

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická Fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Mikoláš Moravec

**Sebepojetí žáků z dětských domovů v třídním kolektivu
na druhém stupni základní školy**

Self-concept of pupils from children's homes in a classroom
collective at the second level of primary school.

Poděkování

V první řadě bych rád poděkoval vedoucímu mé diplomové práce panu doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi za odborné vedení, cenné rady, a především za trpělivost během konzultací po celou dobu tvorby práce. Děkuji paní Mgr. Daně Kuchtové – ředitelce Dětského domova a školní jídelny v Praze v Klánovicích – za vřelé přijetí, plodnou diskusi, podporu, doporučení a zprostředkované kontakty, které mi umožnily vést výzkumné šetření, bez kterých by tato práce byla pouhým teoretickým souhrnem a panu Mgr. Dominiku Břeňovi za inspirativní rozpravy nad psychologickými oblastmi práce. Velké poděkování zaslouží Františka Petra Čatlošová DiS. za pomoc při organizaci setkání souvisejících s výzkumným šetřením práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5.5.2024

Mikoláš Moravec

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou sebepojetí žáků z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. Teoretická část práce si klade za cíl popsat oblasti a aspekty mající přímý vliv na tuto problematiku. V práci jsou na základě prostudované literatury vymezena potenciální rizika spojená s pobytem v dětském domově, jež mají vliv na proces začlenění do třídního kolektivu. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jak žáci žijící v dětských domovech vnímají svou pozici v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. K výzkumnému šetření této práce byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů s možností rozsáhlejšího vyprávění respondentů, kteří absolvovali kompletní druhý stupeň základní školy současně s pobytem v dětském domově. Vzhledem k rozsáhlému vyprávění všech respondentů vztahující se i k dobám před a po absolvování druhého stupně na základní škole, bylo možno ve výzkumu zjistit specifika vztahující se ke zkoumanému období.

Klíčová slova

dítě, sebepojetí, dětský domov, třídní kolektiv, postavení v kolektivu

Annotation

This bachelor thesis deals with the issue of self-concept of pupils from children's homes in a classroom collective at the second level of primary school. The theoretical part of the thesis aims to describe the areas and aspects having a direct influence on this issue. Based on the studied literature, the thesis defines the potential risks associated with stay in a children's homes that affect the process of integration into the classroom collective. The aim of the research part of the thesis was to find out how pupils living in children's homes perceive their position in the class collective at the second level of primary school. For the research investigation of this thesis, the method of semi-structured interviews was chosen with the possibility of more extensive storytelling of respondents who have completed the complete second grade of primary school simultaneously with their stay in the children's home. Due to the extensive storytelling of all respondents relating also to the periods before and after the completion of the second grade in primary school, it was possible to identify specifics relating to the period under study in the research.

Keywords

child, self-concept, children's home, class collective, position in the collective

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Sebepojetí a jeho souvislosti	10
1.1.1 Vymezení pojmu sebepojetí.....	10
1.1.2 Současné vnímání sebepojetí	10
1.1.3 Pojmy související s komplexností sebepojetí	13
1.2 Vývoj sebepojetí stručně	15
1.2.1 Sebepojetí v období pubescence	15
1.3 Pojem sebepojetí v kurikulu na základní škole	16
1.4 Specifika vývoje osobnosti u dětí vyrůstajících v dětských domovech.....	17
1.4.1 Funkce rodiny	17
1.4.2 Dysfunkční a afunkční rodina.....	19
1.4.3 Typy dětských domovů v České republice.....	19
1.4.4 Rozdíly mezi výchovou v biologické rodině a výchovou v dětském domově	21
1.4.5 Citová deprivace	22
1.5 Prostředí školní třídy a jeho vliv na sebepojetí.....	23
1.5.1 Školní třída jako sociální vrstevnická skupina	23
1.5.2 Typy třídních kolektivů	24
1.5.3 Třídní klima	24
1.5.4 Sebepojetí v třídním kolektivu	25
1.6 Závěr teoretické části	26
2 VÝZKUMNÁ ČÁST	27
2.1 Stanovené cíle výzkumu	27
2.2 Formulace výzkumných otázek a hypotézy	27
2.2.1 Hlavní výzkumné otázky	27
2.2.2 Vedlejší výzkumné otázky	27
2.2.3 Hypotéza	27
2.3 Etika výzkumu.....	28
2.4 Metodologický rámec výzkumu.....	28
2.4.1 Metoda sběru dat	29
2.4.2 Průběh rozhovoru	29
2.4.3 Přesné znění otázek položené v rozhovorech	30
2.5 Popis výzkumného souboru.....	31
2.5.1 Proces výběru výzkumného souboru	31
2.5.2 Skladba výzkumného souboru	32

2.5.3	Medailonky respondentů	32
2.6	Způsob přepisu rozhovorů a analýza dat	35
2.7	Interpretace zjištěných výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám	36
2.7.1	Nejčastěji spatřované rozdíly žáky z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy a vliv těchto rozdílů na jejich sebepojetí.....	36
2.7.2	Jak vnímají žáci z dětských domovů své postavení v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy?	40
2.7.3	Povědomí v třídním kolektivu o tom, že je spolužák z dětského domova 40	
3	Diskuze.....	42
3.1	Diskuze k limitům výzkumu	42
4	Závěr	44
	Literatura	46
	Seznam příloh:	49

Úvod

Ve školní třídě strávíme značnou část života, která má zásadní vliv na vývoj osobnosti v období dětství a dospívání. Pozice, jakou jedinec v třídním kolektivu získá, má vliv nejen na jeho vztah ke škole, k vrstevníkům, na školní úspěšnost a na jeho sebevědomí, ale i na jeho budoucí uplatnění jak v osobním, tak profesním životě. K výběru tohoto tématu jsem byl motivován zkušeností z návštěvy dětského domova v Praze, kterou jsem absolvoval v rámci praxe bakalářského studia.

V teoretické části práce se pokusím popsat oblasti a aspekty, jenž konkretizují zkoumanou problematiku z perspektivy cíle práce. Pro lepší přehlednost práce jsem zvolil strukturu několika málo kapitol a podkapitol. První kapitolou čtenáře uvedu do obecné teorie sebepojetí. Pojem sebepojetí zde vysvětlím skrze definice několika autorů a popíšu, jak je pojem sebepojetí vnímán akademickou obcí v současnosti. Další části téže kapitoly věnuji zdrojům sebepojetí, aspektům sebepojetí a dalším pojmům, které úzce souvisí s komplexností sebepojetí. V druhé kapitole vysvětlím, jakým způsobem se vyvíjí sebepojetí jedince v období pubescence a ve třetí kapitole popíšu, jakým způsobem a kdy se žáci na základní škole setkávají s pojmem sebepojetí v rámci stanoveného kurikula. V čtvrté kapitole se věnuji specifikům vývoje osobnosti dětí vyrůstajících v dětských domovech. V úvodu kapitoly čtenáře obeznámím s prostředím, ze kterého se děti do dětských domovů dostávají, vysvětlím specifika dysfunkční a afunkční rodiny. V dalších podkapitolách druhé kapitoly popíšu typy dětských domovů v České republice a funkce, které by měl dětský domov – ve vztahu k svěřenému dítěti – splňovat. Zmíním, čím se odlišuje prostředí, ve kterém vyrůstají děti v dětských domovech, ve srovnání s prostředím, ve kterém vyrůstají děti z funkčních rodin. A na závěr téže kapitoly vysvětlím vliv citové deprivace na život člověka a jeho sebepojetí. V páté a zároveň poslední kapitole teoretické části této práce, přiblížím čtenáři prostředí školní třídy. Školní třídu popíšu jako sociální vrstevnickou skupinu a zmíním způsob, dle kterého můžeme dělit třídní kolektivy. Vysvětlím, jaký vliv mají vztahy mezi žáky a nepsaná pravidla na tvorbu třídního klimatu. Závěr teoretické části práce věnuji tomu, jaké faktory mají vliv na vývoj sebepojetí dětí ve školním prostředí. Ve výzkumné části popíšu kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo zachytit, jakým způsobem dnes již dospělí jedinci, kteří bydleli v dětských domovech, vnímali svoji pozici v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy a jak

skutečnost, že bydleli v dětských domovech, ovlivnila pozici a způsob jejich socializace jejich počínání v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Sebepojetí a jeho souvislosti

V této kapitole zmíním definice pojmu sebepojetí z pohledu několika různých autorů, již na pojem nahlíží především z perspektivy psychologie a z perspektivy sociologie.

1.1.1 Vymezení pojmu sebepojetí

Sebepojetí je složitý psychologický konstrukt, jenž obsahuje celý soubor názorů člověka vztažený k vlastnímu Já (Thorová, 2015). Blatný definuje pojem sebepojetí jako „souhrn vlastních představ a hodnotících úsudků o sobě sama. Sebepojetí je vnímání sebe. Toto vnímání je vytvářeno prostřednictvím zkušenosti s prostředím a ovlivňováno druhými lidmi, kteří na člověka působí“ (Blatný, 2003 str. 92). Jako neustále měnící se ucelený vztah jedince k sobě samému popisuje pojem sebepojetí Rogers. Sebepojetí se dle něj skládá především z mínění, představy a hodnocení o sobě sama. Rogers (in Wedlichová) se domnívá, že sebepojetí je zároveň motivací, jenž nás vede k jednání (Wedlichová, 2008). (Rogers in Wedlichová, 2008). Pojem sebepojetí znázorňuje jakési generalizované sebehodnocení spolu s uvědomováním si vlastní ceny, respektive toho, jak si sám sebe člověk váží a za jak kompletního člověka se považuje (Mareš, 2013).

1.1.2 Současné vnímání sebepojetí

Dnes je na problematiku sebepojetí nahlíženo zejména z perspektivy sociálně-kognitivního paradigmatu. Sebepojetí je komplexní organizovaná struktura, která je utvářena v rámci interakce s prostředím. Na podobu sebepojetí má vliv jak délka rámce časového období, tak i samotný charakter situací (Blatný, 2010). Komplexnost sebepojetí je dána tím, že zahrnuje kognitivní, emocionální a činnostně regulativní prvky. Jde o fenomén subjektivního charakteru, jenž vychází primárně z vlastní zkušenosti, přestože k jeho vzniku a utváření jsou zevní vlivy nezbytné (Fialová, 2001).

Neodmyslitelnou součástí sebepojetí je hodnocení a představa o svém tělesném schématu a je pochopitelné, že problémy související s touto částí sebehodnocení se objevují především v období dospívání (Vymětal, 2003).

1.1.2.1 Zdroje sebepojetí

Definice zmíněné v první kapitole poukazují na fakt, že zkušenost s okolním světem má zásadní význam pro tvorbu sebepojetí. Vliv na sebepojetí má nejen okolní prostředí, ale zejména i to, jak si sami sebe ceníme a co si o sobě myslíme, což se současně odráží v komunikaci s ostatními lidmi a promítá do našeho chování a vztahů, které s ostatními lidmi navazujeme. Skrze interakce s okolím poznáváme sami sebe a informace o sobě získáváme podobným způsobem jako informace o ostatních lidech.

Existují 4 základní zdroje pohledu na sebe sama:

- mínění druhých
- interpretace a hodnocení vlastní osoby
- sociální srovnávání
- kulturní vlivy

Ve všech výše zmíněných případech figuruje aktivita druhých lidí. Těmito významy sociálních interakcí se zabýval C. D. Cooley. Dle něj je souhrn informací reflektující názory druhých tzv. „zrcadlové já“. Tyto názory jsou v průběhu dospívání člověka internalizovány do stabilní psychologické struktury, kterou Cooley nazývá „představou sebe“. Nicméně se nejedná o pouhý odraz percepce, neboť je v ní obsažen i určitý druh citu k sobě sama. Je to představa, která je neustále myšlenkově formována (Cooley, in (Blatný, 2003)).

Zásadní roli v tvorbě představy o vlastní osobě má jazyk a subjektivní porozumění přijímaného verbálního sdělení o nás. Na tento aspekt mezilidské komunikace poukázal G. H. Mead, který zavedl pojem „zobecnění druhého“, čímž poukazuje na myšlenku, že jedinec nezískává poznatky o své osobě pouze od jednotlivce, ale od množství jednotlivců, jejichž společným specifikem je především to, že jsou pro jednotlivce významní. Mead se zabýval tím, jakým způsobem si člověk osvojuje postoje druhých ke své osobě. Každý člověk prochází v dětství fází imitování rolí dospělých, následně se učí nepsaným pravidlům mezilidského kontaktu a začíná si uvědomovat diverzitu sociálních rolí, se kterými přichází do kontaktu. Reakce ostatních se v této fázi života člověka stávají „generalizovaným druhým“, jež plní úlohu kontroly chování jedince. (Mead in (Blatný, 2003) Generalizovaný druhý je souhrnem abstraktních pravidel a postojů dané skupiny či společnosti jako celku,

který se podílí na tvorbě Self (osobnost) a bez něhož by Self ani nemohlo vzniknout (Mead, 2017).

1.1.2.2 *Aspekty sebepojetí*

Blatný (2010) ve své *Psychologii osobnosti* popisuje tři stěžejní aspekty sebepojetí jakožto postoji k sobě samému, a to aspekt kognitivní, aspekt afektivní a aspekt konativní.

1.1.2.2.1 *Kognitivní aspekt Já*

V kognitivní stránce sebepojetí je zahrnuta obsahová a strukturální rovina. Pro obsah kognitivní stránky sebepojetí je signifikantní postupný nárůst přijímaných informací o sobě samém v rámci interakcí se sociálním prostředím, z čehož dochází k utváření čím dál přesnějšího obrazu Já (Blatný, 2010).

Důležité pro vývoj sebepojetí jsou znaky kognitivního aspektu, kterými se jedinec odlišuje od ostatních. Tento princip význačnosti je podložen zejména studiemi, které popisovaly sebepojetí u konkrétních populačních skupin (Greenwald, 1984). Podstata roviny struktury se zakládá na modelech, které uspořádají poznatky o sobě samém v rámci vazem a různých kritérií k Já. Tyto poznatky jsou následně uspořádány dle významnosti, na což následně navazuje zpracovávání dalších poznatků o sobě samém (Blatný, 2010).

Obsahem sebepojetí je nejen současné Já, ale i toužené či naopak obávané představy o sobě v možné budoucnosti. Nejdůležitějším z těchto představ je požadované Já, které zahrnuje specifika ideálních představ o sobě samém (Strauman, 1991).

Každý jedinec se tedy definuje skrze různé znaky (hodnoty, vytyčené cíle, role), které utvářejí celek sebepojetí. Znakem stabilního a zdravého sebepojetí je košatost těchto aspektů, které jsou rovnoměrně rozloženy dle důležitosti a zájmu. To napomáhá k zachování stability zejména v zátěžových situacích, při kterých může být některá z částí sebepojetí ohrožena (Blatný, 2010).

1.1.2.2.2 *Afektivní aspekt Já*

Sebehodnocení je mentální reprezentací emočního vztahu k sobě samému a je důležitou částí sebepojetí. Míra stability sebehodnocení hraje dle nedávných výzkumů významnější roli než dimenze vysokého či nízkého sebehodnocení (Blatný, 2010). Sociální prostředí, které na jedince působí, má zásadní vliv na vývoj stability sebehodnocení. Nevhodný výchovný styl či stresové situace mohou přispět

k vývoji nestabilnímu sebehodnocení, jenž je závislé na lásce a hodnocení od druhých lidí (Kernis, 2005). Neobvyklé prožitky lidí v souvislosti se selháním či úspěchem lze chápat skrze proměnlivost sebehodnocení v závislosti na individuálně přisuzované důležitosti úspěchu v daném odvětví (Leary, 2010).

1.1.2.2.3 Konativní aspekt Já

Konativním aspektem Já je myšlen náhled na sebe sama, který během vývoje člověka přebírá velmi důležitou schopnost seberegulace. Tato seberegulace se uplatňuje v souvislosti s postoji, přáními, standardy, anebo k sociálním interakcím a standardům ve společnosti. Různost toho, jak moc člověk podléhá buďto svému nastavení, nebo společenským pravidlům a reakcím okolí, se liší u každého jedince (Blatný, 2010). Bandura (1991) nabízí významné pojetí z perspektivy sociálně-kognitivní psychologie. Popisuje, jakým způsobem jedinec sestavuje hierarchii osobních hodnot a standardů pomocí tří subfunkcí: monitorování svého chování, jeho determinant a efektu, sebehodnocení ve vztahu k osobnostním standardům a reakcím okolí a emoční reakce na své chování (Bandura, 1991).

1.1.3 Pojmy související s komplexností sebepojetí

Pojmy (resp. obsah těchto pojmů) uvedené v této podkapitole podstatně ovlivňují lidský život, jeho prožívání i jednání člověka ve všech životních situacích. Tyto pojmy s pojmem „sebepojetí“ souvisejí, navazují na něj, doplňují jej a rozšiřují ho (Hartl, 2000):

- Sebeatribuce (*self-attribution*) má funkci utváření úsudku o svých vlastních emocích, motivech, myšlenkách, jednání i osobnosti jako takové.
- Sebedůvěra (*self-reliance*) zastupuje pozitivní postoj k sobě samému, k vlastním možnostem a výkonnosti.
- Sebehodnocení (*self-evaluation*) vychází ze zkušenosti s druhými, interakcí, srovnání s nimi – základ vzniká především v primární rodině. Jedná se o vědomé prožívání vlastní sociální pozice.
- Sebeklam (*self-deception*) vyjadřuje neschopnost realistického pohledu na sebe sama a svá omezení.

- Sebekritičnost (*self-criticism*) prezentuje schopnost relativně nezaujatě hodnotit sebe sama, své výkony a výsledky své činnosti.

- Sebemonitorování (*self-monitoring*) zahrnuje především zaměřování pozornosti na vlastní psychické procesy a jednání.

- Sebeobraz (*self-image*) je představou, skutečným či popisným obrazem člověka o sobě samém.

- Sebeoceňování (*self-appraisal*) reprezentuje hodnotu, kterou člověk přisuzuje sám sobě. Na jeho utváření v dětském věku se jednoznačně podílí hodnocení klíčových osob kolem dítěte.

- Sebepercepce (*self-perception*) představuje vnímání sebe sama.

- Sebepozorování (*self-observation*) neboli introspekce zahrnuje subjektivní rozbor vlastních psychických procesů a zážitků.

- Sebe přijímání (*self-acceptance*) je především přijímání sebe sama s možnostmi, potenciálem a limity. Obsahuje realistický pohled na sebe sama, na vlastní schopnosti, celkovou hodnotu i limity.

- Sebeschéma (*self-schema*) je souhrnný celkový soubor myšlenek, vzpomínek, reprezentací a cílů daného jedince.

- Sebeúcta (*self-esteem*) je hodnotící dimenzí sebepojetí, jež pojímá hodnocení vlastní ceny a sebejistotu.

- Sebevědomí (*self-confidence*) můžeme definovat jako:

a) vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, sebedůvěru a víru v úspěšnost budoucích výkonů nebo

b) přesvědčení o správném jednání nebo

c) nepřítomnost ostychu, nejistoty, rozpaků a sebepodceňování provázené klidnou vírou v sebe sama

- Sebepřijetí (*self-liking*) je internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě, který vyjadřuje hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, hodnoty a přijatelnosti.

V kontextu práce považují vedle pojmu sebepojetí jako důležitý i pojem sebehodnocení a pojem sebepřijetí. V případě pojmu sebehodnocení je důležitost

dána tím, že vychází z interakční zkušenosti například právě i v třídním kolektivu, ve kterém se jedinec neustále porovnává s ostatními a má možnost sledovat vlastní sociální pozici. Pojem sebepřijetí vnímám v kontextu práce obzvláště důležitý, neboť třídní kolektiv má (skrze jedincem internalizované citové vztahy k vlastní osobě) přímý vliv na to, jak jedinec pohlíží sám na sebe.

1.2 Vývoj sebepojetí stručně

Pro zdravý a harmonický rozvoj jedince je důležité, aby jeho osobnost byla od prvních let života přijata vřelým, tolerantním a empatickým rodinným prostředím. Takové prostředí hraje významnou roli při tvorbě primární důvěry ve svět (Vymětal, 2007).

Pro představu vývoje sebepojetí můžeme využít osm vývojových stádií, které následujícím způsobem popisuje Erikson (in (Říčan, 2006):

1. Batolecí období – „Jsem to, co mohu svobodně dělat.“

2. Předškolní období – „Jsem to, co učiním.“

3. Školní období – „Jsem to, co dovedu.“

4. Dospívání – „Jsem to, čemu věřím.“

5. Mladá dospělost – „Jsem to, co miluji.“

6. Střední věk – „Jsem to, co poskytuji.“

7. Období zralosti – „Jsem to, co po mně zůstane.“ (Erikson in (Říčan, 2006). Přestože stěžejním obdobím, kterému v práci věnuji je období pubescence, tak i období, jenž období pubescence předchází, mají důležitou roli na stav sebepojetí jedince v období pubescence. Sebeпоjetí v období pubescence se věnuji podrobněji v následující podkapitole.

1.2.1 Sebeпоjetí v období pubescence

Období pubescence začíná po jedenáctém roce života a trvá zhruba do šestnáctého roku života člověka. Toto období je charakteristické rozvojem a hledáním své vlastní identity. Pubescenti mají potřebu redefinovat svoji identitu, což vede k častějším experimentům a aktivnímu zaujímání nových názorových postojů a stanovisek. Sebekritičnost a emoční labilita mají v období pubescence rostoucí tendenci a dochází tak k jisté destabilizaci sebeúcty, která se v tomto období stává

velmi kolísavou a zranitelnější. Významnou roli v tomto období hraje skupinová identita, která poskytuje významnou oporu a napomáhá následnému sebepřijetí (Vágnerová, 2005).

Období pubescence je signifikantní především tělesnou proměnou, jejíž významnou součástí je vývoj směřující k pohlavní dospělosti a schopnosti se reprodukovat. Jedinec postupně začíná chápat svou individualitu a dochází ke změnám ve vztazích s vrstevníky, s rodiči či dalšími autoritami (Říčan, 2006). Na vývoj sebepojetí v období pubescence mají zásadní vliv i vztahy, a to vztahy jak v různých vrstevnických skupinách, tak i vztahy v rodině.

V období pubescence nabývá na důležitosti zejména status a pozice, jenž jedinec ve skupině zaujímá. Vztahy s vrstevníky se rozvíjí v pevnější mezilidská pouta, která mimo jiné plní i funkci sebepoznání a vylepšování sociálních kompetencí (Macek, 2004). Značný vliv vrstevníků na sebehodnocení adolescenta probíhá zejména u jedinců z rodin s nízkou mírou vřelosti a zájmu. Nicméně i přes částečnou kompenzaci ve formě přijetí v kruhu přátel postrádá jedinec potřebné citové zázemí, které je signifikantní pro fungující rodinu a z hlediska vývoje osobnosti velmi důležitou složkou (Macek, 2004).

Myšková zdůrazňuje, že je to právě pocit jistoty plynoucí z dobře fungujícího rodinného prostředí, který dětem usnadňuje navazování mezilidských vztahů ve vrstevnických skupinách. Domnívá se, že právě o tyto jistoty jsou ochuzeny děti z dětských domovů, které jsou díky tomuto nedostatku méně sociálně obratní. A dodává, že přesto, že některé děti z dětských domovů navazují vztahy ve svých vrstevnických skupinách velmi snadno, tak se často jedná vztahy velmi nestálé (Myšková, 2015).

Spolu s těmito významnými změnami sociálního typu dochází k výrazným tělesným změnám, což často vede k mnoha pochybnostem a ztrátě sebejistoty, pokud tyto změny neprobíhají podle představ jedince (Macek, 2003).

1.3 Pojem sebepojetí v kurikulu na základní škole

Aby bylo možné vézt výzkumné a zjišťující rozhovory se zkoumaným souborem na téma sebepojetí, je logicky nutné, aby všichni respondenti měli alespoň svou představu o tom, co pojem sebepojetí znamená. Dá se předpokládat, že žáci již chápou pojem postoj a nabízí se tedy pojem sebepojetí definovat jako postoj k sobě

samému. Téma sebepojetí je již několik let zaneseno v rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro základní školy a je vyučováno v osmé, respektive v deváté třídě základní školy. V RVP se téma sebepojetí nachází mezi průřezovými tématy osobnostní a sociální výchovy a spadá do tématu osobnostního rozvoje. Kapitola nesoucí název „Sebepoznání a sebepojetí“ má mimo jiné za úkol žáky seznámit s tím, jak na sebe nahlížet jako na zdroj informací, jak vnímat druhé jako zdroj informací o sobě. Dalším obsahem jsou následující podkapitoly: „moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah k sobě samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí“ (Ministerstvo školství, 2023).

1.4 Specifika vývoje osobnosti u dětí vyrůstajících v dětských domovech

Jednou z nejčastějších příčin, kvůli které se děti dostávají do dětských domovů a do procesu ústavní péče vůbec, bývá zpravidla kritickým způsobem nepříznivá situace v rodině, ze které tyto děti pochází. Je tedy zjevné, že je důležité popsat problematiku rodiny, popsat její funkce a defacto tak i zmínit to, o jaké jistoty a vazby děti vyrůstající v dětských domovech přicházejí. Rodina je zejména v demokratické společnosti základní sociální institucí a plní mnoho důležitých funkcí, jež jsou zásadní jak pro celou společnost, tak i pro jednotlivé členy rodiny. Rodina je pro každého člověka jen velmi těžko nahraditelnou institucí, neboť stojí na samém počátku rozvoje osobnosti jedince a plní funkci primárního socializačního činitele (Kraus, 2014). Smyslem rodiny je především tvorba stabilního a bezpečného prostředí pro reprodukci a sdílení života lidí (Plaňava, 2000).

1.4.1 Funkce rodiny

Funkce rodiny podrobně vysvětluje Helus (2015) takto:

1. Uspokojování základních potřeb dítěte v raném stádiu jeho života, jako je jídlo, pití, spánek, pohyb, hygiena a další. Mezi základní potřeby dítěte patří i psychické potřeby, jako je láska, bezpečí a podnětné prostředí.
2. Uspokojení potřeby organické přináležitosti, prostřednictvím které se dítě váže na konkrétní osobu a na konkrétní místo. Každé dítě potřebuje domov a mít svého člověka, se kterým se identifikuje. Absolutní důvěra dítěte je základem pro

následnou tvorbu životních jistot. Dítě získává povědomí o tom, že se nachází ve spolehlivém a láskyplném prostředí, což je základem touhy a potřeby integrovat se mezi lidi.

3. Poskytnutí akčního prostoru, které má dítě vymezený k aktivnímu projevu a činnou seberealizaci. V tomto prostoru se dítě prostřednictvím svého jednání sbližuje s okolím.

4. Další funkci rodina plní tím, že postupně seznamuje dítě s vybavením rodinného prostoru. Jedná se zejména o přístroje a zařízení v domácnosti, které mají pro členy rodiny určitou hodnotu, a proto je potřeba s nimi zacházet v rámci určitých pravidel k hmotnému a předmětnému světu. Tímto způsobem rodina v dítěti kultivuje jeho vztah k věcem v nejen v rodinné domácnosti.

5. Rodina zprostředkovává dítěti prvotní prožitek sebe sama jako chlapce/dívky, čemuž napomáhají především vzory rodičů.

6. Bezprostředně působící vzory a příklady, které rodina dítěti zprostředkovává, učí dítě empatii v různých situacích. Dítě napodobuje jejich jednání a učí se vnímat osobnost v ostatních lidech. Díky vcítění se do druhých má dítě možnost chápat jednání druhých.

7. Rodina v dítěti podporuje rozvoj povědomí o povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty, jako něčeho, co neoddělitelnou součástí života.

8. Rodina dítěti poskytuje možnost vejít do mezigeneračních vztahů. Dítě se tím učí chápat lidi různého věku či různého postavení, Dítě je včleněno do vztahů s rodiči, prarodiči, sourozenci, dalšími členy rodiny a jejím bližším okolím, čímž se učí porozumět lidem různého věku a různého postavení.

9. Díky všem již zmíněným vztahům se v dítěti rozvíjí představa o širším okolí a o společnosti.

10. Rodina by měla být především útočištěm dítěte v momentech neúspěchu a destabilizace sebevědomí. Dítě nabývá jistoty, že se může svěřit, bude vyslechnuto a že mu rodina pomůže (Helus, 2015).

1.4.2 Dysfunkční a afunkční rodina

Pokud rodina neplní některé z funkcí popsané v předchozí kapitole a ovlivňuje tím vývoj dítěte negativním způsobem, tak se jedná o dysfunkční nebo afunkční rodinu. U dětí z právě takovýchto rodin je velmi pravděpodobné, že se ocitnou dětském domově, který se snaží vytvářet prostředí a poskytovat funkce, které dítě ve své rodině postrádalo. Jako dysfunkční rodinu považuje Helus takovou rodinu, ve které je rodinné prostředí nedostatečně podnětné, vliv členů rodiny ohrožuje zdravý vývoj dítěte, rodiče nejeví o dítě dostatečný zájem, anebo jej dokonce týrají. V takových případech je nutná intervence vnější odborné instituce (Helus, 2015).

Na druhé straně afunkční rodinou je taková rodina, která nezvládá plnit základní funkce z důvodu vnitřního rozkladu, socializační vývoj rodiny je ohrožen a dítě je ohroženo existenčně (Kraus, 2014). Tomu, jaký negativní vliv může mít na vývoj dítěte dysfunkční a afunkční rodina, se věnuje podrobněji Dunovský (1986), který rozlišuje narušování psychického zdraví a narušování fyzického zdraví, přičemž narušování fyzického zdraví dělí na aktivní a pasivní. Mezi typické znaky narušeného psychického zdraví dítěte dle něj patří především agresivita, hyperaktivita, psychická deprivace a subdeprivace, delikventní chování, předčasná sexuální aktivita, sociální izolace, pokusy o sebevraždu a dokonalé sebevraždy. Pokud je dítě rodiči aktivně týráno, zneužíváno, nebo fyzicky přetěžováno, dopouštějí se tím rodiče aktivního narušování fyzického zdraví. Za pasivní narušování fyzického zdraví autor považuje případy, ve kterých rodič zanedbává dítě zejména po hygienické a výživové stránce (Dunovský, 1986).

Situace týraných dětí je třeba neprodleně řešit, tak aby dítě mělo šanci se z takového prostředí dostat a pokud možno, aby se mohlo vyvíjet správným směrem. A právě k tomuto účelu slouží ústavní výchova, díky které má mnoho ohrožených dětí možnost se vyvíjet a dospívat zejména v dětských domovech. Přestože panuje shoda na tom, že je ústavně výchovné prostředí pro vývoj dítěte vhodnější nežli prostředí dysfunkčních a afunkčních rodin, tak je třeba uznat, že ani prostředí, které poskytuje ústavní výchova, není zcela ideální.

1.4.3 Typy dětských domovů v České republice

V České republice lze dělit dětské domovy rodinného typu a dětské domovy internátního typu. Kubová (2006) popisuje dětský domov internátního typu jako dětský domov, jehož základní organizační jednotkou je výchovná skupina skládající

se z dětí ve věku do patnácti let, u kterých se předpokládá kratší doba pobytu. Základní organizační jednotkou dětského domova rodinného typu je rodinná buňka o zhruba devíti dětech, přičemž každá taková rodinná buňka má své vlastní prostory. Děti, které studují, mají možnost bydlet v dětském domově až do dvaceti šesti let. Všichni vychovatelé jsou dětmi oslovovaní jako strýc anebo teta (Kubová, 2006). Vzhledem k dlouhodobým pobytům dětí v dětských domovech rodinného typu a rozdělení do rodinných buněk (a spolu s tím i do vlastních prostorů suplující prostředí domácnosti), je běžné, že se v dětských domovech rodinného typu vytvářejí silnější pouta nežli v dětských domovech internátního typu. Z pohledu zdravějšího vývoje osobnosti dětí by pobyt v dětském domově rodinného typu mohl být vhodnější nežli pobyt v dětském domově internátního typu. Tuto myšlenku potvrzuje i postupná transformace dětských domovů internátního typu na dětské domovy rodinného typu (Langmeier, 2011).

Kraus (2001) rozlišuje sedm důležitých funkcí, které by měl každý dětský domov plnit, následujícím způsobem:

- Socializační funkce – má za úkol předat dítěti především kulturní návyky tak, aby dokázalo porozumět společnosti, kterou je obklopen.
- Výchovná funkce – klade důraz na celkový osobnostní rozvoj a emocionální stránku dítěte.
- Pečovatelská funkce – má za cíl celkovou péči o jeho duševní i fyzický stav.
- Poradenská funkce – by měla fungovat především jako diagnóza například při výchovných obtížích
- Rekreační funkce – je zprostředkovávána podmínkami pro kvalitní trávení volného času, ale také i zájmovými kroužky, které jsou dobrovolné a děti se jich účastní ve svém volném čase.
- Profesionalizační funkce – by měla pomoci dítěti zajímat se o vzdělání a následně i pomoci s výběrem vhodné profese po ukončení studia.
- Selektivní funkce – je plněna především školou, přičemž selekce v tomto kontextu funguje jako ukazatel stupně vzdělání, kterého dítě dosáhne a podle toho získá určitou společenskou prestiž (Kraus, 2001).

1.4.4 Rozdíly mezi výchovou v biologické rodině a výchovou v dětském domově

Jedním z nejvýznamnějších znaků vztahů s rodinnými příslušníky je trvání a stabilita těchto vztahů (Kovařík, a další, 2004). Děti v dětských domovech mají sice kmenového vychovatele, který má za úkol alespoň částečně suplovat rodičovskou oporu, nicméně poté, co se z dítěte stává dospělý a opouští dětský domov, tak se ve většině případech vztah mezi ním a vychovatelem postupně vytrácí. Naopak vztah mezi rodiči a jejich potomky setrvává ve funkčních rodinách téměř neměnný i po osmnáctém roku života potomka.

Rozdílem je i v možnosti setkávání se s různým množstvím sociálních vzorů, které je v rodinném prostředí značně širší a různorodější a dítě se tak setkává s mnoha různými osobnostmi s celou škálou zálib, povolání, názorů a způsobů myšlení (Kovařík, a další, 2004). Děti žijící v dětských domovech mají tyto vzory pouze ve vychovatelích případně dalšího personálu, který je v dětském domově zaměstnán. Dalším zřetelným rozdílem je přirozené prožívání osobních prožitků pospolu v rodině a nastalé situace řeší automaticky společně (Kovařík, a další, 2004). Rodiče prožívají se svými dětmi jejich strasti, jejich úspěchy či první lásky. Vychovatel v dětském domově může mít přehled o osobních problémech mezi dětmi, ale do jaké míry to s dětmi prožívá je ovšem diskutabilní.

Jak je již zmíněno výše, vztahy mezi vychovateli a dětmi jsou v dětském domově rodinného typu stabilnější a důvěrnější než vztahy mezi vychovateli a dětmi v dětském domově internátního typu. Nicméně ani takový vztah plnohodnotně nenahradí vztah v rodině mezi rodičem a biologickým potomkem. Ve srovnání s životem ve funkční rodině je život dětí v dětských domovech poněkud omezen následujícími aspekty. Péče o děti v dětských domovech není individualizována a mezi dětmi a vychovateli není vztah tak důvěrný a intimní jako ve funkční rodině, neboť každý vychovatel pečuje v rámci rodinné buňky o osm až deset dětí, ve kterých se mohou členové (děti i vychovatelé) měnit i několikrát do roka. Jedním z primárních úkolů dětských domovů a zařízeních ústavní péče obecně, je splňování základních potřeb svěřeného dítěte (potřeba jíst, základní hygiena, příprava školních povinností, poskytnutí hraček). Nicméně u dětí jsou mnohdy neuspokojeny citové potřeby lásky, což u dětí vede k pocitu osamocení (Kubová, 2006).

V důsledku toho, že je ve většině případech péče o děti omezena pouze na společné aktivity související s uspokojováním základních potřeb, mnohdy dochází k neuspokojení širší škále potřeb dítěte a navazující deprivaci (Bittner, 2007), kterou popíší blíže v následující podkapitole, neboť je to jeden z aspektů, ve kterém se děti z dětských domovů mohou lišit od dětí z funkčních rodin.

1.4.5 Citová deprivace

Zážitky, které si děti prožijí během svého dětství v dětských domovech, je ovlivňují celý jejich život, a to především pokud se jedná o některý z typů deprivace (Marhounová, 1988). Již výzkumy Matějčka a Langmeiera z roku 1981 poukazují na skutečnost, že děti, které v dětství trpí nedostatkem mateřské lásky a nedostatkem péče, se stávají duševně zaostalými a jejich duševní vývoj je ve srovnání s vrstevníky, kteří nedostatkem péče a mateřské lásky v dětství netrpěli, ve většině případech opožděn (Matějček, 1981). Deprivaci popisuje Langmeier (2011) jako nedostatek uspokojení důležitých psychických, či fyzických potřeb jednotlivce. Zejména v případě psychické deprivace jde o nedostatek citu a emocí, které jednotlivec pociťuje (Langmeier, 2011). Dlouhodobý pobyt v dětských domovech vede u dětí často k typickým deformacím zejména v oblasti citů a v oblasti intelektu, což vede k sociální nezralosti, která jedním z hlavních důvodů, proč mají tito již dospělí jedinci potíže začlenit se do společnosti (Kubová, 2006). Citová deprivace vzniká v důsledku neuspokojení potřeby spolehlivého citového vztahu s matkou, či jinou velmi blízkou osobou, což má mnohdy velmi negativní dopad na celkový rozvoj osobnosti jedince, a především jeho vztah k ostatním, ale i k sobě samému (Vágnerová, 2005).

Mezi zásadní důsledky institucionální péče proto patří následné obtíže s navazováním citových vazeb, nedůvěřivost, nebo naopak bezmezná důvěřivost, nízká sebedůvěra a uvědomění si vlastní hodnoty a špatné zvládání stresových situací. Pokud dítě vyrůstá mimo své přirozené prostředí (v institucionální péči), nemůže být jeho život a vývoj srovnatelný s životem v přirozeném sociálním prostředí. Instituce fungují jiným způsobem než rodiny, neboť zkrátka rodinami nejsou (Kalenda, 2015 stránky 28-55).

1.4.5.1 *Znaky v oblasti sebepojetí u deprivovaných dětí*

U deprivovaných dětí se v oblasti sebepojetí objevují hned dva extrémy. Prvním z nich je vytahování se, což je jakýsi druh aktivní obrany jedince. Tím druhým

extrémem je úplný opak – sebedoceňování. Dítě působí nejistě a má neustále pochybnosti. Přičemž oba z těchto protipólů výrazně ovlivňují chování a prožívání onoho dítěte (Vágnerová, 2002).

1.5 Prostředí školní třídy a jeho vliv na sebepojetí

V této kapitole uvádím čtenáře do oblasti konkretizující prostředí, ve kterém se nacházejí jedinci, jichž se zkoumaná problematika týká.

1.5.1 Školní třída jako sociální vrstevnická skupina

Čáp a Mareš vystihují školní třídu jako malou skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni. Původně se sice jedná o formální skupinu, ale brzy v ní dochází k vytváření nových osobních vztahů mezi žáky a skupina se tímto způsobem mění ve skupinu neformální. Děti tráví v těchto skupinách mnoho času, účastní se mnoha společenských aktivit a mnohdy dochází k vzájemné spolupráci, což z této skupiny dělá významného činitele ve vývoji dítěte (Čáp, 2007).

Školní třída je zároveň i místo ve kterém mají žáci prostor sdílet své životní zkušenosti, čerpat zkušenosti nové. Žáci se ve školní třídě navzájem ovlivňují, pokoušejí se porozumět chování ostatních vrstevníků a získávají zkušenosti v rámci mezilidské interakce a v rámci sebeovládání (Vágnerová, 2005). Lašek popisuje školní třídu jako náhodně a vždy originálně seskupený sociální svět, ve kterém žáci uplatňují mnoho ze svých přirozených potřeb (Lašek, 2012). Je zřejmé, že školní třída není pouze místem, ve kterém se žáci vzdělávají, ale má i rozmanitý psychosociální rozměr, který má významný dopad na rozvoj dítěte. Vágnerová již podrobněji popisuje postupnou tvorbu skupiny jako proces, při kterém každý člen skrze vlastnosti, schopnosti a hodnocení ostatních nabývá statusu jedince. Každý člen skupiny zároveň zaujímá určité postavení v hierarchii, jenž právě spolu se statutem jedince sociální pozici jedince. Dalším důležitým aspektem, kterým se Vágnerová zabývá je aspekt skupinové dynamiky, jenž je základním činitelem proměn a neustálého vývoje každé skupiny v čase. Na skupinovou dynamiku má vliv mnoho různých faktorů jako jsou velikost skupiny, vzájemné vztahy mezi členy skupiny, způsoby interakcí, struktura skupiny a míra uspokojování členů skupiny (Vágnerová, 2005).

1.5.2 Typy třídních kolektivů

Typy třídních kolektivů rozdělují Kolařík a Smékalová (2011) dle norem tvořené kolektivem a dle toho, čím kolektiv společně prošel.

1. Zcela nový kolektiv

Zcela nový kolektiv je kolektiv, který je nově formován například při nástupu do prvních tříd základní školy či do prvního ročníku střední školy. Stádium, v níž se takový kolektiv nachází, nazýváme stádiem šance, neboť jde o nový kolektiv, ve kterém lze nastavovat funkční a pozitivní normy

2. Kolektiv více minulostí

Kolektivy více minulostí jsou především druhé třídy na základních školách, kdy kolektiv vzniká v důsledku spojování skupin z několika jiných tříd, nebo v důsledku spojování jedinců nesoucí společné znaky jako je míra nadání či specializace. Tyto kolektivy jsou ve stádiu „opatrné šance“.

3. Kolektiv s funkčními pozitivními normami

Takovýto kolektiv má již delší společnou minulost a jde o pozitivně vyladěný typ třídy. Je to funkční kolektiv, který má pozitivní normy již „zažité“.

4. Slabý kolektiv

V slabém kolektivu se vyskytují členové, kteří jsou charakterističtí především absencí sounáležitosti ke třídě. Mezi členy skupiny jsou velmi slabé a nestálé vazby a v kolektivu chybí jakákoliv hierarchie

5. Negativně laděný kolektiv

Jde o funkční kolektiv s delší minulostí, jehož funkčnost je založena i na negativních normách a nepsaných pravidlech, jako může být například kolektivní šikana jedince (Kolařík, 2011 stránky 10-12).

1.5.3 Třídní klima

Třídní klima je tvořeno trvalejšími sociálními vztahy, které Průcha (2017) popisuje jako stabilní psychosociální faktory. Naopak krátkodobé interakce mezi žáky, které mají vliv spíše na atmosféru ve třídě, jsou dle Průchy proměnlivé psychosociální faktory. Nicméně mezi odborníky napanuje shoda mezi, zda se na tvorbě třídního

klimatu podílejí pouze žáci, či zda se na něm podílí i učitel svou záměrnou snahou spoluvytvářet pozitivní třídní klima (Průcha, 2017).

Každý třídní kolektiv má svá nepsaná pravidla soužití a zažité skryté sociální normy kolektivu, které bývají nestabilní a mění se spolu s měnící se situací ve třídě. Některé z těchto pravidel platí pouze pro část kolektivu, zatímco druhá část žáků se tváří, jako by se jich tato pravidla netýkala. Pro vnitřní klima třídy jsou tyto pravidla a normy zásadní (Mareš, 2013).

1.5.4 Sebepojetí v třídním kolektivu

U školních dětí k sebepojetí přispívají zejména školní výsledky a vztahy s vrstevníky. S vyšším věkem a zkušenostmi jsou jednotlivé sebe-percepce dítěte diferencovanější, což je důsledkem snahy o integraci odlišných zkušeností do jednotného rámce. V adolescenci mohou některé aspekty sebepojetí projít prudkou změnou nebo diferenciací (například morální a etický sebeobraz, fyzické sebepojetí), zatímco jiné se vyvíjí kontinuálně (Piers, 2015).

Školní výkon a sebepojetí se vzájemně ovlivňují. Do popředí vystupuje tudíž i specifická složka sebepojetí, tzv. školní sebepojetí, které se vyvíjí pod vlivem poznatků o vlastním výkonu (Matěječek, 1992). Ve středním školním věku se však sebepojetí dětí celkově stabilizuje. Děti si již uvědomují, v čem se liší od ostatních, znají svá silná a slabá místa, své schopnosti a výkony. Učitelé si však mají být vždy vědomi toho, že patří mezi osoby, jež významně formují sebeobraz žáka. Měli by znát způsoby jednání a chování, které sebehodnocení žáka podporují, znát i ty způsoby, jež naopak sebehodnocení či sebeúctu snižují. Vytvořením podporujícího klimatu ve třídě, kde se žáci cítí bezpečně a kde cítí důvěru vůči učiteli i spolužákům, a přiměřeným přístupem k jednotlivým žákům mohou učitelé podpořit víru dítěte ve svou vlastní hodnotu. Sebepojetí provází žáka během celé školní docházky a spoluovlivňuje jeho přístup k učení a ke školním povinnostem. (Pugnerová, 2019).

1.6 Závěr teoretické části

Z předešlých kapitol je patrné, že dětem z ústavní výchovy hrozí mnoho potenciálních rizik při utváření pozitivního sebepojetí. Bylo by však neobjektivní, kdyby byla tato rizika přisuzována pouze dětem z dětských domovů, neboť stejná (ne-li větší) rizika hrozí i dětem z dysfunkčních rodin. Situace dětí, které jsou již v dětských domovech je totiž přinejmenším již v procesu řešení a jsou vyňaty z prostředí nepříznivého pro jejich zdravý osobnostní rozvoj, přicházejí ale o možnost pevného, stabilního a intimně důvěrného pouta s rodičem. Tato stálá absence rodinného prostředí utváří v dítěti jiný přístup jak k hodnotám, tak k sobě samému, což bývá základním kamenem neshod či vzájemného nepochopení v třídním kolektivu mezi žáky z rodin a žáky z dětských domovů, které jsou často ve třídě jako jediné odlišné tímto způsobem. Tento neustálý tlak z potenciálního nepřijetí má přímý vliv na jejich sebepojetí a na to, jak vnímají svoji pozici v třídním kolektivu.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Stanovené cíle výzkumu

Výzkumná část této práce je zaměřena na výzkum, jehož hlavním cílem bylo zjistit, jak žáci z dětských domovů vnímají sami sebe v souvislosti s prostředím třídního kolektivu na druhém stupni ZŠ a jak vnímají své postavení v třídním kolektivu na druhém stupni ZŠ.

Dílním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké rozdíly vnímají žáci z dětských domovů mezi nimi a ostatními členy třídního kolektivu na druhém stupni ZŠ a jaký mají tyto rozdíly vliv na proces socializace a na sebepojetí samotného žáka.

2.2 Formulace výzkumných otázek a hypotézy

2.2.1 Hlavní výzkumné otázky

H1: Jak žáci z dětských domovů vnímají sami sebe v souvislosti s třídním kolektivem na druhém stupni ZŠ?

H2: Jak žáci z dětských domovů vnímají své postavení v třídním kolektivu na druhém stupni ZŠ?

2.2.2 Vedlejší výzkumné otázky

VVO1: Jaké rozdíly vnímají žáci z dětských domovů mezi nimi a ostatními členy třídního kolektivu na druhém stupni ZŠ?

VVO2: Jaký mají rozdíly zjištěné v souvislosti s VVO1 vliv na proces socializace žáků z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni ZŠ?

VVO3: Jaký mají rozdíly zjištěné v souvislosti s VVO1 vliv na sebepojetí žáků z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni ZŠ?

VVO4: Jaký vliv má na postavení žáka ve třídě, pokud o něm všichni ve škole vědí, že je žák z dětského domova?

2.2.3 Hypotéza

Před začátkem výzkumu jsem v kontextu práce stanovil následující hypotézu, kterou jsem si dal za úkol výzkumem buď potvrdit, nebo vyvrátit:

- 1) Žáci z dětských domovů čelí ve školním kolektivu předsudkům, které se vztahují k jejich pobytu v dětském domově.

2.3 Etika výzkumu

Účast na výzkumu byla zcela dobrovolná. Všichni účastníci výzkumu byli kontaktováni prostřednictvím jejich bývalých kmenových vychovatelů, jenž jsou s nimi ve spojení. Poté byla zprostředkována osobní setkání, při kterých byli oslovení respondenti informováni o průběhu výzkumu a jeho účelech. Všichni oslovení respondenti souhlasili podepsáním informovaného souhlasu (příloha 1.) s účastí ve výzkumu a o nahrávání rozhovorů. Všichni respondenti byli obeznámeni se způsobem vyhodnocování dat a s tím, že nahrávky budou po jejich přepisu autorem výzkumu ihned vymazány. Všichni oslovení respondenti byli již starší osmnácti let, čímž jsem se jakožto autor výzkumu vyhnul nutnosti souhlasu dalších zákonných zástupců respondentů. Oslovení respondenti byli verbálně ujisti o tom, že mohou kdykoliv z výzkumného procesu odstoupit bez udání důvodu.

Před samým začátkem výzkumu jsem řešil několik otázek týkajících se etiky a pravdivosti zjišťovaných údajů. Přemýšlel jsem nad otázkou, zda je dobré, aby jedinci, jejichž chování a pocity mají být zkoumány, věděli o tom, že je pozorují a zjišťují o nich údaje. Obával jsem se například zkreslení a nepravdivosti poskytnutých údajů. Důvodem těchto obav mi byla nejen osobní zkušenost z návštěv, které zmiňuji v úvodu této práce, ale i zmínka o vytahování se z konce druhé kapitoly, jakožto znaku v chování citově deprivovaných jedinců. Na druhou stranu jsem vnímal, že je dobré, aby daní jedinci věděli, že tento výzkum dělám. Po „přiznání“ výzkumu bylo snazší i vysvětlení potřeby rozhovorů.

2.4 Metodologický rámec výzkumu

Vzhledem ke konkrétnosti a komplexnosti výzkumných cílů byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Pro zvolení kvalitativní metody výzkumu hrál roli především fenomén sebepojetí, neboť kvalitativní výzkum umožňuje komplexnější zachycení souvislostí sebepojetí a zkoumání fenoménu sebepojetí v daném kontextu. Kvalitativní metoda výzkumu dovoluje poskytnout komplexní vhled do vnímané reality aktérů a nabídnout porozumění jevům, které se jim jeví jako důležité. Již z explorativní povahy výzkumu, který se zabývá souvislostmi mezi

vztahy v třídním kolektivu a sebepojetí jedince a tým, jaký na sebe mají tyto dvě oblasti vliv, se nabízí kvalitativní přístup jako vhodnější.

Kvalitativní způsob sběru umožňuje cestu naturalistickou, která je plná pestrých přístupů, které nám umožní lépe porozumět zkoumané skutečnosti (Švaříček, 2007). Další autoři se shodují na tom, že kvalitativní šetření výzkumu je vhodné pro porozumění konkrétním lidem, jejich životním událostem a uspokojivě poznat situace a subjektivní podmínky respondentů (GAVORA, a další, 2020), (Reichel, 2009). Nicméně je důležité zmínit, že kvalitativní metodologie neumožňuje zobecňovat získané závěry, neboť vzorek, jenž byl zkoumán, nedosahuje takové velikosti a reprezentativnosti (Švaříček, 2007).

2.4.1 Metoda sběru dat

Samotný výběr metody získávání dat by měl být stanoven s ohledem na charakter jevu a na aktéry, od kterých má být získán (Hendl, 2016). Pro účel tohoto výzkumu jsem si vybral polostrukturovaný rozhovor, který se tak stal těžištěm výzkumné části práce. Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen proto, aby bylo dosaženo výzkumného cíle, kterým bylo zjistit, jak celou situaci hodnotí respondenti a také jejich subjektivní názor na danou problematiku.

Polostrukturovaný rozhovor patří mezi nejužívanější metodu interview, a to z prostého důvodu, umí totiž řešit spoustu nevýhod plně strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Na druhou stranu je ale polostrukturovaný rozhovor pro výzkumníka náročnější z hlediska technické přípravy schémat a okruhů otázek, na které se následně bude respondentů ptát (Miovský, 2006). Výhoda je polostrukturovaného rozhovoru je spatřována v tom, že tazatel se může během rozhovoru (tam, kde je to vhodné) volně doptávat, měnit pořadí či okruhy otázek a navodit i případnou nenucenou komunikaci, což může respondenta motivovat v zájmu k rozhovoru a výzkumník tak může dosáhnout přesnějších výsledků. Mimo výše uvedeného může výzkumník vyzorovat i spoustu informací z neverbálního projevu dotazovaného a využít toho ve prospěch celého interview (Miovský, 2006).

2.4.2 Průběh rozhovoru

Pro maximální komfort respondentů byla každému z respondentů nabídnuta možnost zvolit si lokalitu a prostředí, ve kterém budou rozhovory probíhat. Většina respondentů zvolila prostředí své domácnosti a dva respondenti zvolili prostředí

parku v blízkosti jejich bydliště. V úvodu setkání s každým respondentem jsme se pozdravili a ujistil jsem se, zda má vše, co potřebuje k osobnímu pohodlí. U všech respondentů jsem již před začátkem rozhovoru znal jejich věk, jméno, pohlaví, a to v jakém dětském domově bydlel. Nicméně i poté, co jsem respondenta upozornil že spouštím zvukové nahrávání, jsem se pro úplnost údajů na tyto základní údaje zeptal. Pak jsem respondentům položil podrobně zjišťující otázky, které se týkají délky pobytu v dětském domově, důvodů pobytu v dětském domově, vztahu s rodiči a jejich nejpevnějších citových vazeb vůči autoritám. Všechny odpovědi na základní zjišťující otázky a podrobně zjišťující otázky jsem využil k tvorbě medailonku respondenta. V další části rozhovoru jsem pokládal otázky, jejichž odpovědi se staly základem analýzy. Jednalo se o otázky zjišťující vnímání sebe sama v období plnění docházky na druhém stupni ZŠ, jak se respondent cítil, jeho pozici, navazování přátelství, jaké rozdíly vnímal – to vše v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. V poslední části rozhovoru jsem požádal respondenta o porovnání období druhého stupně ZŠ i s obdobím předcházejícím a obdobím následujícím ve formě vyprávění s tím, že jsem se podrobněji doptával, pokud jsem to uznal za vhodné.

2.4.3 Přesné znění otázek položené v rozhovorech

Podrobně zjišťující otázky (dále jen PZO):

PZO1 – „*V kolika letech jsi se poprvé ocitl/ocitla v dětském domově?*“

PZO2 – „*Jaký tomu předcházel průběh a jak bys popsal/popsala důvody, které k tomu vedly?*“

PZO3 – „*Jak bys popsal/popsala vztah s tvými rodiči?*“

PZO4 – „*Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznával/uznávala jako autoritu a zároveň s ní měl/měla dobrý vztah? – pokud ano – popiš.*“

PZO5 – „*Druhý stupeň základní školy jsi absolvoval/absolvovala na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze.*“

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů (dále jen TO):

TO1 – „*Jakým jsi byl/byla dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektoval/reflektovala ve vývoji své osobnosti v tomto období?*“

TO2 – „*Jak jsi se v tomto období cítil/cítila během setkání s kolektivem tvé třídy?*“

TO3 – „*Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš.*“

TO4 – „*Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě?*“

TO5 – „*Jak bys popsal/popsala svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?*“

TO6 – „*Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všiml/všimla?*“

TO7 – „*Vnímál/vnímala jsi nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?*“

TO8 – „*Vnímál/vnímala jsi nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?*“

TO9 – „*Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímál/vnímala sám/sama sebe?*“

Pobídka k volnému vyprávění (dále jen PKVV):

PKVV – „*Pokud by ti to nevadilo, mohl/mohla bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?*“

2.5 Popis výzkumného souboru

2.5.1 Proces výběru výzkumného souboru

Pro výběr výzkumného souboru k výzkumu této práce jsem využil nepravděpodobnostní metodu výběru respondentů. Pro výběr mých respondentů jsem původně zvolil záměrný výběr přes dětský domov v Praze v Klánovicích (oficiální název: Dětský domov a Školní jídelna, Praha 9 – Klánovice, Smržovská

77), který jsem navštěvoval již v minulosti v rámci praxe ve druhém ročníku bakalářského studia. S paní ředitelkou Mgr. Danou Kuchtovou jsme se dohodli na osobním setkání v její kanceláři, kde jsem jí představil záměry této práce a požádal ji o doporučení alespoň šesti již dospělých jedinců, kteří žili v dětském domově po celou dobu plnění školní docházky na druhém stupni základní školy. Volbou pro respondenty, kterým již dosáhli plnoletosti jsem se vyhnul nutnosti souhlasu rodičů či jiných zákonných zástupců. Paní ředitelka Mgr. Dana Kuchtová navrhla nejprve sama vybrané potenciální respondenty oslovit s prosbou, zda souhlasí s účastí ve výzkumu mé práce, s čímž jsem souhlasil. Čtyři ze sedmi oslovených potenciálních respondentů s účastí ve výzkumu souhlasili, jeden nesouhlasil a dva se nepodařilo kontaktovat. Dalšího respondenta k výzkumu jsem získal prostřednictvím jednoho z původních čtyř oslovených respondentů, kteří souhlasili s účastí na výzkumu. Šestáho respondenta jsem získal skrze své osobní kontakty.

2.5.2 Skladba výzkumného souboru

Finální podobu výzkumného souboru respondentů tvořili čtyři respondenti, kteří prožili část svého dětství v dětském domově v Praze v Klánovicích, jeden respondent, který prožil část svého dětství v dětském domově v Praze v Dolních Počernicích a jeden respondent který prožil část svého dětství v dětském domově v Praze v Dolních Měcholupech. Konečnou podobu výzkumného souboru tvořil rozmanitější vzorek než ten, se kterým jsem původně výzkum zamýšlel realizovat. Všechny respondenty spojoval společný znak, kterým byl pobyt v dětském domově souběžně s kompletním absolvováním druhého stupně na základní škole. Ze šesti respondentů tři byly ženy a tři muži. Respondentkám bylo v době výzkumu 18, 19 a 25 let. Všem respondentům mužům bylo v době výzkumu 19 let. Každý z respondentů se do dětského domova dostal v jiném věku a z jiného důvodu.

2.5.3 Medailonky respondentů

Vyjma věku a pohlaví respondentů byly medailonky respondentů sepsány z údajů, které respondenti poskytli v odpovědích na podrobně zjišťující otázky. Údaje respondentů jsou shrnuty v přehledné tabulce (Tabulka 1: Hlavní údaje respondentů výzkumu).

Respondentka R1 – žena, 25 let

Respondentka R1 se narodila na Slovensku matce samoživitelce, která ji zhruba po dvou měsících od narození odložila do kojeneckého ústavu. Hned po kojeneckém ústavu ji matka odložila do dětského domova, ze kterého si ji vzala do domácí péče v šesti letech respondentky. Respondentka R1, že důvodem odložení do kojeneckého ústavu a následně do dětského domova byla matčina nepříznivá finanční situace. Podruhé se dostala respondentka R1 do dětského domova poté, co utekla z domova z důvodu fyzického násilí vůči její osobě ze strany matky. Ohledně vztahu s rodiči uvedla, že s matkou neměla dobrý vztah, neboť ji matka nedávala žádnou lásku a pouze ji nutila k praktickým činnostem, jako je úklid domácnosti nebo vaření. S matkou se respondentka R1 opět začala vídat v dospělosti poté, co jí matka oznámila, že má rakovinu. O matku se Respondentka R1 starala po dobu dvou let do matčina úmrtí. Svého biologického otce respondentka R1 nikdy nepoznala a není si vědoma toho, že by její biologický otec věděl o její existenci. Mezi autority, které uznává a má s nimi dobrý vztah, patří její kmenová vychovatelka a paní ředitelka z dětského domova, který respondentku R1 stále podporuje během jejích studií na vyšší odborné škole. Druhý stupeň základní školy absolvovala na třech různých školách.

Respondentka R2 – žena, 19 let

Respondentka R2 se narodila do kompletní rodiny s oběma rodiči v domácnosti. Když byly respondentce R2 čtyři roky, rodiče se rozvedli a za nedlouho bydlela respondentka R2 s matkou pod mostem. Do dětského domova se dostala poté, co si učitelka na její základní škole, že má modřiny po celém těle a že je podvyživená. V té době byla matka respondentky R2 závislá narkomanka a otce nevidala. S otcem se respondentka R2 začala vídat až v průběhu pobytu v dětském domově. Matka respondentku R2 navštěvovala v dětském domově pouze za účelem získání peněz od respondentky R2, které respondentka R2 dostávala jako kapesné od dětského domova. Její oblíbenou osobou, se kterou má dobrý vztah a zároveň ji uznává jako autoritu, je její dědeček z otcovi strany. Celý druhý stupeň základní školy absolvovala na jedné škole, která se nachází nedaleko dětského domova ve kterém respondentka R2 bydlela.

Respondent R3 – muž, 19 let

Respondent R3 se narodil do rodičům, kteří nežili v harmonii. Otec byl podle respondenta R3 agresivní násilník a matka byla alkoholička. S matkou měl dobrý vztah, ale otce rád neměl, neboť způsoboval hádky, které byly i jedním z důvodů proč matka pila často alkohol. Do dětského domova se respondent R3 dostal poté, co sousedka o dění v jejich domácnosti informovala OSPOD. Matka zemřela zhruba dva roky poté, co byl respondent R3 matce odebrán. S otcem se nevidá a ani nechce. Autoritou, kterou uznává a má s ní dobrý vztah, je mu jeho starší bratr. Respondent R3 absolvoval kompletní školní povinnou docházku (první a druhý stupeň) na jedné základní škole.

Respondent R4 – muž, 19 let

Respondent R4 se dostal do dětského domova v osmi letech. Rodiče byli rozvedeni a žil s matkou. Neučil se a často chodil za školu. Matka pracovala na dlouhých nočních směnách a neměla žádný čas se mu věnovat. Když přestala matka zvládat jeho chování, tak se sama rozhodla, že pro něj dětský domov bude lepším domovem. S matkou má dobrý vztah, podporují se navzájem, ale otce nezná. Jeho matka je pro něj zároveň i autoritou, kterou uznává a má ji moc rád. Celý druhý stupeň základní školy absolvoval na jedné škole.

Respondent R5 – muž, 19 let

Respondent R5 se dostal do dětského domova v šesti letech. Narodil se matce, která krátce po porodu zemřela, a otec byl neznámý. Byl vychováván prarodiči z matčiny strany. Prarodiče se rozhodli umístit respondenta R5 do dětského domova, protože bylo nad jejich síly ho vzdělávat a vozit každý den do školy. Vztah s prarodiči měl a stále má nadstandartní, velmi si jich váží. Oba prarodiče uznává jako autority. Celý druhý stupeň základní školy absolvoval na jedné škole.

Respondentka R6 – žena, 18 let

Respondentka R6 se dostala do dětského domova v jedenácti letech. Respondentka R6 uvedla, že se narodila do funkční rodiny normálním a milujícím rodičům. Umístění do dětského domova dává za vinu škole, do které chodila na první stupeň. Vztah s rodiči měla vždy dobrý. Matku popsala jako velmi snaživou a zodpovědnou. Otec již nežije. Autoritu, kterou uznává a zároveň s ní má dobrý vztah, je jí babička.

Tabulka 1: Hlavní údaje respondentů výzkumu

Respondent Pohlaví Věk	Příchod do DD věk	Důvod pro DD	Vztah s rodiči (10-15 let)	Oblíbená osoba
R1 Žena 25 let	1 rok	Nepříznivá finanční situace matky, zanedbávání a násilí z matčiny strany	Žádný	Kmenová vychovatelka
R2 Žena 19 let	10 let	Matčina závislost na návykových látkách, násilí a zanedbávání z matčiny strany	Špatný	Dědeček
R3 Muž 19 let	4 roky	Matčina závislost na alkoholu a otec agresor	Žádný	Starší bratr
R4 Muž 19 let	8 let	Nezvladatelné chování respondenta a časově vyčížená matka	Dobrý	Matka
R5 Muž 19 let	6 let	Sirotek	Žádný	Dědeček
R6 Žena 18 let	11 let	Pochybení ředitele školy, do které chodila / Zanedbávání ze strany rodičů	Dobrý	Babička

2.6 Způsob přepisů rozhovorů a analýza dat

Rozhovory jsem z audio nahrávek přepsal do aplikace Microsoft Word, kde jsem písmenem „T“ sebe, respektive tazatele a písmenem „R“ účastníka výzkumu, respektive respondenta. Rozhovory jsem přepisoval slovo od slova, neupravoval jsem gramatiku, syntax ani správnost výrazů. Anonymita samotných účastníků

výzkumu a dat jsem zaručil pomocí jednoduchého kódování. Každý přepsaný rozhovor byl označen kódem v podobě písmena „R“ a číslicí podle pořadí, tedy R1 až R6. Ihned po přepsání rozhovoru do psané podoby jsem veškeré nahrávky z mobilní aplikace smazal. Po přepsání a vytisknutí rozhovorů jsem začal s analýzou textu, kterou jsem provedl pomocí otevřeného kódování následujícím způsobem. Přepsané rozhovory jsem nejprve zkoumal jednotlivě a soustředil se na odpovědi související výzkumnými cíli. Tyto odpovědi jsem v textu zvýraznil a následně pomocí zvýrazněného textu z každého rozhovoru vyčlenil určitý počet kategorií související s fenoménem sebepojetí. Poté jsem do jedné skupiny sloučil vypsané kategorie ze všech rozhovorů, a tím se mi odhalily nejčastěji opakující se kategorie související se sebepojetím žáků z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy v rámci mého výzkumu.

2.7 Interpretace zjištěných výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Interpretaci výsledků jsem zpracoval do tří podkapitol, které se vážou k výzkumným otázkám.

2.7.1 Nejčastěji spatřované rozdíly žáky z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy a vliv těchto rozdílů na jejich sebepojetí

V rozhovorech jsem pokládal tři otázky (TO6, TO7, TO8) zjišťující rozdíly mezi respondenty a jejich spolužáky v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. V první z nich (TO6) jsem se ptal, jaký byl nejčastější rozdíl, kterého si mezi nimi a ostatními spolužáky respondenti všimli. Hned polovina respondentů v odpovědích na tento dotaz odpověděla, že nejzřetelnějším rozdílem bylo ekonomické zázemí spolužáků. Respondent R5 popsal, jakým způsobem si spolužáci ve třídě dávali bohatství najevo: „*Všichni hrozně utráceli. Vidět to bylo nejvíc na těch školních výletech. Všichni si kupovali různý drahý sladkosti a neustále si sebou vozili nějakou drahou elektroniku – takový ty mobilní plejstejšny do ruky. Přišlo mi, že se tak trochu předhání v tom, kdo má víc peněz nebo kdo má věci za víc peněz*“. Respondentka R1 onen ekonomický rozdíl popsala jako zřetelné na první pohled bez jakékoliv aktivity spolužáků: „*Výbava!*“ (kýve hlavou) „*Všichni měli krásný batohy, penály plný nejrůznějších pastelek, propisek,*

kružítek, různé druhy kalkulaček. A taky oblečení, všichni měli značkový oblečení – dost jsem koukala“. Takováto odpověď jednoznačně vypovídá o nerovnosti ekonomického zázemí mezi ní a spolužáky. Úroveň jejich výbavy byl ve třídě normou, na kterou ona nedosahovala. Takovýto rozdíl je přeci jen i očekávatelný. Dítě, které žije v dětském domově a rodiče jej finančně nepodporují, má pouze tu nejzákladnější školní výbavu, kterou dětské domovy nabízejí a mnohdy se může jednat o již několik let používanou výbavu. Naopak děti z funkčních rodin přicházejí téměř každý rok do školních lavic s novou výbavou. Respondentka R1 zmínila i značkové oblečení, o kterém se zmínil i respondent R4: „**Určitě oblečení, dával jsem si na svém emo stylu hodně záležet, nebavilo mě se oblíkat obyčejně. Nejradši jsem měl kusy oblečení, který a sobě neměly ani značku, prostě no-name černý. Čim jsme byli starší, tak tím víc ostatní machrovali s nějakajma značkama.**“

Druhou otázkou (TO7) jsem se snažil odhalit, jakých rozdílů si respondenti všímali v rámci nastavení hodnot. Odpovědi respondentů na tuto otázku by se daly rozdělit do dvou skupin. V jedné skupině jsou odpovědi týkající se již zmíněného sociálně-ekonomického zázemí spolužáků. Z odpovědi respondenta R5 na předchozí otázku (TO6) „*Všichni hrozně utráceli. Vidět to bylo nejvíc na těch školních výletech. Všichni si kupovali různé drahé sladkosti a neustále si sebou vozili nějakou drahou elektroniku – takový ty mobilní plejstejšny do ruky. Přišlo mi, že se tak trochu předhání v tom, kdo má víc peněz nebo kdo má věci za víc peněz*“ je patrné, že majetková a finanční okázalost byla jakýmsi potenciálním aspektem, kterým si žák ve třídě mohl vylepšit svou pozici v rámci třídního kolektivu, nebo se dostat v pomyslné hierarchii výše mezi těmi, kdo tuto hodnotu uznávali. Stejný respondent v odpovědi na otázku (TO7) popsal jakým způsobem si spolužáci nevážili svých věcí: „*Nevážili si věci. Já měl třeba jeden mobil na čtyři roky. Několik spolužáků ztratilo nebo rozbilo svůj telefon každé půlrok a druhý den přišli s novým*“. Druhou skupinou odpovědí byly odpovědi respondentů, kteří si všímali rozdílů týkající se základních osobních jistot a hodnocení úsilí jejich učitelů a učitelek, což velmi hezky popsala respondentka R2: „*No tak jasně – občas mi přišlo, že si ostatní děti ve třídě neváží toho, co pro ně učitelé dělají. Pamatuju si jednu situaci, kdy učitelka navrhla výlet se stanováním a překvapilo mě kolik dětí nad tím ohrnulo nos, že přece nebudou spát někde venku na tvrdý zemi s mravencema a komárama. A mě to mrzelo, protože bych naopak byla ráda za možnost opejkat si*

buřtíky u ohně a pak usínat pod hvězdama“. Rozmazlené spolužáky popisuje i respondent R3: „*Přišlo mi, že jsou ostatní mnohem rozmazlenější. Často se mi stávalo, že jsem ztrácel nervy dřív než učitelé, když si nějaký spolužák snažil vydupat speciální zacházení, na který byl zvyklý od rodičů. A neustále tam někdo žaloval*“. Odpovědi takového charakteru naznačují, že rodiče při rozhodování o plánech se svými dětmi do značné míry zohledňují především to, co jejich děti chtějí. Naopak plány dětí v dětském domově jsou velmi často předem určeny bez možnosti dětí o plánu rozhodovat, což je z důvodu organizace většího počtu dětí logické. Určitou míru rozmazlenosti naznačila i respondentka R6: „*No přišlo mi, že řešej samý nedůležitý věci... jakože „jejich problémy bych fakt chtěla mít“ jsem si říkala dost často*“. A nepochopení nad určitým chováním vyjádřila i respondentka R1: „*Občas jsem byla překvapená, jak neohleduplně se k sobě někteří spolužáci chovají*“. Z posledních dvou zmíněných odpovědí lze vyčíst, že obě žákyně z dětských domovů si více vážily základních jistot a prostředí bez konfliktů.

V třetí otázce (TO8) zjišťující rozdíly jsem se respondentů ptal, zda mezi nimi a spolužáky vnímali rozdíly v rámci znalostí všeobecného přehledu. Tři ze šesti respondentů odpovědělo, že ano: „*Občas jo, ale spíš co se týče světa celebrit. Každý měsíc tam frčel jinej raper. Vůbec jsem to nesledoval*“. Podobně jako respondent R5 odpovídala i respondentka R2 v úvodu své odpovědi, která spatřovala i výhody ve znalostech, které nabrala díky nevhodnému prostředí, ve kterém vyrůstala: „*Byla jsem dost zaostalá v čemkoliv, co bylo trendy, neznala jsem hudbu nebo třeba celebrity a filmy co znali spolužáci. Pak jsem byla i celkem dost neschopná co se týče moderních technologií a ostatní se mi často smáli, že žiju v jeskyni. Naopak jsem znala nějaký praktický manuální figle, který ostani obdivovali jakobych kouzlila*“. Nejvíce znevýhodněnou byla v tomto ohledu respondentka R1, která popisuje, jak byly její chabé všeobecné znalosti jednou z hlavních příčin, kvůli které se nechtěla socializovat: „*Rozhodně, a to jak při výuce, tak i o přestávkách a možná to byl i důvod proč jsem si neměla s nikým moc co říct. Každý věděl něco o něčem alespoň v rámci svých zálib. Já žádné neměla a za den jsem řekla dvě a půl slova*“. Nutno podotknout, že se nejedná o rozdíly jejichž příčinou by byla výchova dětských domovů. Obě respondentky (R2 a R1) pocházely z málo podnětného prostředí a zejména z výpovědi respondentky R1 je

zřejmé, že o její všeobecný přehled se začaly starat až vychovatelky v dětském domově.

V poslední otázce z okruhu rozdílů jsem se ptal, zda některé ze zmíněných rozdílů měly vliv na sebepojetí respondentů, neboť okolí kolem jedince je jedním z hlavních zdrojů sebepojetí. Respondent R3 popsal, jak si svou jinakost začal připouštět až postupně: „*No nejdřív vůbec, byl jsem dost svůj, ale je pravda, že čím víc jsem měl poznámek, tak tím víc jsem se sám sebe začal ptát, jestli fakt není náhodou problém ve mně, jestli nejsem já ten důvod proč se ve třídě žaluje. Protože, já měl vlastně ve třídě stabilní pozici v tom kolektivu a když tam přišel třeba nový spolužák a já mu udělal nějakou hloupost, tak asi neměl jinou možnost než žalovat. Měl jsem se svým třídním učitelem na konci devátý třídy celkem dlouhý rozhovor, za kterej jsem nakonec dost rád – pomohlo mi to*“. Taková odpověď zřetelně odhaluje proces, kdy si respondent původně neuvědomoval své nevhodné chování, protože měl stabilní pozici ve třídě, ale po mnoha napomenutích rozhovorech s třídním učitelem si postupem času začal uvědomovat, že se nechová správně, po čemž dospěl k nápravě svého chování. Respondent R5 si svou jinakost naopak pochvaloval a odpověděl: „*No viděl jsem, že jsem jiný, ale smutnej jsem z toho nebyl, jsem rád že jsem nebyl jako ostatní i když si mě za to občas dobírali. Snažil jsem se nereagovat*“. Respondentka R1 popisuje, že hned od začátku prakticky počítala s tím, že je jiná: „*Určitě to byl nějaký ukazatel toho, že jsem jiná, ale já byla už od mala tak nějak zvyklá, že jsem „ta divná“ a to, že jsem jiná byla byl jednoduše fakt, který bylo možno postřehnout pravděpodobně během prvních pár dní*“. A respondentka R2 uvedla, že spatřené rozdíly jí odhalily, v čem by na sobě měla zapracovat: „*Řekla bych že určitě, jednoduše jsem uvěřila tomu že jsou oblasti, ve kterejch zaostávám, takže jsem byla trpělivá sama se sebou. Často jsem se radši neprojevovala, protože jsem tušila, že se mi někdo třeba vysměje za to, že nevím něco, co ví přece každá*“. Ze všech těchto odpovědí je zřejmé, jak zásadní vliv mají na sebepojetí jedince rozdíly, které jedinec vnímá mezi ním a ostatními členy skupiny, ve které se nachází. V případě žáků z dětských domovů se často jedná o rozdíly generující nízké mínění o jejich intelektu, což má vliv na sebevědomí, a to mnohdy vede k pasivitě v procesu socializace a horší pozici v třídním kolektivu.

2.7.2 Jak vnímají žáci z dětských domovů své postavení v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy?

Jednoznačnou odpověď na tuto otázku se mi ve výzkumu odhalit nepodařilo, neboť téměř každý z respondentů odpověděl bez vzájemné podobnosti s ostatními respondenty. Pouze dva respondenti (R5 a R1) měli na tuto otázku podobné odpovědi. Podobnost jejich odpovědí spočívala ve snaze se spíše nesocializovat a vyhnout se pozornosti spolužáků. Respondent R5 odpověděl: „***Snažil jsem se být nenápadnej. Někteřejm spolužákům se nelíbilo, když jsem měl jako jedinej dobrý známky, tak mě pak šikanovali, ale to trvalo jen chvíli, pak je ředitelka přeřadila do vedlejší třídy. Jednou se mi posmívali za to, že mám starý rodiče, protože vždycky když jsme jeli na školu v přírodě nebo na hory, tak mě doprovodili děda s babičkou a asi jsem se bál spolužákům říkat, že nemám rodiče. Nechtěl jsem to vůbec vytahovat***“ a respondentka R1 odpověděla: „*To netuším. Já bych řekla, že opravdu žádnou. Netuším, jak mě viděli ostatní. Všude jsem byla „ta nová, ta cizí, ta tichá, ta divná“.* ***Asi to, že jsem se tam fyzicky vyskytovala byla moje jediná pozice – o víc jsem ani nestála. Nemyslím si, že bych byla součástí kolektivu.***“ Z odpovědi lze vyčíst, že důvodem socializační pasivity byly především obavy z problémů s kolektivem. Nicméně odpovědi těchto dvou respondentů se lišily tím, že respondent R5 ve školních výsledcích lepších výsledků než zbytek třídního kolektivu. V případě respondentky R1 tomu dle celkové výpovědi bylo naopak.

2.7.3 Povědomí v třídním kolektivu o tom, že je spolužák z dětského domova

V rozhovorech jsem nepokládal otázku, kterou bych se na tuto problematiku respondentů přímo ptal. Tři respondenti se na toto téma i přesto vyjádřili. Respondentka R2 sice nejprve uvádí v odpovědi na otázku „*Jak jsi se v tomto období cítila během setkání s kolektivem tvé třídy?*“, že jí kolektiv projevil lítost - „***Věděli, že jsem z děcáku a občas projevovali i lítost, ale pak mě nepřijali. Až po čase jsem si kamarády ve třídě udělala... a to už jsem se cítila dobře.***“ Ale na otázku „*Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všimla?*“ respondentka R2 odpověděla: „*No asi to, že bydleli doma s rodičema. Dost často mi to dávali sežrat hlavně holky. Vždy když mi chtěly nějakým způsobem ublížit tak si přede mnou začaly nahlas povídat o tom, jak půjdou po škole domu za tátou*

a za mámou“. Druhou respondentkou, která se na toto téma sama od sebe vyjádřila byla respondentka R1, kde popisuje předsudky a odpor od spolužáků „*„Šestou a sedmou třídu jsem chodila kousek od dětského domova. **Z dětského domova jsme tam ve třídě byli tři a všichni to o nás věděli. Od prvního dne jsem cítila, jak se na mě všichni dívali se znechucením jako na nějakou špínu**“*. Z obou odpovědí těchto odpovědí je patrné, že se respondentky v třídním kolektivu na druhém stupni potýkaly s předsudky, odmítavé povahy. Spolužáci vnímali jejich pobyt v dětském domově jako degradující charakteristiku. Je pozoruhodné, že mezi žáky vyvolá takováto informace velmi rozdílné emoce. Části spolužáků bylo respondentky R2 líto, a naopak druhá část se nezdřáhala využít pobyt spolužačky v dětském domově k nemilosrdnému útoku hraničící s psychickou šikanou. Podobnou zkušenost měl i respondent R3, který na otázku „*Jak bys popsal svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?*“ odpověděl „*Co se týče učiva, tak jsem to hodně flákal, ostatní to o mě věděli. Jo a dost jsem se pral, byl jsem výbušnej, bylo snadný mě vytočit. Nebyl jsem sice otloukánek, ale **pokusy mě vytočit posměškama, že jsem z děčáku nebyly nic neobvyklýho***“. Šikanu zmínila v odpovědi na stejnou otázku i respondentka R6: „*No, když jsem si na druhém stupni už zvykla v novém kolektivu tak sem byla třídní šašek a průšvihář – hlavně v tom období kdy jsem objevila punk“* (usmívá se) „*a ze začátku **jsem se i docela bála že mě budou odsuzovat za to, že jsem z děčáku, protože od ostatních dětí z děčáku jsem slýchala, že je kvůli tomu ve třídě šikanují, ale v mé třídě mě brali takovou, jaká jsem a byli na mě všichni celkem hodný***“. Z předešlé odpovědi je patrné, že dítě z dětského domova již přichází do třídního kolektivu s určitými obavami, které se na pobyt v dětském domově vážou.

3 Diskuze

V diskuzi se zaměříme na výsledky získané během kvalitativního výzkumu, které byly prováděny s respondenty, kteří během pobytu v dětském domově absolvovali kompletní druhý stupeň na základní škole. S přihlédnutím na stanovené cíle práce nehodnotím svůj výzkum jako zcela úspěšný, neboť se mi nepodařilo získat ucelené odpovědi na všechny stanovené výzkumné cíle. Nicméně výsledky výzkumu potvrdili stanovenou hypotézu, že žáci z dětských domovů čelí ve školním kolektivu předsudkům, které se vztahují k jejich pobytu v dětském domově, s čímž souvisí i poslední výzkumná otázka, kterou se před výzkumem ptám na to, jaký vliv má na postavení žáka ve třídě, pokud o něm všichni ve škole vědí, že je žák z dětského domova. Výsledky výzkumu ukázaly, že pokud se v třídním kolektivu ví o nějakém spolužákovi, že bydlí v dětském domově, tak tuto informaci někteří spolužáci zneužívají jako zdroj šikany. V dalších výzkumných otázkách jsem se ptal na rozdíly, kterých si respondenti všímali mezi nimi a spolužáky na druhém stupni základní školy a jaký měly tyto rozdíly vliv na proces socializace a na jejich sebepojetí. Odpovědi na tyto otázky se týkaly z části rozdílů výbavy a socioekonomického zázemí a rozdílů hodnot. Žáci z dětských domovů vypověděli, že ostatní žáci měli lepší výbavu i více financí. K rozdílům v oblasti hodnot zmiňovali rozmazlenost ostatních žáků a nevděk vůči poskytované snaze a trpělivosti ze strany učitelů. Na hlavní výzkumné otázky "(H1 *Jak žáci z dětských domovů vnímají sami sebe v souvislosti s třídním kolektivem na druhém stupni ZŠ?* a H2 *Jak žáci z dětských domovů vnímají své postavení v třídním kolektivu na druhém stupni ZŠ?*") jsem pomocí výzkumu a analýzy dat nezískal jednoznačnou odpověď. Pouze u dvou respondentů se objevila souvislost, která se vyznačovala odmítavým postojem k aktivní socializaci v třídním kolektivu a jejich důvody se neshodovaly. Naopak u ostatních respondentů nebyly odhaleny souvislosti mezi skutečností, že bydlí v dětském domově a sebepojetím, či pozicí v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy.

3.1 Diskuze k limitům výzkumu

Samotná povaha výzkumu, tj. kvalitativní metodologie a přístup, může být stěžejním limitem výzkumu této práce. V žádném případě nemůžeme vytvářet ze zjištěných skutečností kauzální závěry nebo je zobecňovat dále než na zkoumaný vzorek. Zásadní nedostatek svého výzkumu jsem pocítil při analýze sesbíraných dat

ve vztahu s výzkumnými cíli, kdy jsem si uvědomil svou nezkušenost v oblasti tvorby vhodných otázek v návaznosti na výzkumné cíle. Dalším limitem výzkumu bylo časové omezení většiny respondentů, kteří měli plány v pevně stanoveném čase hned po rozhovorech.

4 Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit vliv různých činitelů na sebepojetí žáků z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy. Práce byla rozdělena na část teoretickou a na část výzkumnou. V teoretické části jsem popsal proměnné, které jsem shledal jako podstatné související s tématem práce. Prvních dvou kapitolách jsem se věnoval pojmu sebepojetí. Popsal jsem jakým způsobem je pojem sebepojetí vymezen, jak je současnou akademickou obcí vnímán. Okrajově jsem se věnoval vývoji sebepojetí, nicméně sebepojetí v období pubescence jsem se věnoval v podkapitole blíže, neboť se jedná o období, kterému se v práci věnuji. Ve třetí kapitole jsem specifikoval kdy se děti setkávají s pojmem sebepojetí v rámci školního kurikula. Ve čtvrté kapitole jsem popsal různá specifika týkající se vývoje osobnosti u dětí vyrůstajících v dětských domovech. Zaměřil jsem se na funkce rodiny, představil jsem typy dětských domovů v České republice a zmínil se o rozdílech mezi výchovou v biologické rodině a výchovou v dětském domově. Kapitulu jsem zakončil jen okrajově tématu citové deprivace, ač jsem si vědom že téma je to velmi závažné a ucelenému vysvětlení tématu by byla potřeba obsáhlejší kapitola. Poslední kapitulu teoretické části jsem využil k vylíčení školního prostředí a jeho vlivu na sebepojetí. V kapitole jsem popsal školní třídu jako sociální vrstevnickou skupinu, zmínil jsem typy třídních kolektivů a na závěr jsem se věnoval sebepojetí dětí v rámci třídního kolektivu. V úvodu výzkumné části práce jsem zmínil, jaké jsem si stanovil hlavní a vedlejší cíle výzkumu. Hlavním cílem bylo zjistit, *jak žáci z dětských domovů vnímají sami sebe v souvislosti s prostředím třídního kolektivu na druhém stupni ZŠ a jak vnímají své postavení v třídním kolektivu na druhém stupni ZŠ* a dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, *jaké rozdíly vnímají žáci z dětských domovů mezi nimi a ostatními členy třídního kolektivu na druhém stupni ZŠ a jaký mají tyto rozdíly vliv na proces socializace a na sebepojetí samotného žáka*. V práci jsem formuloval výzkumné otázky a hypotézu. Popsal jsem metodologický rámec výzkumu a metodu sběru dat. Pro uskutečnění výzkumu jsem si vybral kvalitativní metodologický přístup výzkumu a ke sběru dat jsem využil polostrukturovaného rozhovoru. V dalších kapitolách jsem vylíčil etiku výzkumu a výzkumný soubor s podrobnějšími medailonky respondentů. Popsal jsem jakým způsobem jsem přepsal rozhovory. Po přepsání rozhovorů jsem přepsaných textů pomocí metody otevřeného kódování extrahoval data, která jsem následně interpretoval ve vztahu k výzkumným otázkám práce.

Přestože kvalita mnou stanovených otázek nebyla natolik dostačující, aby odhalila odpovědi na hlavní výzkumné otázky, podařilo se mi výzkumem alespoň částečně splnit cíl práce.

Osobní zkušenost s respondenty a s prostředím dětských domovů je pro mě velmi inspirativní do dalších studií oblastí souvisejících s dětmi z dysfunkčních a afunkčních rodin. Některé příběhy respondentů byly velmi náročné na poslech z důvodu přístupu rodičů vůči vlastním dětem.

Literatura

BANDURA, Albert. 1991. *Social cognitive theory of self-regulation*. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 50 (2):248-287 Elsevier DOI:10.1016/0749-5978(91)90022-L

BITTNER, Petr a kol. 2007. *Děti z ústavů!: Právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Brno: Liga lidských práv, 2007

BLATNÝ, Marek a PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Hálkova sbírka pediatrických prací (Avicenum). Praha: Avicenum, 1986.

FIALOVÁ, Ludmila. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0173-7.

GAVORA, Peter; MAREŠ, Jiří; SVATOŠ, Tomáš a WIEGEROVÁ, Adriana. *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Pořadí vydání: první. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2020. ISBN 978-80-7454-948-9.

GREENWALD, Anthony G and PRATKANIS Anthony. 1984. *The self*. Handbook of social cognition. Hillsdale: R.S. Wyer Jr. and T.K. Scrull, Eds, 1984, stránky 129-177.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024746746.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KALENDA, Soňa; HRBÁČKOVÁ, Karla a HLADÍK, Jakub. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Druhé, nezměněné vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-149-0.

KERNIS, Michael H. 2005. *Measuring self-esteem in context: the importance of stability of self-esteem in psychological functioning*. Journal of Personality. 2005, Sv. 73/6, doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x

KOLAŘÍK, Marek a SMÉKALOVÁ, Eleonora. 2011. *Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi*. Prevence. 2011, 9.

- KOVAŘÍK, Jiří; BUBLEOVÁ, Věduna a ŠLESINGEROVÁ, Kateřina. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-957-7.
- KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80262-0643-9.
- KUBOVÁ, Veronika. 2006. *Vliv ústavní výchovy na osobnost jedince*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova Univerzita.
- LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Vydání 4., doplněné, v nakladatelství Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LEARY, Mark R. 2010. *Affiliation, acceptance, and belonging: The pursuit of interpersonal connection*. D.T.Gilbert and G. Lindzey (Eds) S. T. Fiske. Handbook of social psychology. John Wiley & Sons, Inc.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, Petr. 2004. *Adolescenti a jejich rodiče: Důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících*. Pedagogika, Sv. 54, 4, stránky 342-354.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0174-8.
- MARHOUNOVÁ, Jana. 1988. *Od osamění k nové rodině*. Knihy pro rodiče (SPN). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- MATĚJEČEK, Zdeněk a LANGMEIER, Josef. 1981. *Výpravy za člověkem*. Klub čtenářů (Odeon). Praha : Odeon.
- MATĚJEČEK, Zdeněk, a VÁGNEROVÁ, Marie. 1992. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS*. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika.
- MEAD, George Herbert. *Mysl, já a společnost*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1180-8.
- Ministerstvo školství. 2023. RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. edu.cz. [Online] 2023. [Citace: 15. duben 2024.] <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN isbn80-247-1362-4.
- MYŠKOVÁ, Lucie. 2015. *Mentální reprezentace rodiče u dětí umístěných v ústavní výchově*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. Katedra psychologie.

- PIERS, Ellen V a HERZBERG, David S. 2015. *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Jak vnímám sám/sama sebe*. Praha : Hogrefe-Testcentrum, 2015.
- PLAŇAVA, Ivo. *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 8072390392.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN sbn978-80-262-1228-7.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Vydání 1. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN sbn978-80-271-0532-8.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Sociologie (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN isbn978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN isbn80-7367-124-7.
- STRAUMANN, Timothy J et al. 1991. *Self-discrepancies and Vulnerability to Body Dissatisfaction and Disordered Eating*. Journal of Personality and Social Psychology. Sv. 61, 6, stránky 946-956
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-313-0.
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN isbn80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN isbn80-246-0956-8.
- VYMĚTAL, Jan. *Lékařská psychologie*. Vyd. 3., V nakladatelství Portál 1. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-740-x.
- VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN isbn978-80-247-1315-1.
- WEDLICHOVÁ, Iva. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Vyd. 1. Acta Universitatis Purkynianae. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN isbn978-80-7414096-9.

Seznam příloh:

Příloha 1. Informovaný souhlas

Příloha 2. Přepisy rozhovorů

Příloha 1. Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce „Sebepojetí žáků z dětských domovů v třídním kolektivu na druhém stupni základní školy“.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu. Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku. Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce, který bude volně přístupný online. Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a. Dávám své svolení k tomu, aby výzkumník použil rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.
Datum:

Podpis respondenta:

V případě jakýchkoliv dalších dotazů ke studii mě můžete kontaktovat na

mm17mm@seznam.cz.

Mikoláš Moravec (FFUK-Ped, bakalářské studium, 3. ročník)

Příloha 2. Přepisy rozhovorů

Respondent 1

Podrobně zjišťující otázky:

PZO1 – „*V kolika letech jsi se poprvé ocitla v dětském domově?*“

R1: „*No, asi bude nejlepší, když narovinu začnu tím, že pobyt v dětském domově nebyl můj první styk s ústavní výchovou. Byla jsem totiž po dvou měsících života umístěna do kojeneckého ústavu na Slovensku a hned po tom mě přesunuli do dětského domova. V šesti si mě máma vyzvedla a bydlela jsem s ní asi do jedenácti let tady v Praze, pak jsem ale utekla a dostala se do dětského domova, který mě podporuje ještě dnes.*“

PZO2 – „*Jaký tomu předcházela průběh a jak bys popsala důvody, které k tomu vedly?*“

R1: „*Tak co vím od mámy z vyprávění, tak to prý bylo kvůli finančním důvodům – to, jak mě odložila do kojeneckého ústavu. No a pak v těch jedenácti letech jsem utekla sama. Máma mě neustále nutila uklízet celý byt, učila mě vařit abych byla samostatná a často nebyla doma. Pak mě jednou zbila za to, že jsem prý sváděla jejího přítele – to bylo šílený – nechápala jsem to a asi ani nikdy nepochopím. Dostatečně mě to vyděsilo na to abych utekla. Věděla jsem, že už se nikdy nechci vrátit. První týden se mě ujala paní, která mě znala od vidění, a když jsem jí i po týdnu u ní řekla, že se domů vrátit nechci, tak se mnou došla na sociálku, ti mě předali do diagnostického ústavu a pak jsem putovala do dětského domova“ (chvíli mlčí) „*Udělal jsem dobře.*“*

PZO3 – „*Jak bys popsala vztah s tvými rodiči?*“

R1: „*Tak to bude rychlý – tátu jsem nikdy nepoznala, ani nevím, jestli ví, že existuji. No a s mámou jsem neměla moc hezký vztah, respektovala jsem ji, ale lásku mi nedávala žádnou. Jednou za rok mě navštívila v dětském domově, ale vždycky tvrdila, že se staví do měsíce, což nikdy nedodržela. Když mi bylo asi devatenáct, tak jsme se udobřili. Ale možná to souvisí i s tím, že umírala na rakovinu a poslední dva roky jejího života jsem se o ni starala. Jednou mi i řekla, že jí to všechno mrzí, ale asi jí to došlo jen kvůli*

tomu, že věděla, že brzy umře a že se o ní i přes to všechno starám já, a ne někdo jiný. V létě to budou tři roky, co zemřela.“

PZO4 – *„Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznávala jako autoritu a zároveň s ní měla dobrý vztah? – pokud ano – popiš.“*

R1: *„No jasně!“ (s nadšením ve tváři) „mám dvě skvělé tety z dětského domova. Jedna je ředitelka toho dětského domova, který mě stále podporuje – ta mě zná nejdéle – od těch jedenácti let. No a ta druhá, to je moje kmenová vychovatelka, máme spolu skvělý vztah! Díky ní jsem tam, kde jsem a dalo jí to všechno asi i dost práce. Jezdíme společně na dovolené a trávíme spolu i Vánoce a různé oslavy narozenin. Už mi dávno řekla, že mě bere jako vlastní dceru. Lepšího člověka jsem si nemohla přát.“*

PZO5 – *„Druhý stupeň základní školy jsi absolvovala na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze.“*

R1: *„Neabsolvovala – během té doby jsem vystřídala tři školy. V jedné jsem byla jen rok v páté třídě a v těch dalších dvou v každé po dvou letech“*

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů:

TO1 – *„Jakým jsi byla dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektovala ve vývoji své osobnosti v tomto období?“*

R1: *„Moc jsem se s nikým nebavila, takže něco jako introvert pozorovatel. Byla jsem dost chladná, emoce jsem nedávala najevo téměř vůbec“*

T: *„To je vše? Neměla jsi žádné záliby, nebo nějaké zvláštnosti v chování?“*

R1: *„No, styděla jsem se jíst před ostatními a sama nevím, zda to byla porucha příjmu potravy jako taková, nebo zda šlo vyloženě o to, že mi vadí, když na mě u toho někdo kouká. Jinak jsem opravdu byla dost samostatná a dělala jsem to co se mi nakázalo. Jestli jsem pak v dětském domově měla víc svobody, prostoru a volného času pro sebe...“ (zamyslí se) „Jó asi jsem si psala s klukama na sociálních sítích. Ale asi jsem sama nevěděla, jak se ve volném čase bez povinností chovat“*

TO2 – „*Jak jsi se v tomto období cítila během setkání s kolektivem tvé třídy?*“

R1: „*V páté třídě jsem byla celkem oblíbená – ani nevím proč, ale děti kolem mě byly zvědavé a zajímaly se odkud jsem, jak se oblékám, jaké mám vlasy. To bylo asi naposledy, kdy jsem se i těšila do školy v rámci základní školy.*“

T: „*A pak?*“

R1: „*Šestou a sedmou třídu jsem chodila kousek od dětského domova. Z dětského domova jsme tam ve třídě byli tři a všichni to o nás věděli. Od prvního dne jsem cítila, jak se na mě všichni dívali se znechucením jako na nějakou špínu. No a pak na té poslední základce už jsem byla asi dost unavená z toho, že jsem opět v novém prostředí, takže už jsem se ani moc seznamovat nechtěla – přišlo mi to k ničemu.*“

TO3 – „*Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš.*“

R1: „*To nevím, asi ani ne, ale problém byl v tom, že já se pak už ani moc nechtěla seznamovat. S holkama jsem nikdy neměla moc dobrý vztahy – možná kvůli mému vztahu s mámou, no a s klukama jsem se taky nechtěla moc seznamovat, protože mi přišlo, že mě jen chtějí dostat do postele. Takže jsem se snažila být nevýrazná a nejlépe neviditelná*“

T: „*S šikanou ses nikdy nesetkala?*“

R1: „*Kupodivu ne vůči mé osobě, ale viděla jsem jí kolem sebe. Jednou jsem se k tomu i vyjádřila, protože se mi nelíbilo, jak se ostatní chovají k jednomu spolužákovi.*“ (hlasitý smích) „*Ostatní byli v šoku, že se ta divná holka k něčemu vyjádřila.*“

TO4 – „*Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě?*“

R1: „*Pamatuji si jednu holku – byla v kolektivu celkem oblíbená. Přišlo mi, že se mě tak trochu ujala, dokonce mám i pocit, že si všimla, že moc nejím, mi nabízela její svačinu. S tou jsem chodila občas kouřit. Povídali jsme si o tom, jací jsou kluci, které známe.*“ (dál vzpomíná a pokrčí rameny) „*Jinak jsem ale nenavázala žádný přátelský vztah.*“

TO5 – „*Jak bys popsala svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?*“

R1: „*To netuším. Já bych řekla, že opravdu žádnou. Netuším, jak mě viděli ostatní. Všude jsem byla „ta nová, ta cizí, ta tichá, ta divná“. Asi to, že jsem se tam fyzicky vyskytovala byla moje jediná pozice – o víc jsem ani nestála. Nemyslím si, že bych byla součástí kolektivu.*“

TO6 – „*Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všimla?*“

R1: „*Výbava!*“ (kýve hlavou) „*Všichni měli krásný batohy, penály plný nejrůznějších pastelek, propisek, kružítek, různé druhy kalkulaček. A taky oblečení, všichni měli značkový oblečení – dost jsem koukala*“

TO7 – „*Vnímala jsi nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?*“

R1: „*Občas jsem byla překvapená, jak neohleduplně se k sobě někteří spolužáci chovají.*“

TO8 – „*Vnímala jsi nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?*“

R1: „*Rozhodně, a to jak při výuce, tak i o přestávkách a možná to byl i důvod proč jsem si neměla s nikým moc co říct. Každý věděl něco o něčem alespoň v rámci svých zálib. Já žádné neměla a za den jsem řekla dvě a půl slova.*“

TO9 – „*Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímala sama sebe?*“

R1: „*Určitě to byl nějaký ukazatel toho, že jsem jiná, ale já byla už od mala tak nějak zvyklá, že jsem „ta divná“ a to, že jsem jiná byla byl jednoduše fakt, který bylo možno postřehnout pravděpodobně během prvních pár dní.*“

Pobídka k volnému vyprávění:

PKVV – „*Pokud by ti to nevadilo, mohla bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?*“

R1: „Z třídních kolektivů na prvním stupni si pamatuji více zájmu ostatních dětí o mou osobu obecně, nevím proč, asi to bude nějaká přirozená dětská zvědavost. Pamatuji si, že jsem se tam těšila, byla jsem tam raději než doma. No a po devítce v tom novém třídním kolektivu jsem se asi teprve začala nějak osobnostně rozvíjet, začala se víc zajímat o módu, začala jsem se víc zajímat o to, jestli se líbím klukům, začala jsem chodit na florbal a podobně. Navíc jsme tam byli všichni noví, utvářel se nový kolektiv, ale obecně mi přijde, že jsme se tam všichni víc podporovali navzájem a mezi spolužáky bylo víc empatie a méně soupeření. Seznámila jsem se tam s kamarádkou, se kterou se stále vídám. No a dnes studuji vyšší odbornou školu, a protože jsem měla před střední i po střední rok pauzu abych mohla více pracovat, tak jsem ve třídě nejstarší – neříkám že jsem nějaký třídní vůdce, ale pokud se řeší, něco vážného, tak jsem slyšet.“

T1: „To mi zní jako perfektní zakončení našeho rozhovoru, děkuji moc za tvůj čas a za ochotu odpovídat na mé otázky.“ R1: „Ráda jsem pomohla.“

Respondent 2

Podrobně zjišťující otázky:

PZO1 – „V kolika letech jsi se poprvé ocitla v dětském domově?“

R2: „Do děčáku jsem se dostala ve deseti letech.“

PZO2 – „Jaký tomu předcházela průběh a jak bys popsala důvody, které k tomu vedly?“

R2: „Ve čtvrté třídě si moje učitelka ve škole všimla že jsem samá modřina, že páchnu a že jsem podvyživená a poslala na mámu sociálku. Když se naši rozvedli tak mi bylo asi osm let. Já šla s mámou a brácha si vzal táta. Máma brala drogy a po pár měsících jsme bydlely pod mostem.“

PZO3 – „Jak bys popsala vztah s tvými rodiči?“

R2: „Tehdá mě máma zmanipulovala, nacpala mi do hlavy, že táta je ten špatnej a od rozvodu našich jsem ho na dlouhou dobu neviděla. Ted' je to uplně naopak, s tátou mám skvělejší vztah. Mámu jsem viděla naposledy když

za mnou chodila do děčáku pro peníze, který jsem tam dostávala jako kapesný. Nejspíš aby měla na drogy. “ (se znechuceným výrazem ve tváři)

PZO4 – *„Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznávala jako autoritu a zároveň s ní měla dobrý vztah? – pokud ano – popiš. “*

R2: *„Dědu z tátovy strany – toho mám moc ráda měl to ke mně do děčáku kousek, takže mě navštěvoval skoro každé tejdén.*

PZO5 – *„Druhý stupeň základní školy jsi absolvovala na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze. “*

R2: *„Celej druhéj stupeň jsem odchodila na stejný škole, která byla nedaleko od děčáku. “*

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů:

TO1 – *„Jakým jsi byla dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektoval ve vývoji své osobnosti v tomto období? “*

R2: *„Obecně si myslím, že ze začátku jsem byla introvert, taková pasivní, bez emocí. Začala jsem si víc uvědomovat věci o svý mámě – jako že už pro mě matkou nebude. Začala jsem se otevírat ostatním, už jsem nebyla lhostejná sama sobě abylo mi jasný, že pokud si nenajdu kamarády, tak nebudu mít nikoho krom dědy. “*

TO2 – *„Jak jsi se v tomto období cítila během setkání s kolektivem tvé třídy? “*

R2: *„Věděli, že jsem z děčáku a občas projevovali i lítost, ale pak mě nepřijali. Až po čase jsem si kamarády ve třídě udělala... a to už jsem se cítila dobře. “*

TO3 – *„Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš. “*

R2: *„Ani ne – podle mě to souviselo s tím, že jsem byla otevřena, drzá, nebojácná a přímočará “*

TO4 – *„Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě? “*

R2: „Ráda uvedu jeden konkrétní příklad – měla jsem tam jednoho dobrého kámoše. Věděla jsem o jeho problémech o jeho rodičích, znali jsme vzájemně naše trápení, hledali jsme i nacházeli podporu jeden u druhého. Dodnes jsme v kontaktu.“

TO5 – „Jak bys popsala svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?“

R2: „Je pravda že z holek jsem byla jediná taková, hrubší, klučičí, ostatní holky byly dost otravný se svejma slečinkovskejma manýrama, i jsem se kamarádila víc s klukama.“

TO6 – „Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všimla?“

R2: „No asi to, že bydleli doma s rodičema. Dost často mi to dávali sežrat hlavně holky. Vždy když mi chtěly nějakým způsobem ublížit tak si přede mnou začaly nahlas povídat o tom jak pujdou po škole domu za tátou a za mámou.“ (protočí oči) „Ježíš to bylo ubohý.“

TO7 – „Vnímala jsi nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?“

R2: „No tak jasně – občas mi přišlo, že si ostatní děti ve třídě neváží toho, co pro ně učitelé dělají. Pamatuju si jednu situaci, kdy učitelka navrhla výlet se stanováním a překvapilo mě kolik dětí nad tím ohrnulo nos, že přece nebudou spát někde venku na tvrdý zemi s mravencema a komárama. A mě to mrzelo, protože bych naopak byla ráda za možnost opejkat si buřtíky u ohně a pak usínat pod hvězdama.“

TO8 – „Vnímala jsi nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?“

R2: „Byla jsem dost zaostalá v čemkoliv, co bylo trendy, neznala jsem hudbu nebo třeba celebrity a filmy co znali spolužáci. Pak jsem byla i celkem dost neschopná co se týče moderních technologií a ostatní se mi často smáli, že žiju v jeskyni. Naopak jsem znala nějaký praktický manuální figle, který ostatní obdivovali jakobych kouzlila“

TO9 – „*Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímala sám sebe?*“

R2: „*Řekla bych že určitě, jednoduše jsem uvěřila tomu že jsou oblasti, ve kterých zaostávám, takže jsem byla trpělivá sama se sebou. Často jsem se radši neprojevovala, protože jsem tušila, že se mi někdo třeba vysměje za to, že nevím něco, co ví přece každéj.*“

Pobídka k volnému vyprávění:

PKVV – „*Pokud by ti to nevadilo, mohla bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?*“

R2: „*První stupeň byl jakoby dost drsněj – hodně jsme se ve třídě prali. Na učňáku jsem narazila na kolektiv no jak to říct jen slušně ... chovali se hůř než výběr těch nejzlobivějších dětí na základce, jen byli větší. Mě sice nikdo nešikanoval a neubližoval, ale spolužáci šikanovali jednoho učitele a pak jsem se ocitla v situaci, kdy jsem křičela na spolužáky ať se nechovají tak jak se chovají a učiteli jsem vyčetla že musí bejt tvrdší. Dá se říct, že tam jsem si uvědomila svoji sílu dávat silně a jasně najevo když se mi něco nelíbí.*“

Respondent 3

Podrobně zjišťující otázky:

PZO1 – „*V kolika letech jsi se poprvé ocitl v dětském domově?*“

R3: „*Když mi byly čtyři roky*“

PZO2 – „*Jaký tomu předcházal průběh a jak bys popsal důvody, které k tomu vedly?*“

R3: „*Z mámy se postupně stala alkoholička a táta byl agresivní násilník. Jednoho dne na nás sousedka zavolala OSPOD a šel jsem hned.*“

PZO3 – „*Jak bys popsal vztah s tvými rodiči?*“

R3: „*Máma na mě byla hodná, měla mě ráda. Táta byl doma, když se zrovna nehádali, ale většinou se hádali.*“ (zamyslí se) „*Se mámě vůbec nedivím, že*

furt pila, táta byl totiž hodně agresivní. Ale od těch čtyř let už rodiče prakticky nemám. Máma zamřela za nedlouho po mém odchodu a s tátou jsem se vidět už ani nechtěl. Vsadil bych se, že bude někde ve vězení za ublížení na zdraví nebo něco podobného“

PZO4 – *„Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznával jako autoritu a zároveň s ní měl dobrý vztah? – pokud ano – popiš.“*

R3: *„Určitě starší brácha, hodně se o mě staral a stále mi pomáhá, když potřebuju.“*

PZO5 – *„Druhý stupeň základní školy jsi absolvoval na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze.“*

R3: *„Jo jo, odchodil jsem to na jedné škole“*

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů:

TO1 – *„Jakým jsi byl dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektoval ve vývoji své osobnosti v tomto období?“*

R3: *„No tak zrovna od deseti do patnácti let jsem byl fakt nejhorší, nezvládal jsem stresové situace, byl jsem hodně výbušnej, nebo jsem se naopak hroutil kvůli maličkostem – uzlíček nervů. Možná až ke konci jsem se trochu klidnil. Nejspíš se mnou cloumaly hormony“*

TO2 – *„Jak jsi se v tomto období cítil během setkání s kolektivem tvé třídy?“*

R3: *„Měl jsem ve třídě pár dobrých kamarádů, znali jsme se celou základku, takže ve třídě jsem se cítil v pohodě, jako na domácí půdě.“*

TO3 – *„Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš.“*

R3: *„Řek bych že vůbec, což bylo nespíš daný tím že jsem tam byl jako jeden z mála od začátku do konce – první i druhéj stupeň“*

TO4 – *„Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě?“*

R3: *„Hodně jsme si povídali o motorkách, byli jsme tam tři kamarádi, co jsme se zajímali o motokros a jezdili jsme na terénních kolech v lese. Tam*

jsme spolu trávili hodně času, postupně jsme se hecovali a občas spolu spáchali i nějakou tu vylomeninu“

TO5 – *„Jak bys popsals svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?“*

R3: *„Co se týče učiva, tak jsem to hodně flákal, ostatní to o mě věděli. Jo a dost jsem se pral, byl jsem výbušnej, bylo snadný mě vytočit. Nebyl jsem sice otloukánek, ale pokusy mě vytočit posměškama, že jsem z děcáku nebyly nic neobvyklýho.“*

TO6 – *„Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všiml?“*

R3: *„Nikdo nebyl tak často napomínanej jako já. Měl jsem strašně moc poznámek a dvojku z chování na každym vysvědčení.“*

TO7 – *„Vnímals jsi nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?“*

R3: *„Přišlo mi, že jsou ostatní mnohem rozmazlenější. Často se mi stávalo, že jsem ztrácel nervy dřív než učitelé, když si nějakej spolužák snažil vydupat speciální zacházení, na který byl zvyklej od rodičů. A neustále tam někdo žaloval.“*

TO8 – *„Vnímals jsi nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?“*

R3: *„To vůbec, byli jsme tam na tom všichni dost podobně.“*

TO9 – *„Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímals sám sebe?“*

R3: *„No nejdřív vůbec, byl jsem dost svůj, ale je pravda, že čím víc jsem měl poznámek, tak tím víc jsem se sám sebe začal ptát, jestli fakt není náhodou problém ve mně, jestli nejsem já ten důvod proč se ve třídě žaluje. Protože, já měl vlastně ve třídě stabilní pozici v tom kolektivu a když tam přišel třebaovej spolužák a já mu udělal nějakou hloupost, tak asi neměl jinou možnost než žalovat. Měl jsem se svým třídním učitelem na konci devátý třídy celkem dlouhej rozhovor, za kterej jsem nakonec dost rád – pomohlo mi to.“*

Pobídka k volnému vyprávění:

PKVV – *„Pokud by ti to nevadilo, mohl bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?“*

R3: *„Tak první stupeň se moc nelišil, protože jsme byli stejní děti ve stejné škole. Jako děti jsme nikdo neřešili, kdo z jaký pochází. Až pak na druhém stupni jsme víc zdivočili – možná s náma se všema akorát víc cloumala puberta a zkoušeli jsme nové věci jako alkohol cigára a podobně. Pak na hotelovce už jsem byl ale klidnější i kolektiv mi tam přišel takovej stabilnější, byla tam partička grázlů, ale já už jsem věděl že se nechci zase opakovaně dostávat do problémů, takže jsem se držel těch klidnějších a energii jsem si vybíjel sportem“*

Respondent 4

Podrobně zjišťující otázky:

PZO1 – *„V kolika letech jsi se poprvé ocitl v dětském domově?“*

R4 – *„V děčáku jsem byl od osmi let myslim.“*

PZO2 – *„Jaký tomu předcházela průběh a jak bys popsal důvody, které k tomu vedly?“*

R4 – *„Už v druhé třídě jsem chodil za školu a mámu jsem vůbec neposlouchal. Přestávala to zvládat, takže pak usoudila, že pro mě bude lepší, když budu bydlet někde, kde na mě někdo bude dohlížet.... Jak na moje chování, tak na to, jestli se učím“*

PZO3 – *„Jak bys popsal vztah s tvými rodiči?“*

R4 – *„Mámu jsem měl, a i mám pořád rád i když to bylo někdy s ní těžký... nebo spíš se mnou, tátu prakticky neznám. Jako malej jsem ho párkrát viděl, ale nemá o mě zájem. Máma mi snad jednou i říkala že má jinou rodinu už.“*

PZO4 – „*Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznával jako autoritu a zároveň s ní měl dobrý vztah? – pokud ano – popiš.*“

R4 – „*Určitě máma, myslím si, že to měla těžký a že i udělala dobře když mě dala do děcáku, nevím co mohla udělat líp. Teď spolu mám hezký vztah, navzájem se podporujem. Vidíme se pravidelně minimálně jednou za dva tejdny*“

PZO5 – „*Druhý stupeň základní školy jsi absolvoval na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze.*“

R4 – „*Jo*“

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů:

TO1 – „*Jakým jsi byl dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektoval ve vývoji své osobnosti v tomto období?*“

R4 – „*Byl jsem emák, teda, né že bych byl ubrečenej a chtěl se zabít, to ne, ale měl jsem rád černý věci, temnou hudbu, takže emák spíš jenom stylem. Hodně jsem se toulal, ale to i před tím... prostě jsem někdy radši jen tak chodil po Praze, neznal jsem ji, takže když se mi nechtělo do školy, tak jsem se vydal na nějakou konečnou metra třeba, kde jsem před tím ještě nikdy nebyl. A pak se mi hodně začaly líbit auta. Výtuněný auta, film rychle a zběsile a holky okolo.*“

T: „*A povahově by ses popsal jak?*“

R4 – „*Byl jsem hodně zvědavý dítě a myslím že jsem vždycky byl a furt sem nekonfliktní pohodář. Je pravda že tehda jsem byl hodně tvrdohlavej – dělal jsem si co chci a kašlal jsem na rozkazy vychovatelů a učitelek*“

TO2 – „*Jak jsi se v tomto období cítil během setkání s kolektivem tvé třídy?*“

R4 – „*Myslím že jsem byl docela oblíbenej, takže jsem se cejtil dobře... mezi dětma ve škole i v děcáku*“

TO3 – „*Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš.*“

R4 – „Vůbec ne, i když přišel někdo nový, tak jsem byl asi první kdo se s ním začal bavit, byl jsem hodně zvědavý“

TO4 – „Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě?“

R4 – „No tak s těma nejlepšíma jsme občas zatahovali spolu. S jedním kámošem jsme byli jak bráchové – jsme spolu seděli v lavici a většinou když chyběl jeden tak chyběl i druhý. Málokdy se stalo, že by byl ve škole jenom jeden z nás.“ (pousměje se) „pamatuju si že jsem jel k němu když byl nemocnej. A jeho máma mě měla ráda i když jí štválo, že občas zatahujem. Kdybysme oba neměli holku, tak si tutově myslí, že chodíme spolu.“ (smích)

TO5 – „Jak bys popsal svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?“

R4 – „Celému učitelstvímu sboru jsem dával hodně najevo, že to mám jako hodně na háku, jestli mi rozumíš. Takže je možný, že pro některý děti jsem byl za hrdinu a pro jiný zase jako odstrašující případ. Jako mezi těma holkama co jsou hodně vidět a slyšet jsem byl oblíbený, mezi těma tichejma introvertníma už asi moc ne“

TO6 – „Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všiml?“

R4 – „Určitě oblečení, dával jsem si na svém emo stylu hodně záležet, nebavilo mě se oblíkat obyčejně. Nejradši jsem měl kusy oblečení, který a sobě neměly ani značku, prostě no-name černý. Čim jsme byli starší, tak tím víc ostatní machrovali s nějakýma značkama.“

TO7 – „Vnímali jste nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?“

R4 – „Asi jo, skoro každý den se našel někdo, kdo mi řekl že jsem drzej, nebo že se neumím chovat, ale kamarády jsem kvůli tomu neztrácel. Jakože asi jsem byl trochu nevychovaný když to řeknu slušně.“

TO8 – „Vnímali jste nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?“

R4 – „*To si úplně nemyslím, řek bych že už v osmičce jsem znal Prahu líp než všichni devátáci dohromady a o autech jsem toho taky věděl nejvíc. Možná jsem nevěděl, jak se chovat, ale nějaký všeobecný povědomí o světě jsem měl*“

TO9 – „*Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímal sám sebe?*“

R4 – „*Tak asi, že jsem trochu jinej, ale to já byl rád jinej, chtěl jsem se lišit.*“

Pobídka k volnému vyprávění:

PKVV – „*Pokud by ti to nevadilo, mohl bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?*“

R4 – „*Šel jsem pak na automechanika a musím říct že tam jsem byl za šprta, bavilo mě to tam, nezatahoval jsem, ale s těma klukama tam jsem se moc nebavil, přišlo mi že tam jsou jen protože je nevzali jinde.*“

T – „*A první stupeň?*“

R4 – „*Tak to si ani nepamatuju jak vypadala třída zevnitř natož kolektiv, nechodil jsem tam, ale ředitelnu si pamatuju.*“

Respondent 5

PZO1 – „*V kolika letech jsi se poprvé ocitl v dětském domově?*“

R5 – „*V šesti*“

PZO2 – „*Jaký tomu předcházela průběh a jak bys popsal důvody, které k tomu vedly?*“

R5 – „*Moje máma zemřela krátce po porodu a kdo je táta se asi nikdy nedovím. Měl jsem od narození jen rodiče od mámy, no a ti na tom oba nejsou moc dobře, když bylo jasné že mě bude muset někdo vozit do školy a dohlížet na to, jestli se učím, tak jim došlo že to nezvládnou*“

PZO3 – „*Jak bys popsal vztah s tvými prarodiči?*“

R5 – „Vždycky na mě byli moc hodní, ale teď už jsou hodně staří. Občas jsem pro mě přijeli vlakem a nechali si mě na víkend u nich na chalupě. Naučili mě takový ty základní věci. Jak se slušně chovat, společenský věci, hygienu a tak.“

PZO4 – „Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznával jako autoritu a zároveň s ní měl dobrý vztah? – pokud ano – popiš.“

R5 – „Babička a hlavně děda - je to moudřej a vzdělanej pán. Vždycky mě povídání s nim nějak obohatí.“

PZO5 – „Druhý stupeň základní školy jsi absolvoval na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze.“

R5 – „Celou základku na jedny škole“

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů:

TO1 – „Jakým jsi byl dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektoval ve vývoji své osobnosti v tomto období?“

R5 – „Byl jsem dost uzavřenej, klidnej, hleděl jsem si svého, nechtěl jsem dělat problémy“

TO2 – „Jak jsi se v tomto období cítil během setkání s kolektivem tvé třídy?“

R5 - „Byl jsem rád že jsem, nerad jsem na sebe upozorňoval, měl jsem trochu obavy se otevřít.“

TO3 – „Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš.“

R5 – „Asi jo, spolužáci ve třídě byli dost divocí, často tam někoho šikanovali, měl jsem tam jednu kamarádku, která byla taky dost introvertní, seděli jsme spolu.“

TO4 – „Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě?“

R5 – „,,Když někdo oslovil mě, nevěděl jsem jak reagovat, abych reagoval správně. Možná jsem nad tím přemejšlel až moc. Ta kamarádka, co se mnou seděla byla dobrá, párkrát se mě zastala“

TO5 – „*Jak bys popsal svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?*“

R5 – „*Snažil jsem se být nenápadnej. Někteřim spolužákům se nelíbilo, když jsem měl jako jedinej dobrý známky, tak mě pak šikanovali, ale to trvalo jen chvíli, pak je ředitelka přeřadila do vedlejší třídy. Jednou se mi posmívali za to, že mám starý rodiče, protože vždycky když jsme jeli na školu v přírodě nebo na hory, tak mě doprovodili děda s babičkou a asi jsem se bál spolužákům říkat, že nemám rodiče. Nechtěl jsem to vůbec vytahovat“*

TO6 – „*Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všiml?*“

R5 – „*Všichni hrozně utráceli. Vidět to bylo nejvíc na těch školních výletech. Všichni si kupovali různý drahý sladkosti a neustále si sebou vozili nějakou drahou elektroniku – takový ty mobilní plejstejšny do ruky. Přišlo mi, že se tak trochu předhání v tom, kdo má víc peněz nebo kdo má věci za víc peněz.“*

TO7 – „*Vnímal jsi nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?*“

R5 – „*Nevážili si věci. Já měl třeba jeden mobil na čtyři roky. Několik spolužáků ztratilo nebo rozbilo svůj telefon každej půlrok a druhej den přišli s novým“*

TO8 – „*Vnímal jsi nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?*“

R5 – „*Občas jo, ale spíš co se týče světa celebrit. Každěj měsíc tam frčel jinej rapper. Vůbec jsem to nesledoval.“*

TO9 – „*Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímal sám sebe?*“

R5 – „*No viděl jsem, že jsem jinej, ale smutnej jsem z toho nebyl, jsem rád že jsem nebyl jako ostatní i když si mě za to občas dobírali. Snažil jsem se nereagovat.“*

Pobídka k volnému vyprávění:

PKVV – „Pokud by ti to nevadilo, mohl bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?“

R5 – „Já tam měl jako malej nějaký kamarády, ale ti odešli jinam, asi do jiných škol a zůstala mi tam jen ta jedna kamarádka. S tou se vídám dodnes. No a pak na střední to bylo něco úplně jinýho. Najednou jsem byl ve třídě, kde jsem se už tolik nebál projevovat, protože mi přišlo, že jsou mi tam ty spolužáci podobný a takový rozumnější. Neexistovalo, že by tam někdo někoho šikanoval. Se dvouma spolužákama pplánujeme spolubydlení, hlásíme se na stejnou vejšku, bude to super když to všechno vyjde.“

Respondent 6

Podrobně zjišťující otázky:

PZO1 – „V kolika letech jsi se poprvé ocitla v dětském domově?“

R6 – „V dětském domově jsem se ocitla v jedenácti letech.“

PZO2 – „Jaký tomu předcházela průběh a jak bys popsala důvody, které k tomu vedly?“

R6 – „K mému umístění vedlo to, že jsem si na základní škole prošla šikanou. Jenže Pan ředitel si nedokázal připustit, že by se na jeho škole něco takového dělo, tak to uzavřeli tak, že mě rodiče zanedbávají a odebrali mě od nich. Dva měsíce jsem byla v diagnostickém ústavu, kde se rozhodovalo, co bude dál a jelikož jsem byla bezproblémové dítě tak jsem se dostala do dětského domova.“

PZO3 – „Jak bys popsala vztah s tvými rodiči?“

R6 – „Můj vztah s rodiči byl skvělý, i když se rodiče pak rozvedli. Máma byla a je pořád skvělá a dělala pro nás vždy maximum. Bohužel tatínka už nemám.“

PZO4 – „Pokud se bavíme o období od deseti do patnácti let, byla v tomto období v tvém okolí dospělá osoba, kterou jsi uznávala jako autoritu a zároveň s ní měla dobrý vztah? – pokud ano – popiš.“

R6 – „*Tak největší autoritou v tomhle věku byla pro mě babička. Byla přísná ale dala mi tu nejlepší výchovu a etiku – jasně jako malá jsem to nesnášela a byla "puberťák", ale dnes když na to spolu vzpomínáme, tak se tomu smějeme a já jsem jí za to moc vděčná.*“

PZO5 – „*Druhý stupeň základní školy jsi absolvovala na jedné škole? – pokud ne – popiš fáze.*“

R6 – „*Ano druhý stupeň jsem prožívala na jedné škole. To už jsem byla v Dětském domově.*“

Tázané otázky směřující k odhalení výzkumných cílů:

TO1 – „*Jakým jsi byla dítětem v období od deseti do patnácti let? – Jaké změny jsi reflektovala ve vývoji své osobnosti v tomto období?*“

R6 – „*Do 13 let jsem byla obyčejné dítě s normálním myšlením, ale pak jsem objevila, co je to Punk, k tomu přišla puberta a bylo to semnou těžké. (Smích) Víc k tomu nemám co dodat.*“

TO2 – „*Jak jsi se v tomto období cítila během setkání s kolektivem tvé třídy?*“

R6 – „*Když sem vlastně nastoupila na druhý stupeň základní školy, tak jsem se bála že zažiju to samé a zase budu šikanovaná. Naštěstí se mě tam ujala jedna holčina a já konečně mohla říct co je to mít kamarády*“

TO3 – „*Byl pro tebe problém se v třídním kolektivu socializovat, nebo v něm navazovat přátelství? – ano/ne – popiš.*“

R6 – „*Ze začátku to pro mě problém byl, ale jelikož jsem přátelský člověk, tak už sem si na to pak zvykla a naopak se snažila bavit se všema. Dost mi to pomohlo.*“

TO4 – „*Na jakých bázích fungovaly tvé vazby ve třídě?*“

R6 – „*Od druhého stupně fungovali na bázi stabilního přátelství. Opravdu si nepamatuji, že bych se tam u někoho bála, že by mě podrazil nebo mi chtěl ublížit*“

TO5 – „*Jak bys popsala svoji pozici ve školním kolektivu na druhém stupni základní školy?*“

R6 – „*No, když jsem si na druhém stupni už zvykla v novém kolektivu tak sem byla třídní šašek a průšvihář – hlavně v tom období kdy jsem objevila punk*“ (usmívá se) „*a ze začátku jsem se i docela bála že mě budou odsuzovat za to, že jsem z děcáku, protože od ostatních dětí z děcáku jsem slychala, že je kvůli tomu ve třídě šikanují, ale v mé třídě mě brali takovou, jaká jsem a byli na mě všichni celkem hodný*“

TO6 – „*Jaký býval nejčastější rozdíl mezi tebou a tvými spolužáky, kterého sis všimla?*“

R6 – „*Největší rozdíl byl v tom že já a ta kamarádka jsme byli rozumově o dost vyspělejší.*“

TO7 – „*Vnímala jsi nějaké rozdíly v oblasti chování či v oblasti nastavení hodnot?*“

R6 – „*No přišlo mi, že řešej samý nedůležitý věci... jakože „jejich problémy bych fakt chtěla mít“ jsem si říkala dost často.*“

TO8 – „*Vnímala jsi nějaké rozdíly týkající se znalostí všeobecného přehledu?*“

R6 – „*Ne, nevšimla jsem si žádných rozdílů týkajících se obecných znalostí.*“

TO9 – „*Měly některé z tebou zmíněných rozdílů vliv na to, jak jsi vnímala sama sebe?*“

R6 – „*Spíš ne... a jestli jo tak asi dobrej. Měla jsem svůj svět punku a svý kamarády, takže sama sebe jsem vnímala asi dobře*“

Pobídka k volnému vyprávění:

PKVV – „*Pokud by ti to nevadilo, mohla bys mi povyprávět také o tobě a třídních kolektivech v období před a po druhém stupni základní školy? – čím se tato období lišila od období na druhém stupni?*“

R6 – „*Co se týče té školy no... na prvním stupni jsem si prošla šikanou... bylo to opravdu těžké zažívala jsem šikanu jak od spolužáku, tak i deváťáku*“

a jednoho rádoby pedagoga to „rádoby“ říkám, protože si myslím, že by takový člověk učit neměl. Doted' si říkám „proč zrovna já?“ Byla jsem jen dítě z normální rodiny. Ted' jsem na střední, kde je ten kolektiv už o poznání rozumnější, i když se tam furt nějaký „střeva“ najdou“

T – „Takhle mi to stačí, děkuji moc za rozhovor“