčím začnu, tak to chci dotáhnout do konce. Mamka by asi chtěla, abych si stále stála za svým a abych dělala kým jsem a abych dál přemýšlela nad svojí budoucností.

L: Já bych chtěla být paní učitelkou v mateřské škole a nechtěla bych být nechtěná. Rodiče by řekli, že jsem šikovná, ale že bych se mohla o trochu víc snažit. Kamarádi by o mně řekli, že nemám problém bavit se s kýmkoliv, vůbec jako věk, pohlaví, to mě nezajímá a jsem otevřená úplně všemu, jakýkoliv blbosti. Rodiče by asi chtěli, abych byla víc pořádnější, abych věci dotáhla do úplného konce a abych nedělala víc věcí najednou, stačí udělat jednu a pak další.

Otázka číslo 9.

Jak vy v dnešní době vnímáte ideál krásy?

P: Nesouhlasím s tím, co předhazuje dnešní společnost. Pro mě je ideál krásy osobnost. Podle mě krásná osobnost je to, když je člověk milý, laskavý, ale ne na všechny ale pouze na ty, kteří si to zaslouží. Nebudu laskavá na někoho, koho znám jen minutu. Pokud bych se měla zaměřit na ten zevnějšek, tak pro mě je to asi obličej. To jaký má člověk tvar těla, tak to je jedno, ale když má člověk krásné oči, do kterých se dokážeme položit... Moji spolužáci to tak asi ve většině nevnímají, podle mě tím, jak trávíme spoustu času na sociálních sítích a jak se nám od malička vštěpuje co je krásné a co není, tak to v nás zůstává a je jen na nás jestli to přehodnotíme.

L: Já ideál krásy asi nemám, společnost mám to dneska nalajnovala, ale to, co je krásné pro společnost nemusí být krásné pro ostatní. Moji spolužáci se fakt dívají na ten zevnějšek, jak vypadají zevnitř ne zvenku. Baví se s tím, kdo je hezkej.

Otázka číslo 10.

Jaké jsou podle vás společné znaky skupinek? Co rozlišuje dobrý a špatný kolektiv?

P: Protože jsou povahově stejní, mají stejné zájmy, specializaci. My jsme špatný kolektiv, nakupilo se u nás hodně lidí, kteří vytváří neklid. Jsou extroverti, kteří opravdu všechno, co si myslí tak vypustí nahlas i v hodině. Jsou tam ale lidi, kteří se zajímají o to vzdělání a je tam někdo, kdo něco vykřikuje a zbytek to nezajímá. A když já na to upozorním, tak jsem ta špatná a že nemám smysl pro zábavu. Ale zábava je pro každého individuální věc. Ale jakmile se někomu něco nelíbí, tak si na toho člověka ukazují, protože ty se chováš jinak než já a nemám zájem se s tebou bavit, protože nejsi jako já. Spoustě lidem dělá problém se přizpůsobit, protože něco není tak jak oni chtějí.

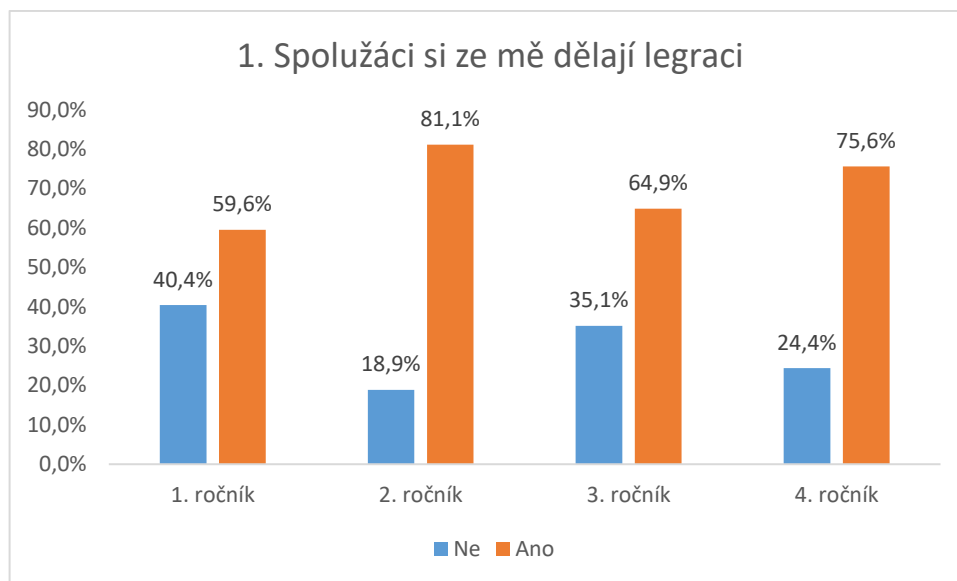
L: Protože bydlí vedle u sebe, my jsme skvělá třída. Máme tam sice skupinky, ale nikdo nemá problém bavit se všema. My jsme se fakt sešli parta dobrých lidí, děláme svačinky

<p>pro celou školu, řešíme maturák, ... Máme tam taky extroverty, je nás 31 ale ty jsou třeba 3, takže oni se musí přizpůsobit většině.</p>
<p>Otázka číslo 11.</p>
<p><i>Co všechno má vliv na váš úspěch ve škole?</i></p>
<p>P: U mě osobně to je určitě, jak se psychicky cítím. Když se stane něco, co mi psychicky ublíží, tak si to stále opakuji v hlavě a stále v tom žiju, než se z toho dostanu. Jakmile jsem v tomhle pocitu, tak u mě to vyvolá dvě různé věci. Buďto jsem více produktivní, chci na sebe upozornit, že já to dokážu, nebo úplný opak, ptám se: má to vůbec smysl? Má smysl se snažit, a tak nějak se pozastavím a nemám emoční sílu na to se zvednout a jít dál. Naštěstí jsem poslední dobou v tom prvním způsobu, snažím se dokázat, že já mám nějakou váhu. Záleží také o co se jedná většinou, jestli se jedná o písemku, z nějakého předmětu, který mě nezaujal, tak nejsem na sebe tolik přísná jako když se jedná o předmět, který mě zajímá.</p>
<p>L: Psychické zdraví a spánek, já když se nevyspím, tak jsem nepoužitelný člověk. V době, kdy jsem měla přítele, dostávala jsem samé jedničky. Ve chvíli, kdy jsme se rozešli, dostávala jsem trojky, čtverky.</p>
<p>Otázka číslo 12.</p>
<p><i>Prozradte tři věci, které si sami na sobě ceníte.</i></p>
<p>P: Smysl pro humor, spolehlivost, talent – spisovatelský.</p>
<p>L: Pracovitost, no... (dlouho přemýšlí), pravdomluvnost a asi nějaká jakoby ujetost.</p>
<p>Otázka číslo 13.</p>
<p><i>Na čem byste chtěly samy se sebou pracovat?</i></p>
<p>P: Podle mě vystupování před lidmi, když si třeba stoupnu a přede mnou by stálo nebo sedělo 50 lidí a já bych před nimi mluvila.</p>
<p>L: Já bych se asi chtěla nějak zlepšit v zapamatování si informací. Já se třeba prostě učím a já si to nemůžu zapamatovat.</p>
<p>Otázka číslo 14.</p>
<p><i>Jak přijímáte a poskytujete kritiku?</i></p>
<p>P: Když je to konstruktivní kritika, řeknu si, vždycky je prostor se zlepšit. Ve všem, ale když je to kritika typu, tohle mi na tobě vadí a já se v tom nemůžu změnit a nemůžu</p>

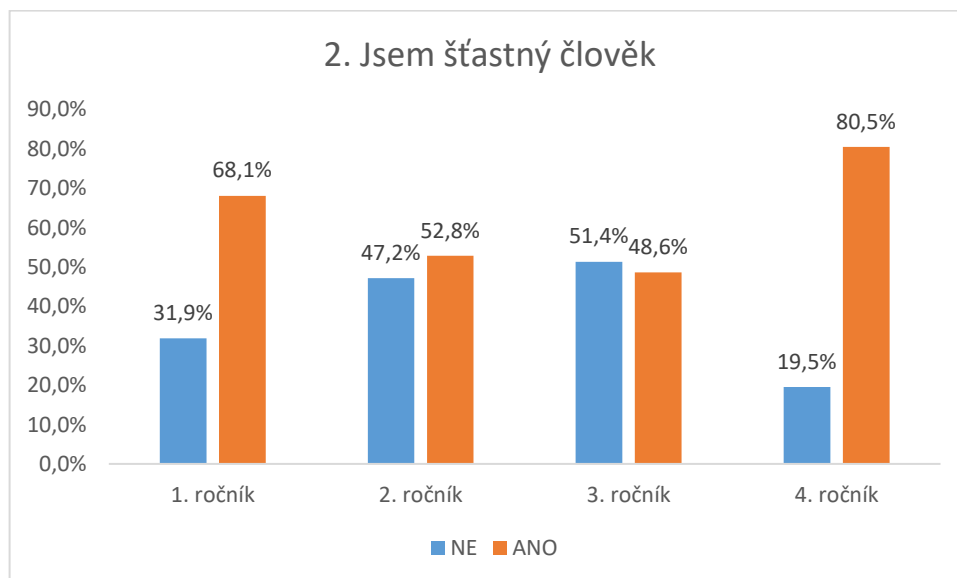
<p>lusknout prstem, tak to změnit nedokážu. Naučila jsem se rozdávat kritiku, ale pouze tu konstruktivní, protože moc dobře vím, jaké to je dostat kritiku zaslouženou jen na tom, aby se ten druhý cítil špatně.</p>
<p>L: Já ji přijímám, já se z ní poučuju, když mi šéf řekne, udělej to jinak, protože je to lepší. Já jsem člověk, který nemá problém říct cokoliv, takže jsem schopná přijít za člověkem a říct mu cokoliv.</p>
<p>Otázka číslo 15.</p>
<p><i>Je pro vás důležitý styl oblékání?</i></p>
<p>P: Tohle je jedna z věcí, která naši generaci hodně ovlivňuje a já si občas řeknu, jo, tohle by šlo, v tomhle se cítím pohodlně, tak na to najedu. U druhých lidí to neřeším, protože co je mi po tom, jak se nějakej Pepíno oblíká.</p>
<p>L: Já to беру tak, ať si každéj nosí to, co chce, když se mu to líbí, tak se mu to líbí.</p>
<p>Otázka číslo 16.</p>
<p><i>Co je pro vás u druhých lidí důležité a jaké jsou vaše osobní hranice vašeho „Ne?“</i></p>
<p>P: Já bych o sobě řekla, že jsem velmi tolerantní člověk, takže když někdo udělá něco, co mi není příjemné, tak dobrý, ale jakmile se to stane znova tak ne. Když cítím, že ten člověk se ode mě nějak distancuje a mám z toho i fyzicky špatný pocit, tak si řeknu, ty jo, tady něco nesedí a většinou mám pravdu a pak si řeknu, stopka.</p>
<p>L: Pro mě je stopka, když někdo bere drogy, ale já chápu že někdo má drogy i alkohol a nikotin, to zase jako ne. Ale potom je pro mě stopka, když se se mnou člověk baví chvíli, jsme nej nejky a pak se od kamaráda dozvím, že ona mě celou dobu pomlouvá.</p>
<p>Otázka číslo 17.</p>
<p><i>Ovlivňují Vás média? Co sledujete?</i></p>
<p>P: To já jsem v tomhle docela špatná, protože já se nevyznám v tom, co trenduje, ale já se dívám na zprávy, a to je podle mě nejvíce mediální nášup, co může existovat, tam se vždycky člověk dozví tolik věcí. Nenechám se tolik ovlivnit médii, ale snažím se za vším vidět tu doopravdivou pravdu, protože ne vše, co je řečeno, je pravda a když se spíš podívám na to, co sledují ostatní, tak Shopaholic Adel, to je hrozný. To je prostě úplnej bizár. My se smějeme nad její hloupostí, ona třeba kojila panenku. Na TikToku z toho nedostane ani korunu, až v momentě, kdy bych přišla na její stream a poslala jí peníze.</p>

<p>My Češi se vždycky upneme na něco bizarního a upozorňujeme na lidi, kteří nic nedělají dobrého.</p>
<p>L: Já mám sociální sítě spíš kvůli kamarádů, že si tam píšeme a s kým se teď baví a s kým chodí a tak.</p>
<p>Otázka číslo 18.</p>
<p><i>Když byste měly zmínit, co vám dal pobyt tady v domově?</i></p>
<p>P: Mně to dalo to, že jsem si uvědomila, jak jsem samostatná, jelikož během základky jsem si říkala, ty jo, budu bez rodičů, ale dalo mi to duševní klid, jelikož doma není vždycky duha a tady jak mám osobní prostor, tak mám hodně čas na sebe a nemusím řešit ostatní věci. Taky mi to dalo pohled toho, že jak jsem jedináček, tak si zkouším to, jaké to je žít s více lidma na jednom pokoji. Vzhledem k tomu, že 15 let jsem žila ve svém pokojíčku sama, tak je to hodně velká změna, ale to fakt jen z pohledu, že jsem měla velký pokoj, tady ten prostor sdílím s dalšíma lidma.</p>
<p>L: Dalo mi to zkušenosti. Že se člověk musí spolehnout sám na sebe, už nemáš maminku na umytí nádobí. Jak Pét'a říká s těma pokojema, tak mě to třeba vůbec nepřišlo.</p>
<p>Otázka číslo 19.</p>
<p><i>Jak by podle vás měl vypadat dobrý vychovatel?</i></p>
<p>P: Podle mě by měl mít vysoké EQ a měl by být otevřený vůči dětem, studentům, komunikativní určitě a měl by řešit problémy s klidem a ne že někdo něco udělá a hnedka ho až to seřve a měl by kontrolovat své emoce před studenty, jelikož je docela nevhodné, když se něco stane a hned se to řeší vztekem.</p>
<p>L: Rozumět jim, rozumět jejich problémům. To se nejde naučit, ale musí poradit v problémech. I kdyby to měl být osobní názor.</p>

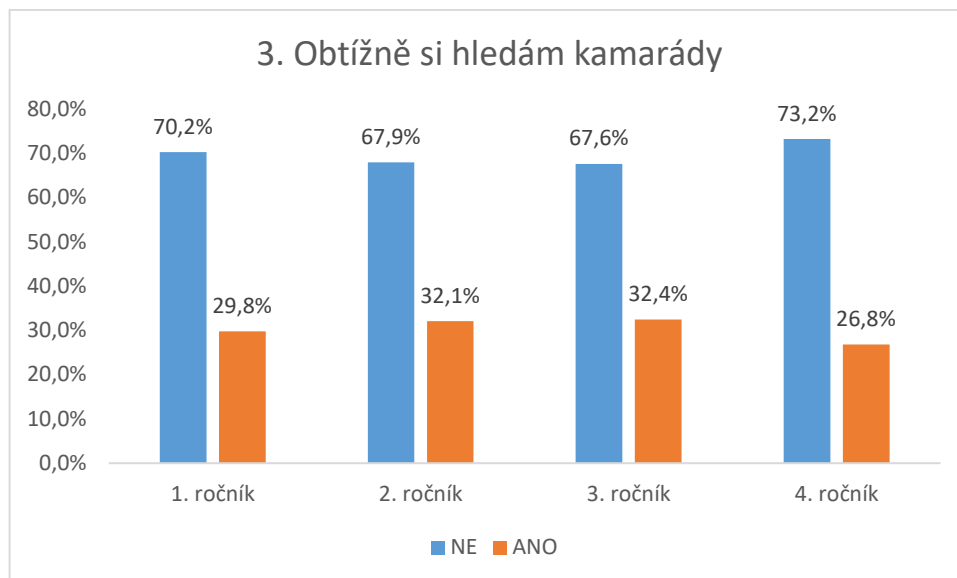
Příloha P2: Grafy odpovědí Piers-Harris2



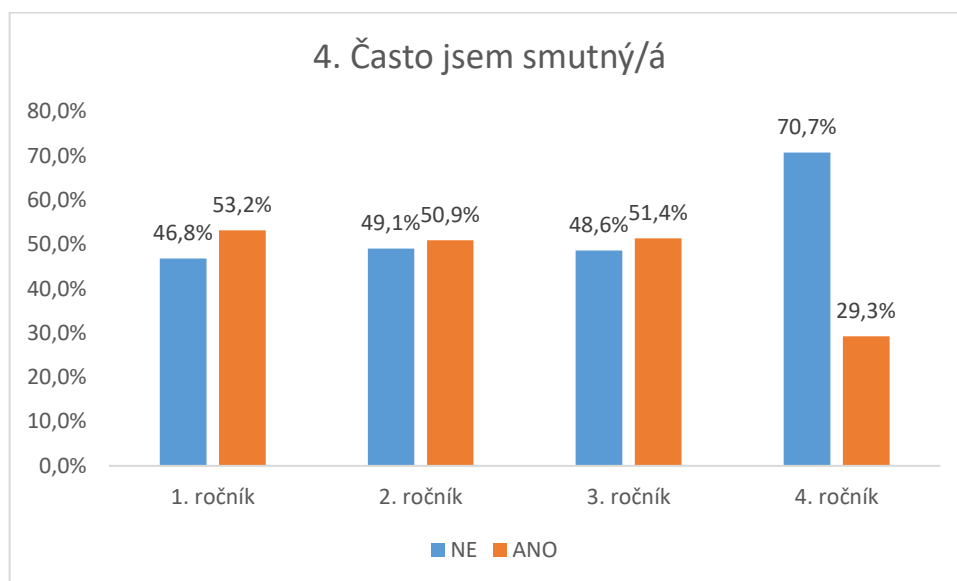
Graf 1 Spolužáci si ze mě dělají legraci



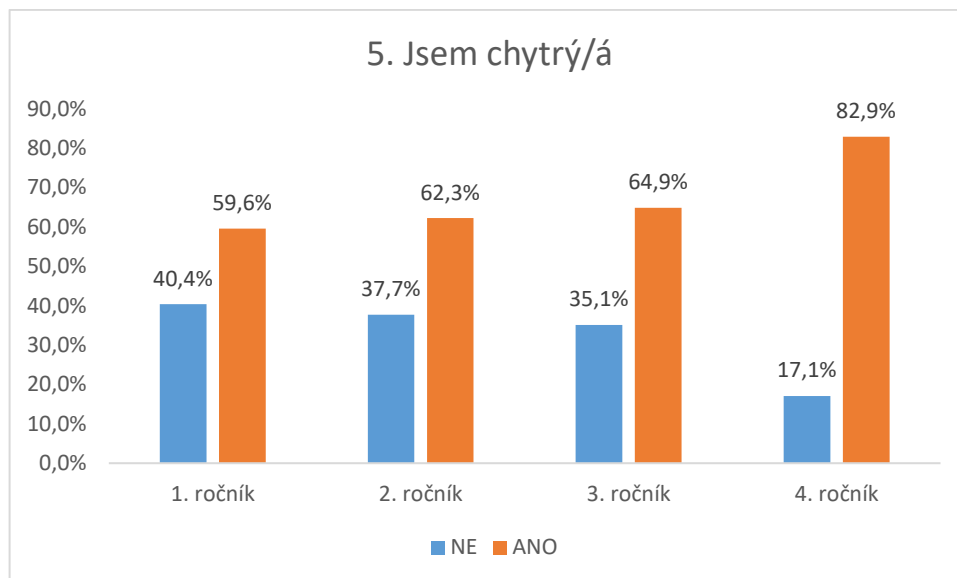
Graf 2 Jsem šťastný člověk



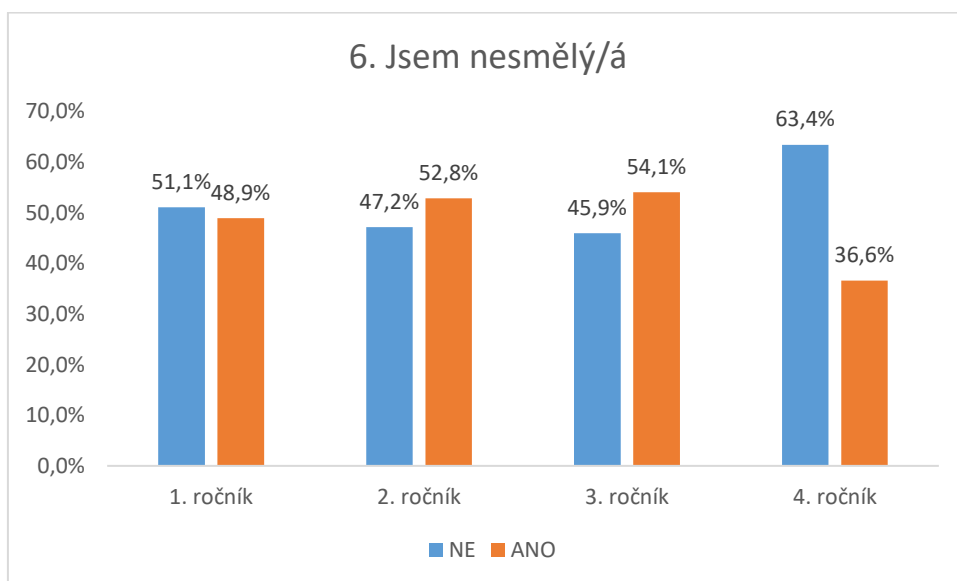
Graf 3 Obtížně si hledám kamarády



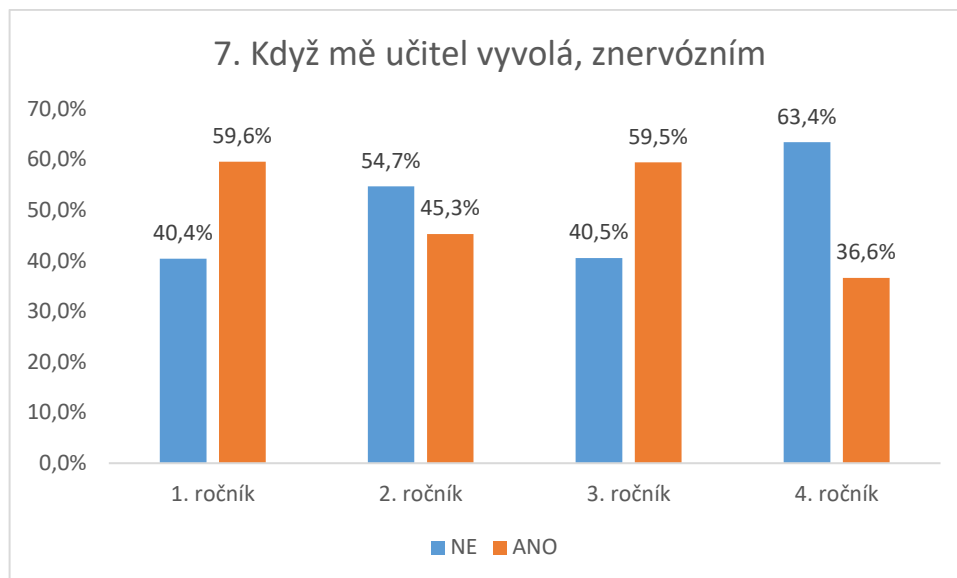
Graf 4 Často jsem smutný/á.



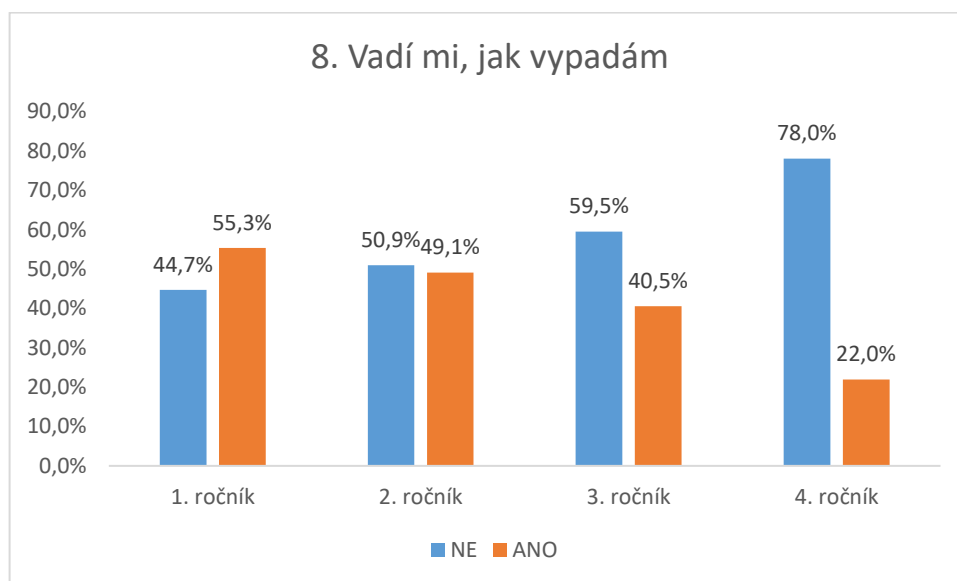
Graf 5 Jsem chytrý/á.



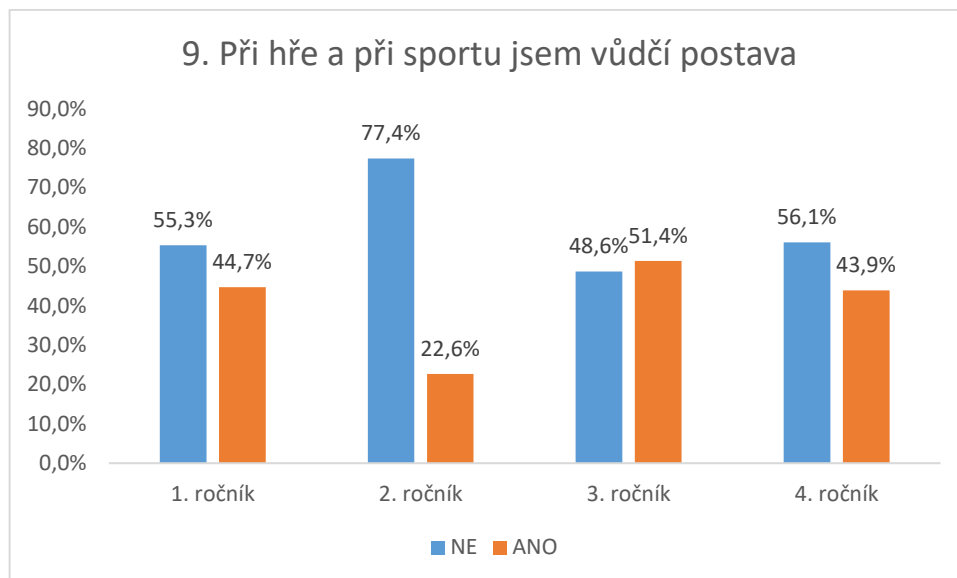
Graf 6 Jsem nesmělý/á.



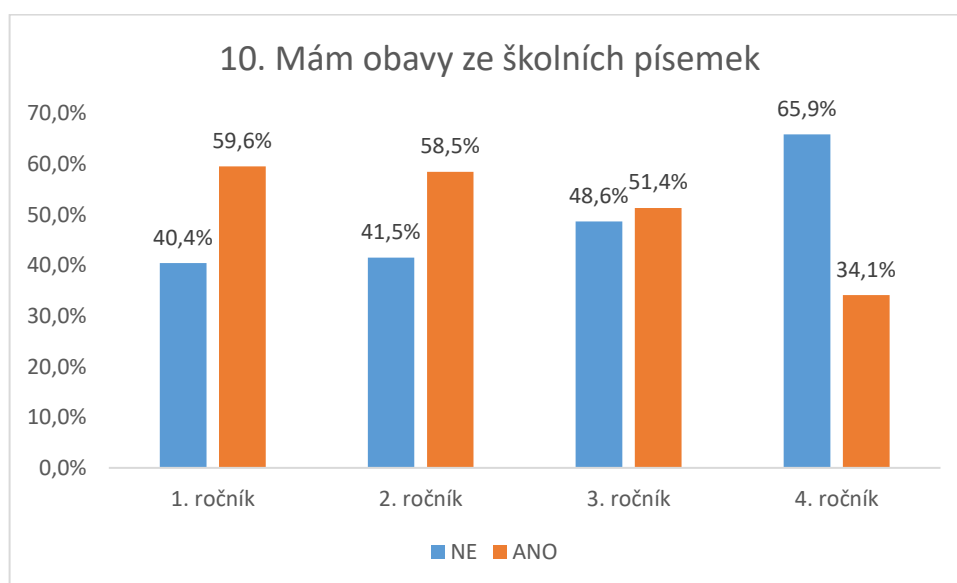
Graf 7 Když mě učitel vyvolá, znervózním.



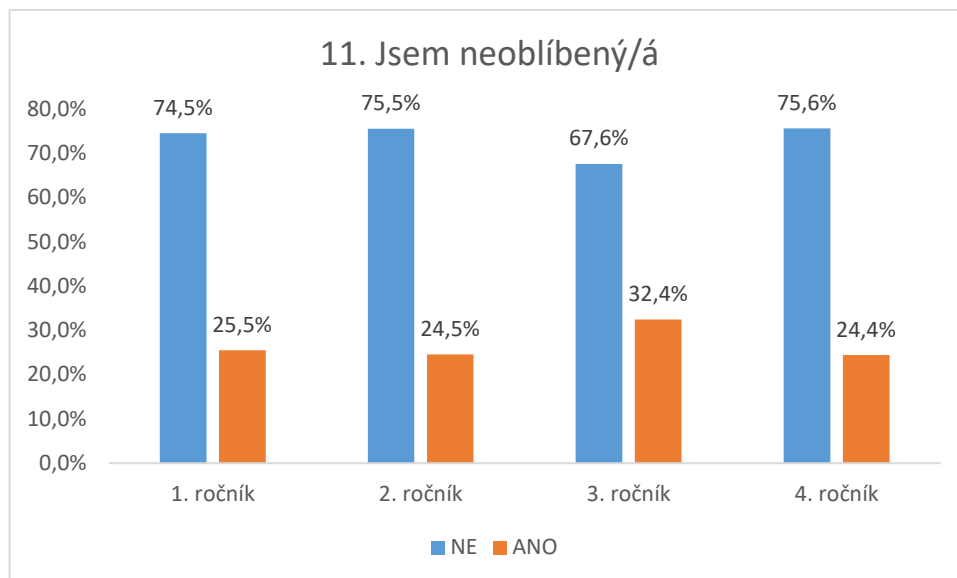
Graf 8 Vadí mi, jak vypadám.



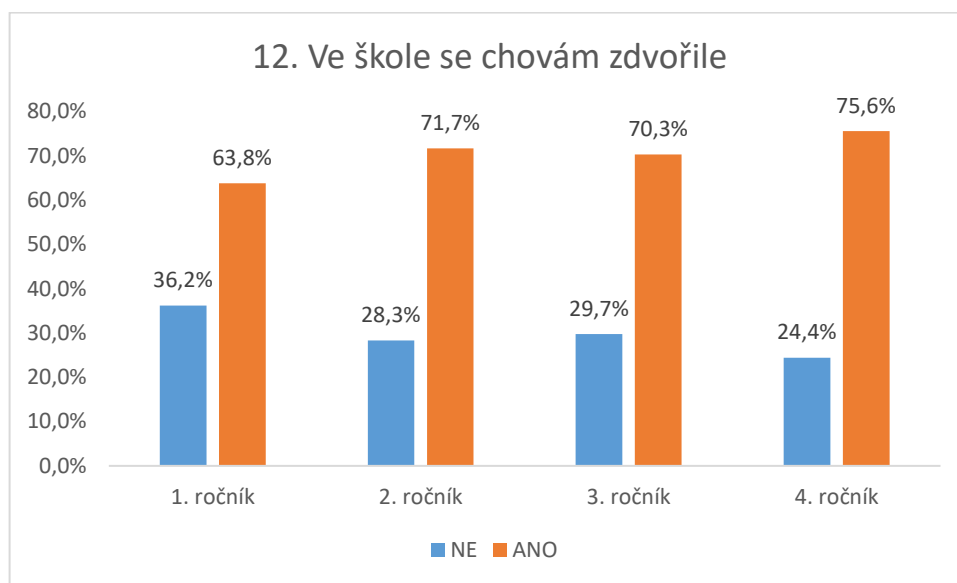
Graf 9 Při hře a sportu jsem vůdčí postava.



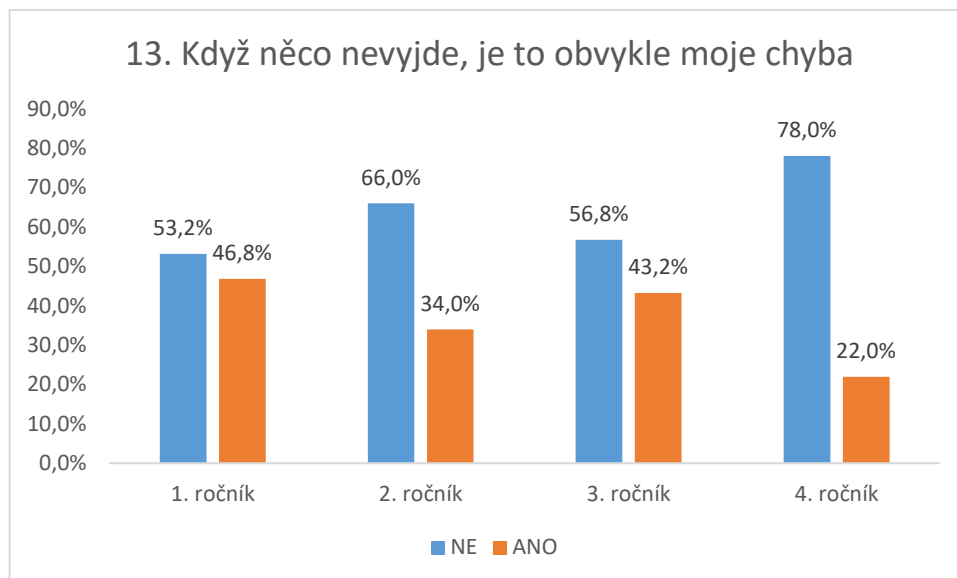
Graf 10 Mám obavy ze školních písemek.



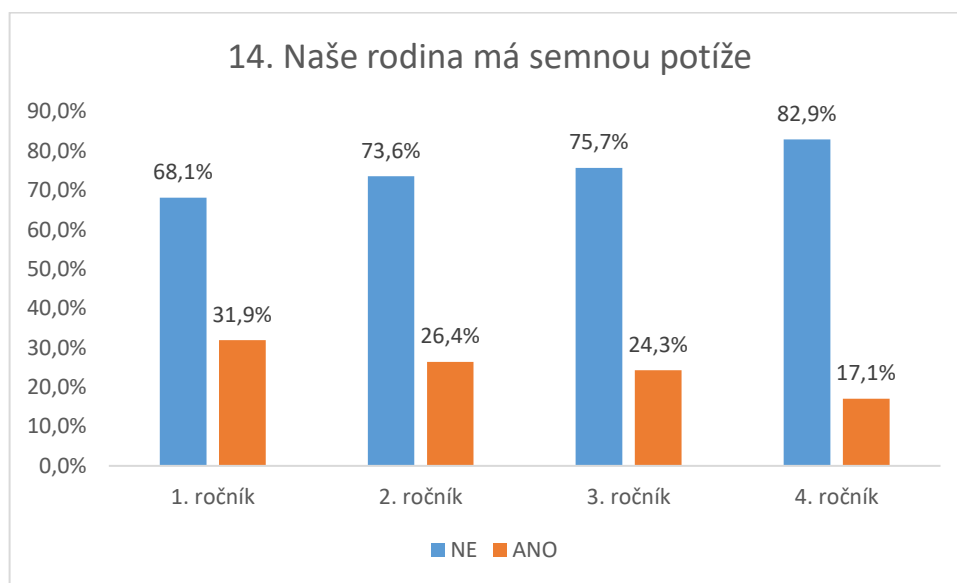
Graf 11 Jsem neoblíbený/á.



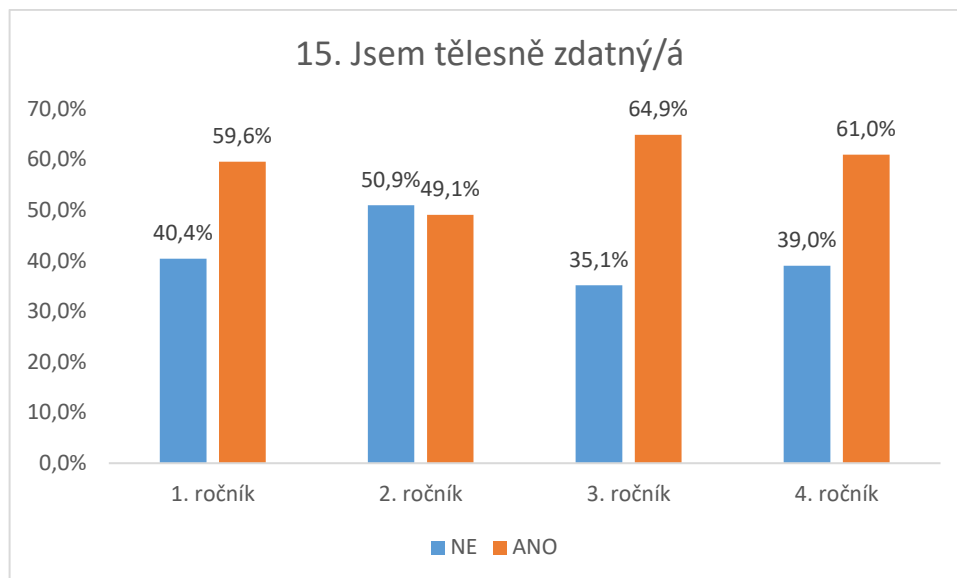
Graf 12 Ve škole se chovám zdvořile.



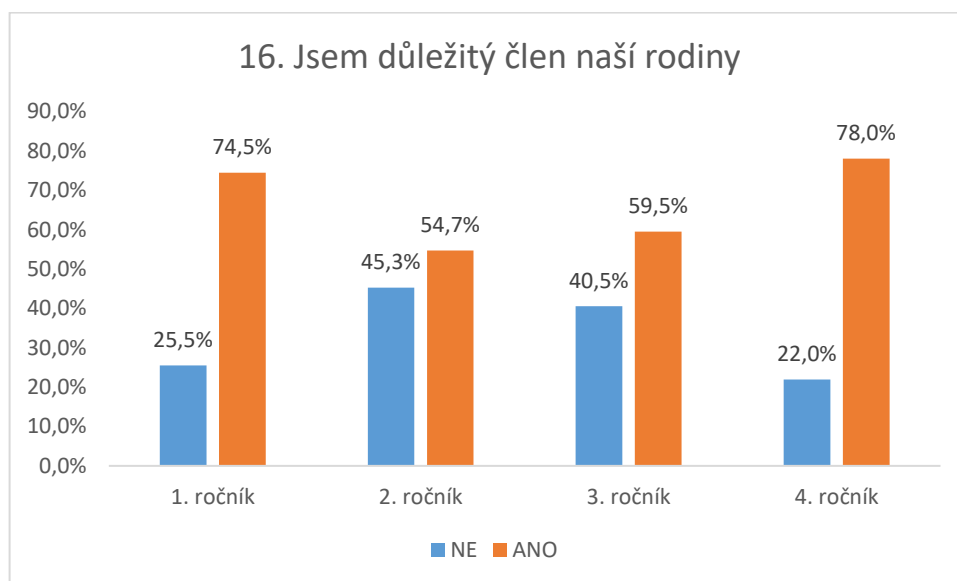
Graf 13 Když něco nevyjde, je to obvykle moje chyba.



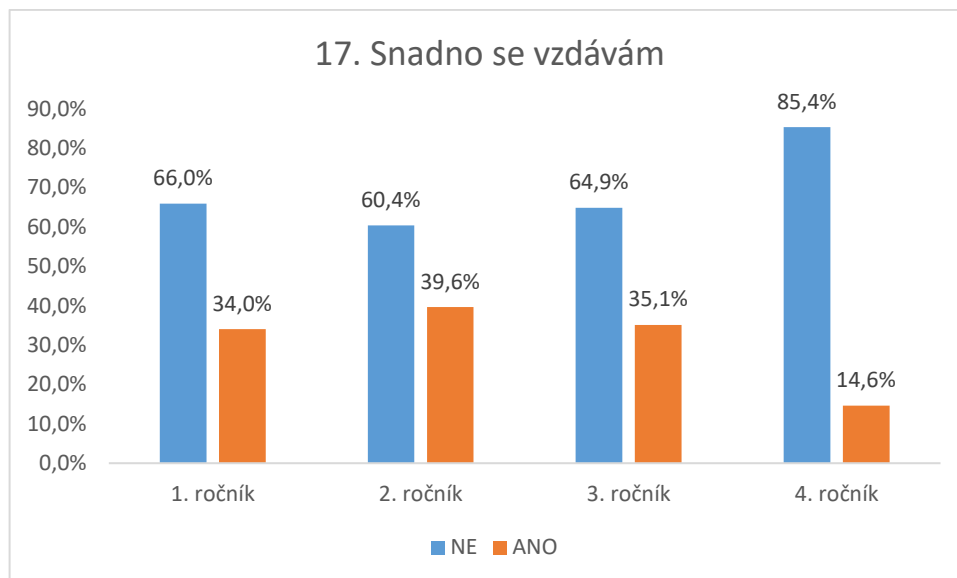
Graf 14 Naše rodina má semnou potíže.



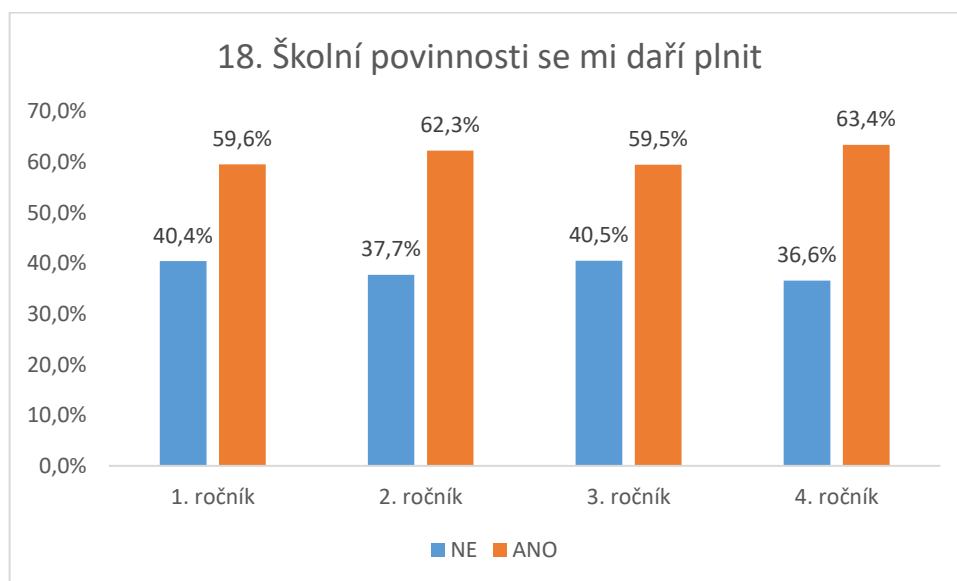
Graf 15 Jsem tělesně zdatný/á.



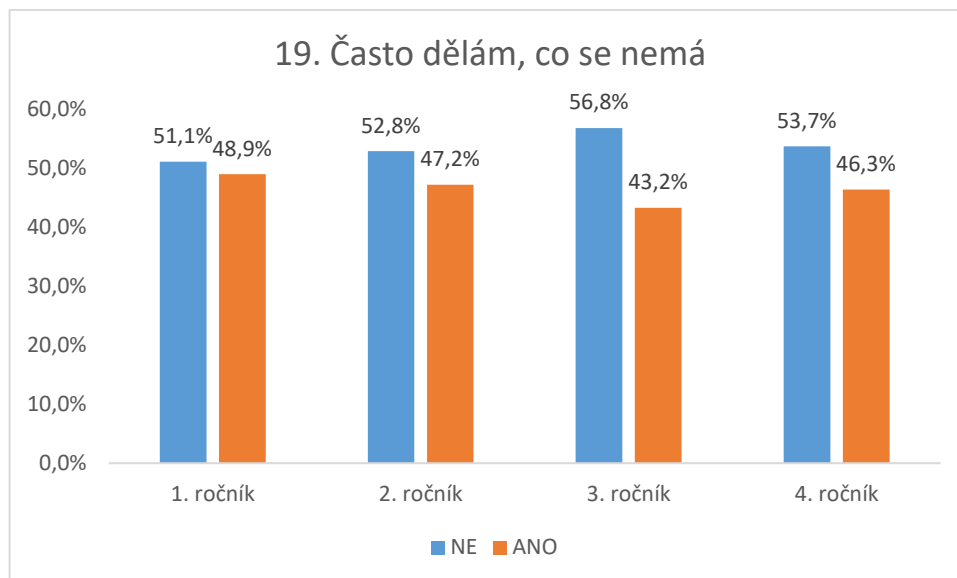
Graf 16 Jsem důležitý člen naší rodiny.



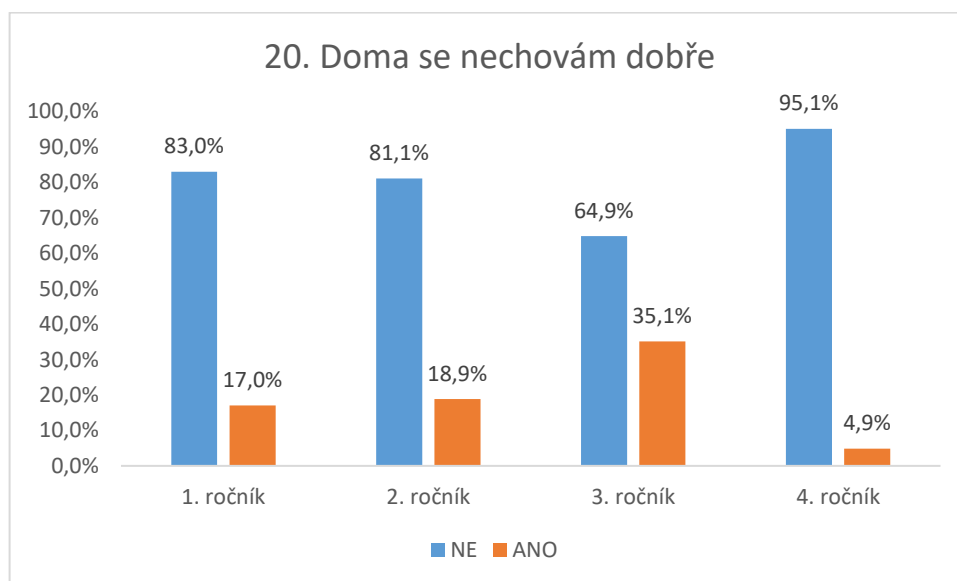
Graf 17 Snadno se vzdávám.



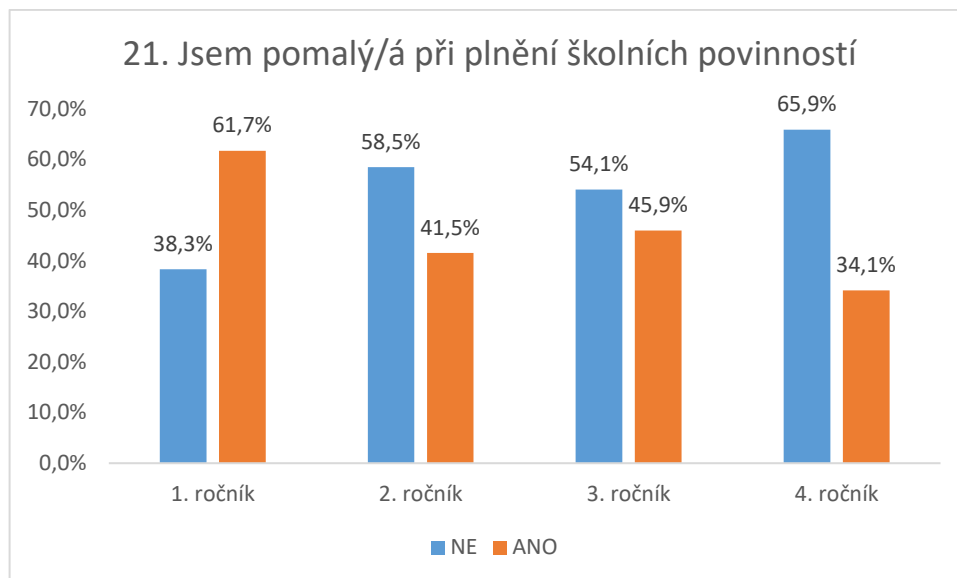
Graf 18 Školní povinnosti se mi daří plnit.



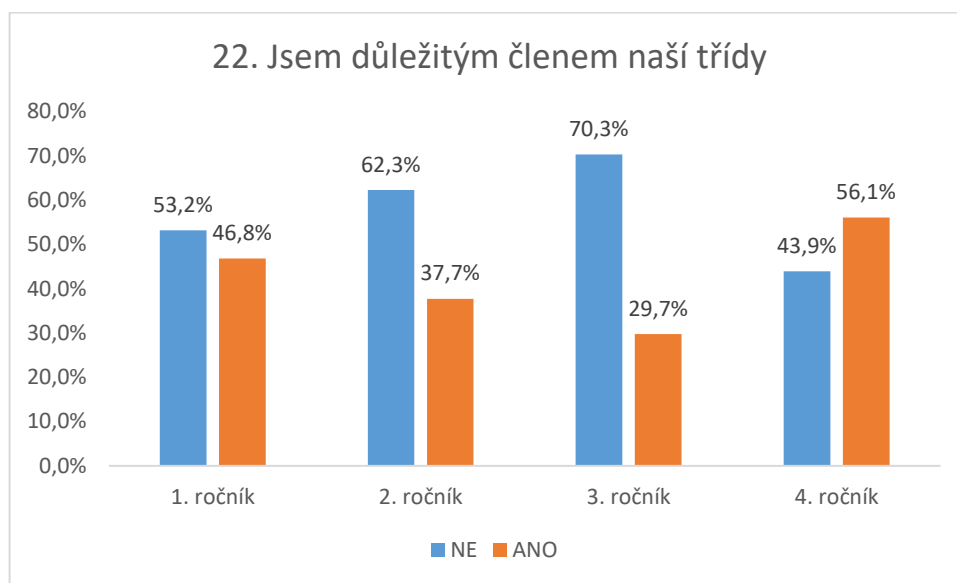
Graf 19 Často dělám, co se nemá.



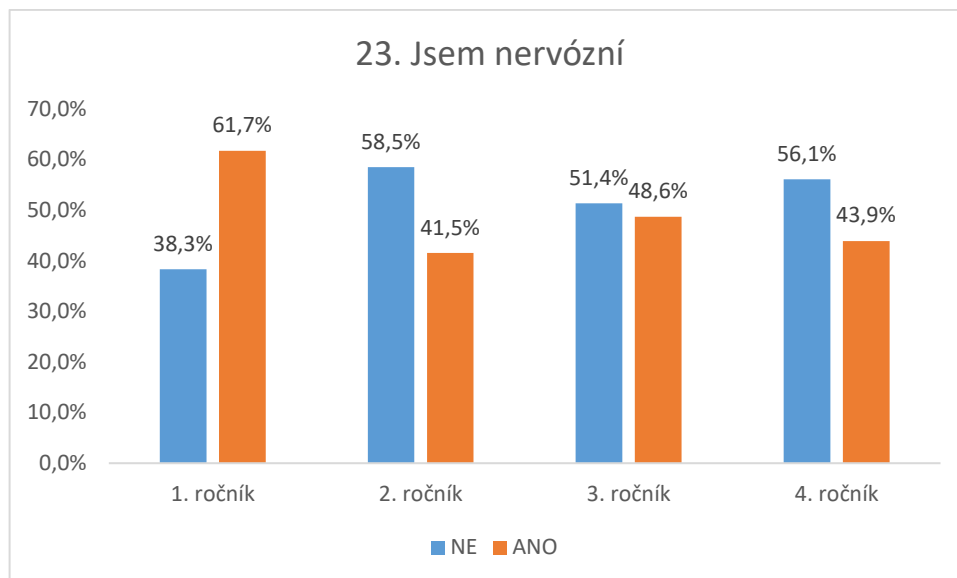
Graf 20 Doma se nechovám dobře.



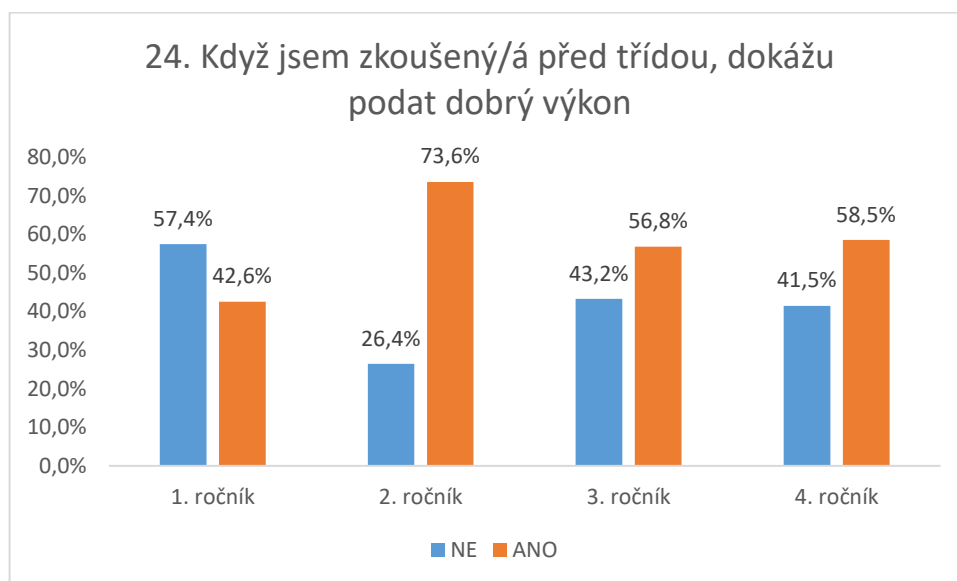
Graf 21 Jsem pomalý/á při plnění školních povinností.



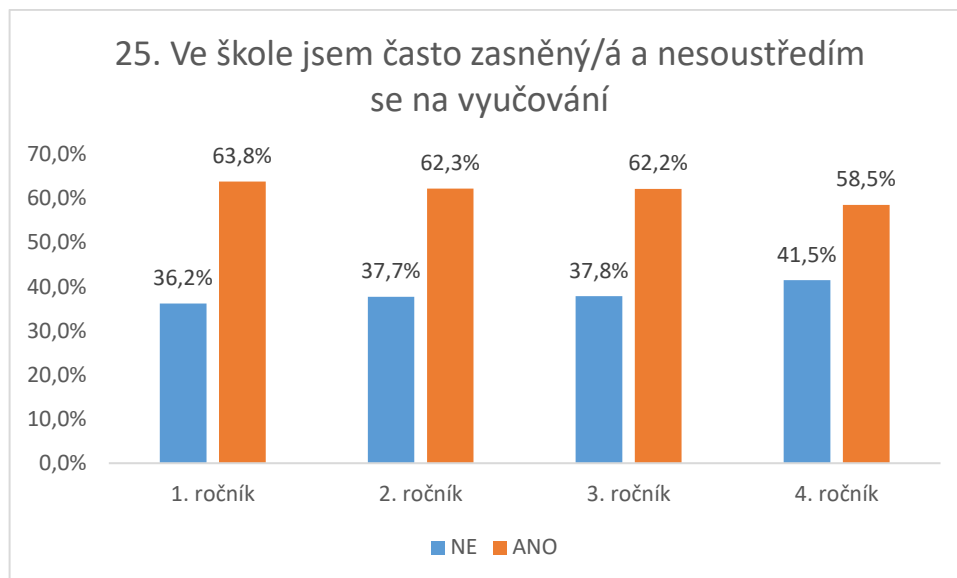
Graf 22 Jsem důležitým členem naší třídy.



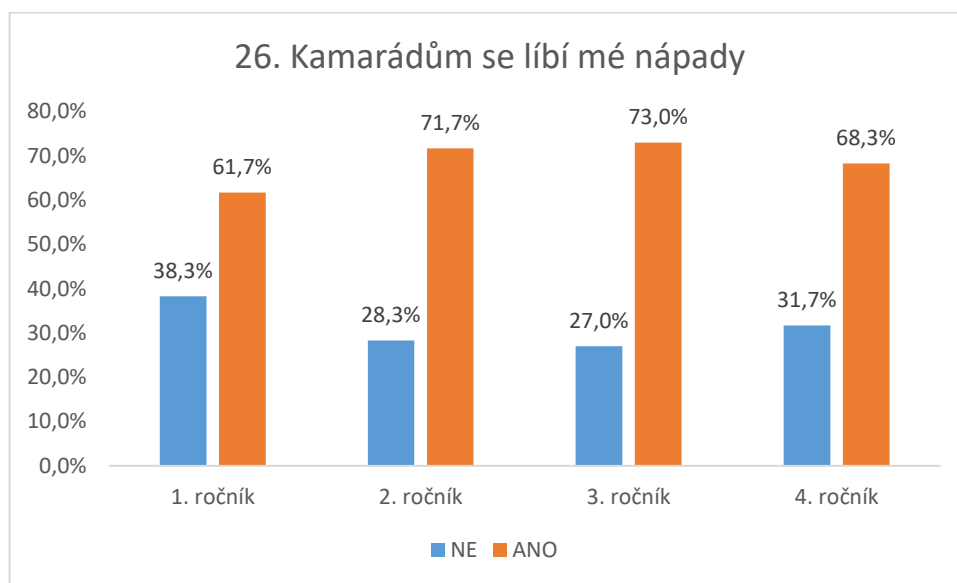
Graf 23 Jsem nervózní.



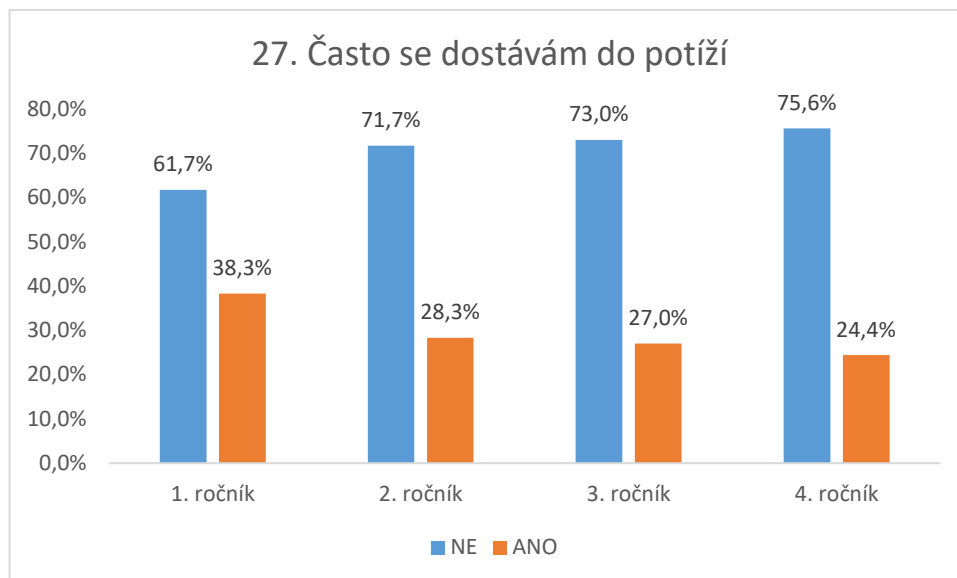
Graf 24 Když jsem zkoušený/á před třídou, dokážu podat dobrý výkon.



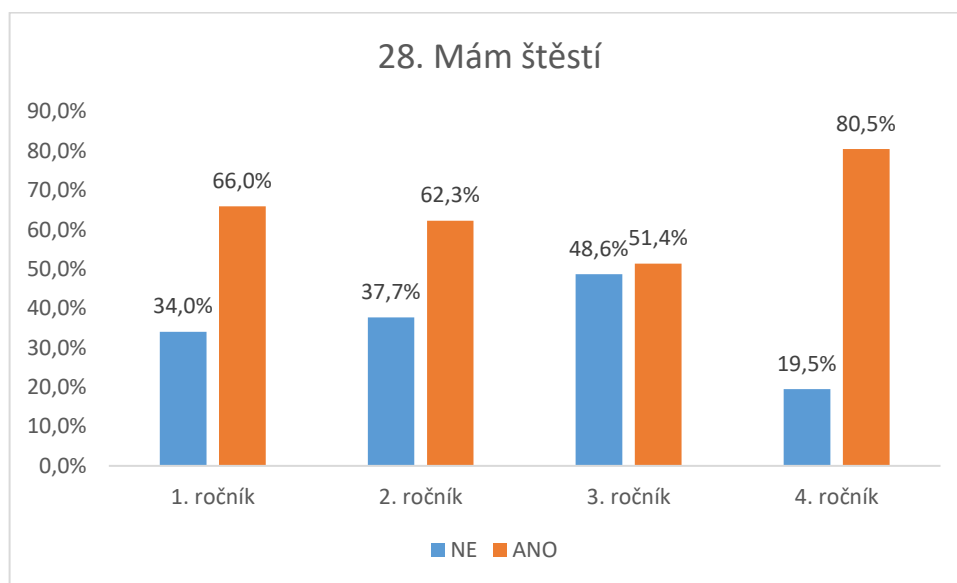
Graf 25 Ve škole jsem často zasněný/á a nesoustředím se na vyučování.



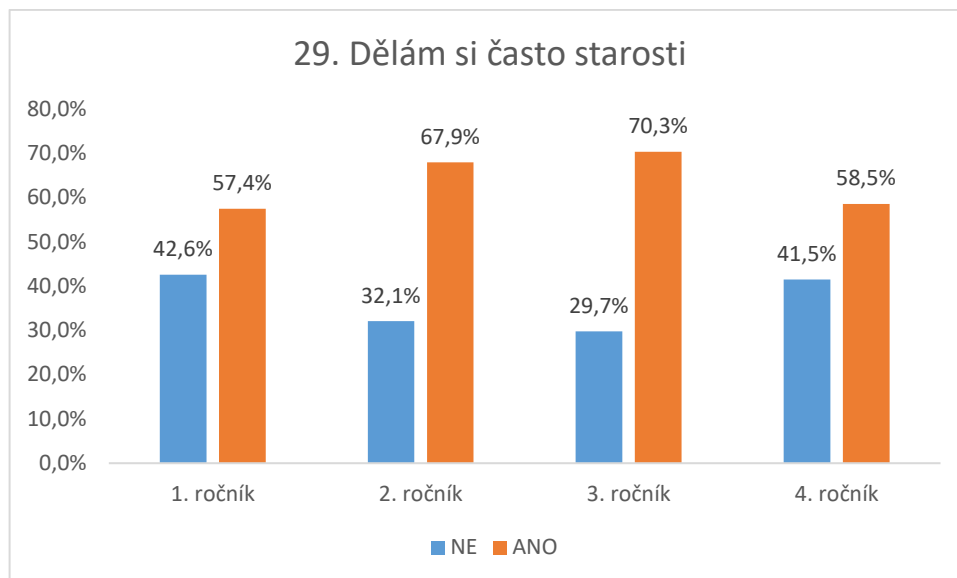
Graf 26 Kamarádům se líbí mé nápady.



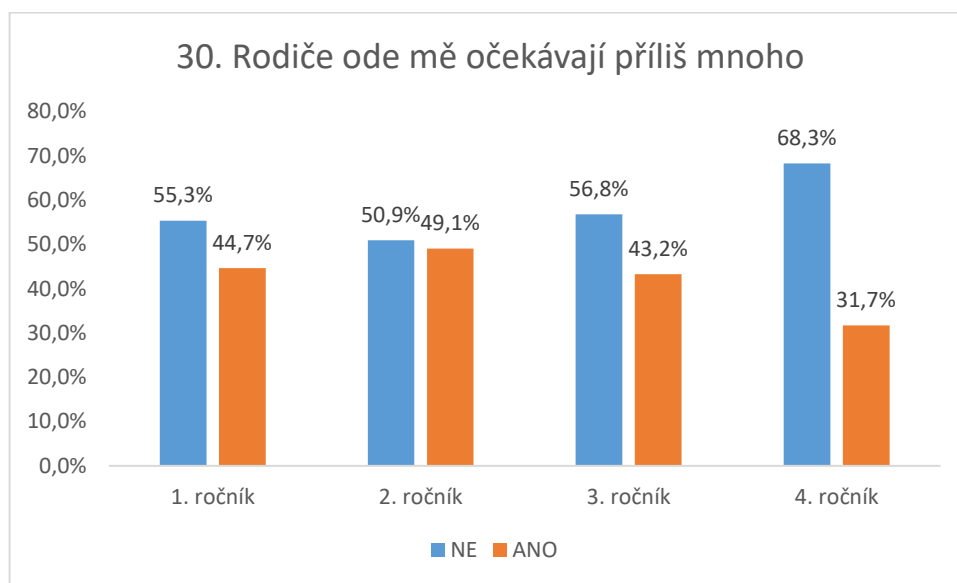
Graf 27 Často se dostávám do potíží.



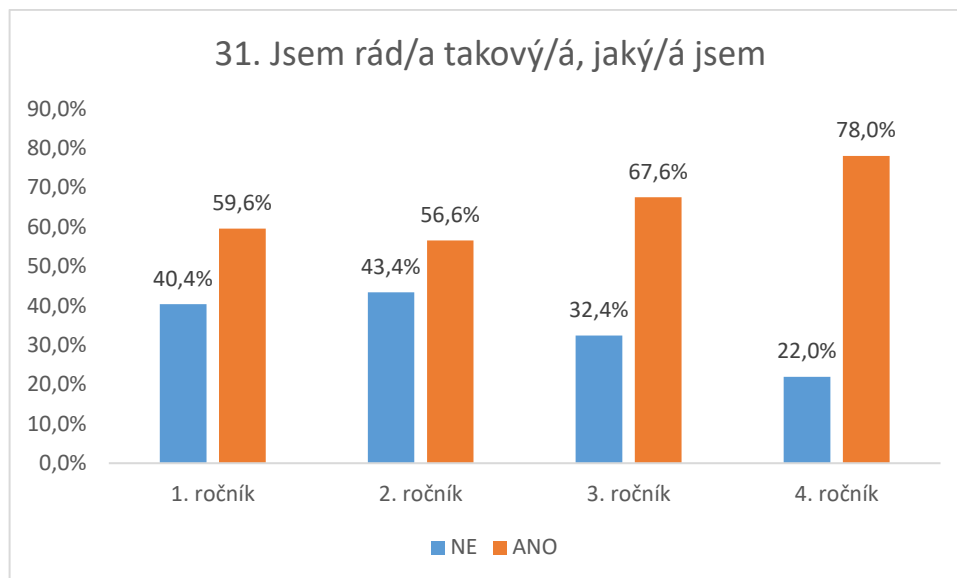
Graf 28 Mám štěstí.



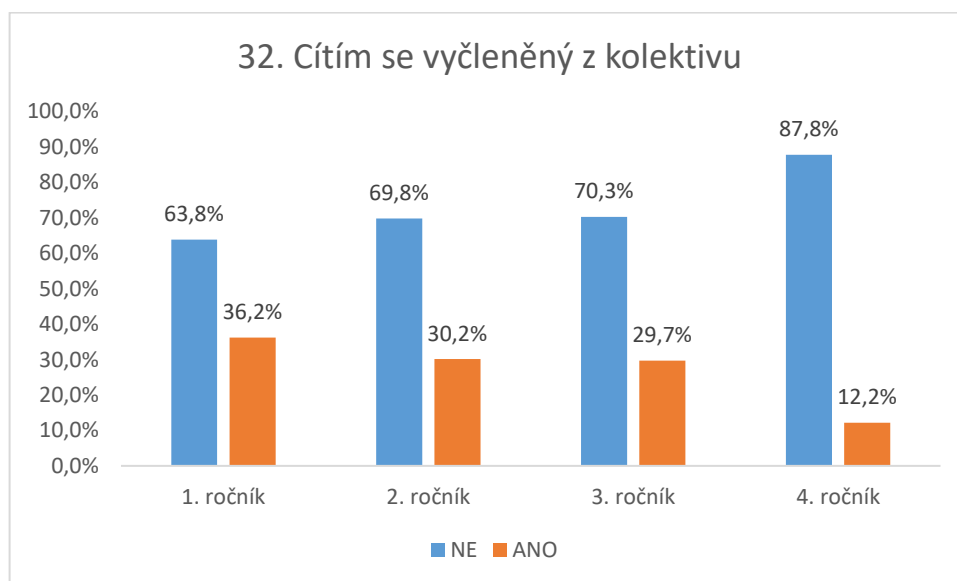
Graf 29 Dělán si často starosti.



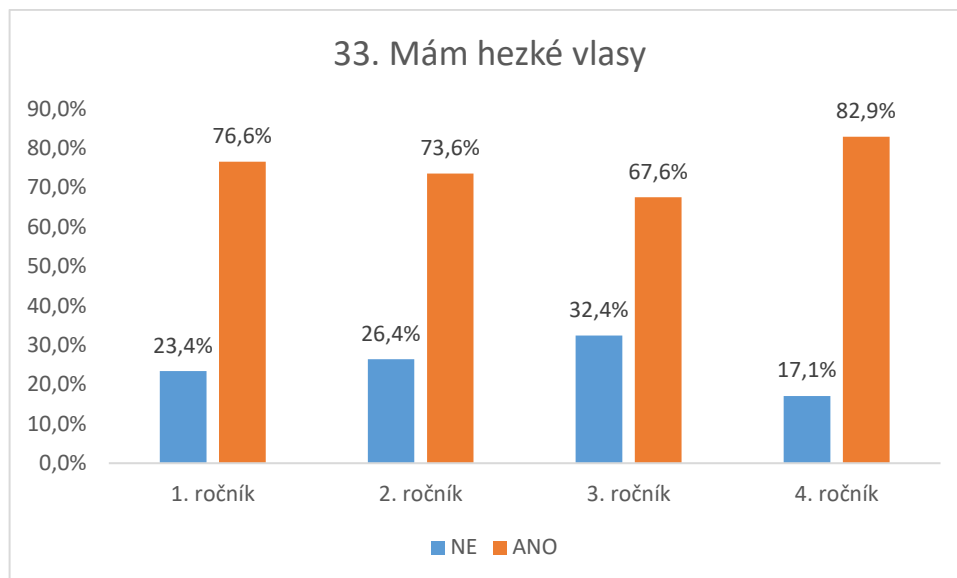
Graf 30 Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho.



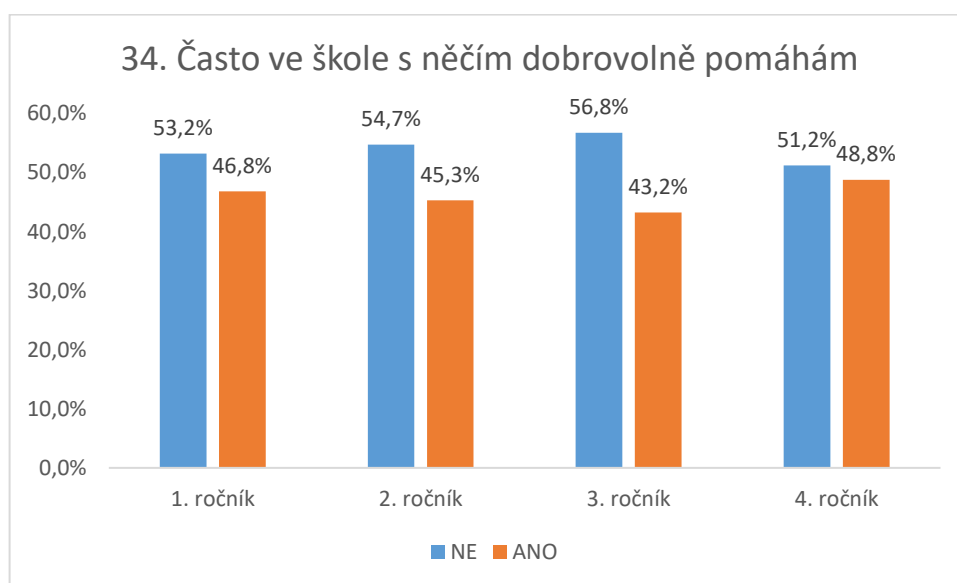
Graf 31 Jsem rád/a takový/á jaký/á jsem.



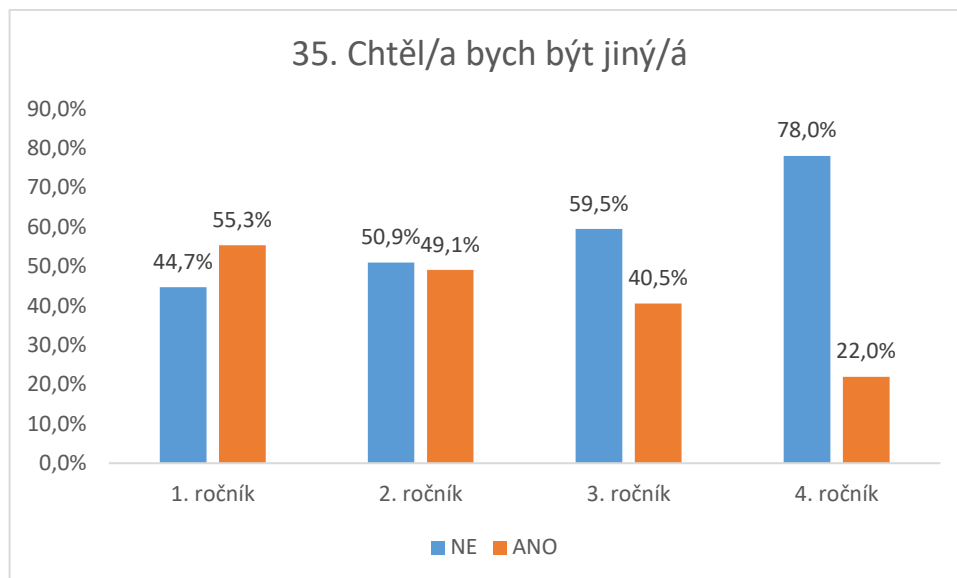
Graf 32 Cítím se vyčleněný z kolektivu.



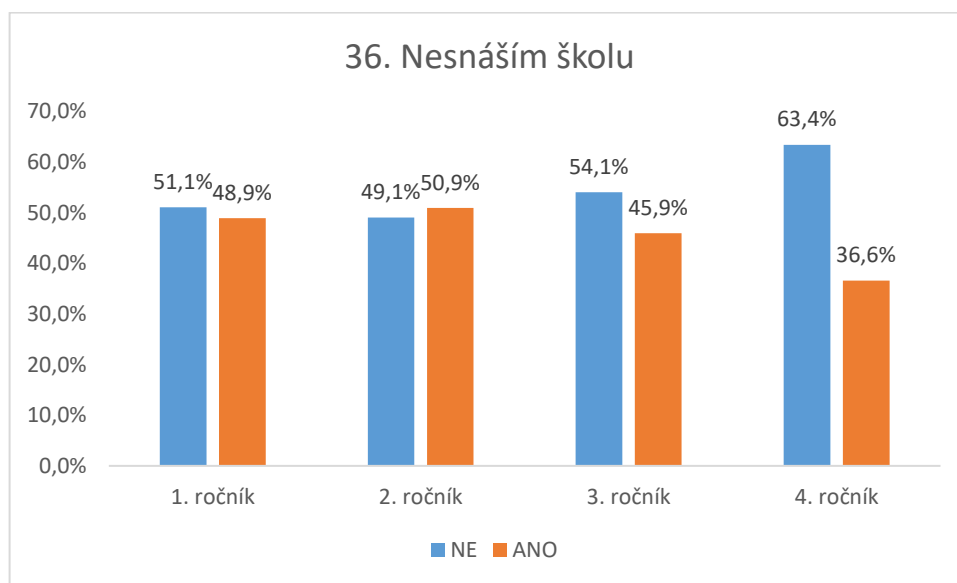
Graf 33 Mám hezké vlasy.



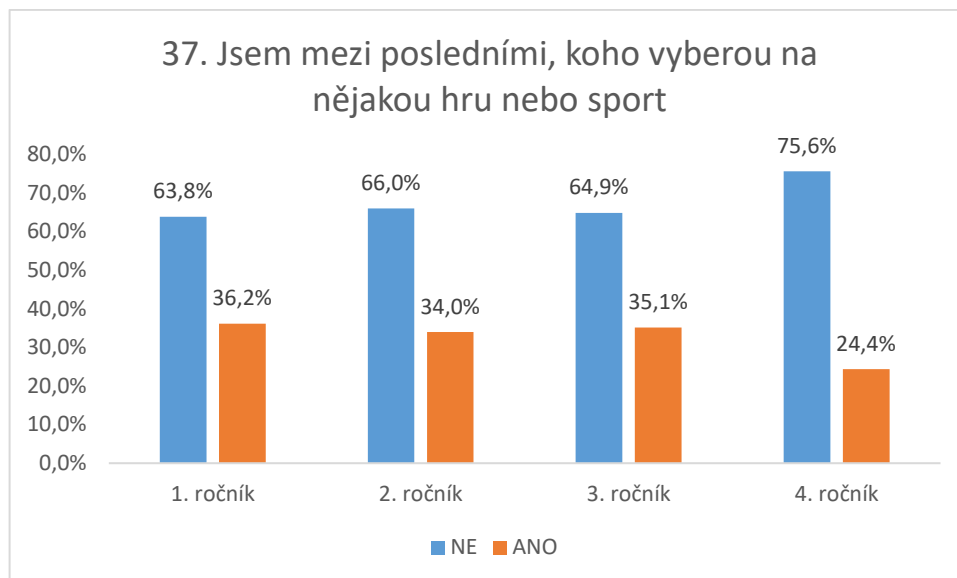
Graf 34 Často ve škole s něčím dobrovolně pomáhám.



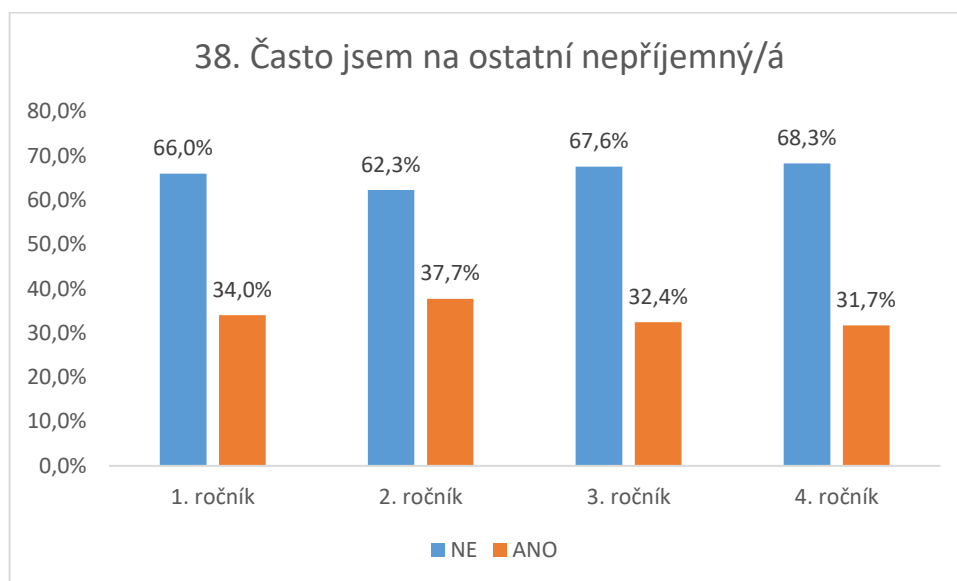
Graf 35 Chtěl/a bych být jiný/á.



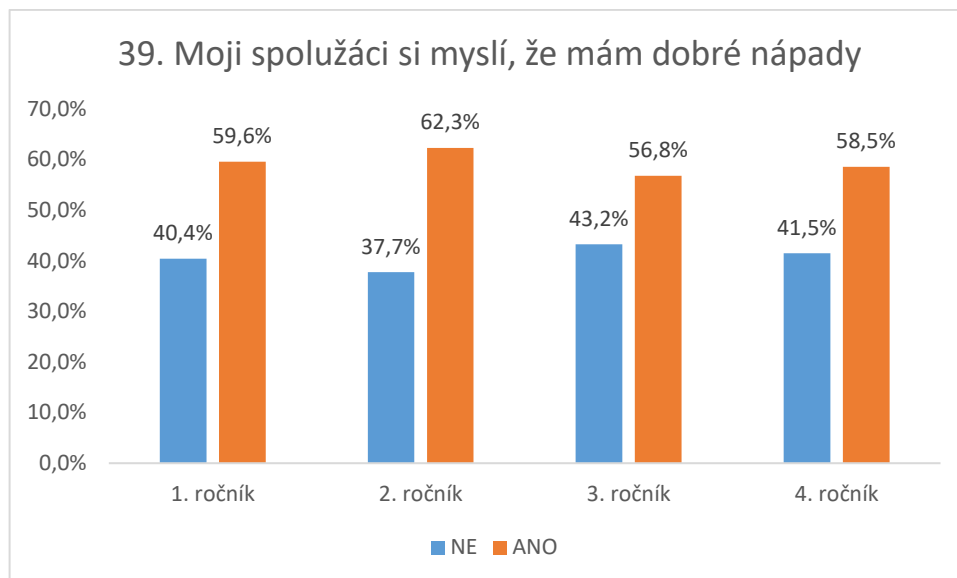
Graf 36 Nesnáším školu.



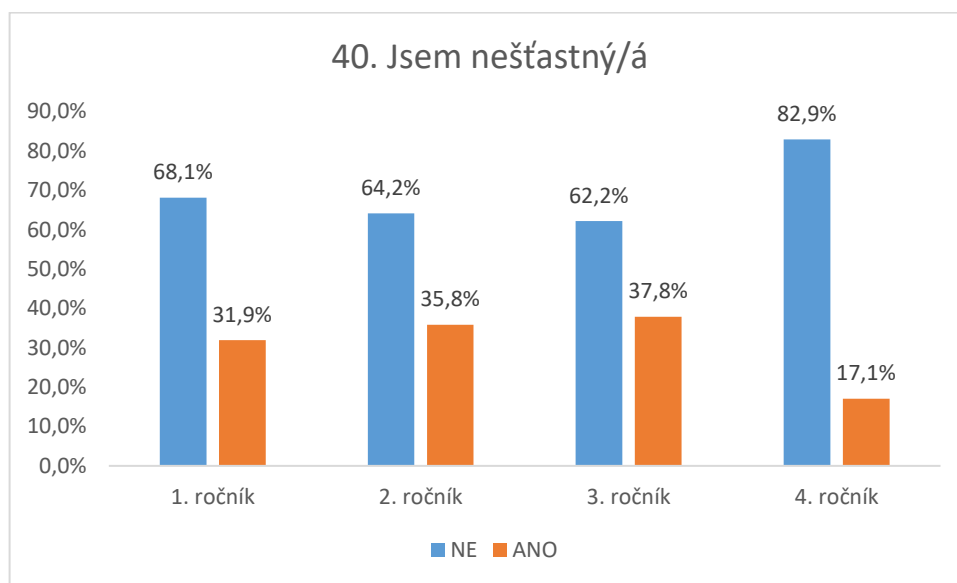
Graf 37 Jsem mezi posledními, koho vyberou na nějakou hru nebo sport.



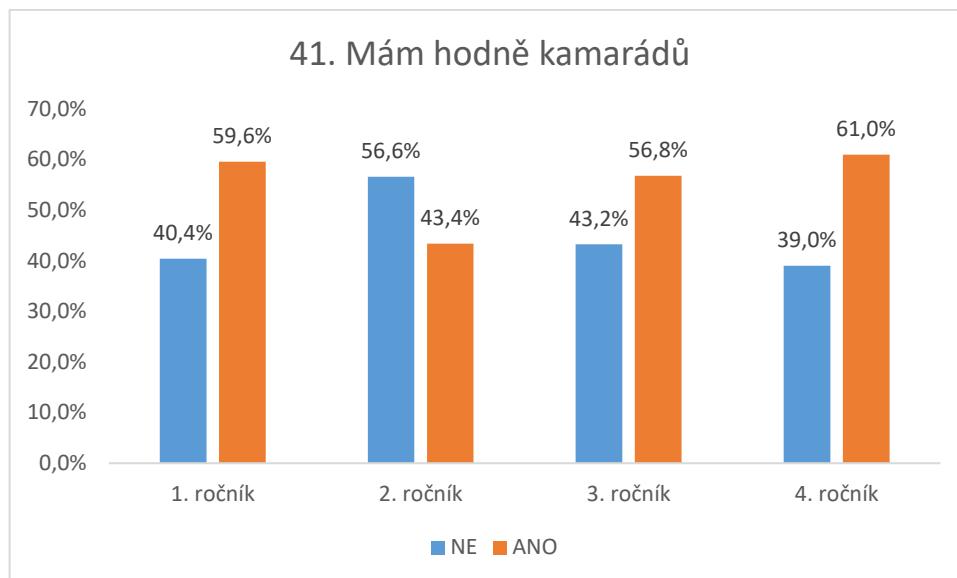
Graf 38 Často jsem na ostatní nepříjemný/á.



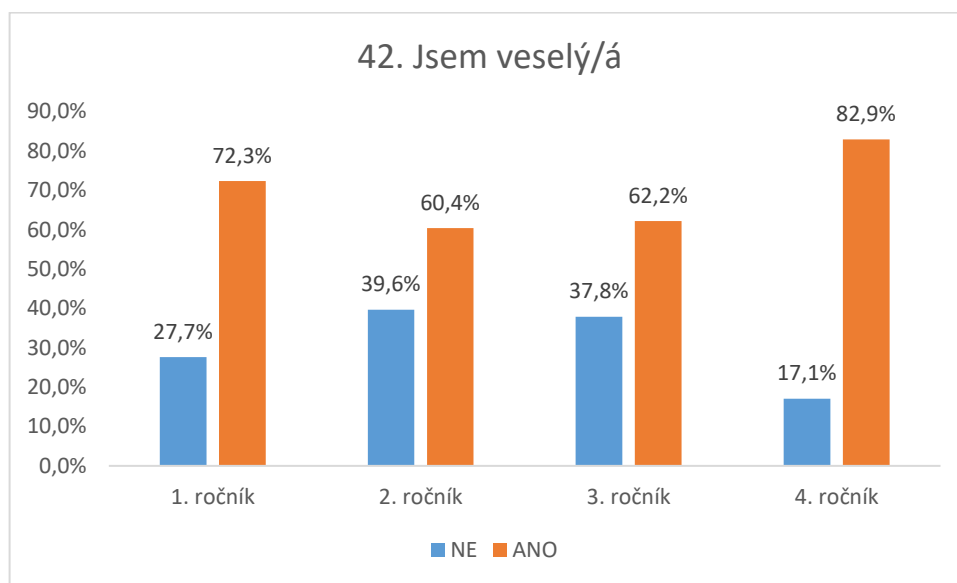
Graf 39 Moji spolužáci si myslí, že mám dobré nápady.



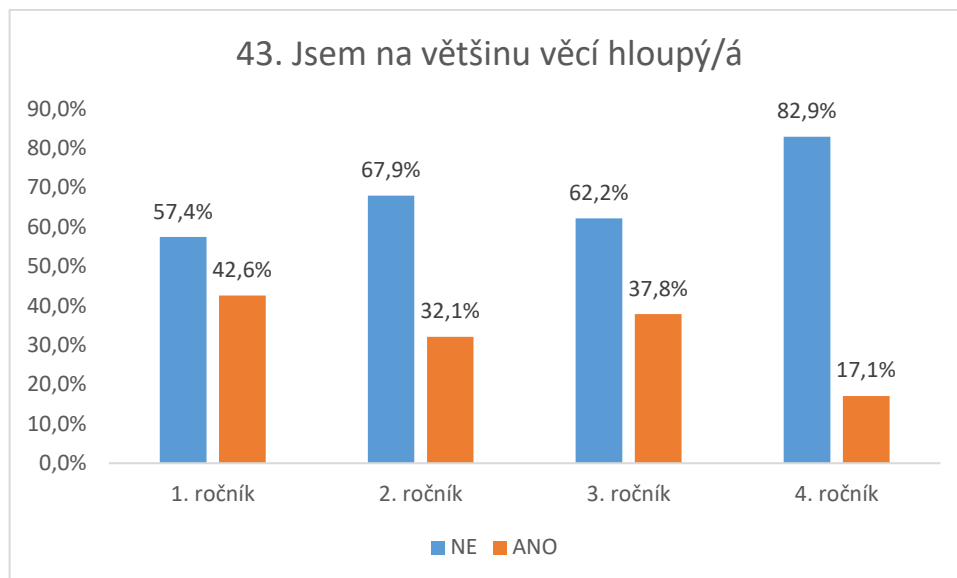
Graf 40 Jsem nešťastný/á.



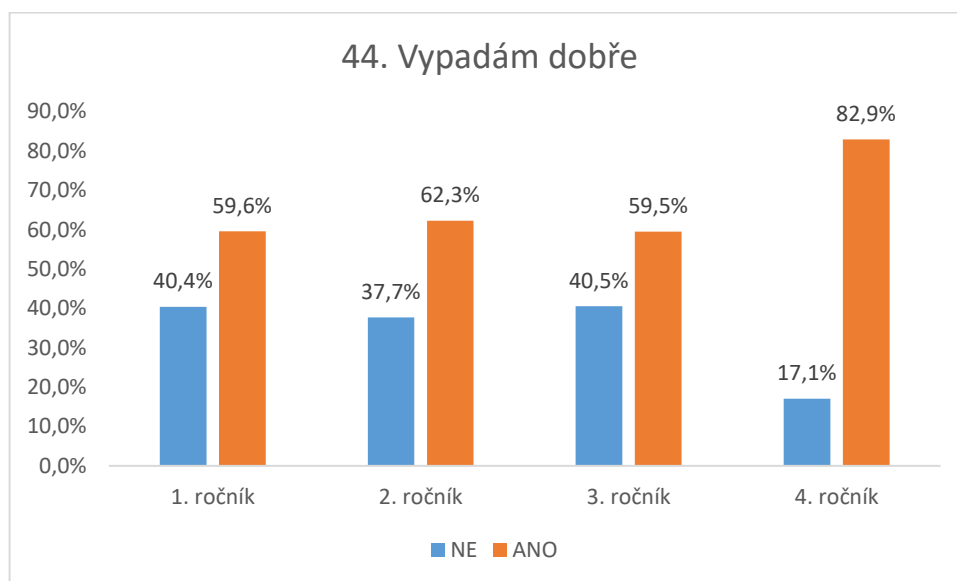
Graf 41 Mám hodně kamarádů.



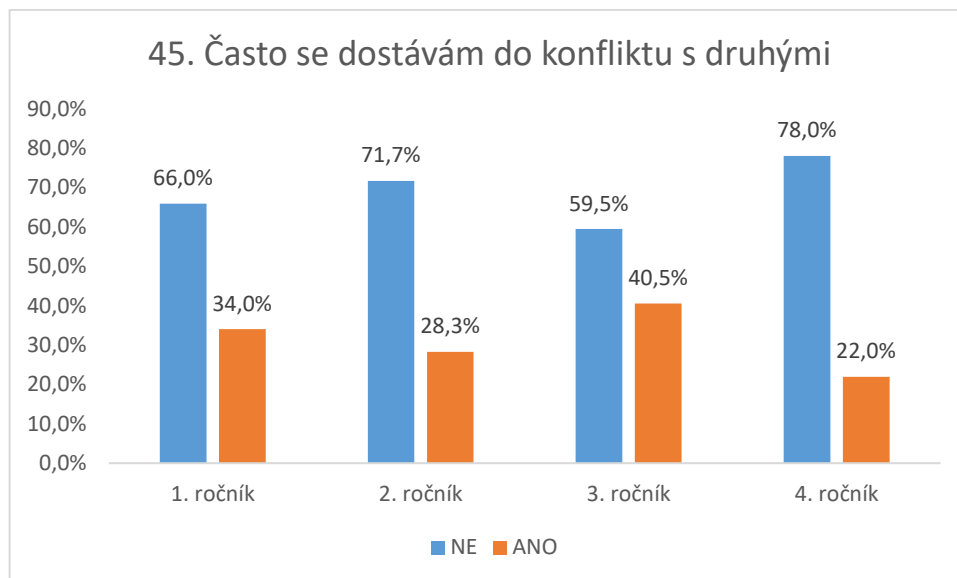
Graf 42 Jsem veselý/á.



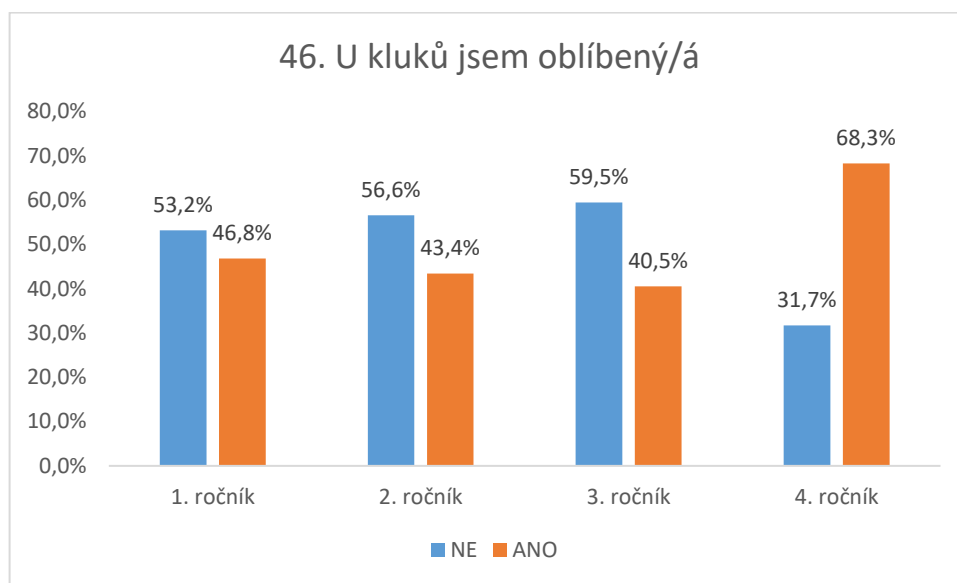
Graf 43 Jsem na většinu věcí hloupý/á.



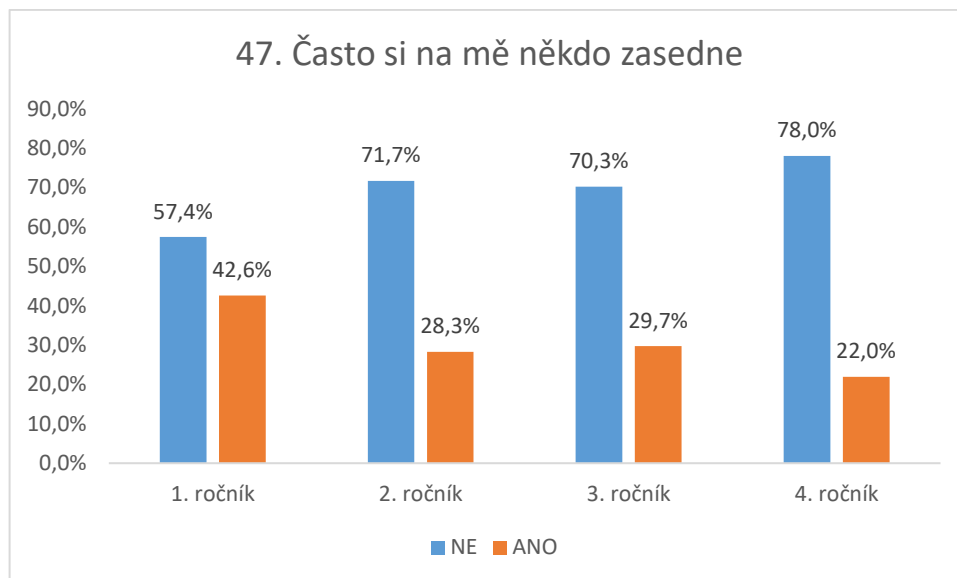
Graf 44 Vypadám dobře.



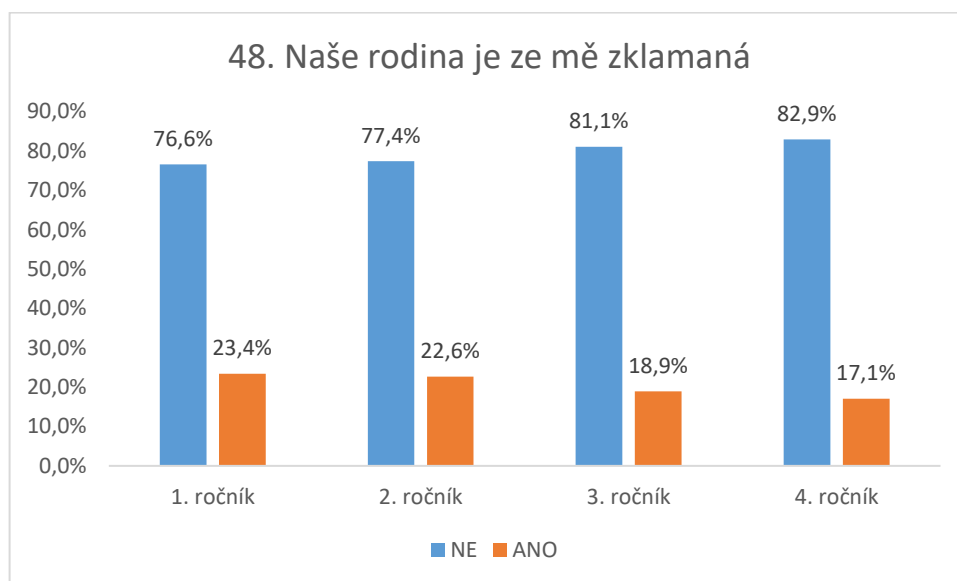
Graf 45 Často se dostávám do konfliktu s druhými.



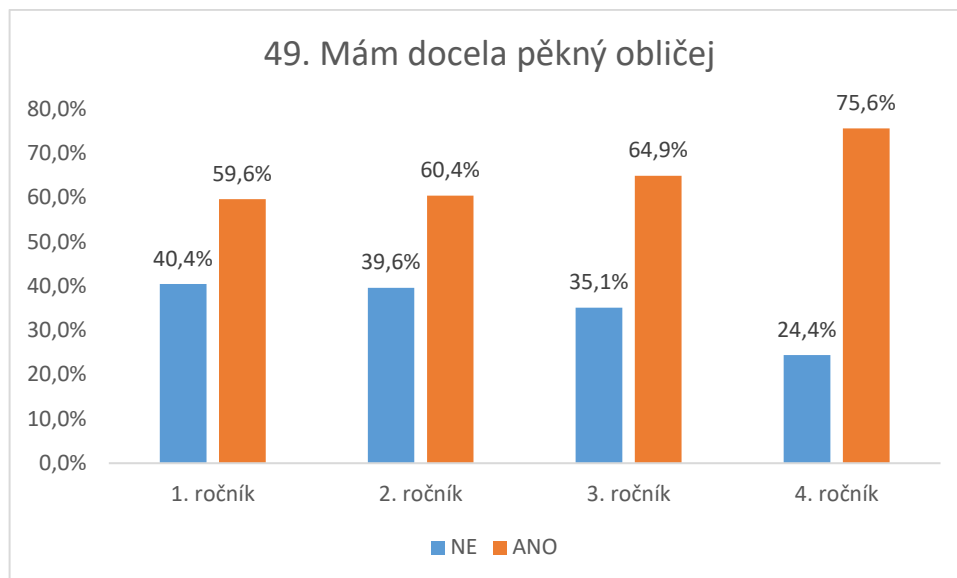
Graf 46 U kluků jsem oblíbený/á.



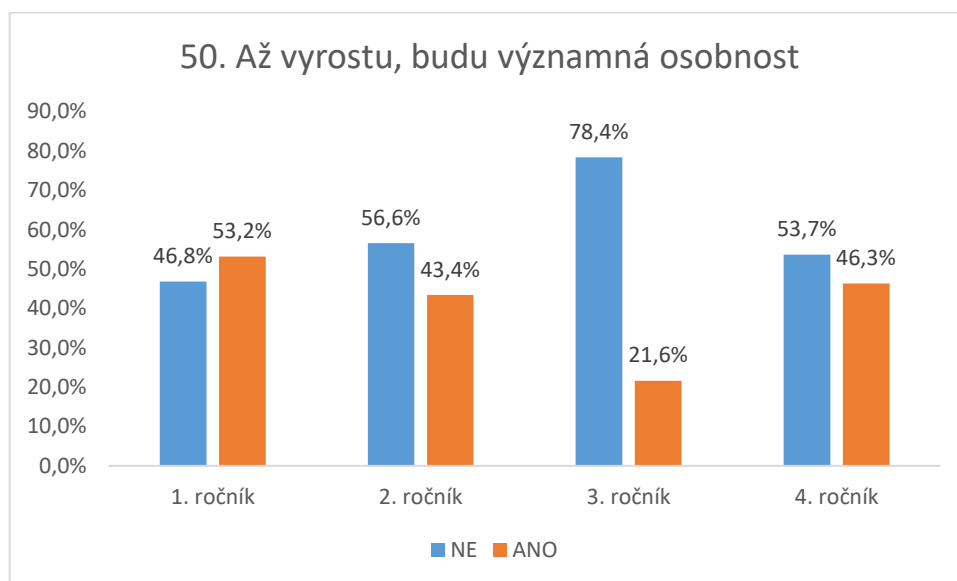
Graf 47 Často si na mě někdo zasedne.



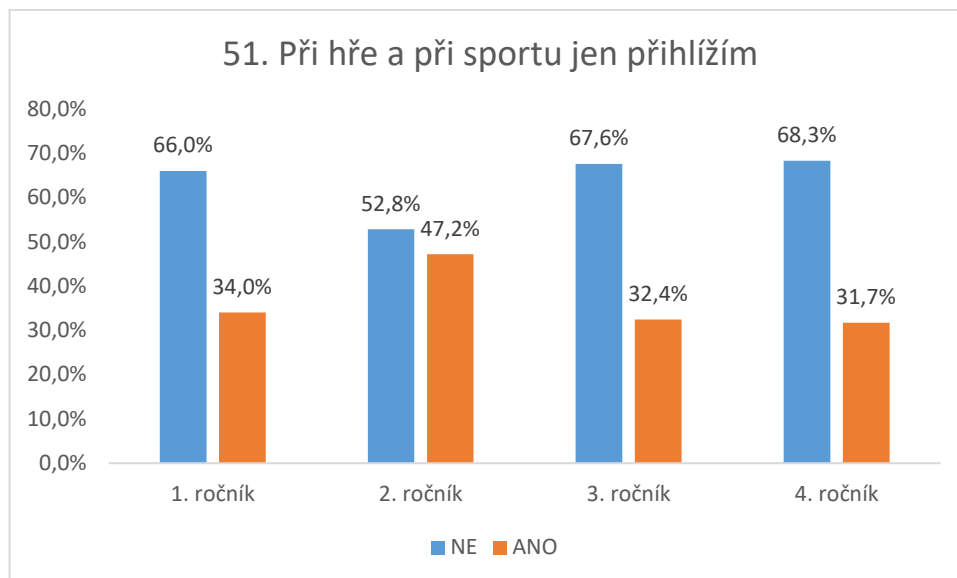
Graf 48 Naše rodina je ze mě zklamaná.



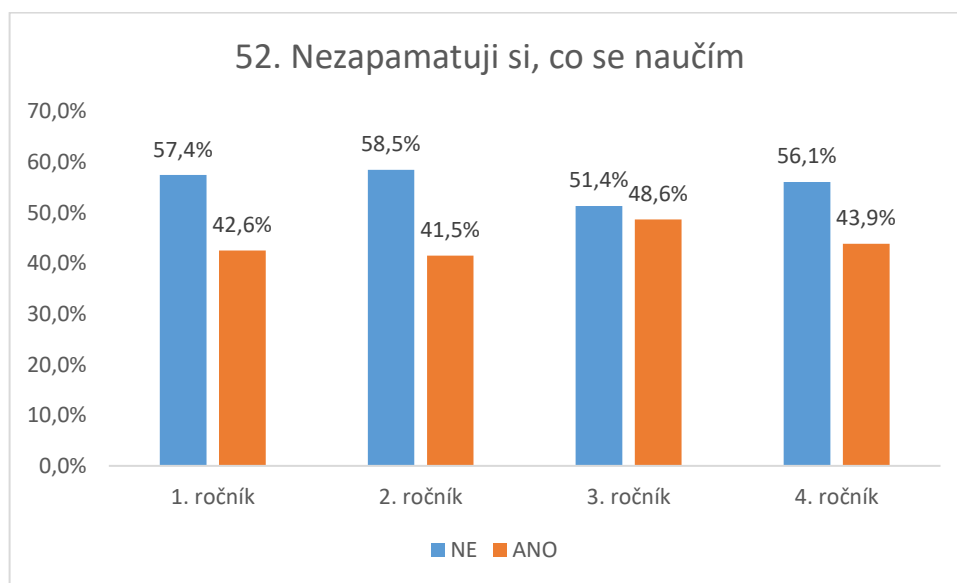
Graf 49 Mám docela pěkný obličej.



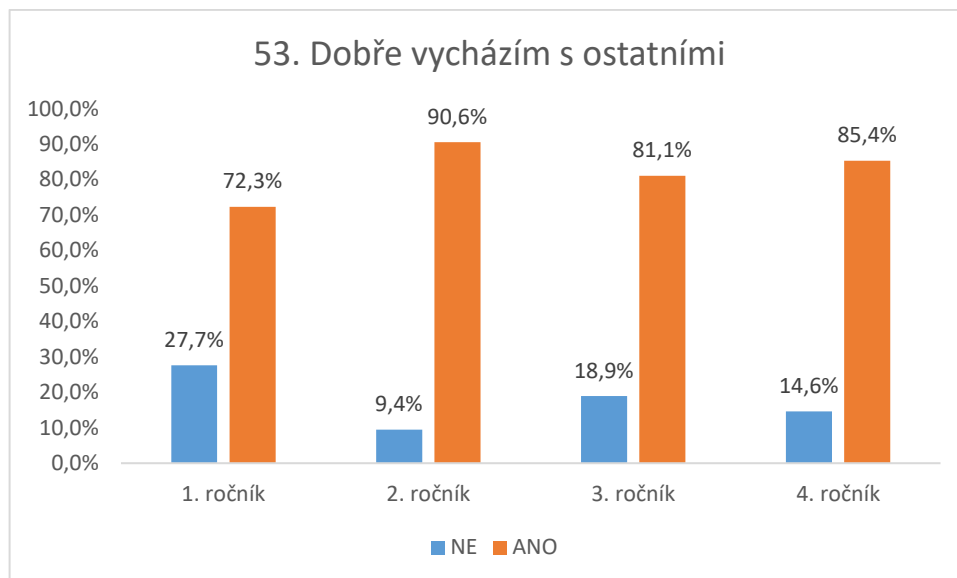
Graf 50 Až vyrostu, budu významná osobnost.



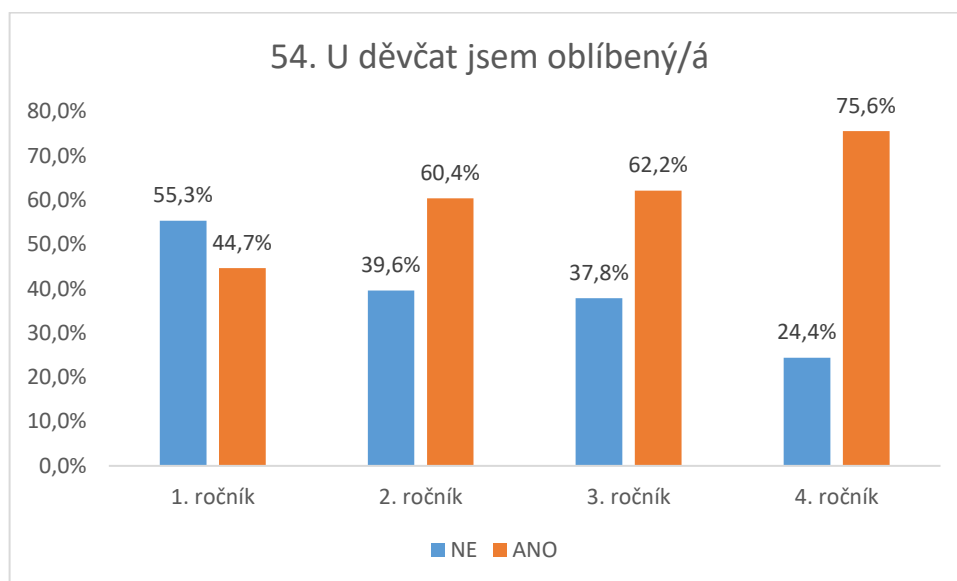
Graf 51 Při hře a sportu jen přihlížím.



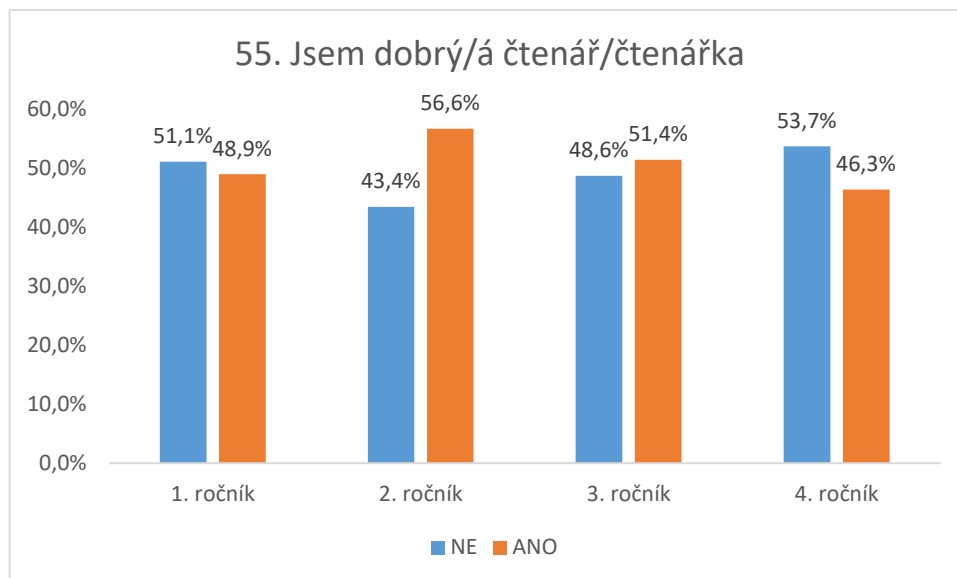
Graf 52 Nezapamatuji si, co se naučím.



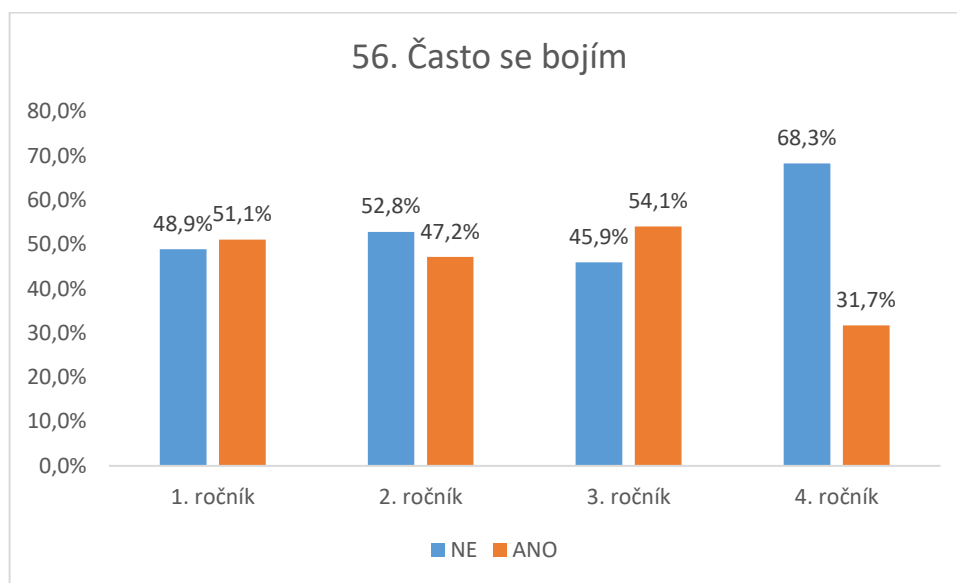
Graf 53 Dobře vycházím s ostatními.



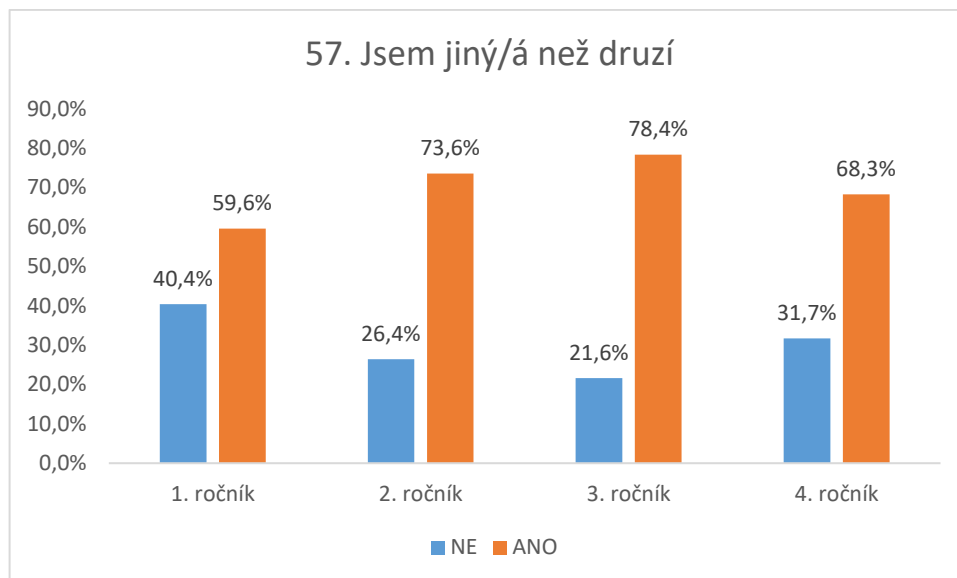
Graf 54 U děvčat jsem oblíbený/á.



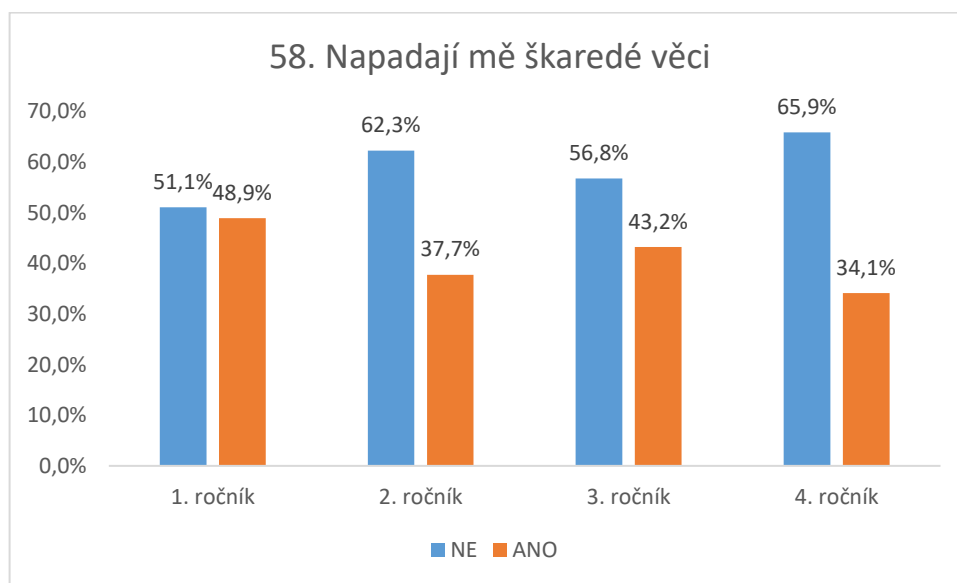
Graf 55 Jsem dobrý/á čtenář/čtenářka.



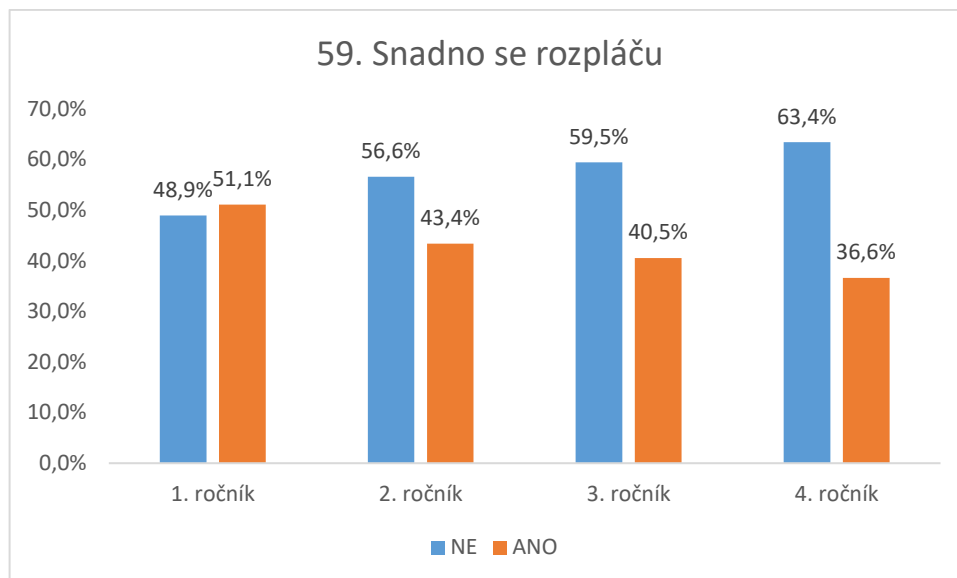
Graf 56 Často se bojím.



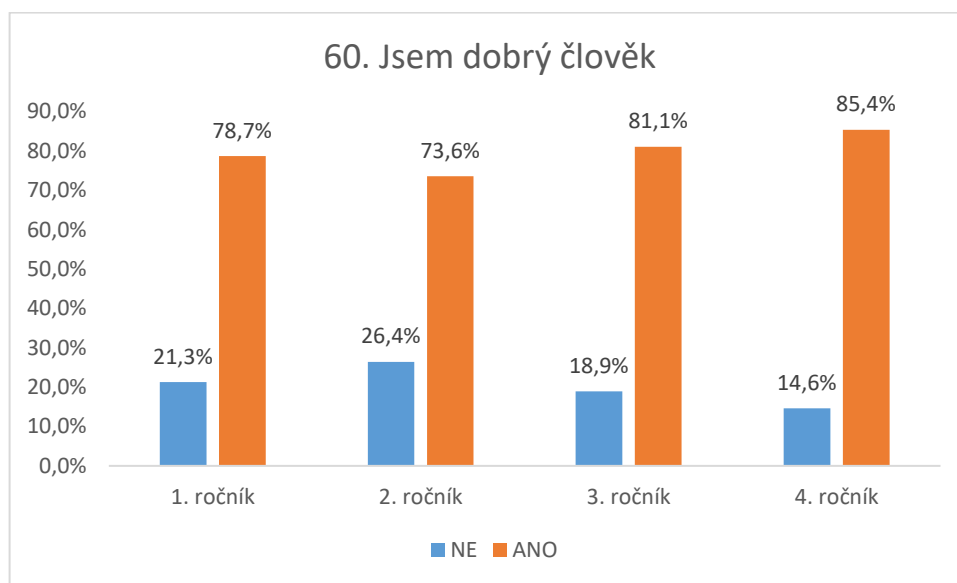
Graf 57 Jsem jiný/á než druzí.



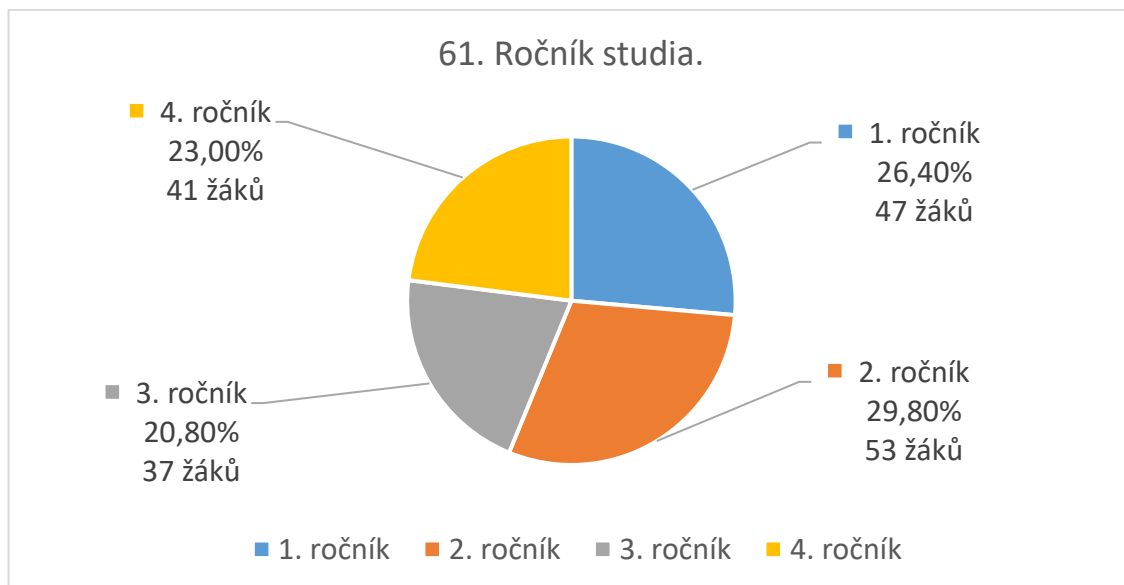
Graf 58 Napadají mě škaredé věci.



Graf 59 Snadno se rozpláču.



Graf 60 Jsem dobrý člověk.



Graf 61 Ročník studia.