

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Markéta Šilhanová

**Přehledová studie výzkumů sebepojetí dětí  
a dospívajících v České republice**

*Bakalářská práce*



Praha 2024



### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Trutnově dne:

.....

Markéta Šilhanová

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí této práce doc. PhDr. Ivě Poláčkové Šolcové za odborné vedení mé práce, cenné poznatky a především velkou míru trpělivosti. Mé rodině děkuji za podporu.

## ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat sebepojetí dětí a dospívajících v České republice a zjistit faktory, které jej ovlivňují. Praktická část práce má podobu systematického přehledu dosavadního výzkumu v této oblasti. Bylo zjištěno celkem 17 studií, jež splňovaly daná kritéria. Výzkumy byly analyzovány z hlediska používaných psychodiagnostických nástrojů a následně interpretovány s cílem získat konzistentní přehled, jak žáci a studenti vnímají sami sebe. Výsledky výzkumů ukazují, že se úroveň jejich sebepojetí pohybuje převážně na průměrné úrovni a mezi nejvýznamnější faktory ovlivňující sebepojetí lze zařadit školní prostředí, hodnocení učitelů či přijetí jedince vrstevníky. Na základě těchto výsledků je doporučeno zvýšit zájem o sebepojetí dětí a dospívajících především ve školním prostředí, například zařazením kroků pro podporu rozvoje zdravého sebepojetí do školních programů nebo zvýšením počtu screeningových šetření zkoumajících sebepojetí.

## KLÍČOVÁ SLOVA:

Děti, dospívající, přehledová studie, psychodiagnostika, sebehodnocení, sebepojetí.

## ABSTRACT

Systematic review of research on Self-concept in children and adolescents in Czech Republic

The main aim of this bachelor's thesis is to analyse the self-concept of children and adolescents in the Czech Republic and identify the factors that influence it. The empirical part of the thesis is a systematic review of existing research in this field. 17 studies complied with the specified criteria were identified. The researches were analysed from the point of view of the used psychodiagnostic tools and then interpreted to obtain a consistent overview of how pupils and students perceive themselves. The outcomes of the researches indicate that the level of their self-concept is mostly average. The most significant influencing factors are school, teacher evaluation and peer acceptance. Based on these outcomes, it is recommended to increase attention to the self-concept of children and adolescents, especially in the schools. This could be achieved by incorporating steps to support development of healthy self-concept into school programs or by increasing the number of screening surveys, that examine self-concept.

## KEY WORDS:

adolescents, children, psychodiagnostics, self-concept, self-evaluation, systematic review.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1.    Sebepojetí.....	9
1.1.  Teoretické vymezení termínu sebepojetí .....	9
1.2.  Další pojmy jáské psychologie .....	13
1.3.  Vývoj self.....	14
1.4.  Metodologie výzkumu sebepojetí.....	16
2.    Charakteristika vývojových období .....	18
2.1.  Mladší školní věk.....	18
2.2.  Dospívání.....	22
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
3.    Metodologie .....	27
4.    Výzkumné nástroje .....	28
4.1.  Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2.....	28
4.2.  Dotazník sebepojetí pro děti (SPPC) .....	31
4.3.  Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS.....	32
5.    ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH STUDIÍ.....	33
5.1.  PHCSCS-2 .....	33
5.2.  SPPC .....	44
5.3.  SPAS.....	48

5.4. Ostatní studie .....	50
6. Shrnutí výsledků empirické části.....	54
7. Diskuze .....	60
Závěr .....	62
Literatura.....	64



## ÚVOD

Spokojenost se sebou samým je podstatnou součástí života člověka. Ovlivňuje chování a také vztahy s okolím, ať už se jedná o vztahy rodinné, partnerské nebo například pracovní. Jelikož se denně zabýváme mezilidskými vztahy, chováním ostatních i svým vlastním chováním, nelze zpochybnit důležitost toho, abychom byli sami se sebou spokojeni a vnímali se jako sebevědomí a schopní jedinci.

Vnímání sebe sama, odborníky označováno jako sebepojetí, se rozvíjí spolu s jedincem již od útlého věku, výrazné pokroky však můžeme pozorovat právě v období mladšího školního věku a dospívání, kterými se tato bakalářská práce zabývá. Obě tato vývojová období doprovází řada změn, které se promítají i do vnímání sebe sama. Povinná školní docházka svým důrazem na výkon a jeho hodnocením poskytuje mnoho nových příležitostí pro formování sebepojetí člověka a dospívání je zase doprovázeno pubertou a přechodem z období dětství do dospělosti, což taktéž ovlivňuje vnímání sebe sama. Je tedy patrné, že je třeba v tomto věku sledovat formování sebepojetí jedince.

V teoretické části práce jsou představeny přístupy k sebepojetí řady odborníků na sociální psychologii a psychologii osobnosti a také vliv vnímání sebe sama na vědomé i nevědomé procesy v životě člověka. Další kapitoly seznámí čtenáře s pojmy souvisejícími se sebepojetím a jeho stručným vývojem. Jelikož hlavní náplní práce jsou výzkumné studie, ve stručnosti se zabýváme metodologií výzkumu v této oblasti. Na závěr teoretické části představíme vývojová období týkající se této práce v souvislosti s vnímáním sebe sama.

Podle dostupných zdrojů doposud neexistuje souhrn dosavadního bádání v oblasti sebepojetí dětí a dospívajících v České republice za posledních 20 let (2003-2023). Krátký přehled provedených výzkumů v této oblasti přináší ve své publikaci Radko Obereignerů a kolektiv, a to pouze vybrané studie, nikoliv kompletní přehled (Obereignerů *et al.*, 2017). Proto se praktická část práce věnuje systematickému přehledu výzkumů provedených v oblasti sebepojetí u českých dětí a dospívajících v letech 2003-2023. Nejprve se zabývá rešerší výzkumů a poté již představuje konkrétní psychodiagnostické nástroje zkoumající sebepojetí. Nejvýznamnější podíl praktické části práce je věnován analýze konkrétních studií a shrnutí jejich výsledků. Jaké jsou výsledky výzkumů provedených v českém prostředí? Potvrzují výzkumy teoretické hypotézy, či nikoliv? A jaké faktory ovlivňují sebepojetí dětí

a dospívajících? Těmito i dalšími otázkami se budeme zabývat. Komplexní shrnutí ukazuje, jak je v České republice sebepojetí dětí a dospívajících prozkoumáno, jaké jsou používány psychodiagnostické nástroje a jak můžeme sebepojetí dětí v České republice celkově zhodnotit.

Závěr práce nabízí diskuzi uvedených výsledků a diskutuje také faktory ovlivňující sebepojetí a otázku jejich využití pro pozvednutí úrovně sebepojetí českých dětí a dospívajících s cílem vychovat zdravě sebevědomé a vyrovnané mladé lidi. Protože jak tvrdil již Komenský: „*Na dobrém začátku záleží.*“ (Komenský, 1992).

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. SEBEPOJETÍ

V této části práce budou postupně představeny zásadní přístupy k sebepojetí a různé definice tohoto pojmu, také pojmy, které s tématem souvisí. Vzhledem ke svému zaměření nabízí práce také stručné shrnutí vývoje self. Na závěr se krátce zmíníme o problematice výzkumu vztahu jedince k sobě samému.

### 1.1. TEORETICKÉ VYMEZENÍ TERMÍNU SEBEPOJETÍ

Pojem sebepojetí, velmi úzce spojen s termínem *já*, je široký a složitý psychologický konstrukt, který se prolíná řadou psychologických disciplín. V první řadě však považujeme za podstatné uvést, že přístup jedince k sobě samému zkoumá *psychologie jáství* (*self-psychology*). Zabývá se tím, jak si je jedinec vědom své vlastní osoby a také tím, čím je toto sebeuvědomění ovlivňováno (Poledňová, 2009). Jáství je podle George H. Meada schopnost člověka vnímat sám sebe jako objekt, což je možné díky tomu, že jedinec přebírá různé role ve společnosti – ve mezilidských vztazích, v práci apod. Díky tomu má jedinec možnost vidět sám sebe tak, jak jej vidí ostatní. Tato schopnost je velmi důležitá pro formování identity člověka (Mead in Nakonečný, 2009).

Termín sebepojetí (*self-concept*) je nejvíce používaným pojmem v jáské psychologii. Můžeme jej popsat jako **dynamický soubor poznatků o sobě samém**. Macek sebepojetí označuje za „*strukturu sebereflexe*“, jelikož jej nelze oddělit od prožitků spojených se sebereflexí. Dodává, že termín sebepojetí je často používán v širším významu, než jej ve své práci užívá (Macek in Výrost *et al.*, 2019).

Jedním z prvních autorů zabývajícím se definicí sebepojetí byl William James, který uvažoval nad vztahem vnímání sebe sama a úspěšností jedince. Podle něj se na úspěšnosti člověka podílí to, jak sám na sebe nahlíží a zároveň ve vnímání sebe sama hraje podstatnou roli pocit vlastní úspěšnosti. Tuto vztahovost označil jako *sebehodnocení*. Zde je nutno dodat, že někteří autoři se přiklání k názoru, podle kterého je sebepojetí synonymem sebehodnocení, jiní je považují odlišné pojmy. Blatný a kolektiv vysvětluje, proč se podle něj nejedná o identické konstrukty – v mnoha studiích bylo prokázáno, že hodnocení sebe sama tvoří jen určitou složku celkového sebepojetí jedince (McGuire a McGuire, 1981

in Blatný *et al.*, 2010). Jelikož většina autorů studií uvedených v této práci se přiklání k rozlišování obou pojmů, budeme hovořit o sebepojetí a sebehodnocení jako o dvou rozdílných termínech.

James významně přispěl k dalším výzkumům v oblasti sebepojetí rozlišením pojmu já na *činné já* a *předmětné já*. **Činné já** (*self-as-knower*) označuje jako subjekt, který jedná, přemýšlí, vnímá. Jedná se o intrapersonální aktivity a procesy, které vždy souvisí s konkrétními obsahy vědomí. Činné já je spojováno s psychickou přítomností jedince a nelze jej oddělit od kognitivních procesů, jako je například paměť či pozornost. Vztah činného já a pozornosti můžeme pozorovat například u tzv. *cocktail party phenomenon* – schopnost vnímat pro nás podstatné podněty v rušném prostředí (Macek in Výrost *et al.*, 2019). U paměťových procesů je možné sledovat vliv činného já například ve schopnosti lépe si pamatovat ty paměťové obsahy, které člověk sám aktivně vytvořil. Tyto procesy a činné já tak bez sebe nemohou existovat, protože se navzájem velmi významně ovlivňují (Markus a Wurf, 1987).

**Předmětné já** (*self-as-known*), některými autory označováno jako sebepojetí, je podle Jamese tou částí já, jenž v sobě spojuje představy a myšlenky, které o sobě daný subjekt chová (Macek in Výrost *et al.*, 2019). Předmětné já je úzce spjata se sebereflexí, tedy se schopností hodnotit sám sebe (Poledňová, 2009).

Zatímco funkce činného já je organizační a jednotící, tedy stará se o přežití organismu, úloha předmětného já je již typická pouze pro člověka, jelikož se jedná o uvědomění si sebe sama a sebereflexi. Je tedy podstatná pro behaviorální regulaci (Blatný *et al.*, 1993).

Já (*self*) je ústředním bodem *teorie já* (*self-theory*) Carla R. Rogerse. Sebepojetí je podle něj **konzistentní a uspořádaný celek složený z toho, jak člověk vidí sám sebe a jak vnímá své vztahy s ostatními lidmi a s různými aspekty života**. Rogers dále říká, že sebepojetí zahrnuje naše *skutečné já*, tedy to, jak sami sebe vnímáme, ale také *ideální já*, tedy jací bychom si přáli být. Upozorňoval na příliš velký nesoulad mezi ideálním já a skutečným já. Čím je rozdíl mezi těmito já menší, tím je člověk zralejší a spokojenější (Rogers *et al.*, 2015). Příliš malá míra sebeakceptování může vést k nejistotě a apatii, avšak určitá míra nespokojenosti může naopak jedince motivovat a naopak příliš velká spokojenost se sebou samým může vést ke stagnaci vývoje. Nakonečný tento proces označuje jako

dynamičnost *ego*<sup>1</sup> a dodává k tomu, že: „*Tato egovztažnost lidské psychiky se stává základním znakem její činnosti a určujícím činitelem její dynamiky.*“ Ego navíc označuje za duševní centrum života člověka (Nakonečný, 2009).

Tuto myšlenku potřeby pozitivní konotace sebepojetí ostatně Rogers rozvíjel i ve své teorii potřeb, kam zařadil mimo jiné potřebu pozitivního sebepojetí. Člověk potřebuje také věřit sám sobě a svým hodnotám a sám sebe bezpodmínečně přijímat, aby byly jeho potřeby naplněny. Dále dodává, že to, jak naše self vnímáme, výrazně ovlivňuje naše chování (Šiffelová, 2010).

Silným vlivem sebepojetí na behaviorální projevy jedince se zabývaly také autorky Hazel Markusová a Elissa Wurfová, které označují sebepojetí za **dynamickou a velmi mocnou strukturu, která je schopna ovládat naše chování**. Sebeojetí podle nich není pouze pasivním obrazem sebe sama, ale podílí se na řadě kognitivních a emočních procesů. To, jak se jedinec dívá sám na sebe, se podle nich může promítnout do změn nálad nebo do změn, jež člověk provádí ve svém sociálním prostředí anebo také může ovlivnit úroveň sebevědomí daného jedince (Markus a Wurf, 1987).

Markusová je zároveň autorkou *teorie sebeschémat (self-schemas)*, kterou je v souvislosti se sebeojetím velmi příhodné představit. Sebeschématu popisuje jako „*kognitivní generalizaci o já*“, která vychází z minulých zkušeností. Zjednodušeně řečeno, sebeschématu nám pomáhají k určování toho, co je pro naše já důležité a co nikoliv. Na tomto procesu rozpoznávání relevantních informací se významně podílí procesy kategorizace a generalizace – schémata nám pomáhají uspořádat si vnímání sebe sama a nepodstatné informace do již existujících schémat nepouštějí. Jelikož je utváření sebeschémat velmi ovlivněno mimo jiné kulturním i sociálním prostředím jedince, jsou pro každého člověka zcela odlišné a jedinečné (Markus, 1977). Dalším důležitým znakem sebeschémat je jejich selektivita. Pokud se jedinec věnuje určitým aspektům své osoby více než jiným, pak se zvyšuje jeho tendence posuzovat stejné aspekty i u druhých osob a člověk

---

<sup>1</sup> Nakonečný rozumí pojmy *ego* a *já* jako ekvivalenty (pozn. autora)

může více preferovat informace, které jsou v souladu s jeho sebeschématy (Myers *et al.*, 2014).

Aaron T. Beck říká, že konstrukt sebepojetí je **souhrn informací relevantních k sobě samému a stabilních sebeschémat**, jenž tyto informace zpracovávají. Čím silnější jsou struktury sebeschémat, tím větší je jejich vliv na to, které informace o sobě zpracují. Negativní informace budou ignorovat, zatímco data s pozitivní konotací naopak podpoří. Jako příklad charakteristik, které obsahuje sebepojetí člověka, uvádí atraktivitu nebo míru schopnosti či laskavosti (Beck *et al.*, 1990).

Blatný a kolektiv definují sebepojetí takto: „*Ačkoliv každý z autorů definuje sebepojetí z hlediska jiných teoretických a metodologických přístupů, lze obecně o sebepojetí říci, že je v současné kognitivně orientované psychologii považováno za mentální reprezentaci Já uloženou v paměti jako znalostní (resp. kognitivní) struktura, která se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím.*“ (Blatný *et al.*, 1993). Dále zmiňují dvojakost vnímání termínu sebepojetí – může být chápáno jako ekvivalent celé zkušenosti s vlastním já nebo pouze jako znalostní struktura sebereflexe. Toto jejich tvrzení je ovlivněno původním rozdělením od W. Jamese na činné já a předmětné já. Sebeobjekt také označují jako celostní zážitek spojený s kognitivními, afektivními i konativními procesy. Kognitivní složku sebepojetí tvoří jeho obsah a struktura, afektivní částí je myšlen vztah k sobě a schopnost sám sebe posuzovat. Konativní část zahrnuje funkce motivace a seberegulace (Blatný *et al.*, 1993).

Afektivní aspekt sebepojetí vyjadřuje vztah jedince k sobě samému. Je určován emocionálními prožitky, které jsou následně hodnoceny jako pozitivní nebo negativní, což umožňuje třídění vstupních informací a pomáhá je rozlišovat. Má odlišnou funkci, než kognitivní část sebepojetí: „*Můžeme tedy říci, že (...) afekt dodává psychice rozměr citového prožívání, který u člověka prostřednictvím sebeuvědomování nabývá specifické kvality v podobě emočního vztahu k sobě.*“ (Blatný *et al.*, 1993).

Gordon Allport se zabýval studiem osobnosti a jejího vztahu k sebepojetí. O sebepojetí tvrdí, že obsahuje **představy člověka o sobě samém, a to vědomé i nevědomé**. Zdůrazňuje obtížnost popsat jáskou zkušenost, což ostatně vyjadřuje i jeho výrok: „*Je mnohem snadnější cítit vlastní já než definovat, co je vlastní já.*“ (Allport, 1961). O jáství hovoří jako o důležitém aspektu pro motivaci a vývoj jedince (1963, *in* Nakonečný, 2009).

Sebepojetí hraje v životě člověka klíčovou roli, Balcar jej označuje za **podpůrný mechanismus na nevědomé úrovni**, který kromě jiných funkcí (viz výše) slouží jako stabilizátor činnosti a pomáhá člověku s orientací v relevantních a irelevantních podnětech pro sebe sama (Balcar, 1991). Tato teorie koresponduje s teorií sebeschémat od Markusové.

Podle řady autorů se sebepojetí netýká pouze představ o sobě samém v současnosti, ale také v jiných časových rámcích. Markusová s Nuriusovou hovoří o *možných já* (*possible selves*), čímž označuje představy jedince o tom, čím bude v budoucnu. Tyto představy zahrnují nejen pozitivní přání, čím se chceme stát, ale také naše obavy z budoucího já, což nás podle autorek motivuje (Markus a Nurius, 1986). Představy o sobě samém se také týkají minulosti, označujeme je jako minulé já. Vzhledem k typickému egocentrismu si spíše pamatujeme ty události, kde jsme byli středem dění. Greenwald zdůrazňuje, že člověk má často sklon k benefiktanci – vidí sám sebe jako schopného a efektivního, čemuž podřizuje další kognitivní procesy. Dále je velmi častým jevem, že pozitivní hodnocení připisujeme svým činům a schopnostem, ale negativní zpětné vazby odůvodňujeme okolnostmi či druhými lidmi. Minulé já se promítá i do současného já, kdy jedinec má tendenci více se soustředit na to, co koresponduje s minulou zkušeností (Greenwald, 1980). Tyto jednotlivé reprezentace já jsou různě silné a tudíž mají i různý vliv na zpracovávání informací o sobě samých a o našich behaviorálních projevech, přičemž největší vliv mají centrální, nejvíce propracované mentální reprezentace (Blatný *et al.*, 1993).

Na základě výše uvedených definic a přístupů můžeme o sebepojetí souhrnně říci, že sebepojetí je dynamický a uspořádaný celek obrazu člověka o sobě samém zahrnující informace o tom, jak jedinec vidí sám sebe a jaký má k sobě a ke svému okolí vztah. Je to velmi vlivná struktura schopna ovlivňovat chování člověka a podílí se na řadě kognitivních, konativních i afektivních procesů.

## 1.2. DALŠÍ POJMY JÁSKÉ PSYCHOLOGIE

Jedním z nejčastěji užívaných pojmů v jáské psychologii je termín *sebeúcta* (*self-esteem*). Tato hodnotící složka sebepojetí vyjadřuje pocit sebejistoty a užitečnosti jedince. Může mít velký vliv na strukturu sebepojetí jedince a na to, jak pracuje s informacemi (Campbell, 1990).

Velmi úzce se sebepojetím souvisí termín *sebehodnocení* (*self-evaluation*), přičemž problematika užívání těchto dvou pojmů v psychologii byla diskutována v předchozí kapitole (viz strana 9). Blatný a kolektiv kladou, jak již bylo řečeno, důraz na rozlišení a sebehodnocení definují takto: „*Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebeuposuzování na základě pozorování vlastní činnosti.*“ (Blatný et al., 2010).

Mezi laickou veřejností je zpravidla častěji užíván pojem *sebevědomí* (*self-consciousness*), která jej často chápe jako vnímání sebe sama. Odborná literatura však sebevědomí chápe jako schopnost být si vědom svého potenciálu (Nakonečný, 2009).

Vliv činného já a sebepojetí na behaviorální projevy jedince je autory označováno jako **seberegulace** (Poledňová, 2009).

Albert Bandura je autorem konceptu *sebeúčinnosti* (*self-efficacy*). Tato teorie hovoří o víře člověka ve své vlastní schopnosti a dovednosti, která má vliv jak na efektivní zvládnání problémů, tak na vnímání vlastního sebeuplatnění. Podle Bandury míra sebeúčinnosti člověka úzce souvisí s jeho sebepojetím a sebehodnocením (Bandura, 1977).

### 1.3. VÝVOJ SELF

Jelikož se tato práce věnuje z velké části i oblasti vývojové psychologie, považujeme za vhodné seznámit čtenáře s vývojem vnímáním sebe sama podle teorií několika autorů. Tato kapitola se bude zabývat vývojem sebepojetí od narození jedince po celé jeho dětství a dospívání a slouží tak jako stručný přehled teorie o vývoji self. Období školního věku a dospívání, které je pro tuto práci nejvíce relevantní, bude v souvislosti s vývojem sebepojetí podrobněji diskutováno v následující kapitole 2.

Jak již bylo v kapitole 1.1. naznačeno, utváření sebepojetí probíhá spolu se socializací člověka, tedy v procesu interakce člověka s okolním prostředím, a tak můžeme sebepojetí označit za „*produkt sociálního učení v procesu interakce jedince se světem*“ (Blatný et al., 1993). Obsah sebepojetí narůstá úměrně s nárůstem informací jedince o sobě samém, jejž může získávat vlastním pozorováním svého chování a vnitřních procesů nebo také pozorováním svého sociálního prostředí. Proces výrazně ovlivňuje postupně narůstající



schopnost abstraktního myšlení, kterému se budeme věnovat podrobněji v kapitole 2.2. (Blatný *et al.*, 1993).

Novorozené dítě nerozlišuje sebe samo od zbytku světa a nijak si sám sebe neuvědomuje. O počátku vnímání sebe sama můžeme hovořit ve chvíli, kdy se u dítěte objeví vědomí *tělového já*. Dítě je schopno odlišit své tělo od vnějšího světa a je si tedy vědomo svého fyzického já. Vnímá jej nejen všemi smysly, ale také podněty vycházející zevnitř těla. Allport jako příklad uvědomění si svého těla uvádí moment, kdy kojeneček narazí hlavou do nějakého objektu (Allport, 1961). Z tělového já a později i z obrazu vlastního těla se utváří tělesné sebepojetí, jedna ze složek celkového sebepojetí, která hraje významnou roli nejen v období dospívání (Nakonečný, 2009).

Vědomí sebe sama se dále objevuje s nástupem prvních sociálních interakcí kojence s okolím a následně s rozvojem řeči. Důkazem jsou snahy dětí od přibližně 9. měsíce věku o komunikaci a interakci s druhými lidmi a v pozdějším věku okamžiky, kdy si dítě hraje na jinou osobu a je si tak v danou chvíli vědomo duality sebe samého a druhé osoby (Poledňová, 2009).

Allport říká, že do konce třetího roku života jsou vyvinuty tři aspekty vnímání sebe sama. Kromě tělesného já popsaného výše sem řadí sebeidentitu (*self-identity*) a sebeúctu (*self-esteem*). Dítě si je do třetího roku života vědomo toho, že navzdory změnám zůstává stále stejnou osobou. Vývoj jeho smyslu pro identitu je však v tomto okamžiku stále v počátcích. Sebeúcta se u dítěte začíná projevat snahou prosadit se, dělat vše sám a kontrolovat, přičemž sebeúcta je silnější, pokud je dítě ve svých počinech úspěšnější (Allport, 1961).

Ve chvíli, kdy se člověk začne srovnávat s ostatními lidmi a je si vědom své jedinečnosti, vyvíjí se u něj vědomí *sociálního já*. Nakonečný (2009) toto zařazuje přibližně do třetího roku života člověka. Základem sociálního já jsou sociální zkušenosti a sebereflexe jedince. George H. Mead toto označuje jako moment, kdy se z biologického individua stává lidská společenská bytost. (Mead *in* Nakonečný, 2009).

V předškolním věku života dítěte dochází k rozšíření vědomí svého já, dítě si začíná uvědomovat, že mu záleží nejen na sobě samém, ale i na určitých aspektech jeho okolí. Dále se rozvíjí i obraz sebe sama (*self-image*) – dítě si začíná uvědomovat, které jeho vlastnosti

jsou žádoucí a které nikoliv a tudíž cílem pětiletého až šestiletého dítěte začíná být plnění očekávání druhých (Allport, 1961). Dítě si v předškolním období více uvědomuje rozličné sociální role, umí je rozlišovat i pojmenovat a dokáže si je vztáhnout k sobě, tj. umí například pojmenovat své budoucí role. Dítě si také více ujasňuje svou pozici v sociálním prostředí (Poledňová, 2009).

S nástupem školní docházky a tedy s počátkem období mladšího školního věku díky rozvinutějším kognitivním funkcím již sebepojetí získává podobu ucelenější struktury, přičemž interakce ve školním prostředí umožňuje velké pokroky ve vnímání vlastního já (Poledňová, 2009). Tato problematika je detailněji probírána v kapitole 2.1.

V následujících letech života v souvislosti s rozvojem abstraktního myšlení dochází u jedince také k abstraktnímu porozumění sebe sama a dále se zlepšuje schopnost vyrovnávat se s životními nároky. Allport považuje vývoj smyslu pro sebe sama za dokončený v okamžiku, kdy je jedinec, většinou v období rané dospělosti, schopný plánovat svou budoucnost a dlouhodobé cíle (Allport, 1961).

Nakonečný dodává, že z vědomí já a sebehodnocení se vyvíjí dynamické a organizační self, jehož funkcí je organizování zkušeností člověka do struktury obrazu okolního světa (Nakonečný, 2009).

#### 1.4. METODOLOGIE VÝZKUMU SEBEPOJETÍ

Cílem výzkumů v oblasti sebepojetí je zkoumat úroveň vztahů a postojů k sobě samému, k vrstevníkům, učitelům a životním hodnotám. Zahrnuje také hodnocení pocitu vlastní důstojnosti, osobní spokojenosti či nespokojenosti a porovnávání vlastní kompetentnosti ve vztahu k vrstevníkům.

Výzkum sebepojetí má řadu úskalí, jelikož jej lze zkoumat pouze prostřednictvím subjektivní výpovědi jedince. Problémem strukturovaných metod, jako je například dotazník (metoda použitá ve všech studiích uvedených v této práci, pozn. autora), je otázka, jestli uvedené oblasti v dotazníku jedinec považuje za podstatné ve vztahu k sobě samému. Cenná je tedy i volná výpověď respondenta (Macek *in* Výrost *et al.*, 2019).

Blatný a kolektiv upozorňují, že ačkoliv většina autorů ve svém bádání vychází z původního rozdělení já na činné já a předmětné já, děje se tak spíše na teoretické úrovni.

V praxi se ve výzkumu badatelé věnují sebepojetí i celkovému já. Proto je v angličtině někdy používán pojem *self* i ve smyslu *self-concept* (Blatný *et al.*, 1993).

Konkrétní výzkumné nástroje použité ve studiích zveřejněných v této práci budou podrobně představeny v praktické části přehledové studie v kapitole 4.

## 2. CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ

V následující kapitole se budeme zabývat vývojem jedince. Jelikož se práce zabývá dětmi ve školách, budou představeny dvě vývojové fáze – období školního věku a dospívání. Po jejich stručné charakteristice budou diskutována v souvislosti se sebepojetím jedince, které se v tomto věku setkává s mnoha zlomovými okamžiky a doprovází ho řada změn.

V předchozí kapitole byl termín sebepojetí probírán obecně, o dětském pojetí sebe sama Vágnerová a Lisá ještě dodávají: „*Dětské sebepojetí zahrnuje představu o tom, kým se dítě cítí být, za koho se považuje a jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti.*“ (Vágnerová a Lisá, 2021).

### 2.1. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Období mladšího školního věku, které je vymezeno věkovým rozmezím přibližně 6-11/12 let, se vyznačuje výraznou změnou především v podobě začátku povinné školní docházky, která se promítá do všech aspektů života jedince. Toto období je velmi důležité z hlediska formujícího se sebepojetí jedince a utváření postoje dítěte ke vzdělávání (Thorová, 2015).

V práci zmíníme dvě důležité teorie vývojové psychologie, které nám pomohou v lepší orientaci v charakteristice vývojových období. Jedná se o autory Jeana Piageta a Erika Eriksona. Tito autoři vypracovali rozsáhlé periodizace vývoje jedince od narození až po smrt (Thorová, 2015; Vágnerová a Lisá, 2021).

Jean Piaget rozdělil kognitivní vývoj do čtyř hlavních stadií, přičemž každá fáze se liší podle přístupu jedince k poznávání. Dítě ve věku od 7 do 12 let se nachází ve stadiu konkrétních operací, kdy nabývá řadu nových schopností v uvažování, například:

- dokáže porozumět principu konzervace, takže rozumí stálosti určitých vlastností objektů navzdory jejich změnám ve vzhledu;
- je schopno uspořádání předmětů podle jejich důležitosti (jejich klasifikace), což mu umožňuje efektivní organizaci informací;
- je schopno zobecňovat, jelikož myšlení nabývá induktivního charakteru;
- rozumí principu reverzibility předmětů (schopnost vratnosti předmětů), je tedy schopno sledovat tok svých myšlenek a vracet se k nim;

- nabývá schopnosti decentrace, kdy dokáže uvažovat o několika řešeních problému v jeden okamžik, je tedy schopno posoudit více hledisek a vybrat jeden nejvhodnější závěr (Thorová, 2015). Díky této schopnosti dítě také chápe, že jeho důležitost v různých situacích je relativní (Vágnerová a Lisá, 2021);
- dále ubývá egocentrického myšlení a mění se tak úvahy o kauzalitě, tudíž dítě již rozumí, že některé události mohou být způsobeny něčím, co s jeho osobou nesouvisí (Vágnerová a Lisá, 2021).

Erik Erikson popsal u člověka 8 vývojových stadií. Jeho teorie se vyznačuje tím, že v každé z vývojových fází prochází podle Eriksona jedinec vždy určitým konfliktem, krizí. Po vyřešení dané krize je jedinec bohatší o nově získané dovednosti a vlastnosti, avšak v případě, že se konflikt člověku vyřešit nepodaří, dochází ke stagnaci či regresi ve vývoji. Ve čtvrtém stadiu, které podle Eriksona probíhá mezi 6-12 rokem života, dochází ke konfliktu mezi pracovitostí a pocity méněcennosti. S nástupem školní docházky se dítě setkává s novými povinnostmi a skrze ně se snaží dosáhnout uznání od druhých. Při úspěšném řešení této krize se jedinec stává kompetentním v plnění daných úkolů, je schopen pracovat v kolektivu i individuálně a má k práci kladný vztah. V případě opakující se negativní zpětné vazby vede tento neúspěch k posilování pocitů méněcennosti, pasivity a odmítání plnění dalších úkolů. V některých případech se příliš zvyšuje soupeřivost jedince (Thorová, 2015).

Kolem 6.-8. roku dochází k výraznému rozvoji kognitivních funkcí dítěte. Zlepšují se paměťové procesy, mění se způsob uchovávání informací – s rostoucím věkem dítě začíná o nabitých poznacích více uvažovat a vzájemně je propojovat, zatímco mladší děti o souvislostech a vztazích mezi získanými informacemi příliš neuvažují. S rozvojem pozornosti jsou děti schopné soustředit se na více věcí najednou a jsou vytrvalejší. K pokroku dochází i v oblasti selektivity pozornosti, což úzce souvisí se schopností rozlišovat podněty, které jsou pro jedince relevantní (Vágnerová a Lisá, 2021).

Neméně důležitou roli ve vývoji kognitivních funkcí hraje vývoj autoregulačních mechanismů. Vágnerová a Lisá hovoří o schopnosti kognitivní flexibility, tedy o schopnosti jedince snadněji se adaptovat na aktuální situaci a přizpůsobit tomu své uvažování i chování. Rozvíjí se schopnost potlačit či oddálit vlastní momentální potřeby jedince vzhledem k dané situaci (Vágnerová a Lisá, 2021).

K významným pokrokům dochází také v oblasti emocí. Rozvíjí se emoční inteligence, emoční stabilita a odolnost. Výrazně zlepšuje regulace emocí. Přibližně od 7. roku je dítě schopno porozumět emočnímu přijetí od druhých a nabývá tak vědomí důležitosti a akceptace (Vágnerová a Lisá, 2021).

V předchozích odstavcích této kapitoly byla diskutována logická povaha uvažování a schopnost provádět pouze konkrétní logické operace. I definování sebe sama odpovídá této dosažené úrovni myšlení. V nižším věku se děti často popisují podle určitých událostí, především úspěchů (například „*ve třídě jsem nejvyšší*“), nejsou schopni se posoudit z více hledisek. Tyto schopnosti se rozvíjí s přibývajícím věkem spolu s vývojem kognitivních procesů (Vágnerová a Lisá, 2021).

Sebepojetí dítěte je taktéž silně ovlivněno zkušeností se sebou samým i jeho interakcí s okolím, avšak dítě tyto zkušenosti zpracovává jinak než dospělý člověk. Více než dospělý se soustředí na aktuální dění, takže názory na sebe sama vychází z konkrétních akcí a jelikož stále užívají induktivního myšlení, nejsou schopny z řady událostí vyvodit jeden shrnující názor. Dalším výrazným rozdílem je nekritické přijímání názorů ostatních lidí v životě dítěte. Je potřeba také zdůraznit, že dítě v tomto věku více zajímá svět okolo sebe a sami sebou se zabývají v mnohem menší míře, než dospívající a dospělí (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pro děti v mladším školním věku je typická tendence k sebepřeceňování, přičemž stejně jako jiné znaky pojetí sebe sama se i tento jev s narůstajícím věkem mění. Tato tendence převládá v 6-7 letech. Vágnerová a Lisá označují jako příčiny ne zcela rozvinutou metakognici a také fakt, že do svého hodnocení dítě doposud nezahrnuje i výsledek své činnosti, ale pouze rozlišuje stavy splnil/nesplnil. Větší sebekritičnost se objevuje mezi 8. až 10. rokem, což umožňuje další rozvoj kognitivních procesů, kdy je dítě více schopno decentrace (Vágnerová a Lisá, 2021).

Sebepojetí je v mladším školním věku úzce spojeno s nástupem školní docházky, přičemž škola je důležitým sociálním prostředím a také příležitostí k rozvíjení kompetencí jedince. Školní prostředí pro dítě představuje výrazné změny ve všech oblastech jeho života a dochází tak ke změnám i v sebepojetí jedince. Dítě získává mnohem více informací o své osobě než doposud a různě je zpracovává, přičemž jeho sebepojetí je od těchto informací velmi odvislé (Poledňová, 2009). Díky přítomnosti vrstevníků si žáci mnohem více všimají vlastních nedostatků i silných stránek, přítomnost vrstevníků tedy výrazně přispívá

k přesnějšímu vnímání sebe sama, ale zároveň také přináší možnost větší nespokojenosti sám se sebou (Vágnerová a Lisá, 2021). Negativní zpětná vazba od spolužáků přináší dítěti pocity smutku a bolesti, ale Allport zdůrazňuje, že také pomáhá vytvářet identitu jedince a vnímat pocit vnitřního já (Allport, 1961).

V tomto věku již děti upouštějí od myšlení ovlivněného aktuálními potřebami a pocity a přechází více k logickému uvažování. Jelikož se tím poznávací procesy stávají více objektivní, specifičtější a více variabilní, jedná se o významnou změnu v uvažování, která umožňuje dítěti zvládat nároky školní docházky. Vágnerová a Lisá dodávají, že dítě ještě není schopno abstraktního uvažování a jeho myšlení je vždy spojeno s jeho dosavadním poznáním skutečného světa a jeho zkušenostmi. Jiné aspekty metakognice také ještě nejsou tolik rozvinuté, například žáci těžko odhadují své síly a schopnosti či obtížně využívají zpětné vazby. Těmto a dalším nástrojům se teprve naučí obvykle během prvního stupně základních škol (Vágnerová a Lisá, 2021).

Žák se ve škole poprvé setkává s jinými standardy a pravidly než od jeho rodičů. Přirozeně se snaží těmto pravidlům naslouchat a splynout s jeho vrstevníky, být součástí skupinové identity a zároveň však chce zůstat stejným ve svém rodinném prostředí. Allport tento projev označuje jako rozšíření svého já a považuje jej za velmi přínosný ve vývoji smyslu pro self (Allport, 1961)

S nástupem školní docházky se děti poprvé setkávají s prostředím, kde je po nich vyžadován výkon, za který jsou hodnoceni. Zkušenost s vlastním výkonem se taktéž stává součástí pohledu na sebe sama, která prochází změnou. Mladší dítě bylo spokojeno pouze s dokončením určitého úkolu, avšak starší žák do hodnocení svého výkonu zahrnuje již i výsledek své práce. (Vágnerová a Lisá, 2021). Větší míra vyžadování výkonů a tlaku na vyvíjení vlastního úsilí zvyšuje aktivitu činného já a dítě si tak více uvědomuje fakt, že je přímým aktérem mnohých událostí (Poledňová, 2009).

Nelze opomenout skutečnost, že v tomto období začíná docházet k utváření tzv. školního sebepojetí (*academic self-concept*), které je určováno na základě výkonů jedince především ve školním prostředí (Poledňová, 2009).

Toto vývojové období je velmi dynamické a často se proměňuje, což se promítá i do vnímání sebe sama. Na počátku období je pro děti popsat sebe sama velmi abstraktní,

proto se hodnotí spíše na základě konkrétních aspektů či zkušeností a velmi zjednodušeně. Nejsou si ještě zcela vědomy proměnlivosti a komplexity vlastností. Až kolem 9.-10. roku života děti začnou rozumět, že se okolnosti mohou měnit a začínají zohledňovat více aspektů. V jejich sebehodnocení se začínají objevovat protiklady, což Vágnerová a Lisá označují za důležitý mentální úspěch, jelikož si je dítě schopno uvědomit své kladné i záporné vlastnosti. Neméně důležitým milníkem v kognitivním vývoji je uvědomění si stálosti vlastní osobnosti. Mladší děti se často domnívají, že v budoucnu budou mít pouze své dobré vlastnosti a negativní zmizí, ale přibližně od 8. roku života si jsou již vědomi své konzistence a také vlastní jedinečnosti. Autorky dodávají, že veškerý tento vývoj ve vnímání sebe sama je spojen se zráním mozku a také s nárůstem zkušeností (Vágnerová a Lisá, 2021).

## 2.2. DOSPÍVÁNÍ

Období dospívání, také označováno pojmem adolescence, lze vymezit od přibližně 12. roku života do 20 let. Dítě si již v této fázi zvyklo na pravidelnou školní docházku, ale přesto se v i v tomto období setkává s náročnými změnami. Začátek období je totiž doprovázen začátkem puberty spolu s pokračujícím náročným kognitivním i emočním vývojem (Thorová, 2015). Dochází k celkové proměně osobnosti, která probíhá na biologické, duševní i fyzické úrovni (Vágnerová a Lisá, 2021).

Jedná o období mezi dětstvím a dospělostí, a tak často dochází k prolínání těchto dvou fází. Dospívající se snaží co nejdříve dosáhnout dospělosti a zbavit se přetrvávajících znaků dětství, jako například sociální podřízenosti, avšak na povinnosti a zodpovědnost dospělého světa ještě nejsou zcela připraveni (Vágnerová a Lisá, 2021). Allport tento rozpor vystihuje jednoduchou otázkou: „*Jsem dítě anebo jsem dospělý?*“ (Allport, 1961).

Na stadium konkrétních operací podle teorie Piageta navazuje stadium formálních operací, které je poslední. Myšlení je komplexnější a systematictější. Za nejvýznamnější charakteristiky tohoto období lze označit následující schopnosti:

- jedinec je schopen abstraktního myšlení, takže předmětem úvah může být cokoliv;
- jedinec uvažuje deduktivním způsobem, tedy je schopen z obecných závěrů vyvodit konkrétní důsledky;
- multiperspektivní uvažování přináší možnost více se zajímat o myšlení druhých lidí, lepší řešení problémů i tvoření názorů (Thorová, 2015);



- schopnost hypotetického myšlení je důležitá pro zvažování různých možností a spolu s abstraktním myšlením je nyní jedinec schopen zvažovat i možnosti nereálné či neexistující;
- dochází k rozvoji schopnosti plánování (Vágnerová a Lisá, 2021).

Eriksonovo páté stadium, stadium rozvoje vlastní identity, trvá přibližně od 12 do 20 let. V této fázi probíhá konflikt identity a konfuse rolí. Člověk získává potřebu vypořádat se s tím, jak vnímá svou vlastní osobnost, jaká je jeho identita i kde je jeho místo ve společnosti. Typické je odloučení se od dosavadních názorů, které byly především osvojené od rodičů a dalších dospělých v okolí dítěte a jejich konfrontace. Smyslem tohoto období je tedy hledání a testování vlastní identity, což je doprovázeno řadou vnitřních konfliktů a krizí (Thorová, 2015).

Opět se výrazně zlepšují paměťové procesy a také schopnost seberegulace. Jedinec je schopen mnohem větší flexibility, inhibiční kontroly a celkově kontroly a koordinace kognitivních funkcí a dochází tak ke stabilizaci regulačního systému (Vágnerová a Lisá, 2021).

Na dospívajícího člověka je kladeno více nároků než doposud, jelikož se jej společnost snaží připravit na samostatný dospělý život a vést jej k zodpovědnosti. Thorová charakterizuje období těmito slovy: „*Primárním vývojovým úkolem adolescence je vytvoření identity, které umožní odpoutání od rodičů a dosažení takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě.*“ (Thorová, 2015).

Řada změn probíhá na úrovni mezilidských vztahů. Vztahy s vrstevníky nabývají na ještě větší důležitosti, zatímco vztah rodiče a potomka prochází významnou proměnou. Thorová tuto změnu popisuje jako přechod z hierarchického uspořádání na vztah demokratický. Dodává, že závislost se mění na vztah založený na reciprocitě a spolupráci. Mezitím se vztahy s vrstevníky rozvíjejí a více než doposud ovlivňují chování dospívajících. Jedinec v tomto věku silně touží po uznání druhých a skrze jejich reakce mění své behaviorální projevy (Thorová, 2015).

V této práci se vzhledem k její povaze nebudeme detailně zabývat fyziologickými změnami, které přináší puberta, avšak považujeme za důležité zmínit, že fyzické proměny vzhledu přináší pro dospívajícího výzvu v podobě přijetí jeho nové podoby. Tělové já, tedy

mentální představa člověka o svém těle, je nedílnou součástí vývoje identity jedince již od kojeneckého věku, a tak je důležitým úkolem přijmout tyto změny (Thorová, 2015). Fyzický vzhled začíná být důležitý v životě adolescenta, často může být prostředníkem k získávání výhod v sociálním světě. Hormonální změny spojené s nástupem puberty výrazně ovlivňují také emoční vývoj jedince, který je v tomto vývojovém období více emočně labilnější a senzibilnější vůči podnětům. Dospívající je sám překvapen změnami ve vnímání a obtížně se s těmito změnami srovnává (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pro období dospívání je typický odpor vůči autoritám a projevy rebelie. Jedná se o cestu hledání sebe sama, svého místa ve světě a prosazování se. Stejně tak je typické zkoušení řady sociálních rolí, časté změny vzhledu i chování. Adolescent zkoumá možnosti, které budou nejlépe odpovídat jeho preferencím a v čem se bude cítit nejlépe (Allport, 1961).

Rozvinutější metakognice umožňuje větší míru sebepoznávání. Thorová hovoří o typickém adolescentním egocentrismu, čímž označuje výraznou tendenci dospívajících zabývat se vlastními myšlenkami a názory v mnohem větší míře, než dospělý člověk a přeceňování tak vlastní důležitosti (Thorová, 2015). S rozvojem kognitivních procesů, především abstraktního myšlení, se objevují úvahy o budoucnosti a možnostech, které nabízí. Jedinec si již je schopen uvědomit, že budoucnost nemusí být pouze kladná nebo že momentální dobré okolnosti se v budoucnu mohou snadno proměnit. Těmito pocity se dítě v mladším školním věku nezabývá, jeho myšlení mu to ještě neumožňuje a pro dospívajícího jedince se tak stávají novým zdrojem nejistoty v jeho životě. Na druhou stranu si již je adolescent vědom, že pokud se v přítomnosti nenachází v dobrých časech, okolnosti nebo jeho činy mohou v budoucnu přinést zlepšení, zatímco mladší dítě je soustředěno pouze na svůj aktuální výkon a v případě neúspěchu jsou tak jeho pocity zmaru silnější, než mohou být u dospívajícího člověka. Všechny tyto aspekty vedou k posílení kognitivního egocentrismu a spuštění obranných reakcí, například zvýšené aktivity anebo naopak rezignace. Tato změna hraje významnou roli v proměně sebepojetí adolescenta, jelikož se v něm na rozdíl od mladšího školního věku objevuje budoucí vymezení sebe sama, tedy úvahy o tom, jaký by člověk mohl být (Vágnerová a Lisá, 2021). U dospívajícího jedince, vědomého si nutnosti následovat určitý plán, nabývá jeho self nových rozměrů, které v předchozích vývojových fázích zcela absentují. Velmi často se objevují sklony k idealismu. Tato schopnost plánovat je pro vnímání sebe sama velmi podstatným zlomovým

okamžikem, bez něj je podle Allporta nekompletní. Každý člověk podle něj potřebuje určité směřování v životě (Allport, 1961).

V období adolescence se zvyšuje potřeba sebepoznání a sebeakceptace. Tato potřeba je mimo jiné způsobena řadou psychických a fyzických změn, se kterými se jedinec učí fungovat a poznává je (Vágnerová a Lisá, 2021). Macek dodává, že k tomuto prohloubení sebereflexe výrazně přispívá pocit dospívajícího, že je středem pozornosti a pocit výjimečnosti. Jedinec je velmi zaměřen na své potřeby a pocity a vytváří si představy o tom, jak jej hodnotí druzí (Macek *et al.*, 2009 in Poledňová, 2009).

Sebepojetí jedince velmi záleží na druhých, jelikož jeho sebeobraz a sebeidentita nejsou ještě natolik silné, aby ustály tlak okolí (Allport, 1961). Ve vnímání sebe sama se často objevují velké výkyvy a sebedůvěra často kolísá. Jedná se o projev nezralosti, jelikož adolescent se velmi zajímá o to, jak jej vnímají druzí a podléhá pocitům, že jej neustále hodnotí okolí. Právě hodnocení okolí sehrává velmi důležitou roli i v sebepojetí dospívajícího jedince, a to především hodnocení vrstevníků (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pro období dospívání je typické zvýšení rozdílů mezi představami o aktuálním já a ideálním já (viz strana 10), adolescent se tak častěji než dítě nebo dospělý potýká s pocity frustrace a úzkosti (Vágnerová a Lisá, 2021).

Hodnocení školních výkonů je stále podstatnou součástí vnímání sebe sama a své úspěšnosti, avšak na rozdíl od mladších dětí jej adolescenti nehodnotí pouze na základě školních výsledků, ale svou úspěšnost ve škole posuzují spíše podle svého globálního sebehodnocení. Dospívající, kteří usuzují míru sebehodnoty podle svých výkonů, mají podle výzkumů stabilnější sebepojetí, než pokud jej více podmiňují na základě názorů druhých lidí (Macek *et al.*, 2009 in Poledňová, 2009).

Řada výše zmíněných výkyvů a nestability nejen v oblasti sebepojetí, ale i afektivních či behaviorálních procesů u adolescentů jsou řadou výzkumů prokázány jako dočasné a typické pro dané období (Macek *et al.*, 2009 in Poledňová, 2009).

V tomto věku je již jedinec schopen pochopení komplexního sebepojetí. Spojuje si dílčí složky vztažené k vlastnímu já do souvislých celků a pojetí sebe sama se tak stává propracovanějším celkem. Mladší děti tuto schopnost ještě nemají, chápou jednotlivé

aspekty jako oddělené, nezávislé jednotky. Toto komplexní sebepojetí zahrnuje aktuální představy o já, ale taktéž o budoucím já jedince (viz kap. 1.1) (Vágnerová a Lisá, 2021). Zahrnuje i další reprezentace já, jedinec je již schopen naprosto jasného uvědomění, rozlišování i orientace v nich a také jim přiřazuje různou subjektivní míru důležitosti. Díky rozvinutějším myšlenkovým operacím jsou také schopni charakterizovat sami sebe na obecnější úrovni, než pouze na základě aktuálních zážitků (Macek *et al.*, 2009 in Poledňová, 2009).

S nástupem dospívání dochází k výraznému poklesu sebepojetí jedince, který je však dočasný. Ve fázi časně adolescence je sebepojetí definováno především mírou přijetí jedince jeho okolím a také nízkou diferenciací mezi ideálním a aktuálním já. V průběhu let člověk dospívá k nutnosti přijetí sebe sama a pocitu vlastní autonomie, ale sociální přijetí má stále silný vliv (Macek *et al.*, 2009 in Poledňová, 2009). Kromě přijetí sebe sama je důležité, aby jedinec zvládl i proměnu vztahů s jeho okolím – rodiči i vrstevníky. Sebepojetí nabývá na komplexitě a stává se rozmanitějším (Vágnerová a Lisá, 2021).

## PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části této bakalářské práce provedeme analýzu dosavadního výzkumu v oblasti sebepojetí dětí v České republice. Jedná se o velmi rozptýlené téma, jež vyžaduje sloučení různých přístupů k jeho zkoumání, aby bylo dosaženo koherentních závěrů. V této kapitole budou prezentovány postupy shromažďování relevantních studií k danému tématu a použítá metodologie v těchto výzkumech, a následně budou představeny jednotlivé studie spolu s jejich výsledky. Závěrečným výstupem praktické části práce bude shrnutí dosavadního poznání v oblasti sebepojetí dětí vycházející z výsledků výzkumných studií.

### 3. METODOLOGIE

Cílem práce je kromě systematického přehledu dosavadního poznání v této oblasti také získat odpovědi na tyto otázky:

- 1) *Jak je sebepojetí u dětí v České republice zkoumáno?*
- 2) *Jaké jsou výsledky výzkumů sebepojetí dětí v českých školách?*

Pro vyhledání studií relevantních pro tento přehled byly použity následující databáze:

- Databáze *Scopus*
- Databáze *Web of Science*
- Vyhledávač *UKAŽ*
- Vyhledávač *Google Scholar*

Dalším krokem bylo stanovení jednotných vyhledávacích kritérií pro shromáždění relevantních studií. Vyhledávaným heslem bylo velmi obecné „*self-concept in children*“, bylo však dále specifikováno následujícími kritérii:

- Klíčová slova: *self-concept, children, school-aged children*
- Časové rozmezí: 2013-2023
- Původ studie: Česká republika

Po důkladné rešerši všech dostupných zdrojů bylo zjištěno celkem 17 studií zabývajících se odpovídajícím tématem v daném časovém rozmezí a lokalitě. Postupně budou všechny představeny a analyzovány v kapitole 5.

Důvodem vyloučení řady studií ze souhrnu bylo v řadě případů situace, kdy se studie zabývaly sebepojetím dětí s nějakými specifiky, například s očními vadami, s poruchami chování apod. a výzkum nebyl prováděn i u kontrolní skupiny bez specifík, jejichž data bychom mohli pro účely této přehledové studie použít. Tato data by negativně ovlivnila zaměření této práce na celkové sebepojetí.

#### 4. VÝZKUMNÉ NÁSTROJE

K porozumění výsledků studií považujeme za stěžejní představit nejčastěji používané psychodiagnostické nástroje. Aplikovány byly následující nástroje:

##### 4.1. Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2

Nejvíce používaným psychodiagnostickým nástrojem je *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*, v originále *Piers-Harris children self-concept scale 2* (zkráceně *PHCSCS-2*, jak budeme na dotazník v dalším textu odkazovat, pozn. autora). Je určen pro děti ve věku od 7 do 18 let (Piers a Herzberg, 2002).

Dotazník obsahuje 60 položek v podobě oznamovacích vět, které se zaměřují na to, jak jedinec vnímá sám sebe, například tvrzení „*Jsem chytrý*“. Respondent volí mezi dvěma možnostmi odpovědi s možností vyjádření souhlasu ano či ne podle toho, jak se k němu daný výrok vztahuje. Každá položka z dotazníků je hodnocena body 1 nebo 0, které se následně sčítají. (Piers a Herzberg, 2002). Dotazník je založen na metodě introspekce a odpovědi jsou tak odvozeny z vnitřních poznatků (Svoboda *et al.*, 2009).

Dotazník je rozdělen na šest subškál hodnotící specifické oblasti sebepojetí jedince:

##### 1) *Přizpůsobivost (BEH)*

Subškála *Přizpůsobivost* o 14 položkách hodnotí, jak dítě vnímá své behaviorální projevy. Děti s vysokým počtem bodů v této subškále své chování hodnotí jako dobré, dodržují pravidla a považují se za vzorné. Naopak děti s nízkým skórem vnímají své problémy s chováním a jsou si vědomy obtížného dodržování pravidel.

## 2) *Intelektové a školní postavení (INT)*

Škála složená z 16 položek hodnotí, jak děti vnímají své školní výsledky a dovednosti. Děti s vysokým skórem se vnímají za chytré a inteligentní, zatímco děti s nízkým počtem bodů pozorují své nedostatky ve školní práci.

## 3) *Fyzický zjev (PHY)*

Subškála fyzický zjev hodnotí tělesné sebepojetí respondenta. Celkem obsahuje 11 položek. Vysokého skóre dosahují děti, které jsou spokojeny se svým fyzickým vzhledem a nízkého počtu bodů ty děti, které se necítí komfortně a nerady se srovnávají se vzhledem svých vrstevníků.

## 4) *Nepodléhání úzkosti (FRE)*

Vysoké hodnoty jsou v této subškále typické pro děti, které nervozitu a špatnou náladu téměř nepocítují anebo s ní umí velice dobře pracovat. Nízké hodnoty jsou u dětí často v napětí, u dětí s trémou a častými pocity smutku. Skládá se ze 14 položek.

## 5) *Popularita (POP)*

Subškála o 12 položkách odráží sebepojetí v souvislosti se sociálními vztahy respondenta. Děti s vysokým skórem se vnímají jako úspěšní při navazování vztahů s vrstevníky, děti s nízkým skórem cítí nedostatek přátel a jsou nespokojeni se svými vrstevníky.

## 6) *Štěstí a spokojenost (HAP)*

Poslední subškála, která má 10 položek, se zabývá tím, jestli děti hodnotí svůj život jako spokojený, takže vysokých hodnot dosahují děti, u kterých podle jejich hodnocení převládají pozitivní aspekty života, pokud převyšují negativní prvky života, děti dosahují nižších hodnot ve skóre (Obereignerů *et al.*, 2014).

Subškály sebepojetí společně tvoří *Celkový skór (TOT)*, který je mírou celkového sebepojetí účastníka výzkumu. Pokud dítě dosahuje vysokých bodových hodnot, má schopnost vážit si sám sebe, pozitivně se hodnotit, je sebevědomé. Průměrné hodnoty TOT ukazují na vyvážené negativní i pozitivní vlastnosti a nízký skór ukazuje na pochybnosti

dítěte o sobě a svých kvalitách a schopnostech (Obereignerů *et al.*, 2017). TOT lze považovat za nejspolehlivější měřítko tohoto nástroje, jelikož je primárním ukazatelem celkového sebepojetí respondentů a odpovídá pozitivnímu nebo negativnímu ladění sebepojetí jedince (Piers a Herzberg, 2002).

Kromě hodnotících subškál obsahuje dotazník dvě validizační škály:

- I. *Index inkonzistentních odpovědí (IRI)* – odhaluje náhodný výběr odpovědí
- II. *Index převažujících odpovědí (RES)* – zaměřuje se na tendenci respondenta odpovídat bez ohledu na obsah otázky (Obereignerů *et al.*, 2014).

Získané bodové hodnocení je u jednotlivých subškál sečteno. U subškály TOT lze získat maximální počet bodů 77 T, jelikož v některých případech se jedna položka dotazníku vztahuje k více subškálám. Toto bodové hodnocení lze rozdělit podle dosažené úrovně sebepojetí, viz Tabulka 1:

**Tabulka 1**

*Rozdělení úrovní sebepojetí podle dosaženého počtu bodů dotazníku PHCSCS-2*

Počet získaných bodů (max 77 T)	Interpretační popis
> 69 T	Výrazný nadprůměr
60-59 T	Nadprůměr
56-59 T	Vyšší průměr
45-55 T	Průměr
40-44 T	Nižší průměr
30-39 T	Podprůměr
< 30 T	Výrazný podprůměr

Zdroj dat: (Obereignerů *et al.*, 2017)

Dotazník PHCSCS-2 je velmi užitečným nástrojem pro orientační hodnocení sebepojetí a má uplatnění v řadě oblastí, například v klinických, vzdělávacích či poradenských oblastech. PHCSCS-2 může být díky snadné administraci jednoduše používán jako screeningový nástroj ve školách. Pomůže identifikovat jedince, kterým by prospěla další psychologická vyšetření. Dotazník však dle Obereignerů a kol. nedokáže dostatečně prozkoumat sebepojetí jedince komplexně, protože takový úkon by měl zahrnout například rozhovor s respondenty, školní výsledky, pozorování a jiné psychologické testy



(Obereignerů *et al.*, 2017). To je však limitem dotazníků obecně. Autoři Piers a Herzberg jsou si vědomi, že cíle dotazníku mohou být pro některé děti a adolescenty zřejmé, a tak mohou být odpovědi zkreslené s cílem vyšší sociální přijatelnosti (Piers a Herzberg, 2002).

#### 4.2. Dotazník sebepojetí pro děti (SPPC)

*Dotazník sebepojetí pro děti*, v originále *The Self-Perception Profile for Children* (zkráceně *SPPC*, jak budeme na dotazník v dalším textu odkazovat, pozn. autora) vychází mimo jiné z práce Williama Jamese (viz strana 9). Dotazník je složen z 36 položek a jeho otázky jsou formulovány jako dvoupólové výroky. Proti sobě stojí dvě opačná tvrzení (např. „*Některé děti jsou se sebou spokojené.*“ / „*Jiné děti nejsou se sebou spokojené.*“) a respondent nejprve vybírá, s jakým výrokem souhlasí nebo nesouhlasí a následně svou odpověď specifikuje výběrem z možností, do jaké míry s výrokem souhlasí či nesouhlasí (*částečně/úplně*). Podle odpovědi je položka ohodnocena 1-4 body, které jsou sčítány. Pro jednodušší porovnávání výsledků se používá průměrné skóre sečtených bodů (Harter, 2012). Autorka jedné ze studií, ve které dotazník SPPC používá, označuje tuto dvoukrokovou odpověď za „*jedinečné přispění v konstrukci nástrojů na měření sebepojetí*“ (Konečná, 2010).

SPPC klade větší důraz na multidimenzionální přístup k self než PHCSCS-2. Zabývá se různými přístupy jedince k sebehodnocení v rozličných oblastech jeho života, což však podle autorky nevyklučuje, že jedinec má o sobě určité ucelené mínění: „*Fakt, že děti (...) hodnotí specifické části jejich kompetencí (...) v různých oblastech (například školní dovednosti, sociální dovednosti, atletické dovednosti, fyzický vzhled a chování), nebrání tomu, aby měli celkový smysl pro svou celkovou hodnotu jako člověka, označené jako globální sebehodnotu (obdobné s celkovou sebeúctou). Tyto dvě kategorie sebehodnocení mohou šťastně koexistovat.*“ (Harter, 2012; vlastní překlad, pozn. autora). Z tohoto předpokladu vychází i struktura dotazníku, která je rozdělena na 5 specifických subškál a 1 samostatnou subškálu:

- 1) *Školní dovednosti* – subškála, která se zaměřuje pouze na oblast kognitivních dovedností užívaných ve školních úkolech a pracech;
- 2) *Sociální dovednosti* – subškála hodnotí, jak je dítě akceptováno svými vrstevníky a jak se cítí v kolektivu;
- 3) *Sportovní dovednosti* – respondent hodnotí, jak je zdatný ve sportovních aktivitách;

- 4) *Fyzický vzhled* – jedinec vyjadřuje míru své spokojenosti se svým fyzickým zevnějškem a jak se cítí ve svém těle;
- 5) *Chování* – subškála hodnotí, jak jsou děti spojeny se svými behaviorálními projevy, zda se dokážou vyhýbat potížím, a naopak dělat věci, které jsou podle nich správné.

Samostatnou subškálu tvoří *Celkové sebehodnocení (Global self-worth)*. Nejedná se o souhrn výše uvedených subškál ani o hodnocení vlastních dovedností, ale otázky spíše akcentují, jak jedinec vnímá svou hodnotu a úctu k sobě samému (Harter, 2012). Přesto je však celkové sebehodnocení ovlivňováno ostatními položkami dotazníku a je tedy částečně také určováno tím, v jaké oblasti se daný respondent hodnotí jako nejvíce kompetentní. Přesto však dotazník vykazuje velmi slabé hodnoty ve vzájemné závislosti jednotlivých subškál, proto je vhodným psychodiagnostickým nástrojem (Konečná, 2010)

#### 4.3. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS

Autoři Zdeněk Matejček a Marie Vágnerová vytvořili českou verzi metody *Student's Perception Ability Scale* (zkráceně SPAS, jak budeme na dotazník v dalším textu odkazovat, pozn. autora) Jedná se o upravenou verzi a zabývá se vztahem dítěte ke svému školnímu výkonu. Dotazník je určen pro žáky 3. až 8. tříd (Linková, 2004).

Dotazník obsahuje 48 položek, každá má 8 otázek. Odpovědi na otázky mají podobu pětibodové škály, která vyjadřuje míru souhlasu respondenta s položkou. Odpovědi jsou následně ohodnoceny body od 1 do 5. Je rozdělen na 6 subškál, které se ještě více zaměřují na školní dovednosti dítěte než předchozí metody:

- 1) *Obecné schopnosti* – dítě hodnotí své intelektové schopnosti potřebné k úspěchu ve školním prostředí;
- 2) *Matematika*
- 3) *Čtení*
- 4) *Pravopis*
- 5) *Psaní*
- 6) *Sebedůvěra*

V subškálách 2-5 dítě hodnotí své dovednosti i nedostatky v uvedených oblastech v kontextu jeho školních výkonů, v poslední subškále posuzují své postavení mezi vrstevníky ve třídě (Linková, 2004).

Výsledky z jednotlivých kategorií jsou shrnuty do Celkového skóru, který udává globální sebehodnocení dítěte (Linková, 2004).

Výzkumný nástroj SPAS je ve výzkumech často vyhodnocován spolu se školním prospěchem respondentů (Linková, 2004; Chvátalová, 2011). Vzhledem ke svému zaměření na školní úspěšnost může být přínosným nástrojem pro identifikaci žáků, kteří mají nízké sebepojetí v souvislosti se školními úspěchy a odborníci nebo pedagogové mohou tak lépe reagovat na potřeby žáka (Poledňová, 2009).

Kromě těchto 3 standardizovaných výzkumných metod byly v také použity vlastní psychodiagnostické nástroje. Ty budou stručně charakterizovány u příslušné studie.

## 5. ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH STUDIÍ

Celkem bylo v období 2003-2023 publikováno 17 studií, které se vztahují k tématu sebepojetí dětí a soustředí se pouze na české prostředí. Studie budou rozříděny dle použitých výzkumných nástrojů, které byly představeny v přechozí kapitole a seřazeny podle největší četnosti daného výzkumného nástroje.

### 5.1. PHCSCS-2

U interpretace dat PHCSCS-2 se setkáváme s dvěma způsoby vyhodnocení výsledků výzkumu. Autoři tak činí z důvodu odlišnosti velikosti vzorku či cíle výzkumu.

#### **1. Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů (Miroslav Orel a kolektiv, 2016)**

Výzkum zpracovává rozsáhlý výzkumný vzorek, který obsahuje data 8111 respondentů, žáků ZŠ a SŠ ve věku 9-21 let, z toho 3 601 mužů a 4 510 žen<sup>2</sup>. Jedná se o největší výzkumný vzorek v této přehledové studii (Orel *et al.*, 2016).

Orel a kolektiv rozdělují věkové rozmezí na následujících kategoriích: 9-10, 11-12, 13-14, 15-16, 17-18 a 19+ let. Pro zpřesnění výsledků byla získaná data standardizována na t-skóry. Jedná se skóre, kde je předem určena hodnota průměru 50, což umožňuje jednodušší srovnání výsledků. Výsledky v jednotlivých věkových kategoriích jsou uvedeny v Tabulce 2 spolu s výsledky celkového výzkumného vzorku (Orel *et al.*, 2016).

## Tabulka 2

*T-skóre PHCSCS-2 v jednotlivých věkových kategoriích podle výsledků studie č. 1*

subškála/věk	TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
9-10	50,13	49,38	51,36	50,18	50,18	49,01	50,86
11-12	50,69	50,5	51,74	49,83	50,67	<b>48,27</b>	51,64
13-14	50,67	50,59	50,67	49,58	50,96	50,02	50,8
15-16	49,38	49,47	49,5	49,5	49,77	49,63	48,93
17-18	49,84	49,39	48,92	50,19	50,22	51,19	49,61
19+	50,31	49,96	50,09	<b>52,25</b>	50,17	50,43	49,99
celkem	<b>50,07</b>	49,84	50,2	50,08	50,26	50,19	50,08

Zdroj dat: Orel *et al.*, 2016

T-skóre Celkového sebepojetí je na hodnotě **50,07** bodů. Nejvyšší hodnotu (52,25) pozorujeme v kategorii Fyzický vzhled (PHY), a to ve věkové kategorii 19+, jelikož tělesný vzhled nabývá na větší důležitosti v období dospívání a úkolem adolescenta je mimo jiné přijetí sebe sama, tedy i svého fyzického vzhledu (Macek *et al.*, in Poledňová, 2009). Naopak

---

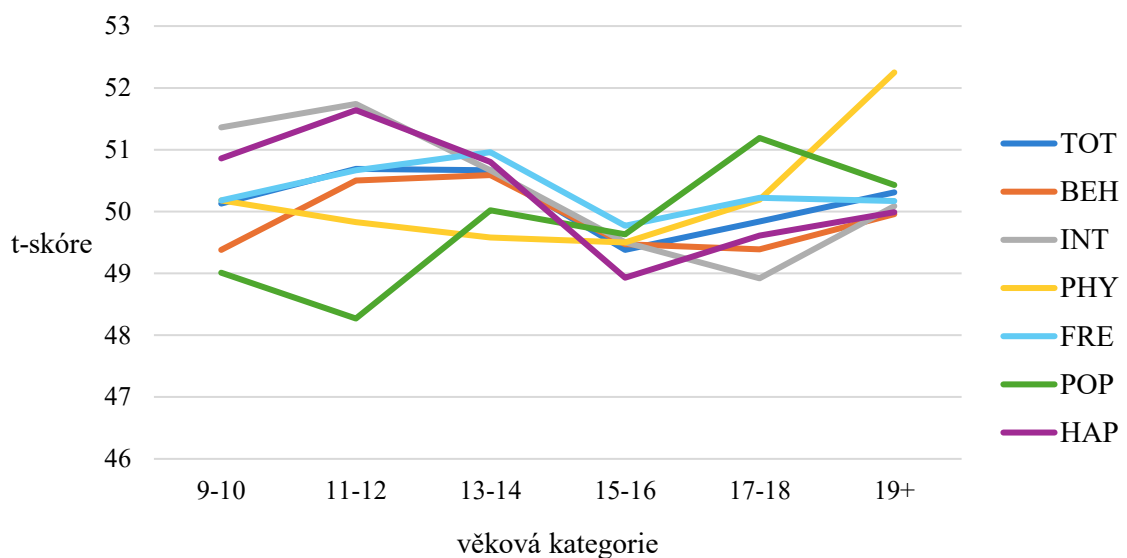
<sup>2</sup> Shodné výsledky jsou zveřejněny i v disertační práci MUDr. PhDr. Miroslava Orla „*Vývoj a souvislosti položek sebepojetí dětí a adolescentů v České republice*“, v knize „*Sebepojetí dětí a adolescentů*“ od PhDr. Radka Obereignerů, Ph.D. a také v článku Miroslava Orla a kolektivu „*Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku*“ časopisu *Psychologie a její kontexty*, kde je výzkumný vzorek sice o téměř polovinu menší, avšak respondenti jsou shodní.

nejnižší skóre (48,27) bylo naměřeno ve věkové kategorii 11-12 let v subškále Popularita (POP). Při přechodu z mladšího školního věku do období dospívání se velmi zvyšuje vliv vrstevníků a jejich názorů, což může sebepojetí negativně ovlivnit (Allport, 1961; Thorová, 2015).

Díky důkladnému zpracování výsledků podle věkových kategorií můžeme pozorovat vývoj sebepojetí respondentů od mladšího školního věku až do pozdní adolescence. V žádné jiné výzkumné studii nebyly výsledky takto podrobně interpretovány. Vývoj v jednotlivých subškálách je celkem vyrovnaný kromě ojedinělých výkyvů, které můžeme pozorovat v následujícím grafu.

### Graf 1

*Grafické znázornění t-skóru subškál dotazníku PHCSCS-2 v jednotlivých věkových kategoriích podle výsledků studie č. 1*



Zdroj dat: Orel *et al.*, 2016

Průměrné hodnoty ve většině případů zprvu spíše stoupají, výjimkou je subškála Popularita, kde je nápadný pokles ve věkové kategorii 11-12 let, což koresponduje s počátkem dospívání a nástupem puberty. Výrazné snížení průměrné hodnoty t-skóre může být způsobeno negativním přijetím vrstevníků, jelikož jejich hodnocení nabývá oproti mladšímu školnímu věku na důležitosti. Pubertu doprovází řada fyzických změn (viz kap. 2.2.), které nemusí být okolím respondenta zpočátku přijímány. To může také vysvětlovat mírný pokles subškály Fyzický vzhled ve stejné věkové kategorii.

Mezi věkovými skupinami 13-14 a 15-16 let pozorujeme výrazný pokles u všech subškál. Přikláníme se k vysvětlení, že jedinec se v tuto chvíli ještě nachází uprostřed procesu přijetí sebe sama a změn spojených s dospíváním, hledá svou vlastní identitu a stále je velmi ovlivňován hodnocením svého okolí. Tuto hypotézu potvrzuje skutečnost, že od věkové kategorie 17-18 let lze pozorovat vzestup všech subškál, což naznačuje, že jedinci se daří přijetí sebe sama a to pozitivně odráží i na jeho sebepojetí. Tato hypotéza je podpořena řadou odborných publikací od G. Allporta, K. Thorové a dalších (viz kap. 2).

## 2. Základní psychometrické ukazatele škály sebepojetí u dětí Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) (Radko Obereignerů a kolektiv, 2014)

Jedná se o pilotní výzkum pro studii č. 1., který byl realizován na základních a středních školách. Zúčastnilo se jej 2583 respondentů, 1017 mužů a 1512 žen ve věku 9-23 let. Dosažené skóre ve všech subškálách dotazníku PHCSCS-2 (Tab. 3) jsou ve studii uváděny v podobě hrubého skóre (HS), které je získáno sečtením získaných bodů v jednotlivých subškálách (Obereignerů *et al.*, 2014).

### Tabulka 3

*Průměry hrubých skóre (HS) jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 podle výsledků studie č. 2*

Subškála	Průměr HS
TOT	<b>40,2</b>
BEH	10,3
INT	6,9
PHY	9,8
FRE	8,8
POP	8,3
HAP	7,8

Zdroj dat: Obereignerů *et al.*, 2014

Průměrné skóre TOT je 40,2 T. V jednotlivých subškálách dosáhli respondenti nejnižšího skóre v subškále Intelektové a školní postavení – 6,9 T z 16 možných získaných bodů. Nejvýše skórovali v subškále Chování (10,3 T).

Studie se více než ostatní výzkumy zabývala reliabilitou dotazníku. Autoři dospěli k závěru, že dotazník má dobrou vnitřní konzistenci a jeho položky vzájemně korelují (Obereignerů *et al.*, 2014).

### 3. Sebepojetí žáků základních škol v kontextu jejich Body Mass Indexu (Ludmila Miklánová, 2017) a Souvislost mezi sebepojetím a úrovní motorických dovedností u dětí (Zdeněk Rehtik, 2017) (vlastní překlad, pozn. autora)

Obě dvě studie pracují se stejným výzkumným vzorkem, ačkoliv se zaměřují na odlišné problematiky. Kontrolní skupinu pro porovnání výsledků s experimentální skupinou tvoří 300 respondentů od 9-11 let (Miklánová, 2017; Rehtik, 2017).

Autoři těchto prací převedli výsledky na t-skóry a následně je porovnávali. Namísto běžného zveřejnění výsledků jednotlivých subškál nezveřejnili konkrétní data, ale rozdělili je na 4 kategorie:

- I. Nad průměrným rozsahem – T-skóre  $\geq 56$ ;
- II. Průměrný rozsah – T-skóre = 40-55;
- III. Nízký rozsah – T-skóre  $\leq 39$ ;
- IV. Velmi nízký rozsah – T-skóre  $\leq 29$ .

Následně do kategorií rozřazují počet respondentů, kteří dosáhli odpovídajícího t-skóre. Výsledky uvádíme v Tabulce 4 a graficky zpracováváme v Grafu 2 (Miklánová, 2017; Rehtik, 2017):

#### Tabulka 4

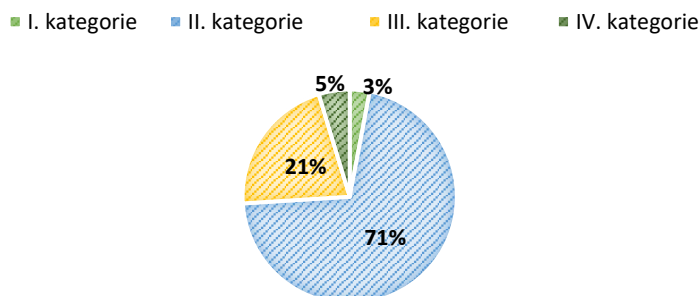
*Počet respondentů v kategoriích I.-IV.*

Kategorie	Počet respondentů celkem	Počet dívek	Počet chlapců
I.	9	3	6
II.	213	97	116
III.	64	41	23
IV.	14	7	7

Zdroj dat: Miklánová, 2017; Rehtik, 2017

## Graf 2

*Procentuální rozložení celkového počtu respondentů v kategoriích I.-IV.*



Zdroj dat: Miklánová, 2017; Rehtik, 2017

Z výsledků v Tabulce 4 a Grafu 2 je patrné, že naprostá většina respondentů se nachází v kategorii II., konkrétně **71 %**. To se zdá být dobrým ukazatelem úrovně sebepojetí, avšak zarážející je poměr mezi I. a III. kategorií. Nad průměrem se nachází pouze 3 % respondentů, zatímco celkem 21 % dětí je zařazeno do kategorie III., tedy podprůměrné kategorie. Konkrétní příčinu je těžké určit bez dalších výzkumných postupů.

Výzkumné cíle obou studií souvisí s tělesným sebepojetím jedince, které je součástí jedince již od kojeneckého věku (viz kapitola 1.3.) a nabývá na důležitosti především v období dospívání (je však podstatné i v dřívějším věku) (viz kapitola 2.2.). Miklánová měřila vzájemný vliv BMI<sup>3</sup> a sebepojetí vzhledem k narůstající dětské obezitě v posledních letech. Ve svém výzkumu dospěla k závěrům, že nadváha a obezita mají negativní dopady na sebepojetí jedince (Miklánová, 2017).

Hrubé motorické dovednosti jsou potřebné pro pohyb těla a koordinaci pohybů a prokazatelně ovlivňují fyzickou aktivitu i kognitivní vlastnosti jedince, navíc fyzická aktivita může pozitivně ovlivnit sebepojetí jedince. Tyto dovednosti se dle výzkumu nachází v průměrných hodnotách, což Rehtik označuje za nedostatečné a apeluje na zvýšení tělesné aktivity dětí ve školách, jelikož její nedostatek brzdí rozvoj dítěte (Rehtik, 2017).

---

<sup>3</sup> BMI neboli Body Mass Index je nástroj sloužící k hodnocení tělesné hmotnosti jedince, a to vzhledem k jeho výšce (Miklánová, 2017).



#### 4. Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku (Kateřina Palová a kolektiv, 2017)

Program Druhý krok je přístup, který vychází z principů sociálně-emočního učení. Cílem je rozvíjet děti v pěti kompetencích: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Řada studií se od aplikace programu roku 2015 zabývá jeho efektivitou a tato studie sleduje, zda program ovlivňuje i sebepojetí dětí (Palová *et al.*, 2017).

Celkem se výzkumu zúčastnilo 77 respondentů. Byl prováděn u žáků 3. tříd na 4 základních školách, přičemž z toho 2 třídy byly experimentální a 2 kontrolní, kde se s programem nepracovalo. Vzhledem k cíli výzkumu probíhala dvě měření. Výsledky jsou interpretovány pomocí hrubých skóre (Tab 5).

##### Tabulka 5

*Průměry hrubých skóre (HS) jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 podle výsledků studie č. 4*

Subškála	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
TOT	40,6	45,3	<b>42,6</b>	<b>42,2</b>
BEH	10,9	11,7	10,8	11,0
INT	10,2	12,0	10,2	9,9
PHY	6,9	7,8	6,5	6,4
FRE	8,7	10,1	10,3	10,2
POP	8,1	8,6	8,4	7,7
HAP	7,5	8,4	8,5	8,3

Zdroj dat: Palová *et al.*, 2017

Před zavedením programu Druhý krok byly u experimentálních skupin hodnoty TOT **40,6** bodů a u kontrolních **42,6** bodů. Hodnoty TOT se po aplikaci programu u experimentálních skupin zvýšily o 4,7 bodů na **45,3** bodů a v kontrolních došlo k poklesu na hodnotu **42,2** bodů (- 0,4 bodu) (Palová *et al.*, 2017).

Autorky se dále zabývaly rozdíly mezi skóre v jednotlivých subškálách. Významné zlepšení bylo možné pozorovat v následujících subškálách: Intelektové a školní postavení,

Nepodléhání úzkosti, Popularita a Štěstí a spokojenost. V subškálách Fyzický vzhled a Přizpůsobivost nebyly žádné výrazné změny zaznamenány (Palová *et al.*, 2017).

Autorky podle zvýšení průměrných hodnot usuzují, že je aplikace programu úspěšná a má pozitivní vliv na sebepojetí žáků. Výsledky výzkumu ukazují, že školní prostředí má na sebepojetí jedince neméně významný vliv a je minimálně vhodné vytvářet podmínky pro pozitivní rozvoj sebepojetí u svých žáků.

#### **5. Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie (Yvona Kostecká a kolektiv, 2018)**

Jak bylo výše řečeno, sebepojetí je konstrukt utvářený mimo jiné sociální interakcí jedince s okolím (Blatný, 1993). Proto se autorky této studie rozhodly prozkoumat fenomén domácího vzdělávání a jeho vlivu na sebepojetí jedince. Jedná se o první výzkumnou sondu do této problematiky v českém prostředí. Data byla sbírána na víceletém gymnáziu, a to ve třídách, kterou navštěvoval alespoň jeden žák se zkušeností s domácím vzděláváním. Výzkumu se celkem zúčastnilo 71 respondentů, z toho 6 žáků z domácího vzdělávání (Kostecká *et al.*, 2018).

Žáci, kteří neabsolvovali domácí vzdělávání, dosáhli v subškále PHSCS-2 TOT hrubého skóre 49,2 bodů a absolventi hodnoty 44,3 bodů. U všech žáků celkem je hodnota TOT **48,8** bodů (Kostecká *et al.*, 2018). Tato hodnota je pro účely naší práce stěžejní.

Studie ukazuje, že rozdíly mezi absolventy domácího vzdělávání a žáků běžné školní docházky jsou nevýznamné. Je však obtížné tyto závěry zobecňovat, jelikož se jedná o mnohem více komplexní problematiku a výsledky jsou ovlivněni malou velikostí vzorku (Kostecká *et al.*, 2018).

Následující výzkumy byly realizovány v rámci závěrečných prací, jedná se o diplomové a bakalářské práce. Jsme si vědomi úskalí, které tyto výzkumy mohou nést, avšak jedná se o zajímavé výzkumy, a proto je do této přehledové studie i přesto zařadíme. Důraz je však kladen především na předešlé výzkumné studie (pozn. autora).

#### **6. Sebepojetí dětí a adolescentů (Renata Vohradská, 2019)**

Diplomová práce přináší výsledky výzkumu 505 dětí a dospívajících ve věku 10-14 let. Kromě dotazníku PHSCS-2 byl rovněž administrován Osobnostní dotazník pro děti

B-J.E.P.I., který měří hlavní dimenze osobnosti – extraverzi, neuroticismus a psychoticismus (Vohradská, 2019). Pro účely naší práce uvádíme pouze výsledky PHCSCS-2 v Tabulce 6.

### **Tabulka 6**

*Průměry hrubých skóre (HS) jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 podle výsledků studie č. 6*

Subškála	Průměr HS
TOT	<b>40,83</b>
BEH	10,59
INT	9,65
PHY	6,72
FRE	9,44
POP	8,34
HAP	7,71

Zdroj dat: Vohradská, 2019

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje vztah mezi sebepjetím jedince a jeho osobnostními rysy. Výsledky studie ukazují, že čím je vyšší sebepjetí jedince, tím více se člověk projevuje jako extrovert a má menší tendence k psychoticismu a neuroticismu (Vohradská, 2019).

### **7. Sebehodnocení u dětí na prvním stupni základní školy (Michala Svatoňová, 2023)**

Diplomová práce sleduje kromě sebepjetí žáků také souvislost mezi výchovnými styly a mírou sebevědomí dítěte. Dotazníkové šetření vyplnilo 70 respondentů ve věku 9-12 let. Hodnota hrubého skóre TOT u obou pohlaví je **55,34** bodů, další výsledky jsou uvedeny v Tabulce 7 (Svatoňová, 2023).

## **Tabulka 7**

*Průměry hrubých skóre (HS) jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 podle výsledků studie č. 7*

Subškála	Průměr HS
TOT	<b>55,34</b>
BEH	11,44
INT	10,76
PHY	7,13
FRE	9,21
POP	8,33
HAP	8,49

Zdroj dat: Svatoňová, 2023

Ačkoliv v období dospívání narůstá spíše vliv vrstevníků na sebepojetí jedince, rodiče stále hrají v jeho životě podstatnou roli a význam rodičovské role je mnohem větší u mladších dětí (viz kap. 2). Výzkum Svatoňové potvrzuje souvislost mezi výchovnými styly rodičů a sebepojetím dítěte. Čím je výchovný styl rodičů kladnější, tím má dítě vyšší sebevědomí. Dodává, že na sebepojetí dítěte dle jejích výsledků výzkumu větší vliv výchova a emoční vztah dítěte s rodičem než například rozdíly mezi pohlavími (Svatoňová, 2023).

### **8. Efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy (Adéla Kylarová, 2023)**

Minimální preventivní programy mají za cíl prevenci rizikového chování dětí a mládeže a jsou návodem pro školy k vytvoření vlastních preventivních strategií. Tento program byl vytvořen autorkou práce, která se zaměřila na oblast rozvoje osobnosti jedince a také na vztahy žáka s jeho vrstevníky. Byl aplikován v 6. a 7. třídách základní školy, celkem výzkumný soubor tvoří 40 žáků. Výsledky jsou prezentovány v Tabulce 8 (Kylarová, 2023).

## Tabulka 8

*Průměry hrubých skóre subškály TOT PHCSCS-2 podle výsledků studie č. 8*

Subškála TOT	Celkem
Pretestové hodnoty	<b>32,55</b>
Posttestové hodnoty	<b>34,00</b>
Rozdíl	+ 1,45

Zdroj dat: Kylarová, 2023

Vzhledem k zanedbatelnému rozdílu mezi oběma měřeními z výsledků výzkumu vyplývá, že daný minimální preventivní program nemá na sebepojetí dětí významný vliv (Kylarová, 2023).

## 9. Srovnání sebepojetí dětí a adolescentů ve Scioškolách a na státních základních školách v České republice (Pavčina Turoňová, 2020)

Bakalářská práce přináší zajímavé srovnání dvou škol se zcela odlišnými přístupy a jejich vlivu na sebepojetí jejich žáků. Výzkum se zabývá dětmi a dospívajícími ve věku 11-14 let. Výzkumný soubor je celkem tvořen 80 respondenty, přičemž 40 žáků navštěvuje státní ZŠ a 40 žáků Scioškolu (Turoňová, 2020).

## Tabulka 9

*Průměry hrubých skóre jednotlivých subškály TOT PHCSCS-2 podle výsledků studie č. 9*

Subškála	Průměr – žáci státní školy	Průměr – žáci Scioškoly
TOT	<b>46,03</b>	<b>55,18</b>
BEH	49,98	54,35
INT	46,25	52,75
PHY	46,43	52,55
FRE	46,83	56,75
POP	46,65	51,00
HAP	46,28	52,33

Zdroj dat: Turoňová, 2020

Výsledky byly i v tomto případě standardizovány na t-skóre. Žáci navštěvující státní ZŠ dosáhli t-skóre v subškále TOT **46,03** bodů a žáci Scioškoly t-skóre **55,18** bodů. Žáci

Scioškoly dále dosahovali vyššího skóre i ve všech ostatních subškálách (viz Tab. 9) (Turoňová, 2020).

Turoňová tyto výsledky výzkumu připisuje narůstajícímu zájmu o to, jak jsou děti ve škole spokojeni, jaké mají vztahy v kolektivu a zda hodnoty školy jsou dětem a jejich rodičům blízké. Jedná se však o jednu studii na dvou konkrétních školách, výzkum nebyl replikován v jiném prostředí (Turoňová, 2020).

## 5.2. SPPC

Pro interpretaci výsledků tohoto psychodiagnostického nástroje je využíván průměr získaných bodů, přičemž jeho rozmezí se pohybuje mezi 1-4. Bodování dotazníku je podrobněji popsáno v kapitole 4.

## **10. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí (Věra Konečná, 2010)**

Při výzkumu rozumově nadaných dětí byla vytvořena kontrolní skupina s běžným IQ, jejíž výsledky nás pro účely přehledové studie budou zajímat. Studie se zaměřuje pouze na mladší školní věk. Výzkumu se zúčastnilo celkem 125 respondentů ve věku 7-10 let, z toho 73 dětí tvořilo kontrolní skupinu. Skupina nadaných dětí byla určena pomocí testu Ravenovy barevné progresivní matice<sup>4</sup>. Výsledky výzkumu uvádíme v Tabulce 10 (Konečná, 2010).

---

<sup>4</sup> Test inteligence, který se skládá z řady obrazců s chybějící částí a úkolem respondenta je vybrat správnou chybějící část (Konečná, 2010)

## Tabulka 10

*Výsledky v subškálách SPPC podle výsledků studie č. 10*

Subškála	Kontrolní skupina žáků	Skupina nadaných žáků
Globální sebehodnocení	<b>3,60</b>	3,60
Školní dovednosti	3,00	3,40
Sociální dovednosti	2,80	2,80
Sportovní dovednosti	3,00	2,50
Fyzický vzhled	3,20	3,20
Chování	3,20	3,20

Zdroj dat: Konečná, 2010

V subškále Globální sebehodnocení dosáhly obě kategorie stejného průměrného skóre **3,60**. Naopak rozdíl je možné pozorovat v oblasti školních dovedností, kde vyššího sebehodnocení přirozeně dosahují žáci nadanější. Nízké hodnoty v subškále sociální dovednosti Konečná odůvodňuje tak, že nadanější žáci se hůře přizpůsobují, mají odlišné zájmy a setkávají se tak s neporozuměním ze svého okolí. Její výzkum ukazuje nízké hodnoty v obou kategoriích. Ani v ostatních kategoriích nejsou rozdíly statistiky příliš významné a celkové sebehodnocení je velmi kladné u obou skupin žáků (Konečná, 2010). Vysoké hodnoty globálního sebehodnocení pak lze přisoudit věkovému období mladšího školního věku, kdy děti ještě své hodnocení podmiňují aktuální situací, komplexnější uvědomění sebe sama si začínají být schopni až s rozvojem kognitivních schopností v období dospívání (Thorová, 2015, Vágnerová a Lisá, 2021).

Autorka studie se dále zabývala zdroji celkového sebehodnocení respondentů, což zjišťovala pomocí korelační analýzy. Z výsledků vyplývá, že u dětí z kontrolní skupiny je nejdůležitější pro jejich celkové sebepojetí fyzický vzhled, školní dovednosti a chování. Vliv chování a školních dovedností autorka přisuzuje společenskému tlaku na tyto oblasti a důležitost fyzického vzhledu potvrzuje zjištění řady autorů uvedených výše (viz kap. 2). U nadaných dětí byl také prokázán vliv školních dovedností na celkové sebepojetí, ale na rozdíl od dětí z kontrolní skupiny je pro nadané děti důležitá oblast sociální akceptace, což může být způsobeno jejich častými obtížemi v kolektivu (Konečná, 2010).

## 11. Sebepojetí nadaných dětí a dětí „dvakrát výjimečných“ (Věra Hajná a Šárka Portešová, 2005)

Autorky této studie se kromě nadaných dětí zabývají ještě jednou kategorií, kterou označují jako „dvakrát výjimečné“ děti. Řadí do ní žáky, kteří kromě svých nadprůměrných intelektových dovedností jsou diagnostikovány s různými poruchami učení či chování nebo Aspergerovým syndromem anebo mají nějaké smyslové postižení. Celkem tato kategorie zahrnuje 6 respondentů, do skupiny nadaných dětí je řazeno 37 respondentů a do kontrolní skupiny 59, celkem se tedy výzkumu zúčastnilo 102 žáků ve věku 8-12 let. Výsledky pro jednotlivé subškály SPPC obsahuje Tabulka 11. (Hajná a Portešová, 2005).

### Tabulka 11

*Výsledky v subškálách SPPC podle výsledků studie č. 11*

Subškála	Kontrolní skupina žáků	Skupina nadaných žáků	Skupina žáků dvakrát výjimečných
Globální sebehodnocení	<b>3,30</b>	3,45	3,23
Školní dovednosti	2,93	3,35	<b>3,47</b>
Sociální dovednosti	2,85	2,94	<b>2,40</b>
Sportovní dovednosti	2,83	2,61	2,87
Fyzický vzhled	3,12	3,18	3,00
Chování	3,20	3,26	3,23

Zdroj dat: Hajná a Portešová, 2005

Zajímavým závěrem je, že u dětí označených jako nenadaných jsou výsledky dotazníku mnohem vyrovnanější, zatímco u dětí nadaných a dvakrát výjimečných se objevují větší rozdíly mezi jednotlivými subškálami dotazníku. Děti dvakrát výjimečné se hodnotí poměrně vysoko v oblasti Školní dovednosti, kde dosáhly celkově nejvyšší hodnoty (3,47), zatímco nízké hodnoty se vyskytují v subškále Sociální dovednosti, kde opět děti dvakrát výjimečné dosáhly nejnižší hodnoty ve výzkumu (2,40). Všechny skupiny dětí se hodnotí velmi pozitivně v subškále Globální sebehodnocení, což autorky opět přisuzují věkovému období respondentů (Hajná a Portešová, 2005).

Následující výzkum byl realizován v rámci závěrečné práce, jedná se o diplomovou práci. Jsme si vědomi úskalí, které tento výzkum může nést, avšak jedná se o zajímavý



výzkum a proto jej do této přehledové studie i přesto zařadíme. Důraz je však kladen především na předešlé výzkumné studie (pozn. autora).

## 12. Sebepojetí dětí mladšího školního věku s normálními a sníženými rozumovými schopnostmi (Simona Skříčková, 2007)

Cílem výzkumu je zjistit, zda existuje rozdíl mezi dětmi s normálními a se sníženými rozumovými schopnostmi<sup>5</sup>. Celkem se výzkumu zúčastnilo 112 respondentů, 70 dětí navštěvovalo běžnou základní školu a 52 dětí zvláštní školu z důvodu snížených rozumových schopností. Věkové rozmezí respondentů je 7-12 let (Skříčková, 2007).

### Tabulka 12

*Výsledky v subškálách SPPC podle výsledků studie č. 12*

Subškála	Medián – normální rozumové schopnosti	Medián – snížené rozumové schopnosti
Globální sebehodnocení	<b>2,59</b>	1,66
Školní dovednosti	2,23	1,76
Sociální dovednosti	2,47	2,17
Sportovní dovednosti	2,56	2,19
Fyzický vzhled	2,29	2,16
Chování	2,30	2,13

Zdroj dat: Skříčková, 2007

Z údajů v Tabulce 12 je patrné, že děti se sníženými rozumovými schopnostmi dosahují výrazně nižších hodnot. Pro účely naší práce si však více všímáme výsledků dětí s normálními rozumovými schopnostmi. Nejvýše hodnocenou subškálou je Globální sebehodnocení, naopak nejnižšího průměru dosáhli žáci v subškále Školní dovednosti (Skříčková, 2007). Jelikož se jedná o nízké hodnoty oproti ostatním výzkumům, které používají dotazník SPPC, může se jednat o rozdíly ve školních zařízeních.

---

<sup>5</sup> Sníženými rozumovými schopnostmi rozumíme významnou nižší úroveň intelektuálních funkcí ve spojitosti se s omezeními v adaptivním chování a tedy v sociálních dovednostech a se sníženou schopností učit se a řešit problémy (Skříčková, 2007).

### 5.3. SPAS

Tento dotazník je velmi zaměřen na školní úspěšnost jedince, což odráží i jeho jednotlivé kategorie. Vzhledem k cíli bakalářské práce se budeme věnovat primárně celkovému sebepojetí, je nutné však brát v úvahu jeho jednotlivé subškály zaměřené na konkrétní školní dovednosti. Výsledky v následujících výzkumech jsou převedeny na stenové skóre. Jedná se o psychometrickou škálu, jež výsledky převádí na jednotnou škálu o 10 bodech, přičemž 10 je nejvyšší možná hodnota. Slouží k jednodušší interpretaci výsledků.

#### **13. Sebepojetí školní úspěšnosti žáka a jeho interakce s hodnocením učitele (Marie Linková, 2004)**

Výzkumu, jenž se zaměřuje na školní sebehodnocení respondentů, se zúčastnilo 750 žáků 4. a 5. tříd ZŠ. Dále se výzkum zabývá vztahem sebehodnocením žáka a tím, jak jej hodnotí učitel. Při interpretaci výsledků bylo také přihlédnuto ke školním výsledkům respondentů (Linková, 2004).

Skóre dotazníku je převáděno do stenové normy. Skóre celkového sebepojetí školní úspěšnosti u obou pohlaví je **5,73** bodů, přičemž nejvyšších výsledků je dosaženo v kategorii Matematické dovednosti a nejnižší v oblasti Obecné schopnosti (Linková, 2004).

Ve výzkumu byla potvrzena hypotéza o korelaci mezi sebepojetím žáka a hodnocením učitele. Žáci s výborným prospěchem v českém jazyce dosahují vyššího skóre v celkovém sebepojetí, přičemž u chlapců lze pozorovat výraznou souvislost s celkovým sebepojetím a prospěchem v matematice. Výrazně spolu souvisí také školní hodnocení se subškálou Důvěra. Autorka studie klade důraz na to, aby učitel dbal na individualitu svých žáků a zabýval se jejich sebepojetím, což může mít pozitivní dopady na jejich vzájemnou interakci a porozumění (Linková, 2004). V odborné literatuře je zmiňována především důležitost rodičů a vrstevníků, avšak vliv učitelů, kteří jsou s dětmi od období mladšího školního věku v kontaktu každý den, je často opomíjen. Studie je tak velkým přínosem pro výzkum sebepojetí u dětí.

Stejně tak byl prokázán vliv prospěchu žáka na jeho sebehodnocení, žáci s výborným prospěchem se hodnotí celkově lépe než neprospívající žáci (Linková, 2004).

Následující výzkumy byly realizovány v rámci závěrečných prací, jedná se o diplomové a bakalářské práce. Jsme si vědomi úskalí, které tyto výzkumy mohou nést, avšak jedná se o zajímavé výzkumy a proto je do této přehledové studie i přesto zařadíme. Důraz je však kladen především na předešlé výzkumné studie (pozn. autora).

#### **14. Možnosti rozvoje sebepojetí u dětí se specifickými poruchami učení a chování** (Markéta Chvátalová, 2011)

Výzkum byl realizován v rámci diplomové práce. Zúčastnilo se jej celkem 40 dětí ve věku 10-11 let, přičemž 20 žáků tvoří skupinu dětí s poruchami učení a chování a 20 dětí tvoří kontrolní skupinu, jejíž výsledky nás zajímají přednostně. Autorka se zaměřuje na mladší školní věk s ohledem na fakt, že včasná diagnóza sníženého sebepojetí může pomoci k efektivnější podpoře jedince (Chvátalová, 2011).

U kontrolní skupiny žáků dosahuje celkové sebepojetí hodnoty **6,65** bodů, přičemž sledovaná skupina dětí s poruchami učení a chování dosáhla výrazně nižšího výsledku (4,25). U kontrolní skupiny byl opět potvrzen vztah mezi školním hodnocením a sebepojetím žáka jako ve studii č. 12., u sledované skupiny nikoliv (Chvátalová, 2011).

#### **15. Longitudinální studie vzájemného vlivu sebepojetí, sociální pozice a školní úspěšnosti žáka druhého stupně základní školy** (Ondřej Papajoanu, 2014)

Výzkum diplomové práce sleduje několik faktorů, které mají vliv na žáky druhého stupně ZŠ – zabývá se souvislostí jak sebepojetí, tak pozicí žáka v kolektivu a jeho školním hodnocením. Cílem je ukázat školní třídu v její komplexitě. Výzkum sociální pozice žáka byl realizován pomocí metody sociometrie. Výzkumu se zúčastnilo 114 žáků a data byla měřena poprvé u žáků 6. tříd, a jelikož se jedná o longitudinální studii, tak o rok později u stejných respondentů, v té době žáků 7. tříd (Papajoanu, 2014).

Výsledky jsou podrobně statisticky zpracovány a vzhledem k cíli práce, tedy prokázání souvislostí mezi vybranými aspekty, jsou zpracovány statistickou metodou chí-kvadrát a výsledky hrubých skóru dotazníku SPAS nejsou v práci uvedeny. Přesto jsme se rozhodli práci uvést a vzhledem k zajímavým výsledkům interpretovat výstupy výzkumu alespoň verbálně.

Výzkum opět prokázal souvislost mezi školním hodnocením a sebedojetím žáků. Žáci velmi intenzivně vnímají zpětnou vazbu od svých učitelů. Výzkum dále prokázal souvislost se sociální pozicí žáka v kolektivu. Tento závěr potvrzuje již známé skutečnosti, tedy že sociální prostředí má vliv na utváření vnímání sebe sama a vliv vrstevníků na sebedojetí jedince se s nástupem puberty zvyšuje, avšak žádná studie týkající se sebedojetí dětí v českém prostředí neprovedla takový výzkum zabývající se přímo tímto vlivem. Metoda sociometrie je v tomto směru velmi užitečným nástrojem. Zajímavým výsledkem tohoto výzkumu je zjištění, že v 6. ročníku nebyla korelace sebedojetí a sociální pozice žáka prokázána jednoznačně, zatímco o rok později u stejných žáků již ano. Autor tento jev zdůvodňuje jednak tím, že v 6. ročníku je kolektiv stále relativně nový a také zmiňuje nárůst důležitosti vztahů s vrstevníky související s nástupem dospívání. Stejně tak výzkum prokázal korelaci školní úspěšnosti žáka s jeho sociální pozicí ve třídě (Papajoanu, 2014).

#### 5.4. OSTATNÍ STUDIE

Do této kategorie řadíme ostatní psychodiagnostické výzkumy, ať již vlastní výzkumy autorů studií či nástroje, které se vyskytly pouze jednou a není třeba jim věnovat vlastní kategorii.

### **16. Sebedojetí žáků a některé jeho determinanty (Marie Linková, 2003)**

Výzkum se zaměřoval na ověření platnosti hypotéz, zda mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem a mezi jejich pozicí ve školní třídě existuje vztah. Výzkumu se zúčastnilo celkem 190 respondentů ve věku 11-15 let (Linková, 2003).

Jako výzkumnou metodu zvolila autorka protikladné charakteristiky spolu s posuzovací škálou, celkem použila 30 charakteristik, přičemž každou bylo možné ohodnotit na sedmibodové škále. Dotazník se zabýval následujícími 5 charakteristikami:

- 1) vzhledem žáka,
- 2) jeho vztahem k ostatním lidem,
- 3) jeho výkonovými dovednostmi,
- 4) jeho školními a pracovními schopnostmi
- 5) a jeho charakterovými vlastnostmi.

Spolu s tímto dotazníkem provedla autorka sociometrické měření ke zjištění pozice žáka ve třídě, administrovala dotazník týkající se stylů výchovy respondentů a zabývala se jejich školním prospěchem. V poslední řadě autorka pracovala s hodnocením třídních učitelů, kteří měli své žáky ohodnotit na pouze třístupňové škále ve stejných oblastech jako u dotazníku protikladných charakteristik pro žáky (Linková, 2003).

Tato náročná analýza mnoha faktorů přinesla několik výsledků. Vzhledem k cíli studie nejsou uvedena hrubá skóre dotazníků, ale pouze chí-kvadráty jednotlivých kategorií, které dokazují korelaci či nikoliv. Byl potvrzen vztah mezi školním hodnocením žáka a jeho celkovým sebehodnocením u dětí v období mladšího školního věku. Stejně tak byla potvrzena korelace mezi sebezpojetím žáka a jeho hodnocením učitelem v tomto věkovém období. Vztah byl prokázán ve všech pěti zkoumaných charakteristikách (Linková, 2003).

Nic z výše uvedeného však nebylo prokázáno u žáků starších, tedy v období raného dospívání. Autorka práce to přisuzuje tomu, že mladší děti mají méně zkušeností s hodnocením, tudíž se více snaží dosáhnout pozitivního hodnocení od autority. Čím je dítě starší, tím získává větší autonomii v sebehodnocení, což se může projevit právě snížením vlivu hodnocení učitele (či jiné autority) na jeho sebezpojetí (Linková, 2003). Ve prospěch tohoto zjištění hovoří i výklad Vágnerové a Lisé, které zmiňují pro období adolescence zcela typické vymezování se vůči autoritám (viz kap. 2.2.). Jedinec tak spíše o hodnocení od učitele bude uvažovat, než aby jej bez výhrad přijal.

Korelace mezi sebehodnocením žáků a způsobem výchovy v rodině byly potvrzeny v obou věkových kategoriích (stejně jako studie č. 7., pozn. autora). Pozitivní sebehodnocení má nepochybnou souvislost s pozitivními emočními postoji rodičů vůči dětem (Linková, 2003).

Vztah byl prokázán i mezi sociální pozicí žáka ve třídě a jeho sebezpojetím. Významnější souvislost můžeme pozorovat u dospívajících. To opět pozitivně koreluje s nárůstem vlivu hodnocení vrstevníků, adolescenti jsou vůči hodnocení druhými citlivější. Linková dokonce tvrdí, že: „*Obecně bychom mohli říci, že hodnocení vrstevníku se stává postupně součástí sebehodnocení téměř každého žáka.*“ (Linková, 2003).

## 17. Sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy (Iveta Seidlerová, 2010)

Autorka výzkumu ve své bakalářské práci užívá vlastní diagnostickou metodu s využitím Rosenbergovy škály sebepojetí<sup>6</sup>. Výzkumné otázky se soustředí na témata postoje jedince k sobě samému, k životním hodnotám, ke konfliktům a sebehodnocením, kompetencemi jedince a jeho vztahy. Na otázky, kterých je celkem 36, lze odpovědět pomocí 5tíbodové škály podle míry souhlasu: *ano – spíše ano – nevím/někdy/nejsem si jist – spíše ne – ne*. Následně jsou otázky bodově ohodnoceny a výsledky jsou zprůměrovány. Věkové rozmezí respondentů se pohybovalo mezi 11-15 lety a celkem bylo hodnoceno 66 dotazníků (Seidlerová, 2010).

Odpovědím na jednotlivé otázky přiřadila autorka bodové hodnocení, které následně zprůměrovala. Z průměrů lze tedy vyčíst, nakolik respondenti s výroky týkající se dané kategorie souhlasili či nikoliv, přičemž bodová škála pro hodnocení je následující: 1 – ano, 2 – spíše ano, 3 – nevím, 4 – spíše ne, 5 – ne. Výsledky jsou rozděleny podle jednotlivých kategorií v Tabulce 13 (Seidlerová, 2010).

### Tabulka 13

*Průměrné hodnoty jednotlivých kategorií podle výsledků studie č. 17*

Kategorie	Průměr
Postoj k sobě samému	2,20
Postoj ke konfliktům	2,28
Postoj k životním hodnotám	1,94
Sebehodnocení, kompetence a vztahy	2,46

Zdroj dat: Seidlerová, 2010

Otázky v kategorii Postoj k sobě samému jsou soustředěné především na introspekci, například: „*Cítím se stejně hodnotný(á), jako druzí.*“ Konkrétně u této otázek jsou výsledky velmi příznivé, jelikož valná většina respondentů odpovídala pozitivně (ano, spíše ano).

---

<sup>6</sup> Dotazník obsahující 10 položek, které mají podobu výroků sám o sobě a respondent má na výběr ze čtyřbodového hodnotící škály, pomocí které vyjádří svou míru souhlasu s daným výrokem (Seidlerová, 2010).

Naopak u otázky „*Jsi spokojený(á) se svým vzhledem?*“ je kladných odpovědí o něco méně, především u dívek, což potvrzuje, že dívky jsou se svým vzhledem a jeho změnami v průběhu dospívání spokojeny méně než chlapci (Seidlerová, 2010).

Konflikty jsou pro období dospívání typické, jedná se o způsob prosazování se a hledání své pozice ve společnosti. Dospívající zkoumá možnosti, které budou nejlépe odpovídat jeho preferencím (Allport, 1961). Výsledky dotazníku Seidlerové ukazují, že adolescenti příliš nehledají kompromisy a jsou o svých názorech pevně přesvědčeni. Tvrzení z této kategorie „*S rodiči vycházím dobře. Rozumí mi.*“ přineslo spíše negativní odpovědi, což koreluje se změnou v mezilidských vztazích s rodiči typickou pro období dospívání (viz kapitola 2.2.) (Seidlerová, 2010).

Dospívající jsou již schopni komplexně uvažovat o vlastní budoucnosti a o svém směřování v životě. To však přináší nové pocity nejistoty (Allport, 1961; Vágnerová a Lisá, 2021). Na otázku ohledně povolání se většina respondentů vyjádřila odpovědí spíše ne, avšak u tvrzení „*Můj život má smysl a myslím si, že se ubírám správným směrem.*“ převládaly reakce spíše ano. Z toho můžeme usuzovat vyspělost respondentů, kteří nad svou budoucností uvažují a uspořádávají si své hodnoty a představy o svém budoucím životě (Seidlerová, 2010).

V poslední kategorii týkající se sebehodnocení je zajímavé zjištění, že většina žáků se neseťká s tím, aby je učitelé podněcovali k zamyšlení nad sebou a nad vztahem k sobě samému. Škola hraje v životě žáka významnou roli a svůj potenciál by mohla využít i v oblasti rozvoje sebepojetí u dětí. Téměř vyrovnané výsledky byly u otázek na to, s kým respondenti řeší své problémy, zda s rodiči či přáteli. Výsledky nám ukazují, že narůstá vliv vrstevníků (viz kapitola 2.2.), ale rodiče jsou stále důležitým činitelem v životě dítěte a dobré rodinné zázemí je pro něj klíčové (Seidlerová, 2010).

Autorka celkové sebepojetí dotazovaných žáků hodnotí jako velmi dobré. Navzdory typickým pocitům méněcennosti pro období dospívání se většina dotazovaných cítí být hodnotní, většina rozumí svým přednostem a dovednostem a mají dobré vztahy s rodiči i s vrstevníky (Seidlerová, 2010). Tento ideální výsledek je samozřejmě zkreslen velikostí výzkumného vzorku, ale v kontextu daných tříd vypovídá o zdravém rozvoji sebepojetí u dotázaných.

Jelikož se nejedná o standardizovaný dotazník výzkumu sebepojetí, nelze jeho hodnoty porovnávat s ostatními studii. Namísto toho však nabízí podrobný vhled do jednotlivých kategorií a otázek, kde můžeme sledovat konkrétní jevy, například změny ve vztahu s rodiči, představa adolescenta o budoucnosti apod. Výzkum je tak přínosem pro hlubší pochopení problematiky sebepojetí dětí.

## 6. SHRUTÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Kromě interpretace výsledků kapitoly 5 zodpovíme také výzkumné otázky položené v kapitole 3:

### 1) *Jak je sebepojetí u dětí v České republice zkoumáno?*

Pro výzkum sebepojetí dětí v České republice jsou vždy využívány dotazníková šetření. Nejvíce jsou administrovány 3 psychodiagnostické nástroje – Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2, Dotazník sebepojetí pro děti SPPC a Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS. Z celkového počtu 17 studií byl ve více než polovině použit dotazník PHSCS-2, a to v 53 % studií.

Ve 2 případech ze 17 studií nebyl použit ani jeden z výše uvedených dotazníků, ale autoři vytvořili vlastní dotazníková šetření.

### 2) *Jaké jsou výsledky výzkumů sebepojetí dětí v českých školách?*

Abychom mohli odpovědět na tuto otázku, je třeba interpretovat získané výsledky z výzkumných studií. Intepretovat budeme pouze výzkumná data stejných psychodiagnostických nástrojů a se stejných statistickým zpracováním, abychom zachovali kritérium homogenity.

Dotazník PHSCS-2 byl celkem administrován v 9 studiích, přičemž ve 2 studiích byly výsledky standardizovány na t-skóre a v ostatních byly používány průměry hrubých skóre. Budeme tyto výsledky interpretovat zvlášť.



#### Tabulka 14

*Výsledky studií č. 2, 4, 5, 6, 7 a 8*

Subškála	Průměr HS
TOT	<b>42,24</b>
BEH	42,24
INT	10,96
PHY	9,94
FRE	7,32
POP	9,54
HAP	8,25

Průměrná hodnota subškály TOT u studií č. 2, 4, 5, 6, 7 a 8, které používají průměrné hrubé skóre, je **42,24 T**. Jedná se kategorii **průměrného** sebepojetí (viz kapitola 4.1.). Věkové rozmezí respondentů zahrnuje obě zkoumaná věková období dohromady a celkem se jedná o 3346 žáků a studentů. Výsledky průměrů jednotlivých subškál jsou uvedeny v Tabulce 14.

#### Tabulka 15

*Výsledky studií č. 1 a 9*

Subškála	Průměr HS
TOT	<b>50,43</b>
BEH	51,39
INT	49,73
PHY	49,69
FRE	51,28
POP	49,28
HAP	49,56

Převod na standardizované t-skóre použili studie č. 1 a 9. připomínáme, že ke zjednodušení interpretace výsledků je v této metodě určen průměr 50 a podle něj se hodnotí výsledky jako nadprůměrné či podprůměrné. T-skóre TOT dosáhlo hodnoty

**50,43**, což hodnotíme jako **průměrnou** úroveň sebepojetí. V podobných hodnotách se pohybují i subškály dotazníku (viz Tab. 15). Studie č. 1 a 9 zahrnují 8491 respondentů obou věkových období.

Samostatně hodnotíme studii č. 3, kde autoři zvolili rozdělení respondentů do vlastních kategorií úrovně sebepojetí. Nejvíce respondentů (71 %) bylo zařazeno do kategorie **průměrného** sebepojetí.

Ačkoliv u výzkumné metody PHCSC-2 rozlišujeme 3 druhy standardizace získaných výsledků, všechny výzkumy nakonec používají k vyhodnocení různé úrovně sebepojetí a všechny (ačkoliv podle různých postupů) dospěly k hodnocení sebepojetí celkem 11837 českých žáků a studentů jako **průměrné**.

Dotazník SPPC byl administrován celkem ve 3 výzkumech, které se ve dvou případech zaměřovaly na problematiku nadaných dětí v porovnání s dětmi s běžnou úrovní intelektových schopností. Pro interpretaci výsledků používáme pouze data kontrolních skupin. Celkem se jedná o 202 respondentů ve věkovém rozmezí 7-12 let, tedy výlučně v období mladšího školního věku. Můžeme porovnat výsledky (Tab. 16) všech třech výzkumů, jelikož použili stejný psychodiagnostický nástroj a stejné statistické zpracování výsledků, tedy průměr získaných bodů.

### **Tabulka 16**

*Výsledky studií č. 10-12*

Subškála SPPC	Průměr
Globální sebehodnocení	<b>3,16</b>
Školní dovednosti	2,72
Sociální dovednosti	2,71
Sportovní dovednosti	2,8
Fyzický vzhled	2,87
Chování	2,9

Průměrná hodnota Globálního sebehodnocení u dotazníků SPPC je **3,16**. Výsledek lze označit za **více než uspokojivý**, jelikož nejvyšší možná hodnota je 4 body. Považujeme za vhodné zde připomenout, že na kategorii Globální sebehodnocení je třeba pohlížet jinak než na subškálu TOT u dotazníku PHCSCS-2. Globální sebehodnocení totiž tvoří

samostatnou subškálu a nejedná se o souhrn ostatních subškál zaměřených na dané aspekty sebepojetí jedince. Autorka dotazníku tak zdůrazňuje multidimenzionální povahu sebepojetí (viz kap. 4.1.).

V ostatních subškálách jsou výsledky velmi vyrovnané, rozdíly jsou minimální, což může ukazovat na dobrou vnitřní konzistenci dotazníku. Na nejnižší úrovni je subškála Sociálních dovedností, zatímco nejvyššího skóre dosáhla kategorie Chování.

Dotazník SPAS využili ve svých výzkumech 3 autoři studií, avšak porovnat je možné pouze 2 výzkumy, jelikož ve studii č. 15 nejsou zveřejněny konkrétní výzkumná data. Studie č. 13 a 14 uvádí data ve stejných podobách – standardizovaného skóre *sten*, a proto je můžeme interpretovat společně. Celkem se jedná o 790 respondentů mladšího školního věku. Vzhledem k zaměření této přehledové studie nebudeme porovnávat výsledky ve všech subškálách dotazníku z důvodu jejich zaměření na specificky školní dovednosti, ale pouze na kategorii Celkové sebepojetí.

Průměrná hodnota celkového sebepojetí u obou studií má hodnotu *sten* **6,19**. Maximální možná hodnota stenové normy je 10, tudíž se opět jedná o **průměrný** výsledek celkového sebepojetí respondentů. Vzhledem k velikosti vzorku lze obtížně činit obecné závěry, ale v těchto dvou případech můžeme hovořit o uspokojivé úrovni sebepojetí daných respondentů, přičemž by bylo možné učinit kroky ke zlepšení.

Studie č. 16 a 17 nepoužili žádný z výše uvedených standardizovaných psychodiagnostických nástrojů. Jednotlivé závěry jsou podrobně rozebrány u obou studií, proto je v této kapitole pouze stručně shrneme. Studie č. 16 potvrdila vztah sebepojetí žáka s následujícími faktory: se školním prospěchem, s hodnocením učitele, s žákovou sociální pozicí ve třídě a se stylem výchovy. Vliv stylu výchovy a rodinného prostředí na sebepojetí jedince potvrzuje také výzkum č. 7.

S povinnou školní docházkou se součástí sebepojetí nevyhnutelně stává hodnocení školního výkonu. Ve všech třech studiích, kde byl administrován dotazník SPAS (č. 13-15) i ve studii č. 16 s vlastním dotazníkovým šetřením byl potvrzen vztah mezi sebepojetím žáka a jeho školním prospěchem. Ve obou studiích Linkové (č. 13 a 16) byla potvrzena korelace mezi sebepojetím jedince a tím, jak jej hodnotí učitelé. Ve výzkumu č. 15 a 16 byl prokázán vliv sociální pozice žáka ve třídě s jeho vnímáním sebe sama. Jedná se o zajímavá zjištění,

kteřá ukazují na důležitost školního prostředí v životě jedince a není tedy vhodné opomíjet vliv školních zařízení a jeho pracovníků na utváření sebepojetí jedince.

Sebepojetí jedince se vytváří v sociální interakci jedince se světem, tedy kromě školního prostředí je důležitým faktorem také rodina, přátelé, zájmové činnosti apod. Ve výzkumu č. 16 byla stejně jako ve výzkumu č. 7 (viz výše) potvrzena hypotéza, že děti se vnímají víc pozitivně, pokud se v rodině setkávají s pozitivním emočním přístupem k výchově.

Studie č. 6 také potvrdila souvislost mezi sebepojetím jedince a osobnostními rysy. Prokázala, že vyšší míra sebepojetí má souvislost s vysokou mírou extravertze a naopak se v menší míře vyskytuje neuroticismus a psychoticismus.

Odpovědí na výzkumnou otázku č. 2 tedy je, že výsledky sebepojetí dětí jsou na **průměrné** úrovni u nástrojů PHCSCS-2 a SPAS, u dotazníku SPPC jsou **nadprůměrné**.

Vysokou úroveň globálního sebehodnocení u dotazníku SPPC můžeme přisuzovat věkovému období respondentů. Děti v období mladšího školního věku mají větší sklony ke spíše pozitivnímu vnímání a hodnocení sebe sama, než dospívající a dospělí. Také mají sklony k sebepřeceňování, a to do té doby, než se vyvine schopnost decentrace a s ní větší sebekritičnost (viz kap. 2.1.).

U průměrných výsledků metod PHCSCS-2 a SPAS můžeme hledat souvislosti s nástupem dítěte do povinné školní docházky. Jedinec se setkává se svými vrstevníky, což kromě jiného umožňuje vzájemné srovnávání a může vést k nespokojenosti se sebou samým, (viz kap. 2.1.).

Období adolescence je bouřlivým obdobím, což může mít vliv na průměrné výsledky sebepojetí u respondentů dotazníku PHCSCS-2. Dospívající hledají své místo ve společnosti a svou vlastní identitu. Vypořádávají se s přerodem z dítěte na dospělého, přičemž tato „mezifáze“ může přinášet řadu úskalí. Díky rozvinutější metakognici se součástí jejich sebepojetí stávají představy o budoucím já. Vnímání sebe sama je ještě více ovlivněno hodnocením od okolí, především vrstevníků, jelikož sebeidentita jedince není ještě natolik silná, aby odolala tlaku okolí. Vzhledem k nejen výše uvedeným procesům a jevům, které probíhají u dospívajících, může být dotazník nedostatečným nástrojem a k důkladnému

prozkoumání konkrétních vlivů na sebepojetí respondenta může vyžadovat řadu dalších kroků (např. rozhovor), avšak jako nástroj pro orientační určení úrovně sebepojetí je dostačující. Průměrné hodnocení sebepojetí českých adolescentů je signálem, že lze zejména ve školním prostředí pracovat na zlepšení jeho úrovně. Ostatně studie č. 4 tuto hypotézu potvrzuje, jelikož ve svém výzkumu potvrdila pozitivní vliv programu zaměřeného na vnímání sebe sama na sebepojetí zkoumaných žáků.

## 7. DISKUZE

Závěry této přehledové studie ukazují na převážně průměrné výsledky sebepojetí dětí a dospívajících v České republice, ačkoliv byly zaznamenány rozdíly mezi jednotlivými výzkumnými nástroji. Nejčastěji byl používán dotazník PHCSCS-2, následně dotazníky SPPC a SPAS.

Průměrné výsledky přinášejí výzkumy, kde byl administrován dotazník PHCSCS-2 a SPAS, což podle autorů studií souvisí především s vývojovými fázemi, ve kterých se daní respondenti nacházejí. Období mladšího školního věku se vyznačuje výraznou změnou v podobě začátku školní docházky, kde je po žákovi poprvé vyžadován kvalitní školní výkon od jeho učitelů i rodičů. Dítě je hodnoceno nejen učitelem, ale setkává se také s posuzováním ze strany jeho vrstevníků, které může být často negativní. O těchto aspektech povinné školní docházky hovoří například Poledňová (2009) a dodává, že sebepojetí žáka je od této nové zpětné vazby velmi odvislé. Negativní zpětná vazba ovlivňuje sebehodnocení jedince a podle Allporta (1961) se dítě vypořádává s pocity smutku a nedostatečnosti. Všechny tyto aspekty se promítají i do výsledků dotazníkových šetření a korelují tak s jejich průměrnými výsledky.

Naopak nadprůměrné výsledky přinesla výzkumná šetření dotazníku SPPC. Autoři studií se přiklánějí k vlivu tendencí dětí hodnotit se spíše pozitivně a k sebepřečehování, což potvrzují hypotézy řady autorů, například Thorové (2015). Tento nesoulad mezi výsledky v jednom vývojovém období si autoři této přehledové studie vysvětlují především absencí dalších výzkumných šetření, která by mohla objasnit konkrétní důvody nižších hodnot u dětí mladšího školního věku.

Dotazník PHCSCS-2 byl také v řadě výzkumů prováděn u adolescentů. Zde autoři převážně vyslovují hypotézy, že nižší hodnocení sebe sama je spojeno se specifickými aspekty dospívání, jako je krize identity (o které hovoří psycholog Erik Erikson [*in* Thorová, 2015]), zvýšení nároků společnosti, změny v mezilidských vztazích apod. Mnohem důležitější, než v předchozích vývojových obdobích, je pro jedince pozitivní hodnocení jeho vrstevníky. Tyto hypotézy podporují teorie autorek Thorové (2015) anebo Vágnerové a Lisé (2021). Snížení sebepojetí v adolescenci potvrzují hypotézy Macka a kolektivu, kteří ho zdůvodňují především dočasným poklesem souladu ideálního a aktuálního já (Macek *et al.*, 2009 in Poledňová, 2009).

Výzkumná šetření taktéž potvrdila souvislost několika faktorů se vnímáním sebe sama. Ostatně Blatný a kol. (1993) popisují sebepojetí jako strukturu, která se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím. Vliv hodnocení druhých, především vrstevníků, zde byl již několikrát diskutován. Výzkumy však přinesly také zjištění významné korelace školního prospěchu a sebepojetí. To potvrzuje tvrzení Poledňové (2009), která navíc dodává, že školní hodnocení se od počátku školní docházky postupně integruje do celkového sebepojetí jedince. Dále byly odhaleny korelace mezi osobnostními rysy jedince, stylem výchovy v rodině či sociální pozicí žáka ve třídě. Rozmanitost uvedených faktorů tak potvrzuje teoretická východiska, že sebepojetí je multidimenzionální struktura zahrnující řadu poznatků člověka o sobě samém (Markus a Wurf, 1987; Macek in Výrost *et al.*, 2019).

Omezením provedených výzkumů jsou limity dotazníkového šetření. Ačkoliv se jedná o nástroj se snadnou administrací, pomocí kterého lze získat velké množství dat, je značně omezen ve svém rozsahu a ovlivněn subjektivitou respondentů. Bez provedení dalších výzkumných šetření je obtížné zjistit konkrétní důvody průměrné nebo nízké úrovně sebepojetí respondentů. Dalším limitem, který postihuje tuto přehledovou studii, jsou různá statistická zpracování výsledků, které komplikují jejich interpretaci.

Navzdory omezením je práce přínosná díky svému uspořádání poznatků o sebepojetí českých žáků a studentů a může tak poskytnout prostor pro další výzkumná šetření a intervence na podporu rozvoje zdravého sebepojetí. Výzkumy provedené v této oblasti velmi krátce shrnuje ve své publikaci pouze Radko Obereignerů a kolektiv, kde se zabývá jen vybranými studiemi (Obereignerů *et al.*, 2017). Práce navíc podává ucelený obraz nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují sebepojetí dětí a dospívajících a tím umožňuje snadnější identifikaci oblastí, kde intervence a podporu poskytovat.

## ZÁVĚR

Sebepojetí lze definovat jako strukturu zahrnující představy člověka o sobě samém a o jeho vztahu s okolím. Ovlivňuje chování jedince, jeho kognitivní i afektivní procesy. Sebepojetí je utvářeno od raného dětství prostřednictvím sociální interakce jedince s okolím, a to od základního uvědomění si vlastního těla po komplexní hodnocení sebe sama. S nástupem školní docházky roste vliv hodnocení učitelů a spolužáků, což ovlivňuje formování sebepojetí. V dospívání, spojeném s řadou psychických a fyzických změn, se opět zvyšuje význam hodnocení druhých a potřeba přijetí okolím. Děti v mladším školním věku se hodnotí spíše na základě konkrétních jevů a hodnocení od druhých, zatímco dospívající jsou díky rozvinutější kognici již schopni abstraktnějšího a komplexnějšího hodnocení sebe sama.

Celkem bylo do systematického přehledu zahrnuto 17 výzkumů, které se zabývaly sebepojetím dětí a dospívajících v České republice v letech 2003-2023. Nejvíce byl využíván dotazník PHCSCS-2, který je velmi užitečným nástrojem pro orientační hodnocení sebepojetí. V ostatních případech byly použity dotazníky SPPC nebo SPAS, které více akcentují školní výkonost žáků. Ve 2 případech autoři vytvořili vlastní dotazníkové šetření.

Analýza výsledků výzkumu přinesla mnohá zjištění. Úroveň sebepojetí dětí a dospívajících se pohybuje spíše na průměrné úrovni, pouze u dotazníku SPPC lze hovořit o nadprůměrném výsledku. Důvody spíše průměrných výsledků je bez dalších výzkumných šetření obtížné určit, což je také limitem této práce spolu s různými statistickými zpracováními dat a tudíž jejich obtížnější následné interpretace. Na základě teoretických a výzkumných poznatků lze příčiny hledat ve zvýšení hodnocení žáka s nástupem školní docházky spolu s vlivem vrstevníků, u adolescentů pak v typických projevech dospívání. Výzkumy také prokázaly souvislost řady faktorů se sebehodnocením žáků a studentů – hodnocení žáků učiteli, sociální pozice žáka ve třídě, osobnostní rysy jedince, školní prospěch žáka a styl výchovy, který je v rodině praktikován. Vzhledem k prokázání vlivu řady výše uvedených faktorů na sebepojetí jedince můžeme konstatovat, že způsob, jakým je jedinec hodnocen svým okolím, souvisí se způsobem, kterým člověk hodnotí a vnímá sám sebe.

Vzhledem k cíli této práce, kterým bylo shrnutí dosavadních poznatků ve výzkumu, není možnost ve výzkumu kromě sledování nových studií nikterak pokračovat. Lze nicméně



doporučit zvýšení zájmu o sebepojetí žáků ve školním prostředí. Užitečné by mohly být intervence na podporu rozvoje sebepojetí, například prostřednictvím krátkých cvičení, jejichž účinnost potvrzují i studie v praktické části práce.

Používané psychodiagnostické nástroje by bylo možné využít jako screeningové šetření k odhalení průměrných a podprůměrných výsledků a v těchto případech provést další odpovídající výzkumná šetření (například rozhovor se školním psychologem). Je také důležité žáky a studenty o problematice vhodně edukovat a zaměřit se na zdravý rozvoj sebepojetí od raného věku. Implementace edukace a intervencí by mohly podpořit pozitivní sebepojetí, předejít pocitům méněcennosti a výrazně přispět ke zlepšení celkové kvality života dětí a dospívajících.

V neposlední řadě by bylo vhodné zaměřit se na longitudinální výzkumy, které by sledovaly vývoj sebepojetí jedinců během delšího časového období, čímž bychom získali hlubší porozumění dynamickým změnám v problematice.

Pokud člověk není schopen dostatečného sebepřijetí, být si vědom svých předností a nedostatků, hůře se mu s nimi pracuje a může obtížněji fungovat ve společnosti. Pokud jedinec sám sebe nepřijímá, nemůže čekat i přijetí od druhých osob. Proto by mělo být cílem rodičů i školních zařízení vychovávat sebevědomé mladé lidi, kteří umí pracovat se svými přednostmi a vnímají se jako kompetentní jedinci. Sebevědomí a vyrovnanost jsou klíčové pro zdravý rozvoj jedince a jeho úspěšné fungování ve společnosti.

## LITERATURA

- Allport G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Norton.
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti* (2. opr. vyd). Mach.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Epstein, N., & Brown, G. (1990). Beck Self-Concept Test. *Psychological assessment*, 2(2), 191-197. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.2.2.191>
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada Publishing.
- Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). Sebepojetí v současné kognitivní psychologii. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/uuid/uuid:579db111-420f-11e1-1586-001143e3f55c>
- Campbell, J. D. (1990). Self-Esteem and Clarity of the Self-Concept. *Journal of personality and social psychology*, 59(3), 538-549. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.538>
- Greenwald, A. (1980). The totalitarian ego - fabrication and revision of personal history. *The American psychologist*, 35(7), 603-618. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.35.7.603>
- Harter, S. (2012). *The Self-Perception Profile for Children: Manual and Questionnaires*. University of Denver. <https://www.apa.org/obesity-guideline/self-preception.pdf>
- Chvátalová, M. (2011). *Možnosti rozvoje sebepojetí u dětí se specifickými poruchami učení a chování* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/48924>
- Komenský, J. A., Rejchrtová, N., & Langmeier, J. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Kalich.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Masarykova univerzita.

Kostecká, Y., Machovcová, K., Beláňová, A., & Štambergová, R. (2018). Sebepojetí absolventů domácího vzdělávání a jejich spolužáků: pilotní studie. *Pedagogická orientace*, 28(2), 306-327. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-306>

Kylarová, A. (2023). *Efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy* [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/52861>

Linková, M. (2003). Sebepojetí žáků a některé jeho determinanty. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.

Linková, M. (2004). Sebepojetí školní úspěšnosti žáka a jeho interakce s hodnocením učitele. *Profese učitele a současná společnost*, Ústí nad Labem, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2004, 49-49

Macek, P., Šulová, L., & Konečná, V. (2009). Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In I. Poledňová (Ed.), *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Masarykova univerzita.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *The American psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>

Miklánková, L. (2017). Primary School Pupils' Self-Concept In The Context Of Their Body Mass Index. *Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences*, 6th icCSBs 2017. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.11.7>

Myers, D., Abell, J., & Sani, F. (2014). *Social Psychology* (2nd ed.). McGraw-Hill Education.

- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti* (vydání druhé, rozšířené a přepracované). Academia.
- Obereignerů, R. a kol. (2017). *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Obereignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Friedlová, M., Malčík, M., Mentel, A., & Petrůjová, T. (2014). Základní psychometrické ukazatele škály sebepojetí u dětí Piers-Harris 2 (PHCSCS-2). In *PHD EXISTENCE 2014 Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (p. 271).
- Orel M., Obereignerů R., Mentel A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Palová, K., Smékalová E., Faastová, D., Chobotská, T. (2017). Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty*. 8. 31-44.
- Papajoanu, O. (2015). *Longitudinální studie vzájemného vlivu sebepojetí, sociální pozice a školní úspěšnosti žáka druhého stupně základní školy* [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/68070>
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2. Piers-Harris Childrens Self*. WPS Publishers Distributors.
- Poledňová, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Masarykova univerzita.
- Rechtik, Z. (2017). Correlation Between Self-Concept And The Level Of Motor Skills In Children. *Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences*, 6th icCSBs 2017. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.11.4>
- Rogers, C. R., Hartlová, H., Vymětal, J. (2015). *Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii*. Portál.

- Seidlerová, I. (2010). *Sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy*. [Bakalářská práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Digitální knihovna UTB. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/12703>
- Skříčková, S. (2007). *Sebepojetí dětí mladšího školního věku s normálními a sníženými rozumovými schopnostmi* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. [https://is.muni.cz/th/ju43a/text\\_diplomove\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/ju43a/text_diplomove_prace.pdf)
- Svatoňová, M. (2023). *Sebehodnocení u dětí na prvním stupni základní školy*. [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové]. Univerzitní depozitář DSPACE. <https://theses.cz/id/d1f314/?lang=en>
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Vyd. 2). Portál.
- Šiffelová, D. (2010). *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Grada.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt* (Vydání první). Portál.
- Turoňová P. (2020). *Srovnání sebepojetí dětí a adolescentů ve Scioškolách a na státních základních školách v České republice*. [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci] [https://theses.cz/id/ol79sp/Turonova\\_BcDP\\_Psychologie\\_2020.pdf](https://theses.cz/id/ol79sp/Turonova_BcDP_Psychologie_2020.pdf)
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová Psychologie*. Karolinum Press.
- Vohradská, R. (2019). *Sebepojetí dětí a adolescentů*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci] [https://theses.cz/id/allyai/Vohradsk\\_Renata\\_DP\\_2019.pdf](https://theses.cz/id/allyai/Vohradsk_Renata_DP_2019.pdf)
- Vymětal, J. (2007). *Speciální psychoterapie 2.*, přepracované a doplněné vydání. Grada.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.