

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**SEBEPOJETÍ ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU  
V SOUVISLOSTI SE ZPŮSOBEM VÝCHOVY V  
RODINĚ**

*Self-concept of older scholars in relation to parenting style*



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Mgr. Renata Vohradská

Vedoucí práce: PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

Olomouc

**2017**

### **Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „Sebepojetí žáků staršího školního věku v souvislosti se způsobem výchovy v rodině“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 31. 3. 2017

Podpis.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Radku Obereignerů, PhD., za vstřícné vedení mé bakalářské diplomové práce. Dále pak svým nejbližším přátelům a rodině za rady, pomoc a především podporu v období vzniku této práce. Poslední dík patří všem žákům druhého stupně ZŠ a MŠ Pardubice-Ohrazenice, bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout.

# OBSAH

ÚVOD .....	5
<b>1 SEBEPOJETÍ.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Základní teoretické přístupy sebepojetí .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Humanistická psychologie .....	9
1.1.2 Hlubinná psychologie.....	10
1.1.3 Kognitivně behaviorální psychologie .....	10
<b>1.2 Vybrané faktory ovlivňující formování sebepojetí .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Koncepce sebepojetí .....</b>	<b>12</b>
<b>2 OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>13</b>
<b>3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>15</b>
<b>4 VÝZKUM V OBLASTI SEBEPOJETÍ.....</b>	<b>17</b>
<b>5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU .....</b>	<b>22</b>
5.1 Výzkumný problém.....	22
5.2 Cíle výzkumu.....	22
5.3 Výzkumné hypotézy .....	23
<b>6 POPIS METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD.....</b>	<b>24</b>
6.1 Typ výzkumu.....	24
6.2 Metody získávání dat.....	24
6.2.1 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (PHCSCS-2).....	25
6.2.2 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (T-17) .....	26
6.3 Metody zpracování a analýzy dat.....	29
6.4 Etické problémy a způsob jejich řešení.....	30
<b>7 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....</b>	<b>31</b>
7.1 Základní parametry výběrového souboru .....	31
7.2 Vyřazení probandů.....	32
<b>8 ANALÝZA DAT A VÝSLEDKY STANOVENÝCH HYPOTÉZ.....</b>	<b>34</b>
8.1 Analýza dat.....	35
8.2 K platnosti hypotéz.....	40
<b>9 DISKUZE.....</b>	<b>42</b>
<b>10 ZÁVĚRY .....</b>	<b>48</b>
<b>SOUHRN.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....</b>	<b>52</b>
<b>PŘÍLOHA 1: Formulář zadání diplomové práce</b>	
<b>PŘÍLOHA 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce</b>	
<b>PŘÍLOHA 3: Generální informovaný souhlas</b>	
<b>PŘÍLOHA 4: Datový soubor</b>	

# ÚVOD

Od dob Williama Jamese, který stojí u počátku psychologické analýzy "Já", zůstává problematika obsahových aspektů sebepojetí trvale v zájmu jak psychologů osobnosti, tak psychologů sociálních, klinických a v posledních letech zvýšenou měrou i psychologů pedagogických. Výsledek percepce a hodnocení sebe sama je produktem sociální interakce člověka. Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné rodičovské funkce (Wedlichová, 2008).

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku formování sebepojetí žáků staršího školního věku v souvislosti se způsobem výchovy v rodině. Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat souvislosti mezi určitým výchovným řízením v rodině a dosaženou mírou sebepojetí u žáků staršího školního věku (druhý stupeň ZŠ a MŠ Pardubice - Ohrazenice). Jako hlavní psychodiagnostické metody byly zvoleny dva dotazníky, a to česká standardizovaná verze Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (Obereignerů et al., 2015) a Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině od autorů Čápa a Boschka (1994). Dále pak jsou v souvislosti s formováním sebepojetí žáků zkoumány další proměnné, jako emoční vztah k dítěti v rodině jako celku, konkrétní styl výchovného řízení v rodině a průměrné školní výsledky žáků. Součástí práce je i porovnání výsledků mezi skupinou chlapců a skupinou dívek. Za dílčí cíl bakalářské práce lze považovat její praktickou stránku. Výstupy výzkumu budou sloužit jako screeningový nástroj ve školních třídách ZŠ Pardubice - Ohrazenice ke zjištění, kterým dětem by mohlo prospět psychologické vyšetření.

K volbě tématu práce přispěla moje profesní praxe na základní škole. Jako učitelka a později školní psycholožka, která je s dětmi téměř v každodenním kontaktu, mám možnost sledovat, jak děti posuzují sami sebe, co si o sobě myslí, a jak je sebepojetí důležité pro jejich postoj v řadě životních oblastí.

Celá práce je rozdělena do dvou částí. V části teoretické jsou definovány základní pojmy související s cíli bakalářské práce včetně stručného přehledu dosud realizovaných výzkumů v oblasti faktorů ovlivňujících sebepojetí a sebehodnocení. Empirická část pojednává o průběhu a výsledcích výzkumu. V závěru bakalářské práce jsou dosažené výsledky srovnávány s jinými dostupnými studii včetně zamyšlení nad dalšími interpretačními hledisky realizovaného výzkumu.

## **Teoretická část bakalářské diplomové práce**

# 1 SEBEPOJETÍ

V literatuře najdeme mnoho definic vysvětlujících pojem „sebepojetí“. Například Smékal (2002, 368) definuje sebepojetí následovně:

*Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkresleně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebezprezentace a místo ovládnání. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka.*

Problematika obsahu sebepojetí je jedním z témat tzv. „self psychologie“. Sebepojetí plní integrační, regulační a obrannou funkci (Balcar, 1991). Stejně důležité je nutno analyzovat obsah sebepojetí se zřetelem k jeho ontogenezi a konkrétním sociálním podmínkám, ve kterých se jedinec nalézá. Sebepojetí lze chápat jako produkt sociální aktivity a sociální interakce. Kromě některých pokusů začlenit do něj přímo vrozené tendence (Wegner & Vallacher, 1980). Pojem „self“ je vždy více méně uvědomovaný a je strukturován a organizován na bázi osvojení jazyka. „Self“ je integračním a regulačním činitelem osobnosti. Je referenčním bodem pro vyhodnocování informací o sobě samém a o okolním světě (Lewicky, 1984). „Self“ má také svoji explanační a predikční hodnotu a má vztah k sociální percepci, hodnocení a sociálnímu chování (Markus, 1977).

Sebepojetí (self-concept) neboli obraz sebe, obraz „Já“ je přítomno v prožívání a má tam svou jednotící úlohu. Jeho základem je vjem a představa vlastní osoby, vlastního těla, vlastní osobnosti ve světě (Balcar, 1991). V nejobecnějším smyslu je sebepojetí proces vnímání sebe samého, jehož vztah se utváří pomocí zkušeností s prostředím. Pokud však mluvíme o sebepojetí, je nutné brát na vědomí, že se jedná pouze o hypotetický konstrukt. Tento konstrukt vysvětluje chování a prožívání člověka. Nejedná se však o reálně existující jev (Blatný, 2003).

Vágnerová (2000) definuje pojem sebepojetí jako hodnocení sebe sama a postoj k sobě samému. Sebepojetí neovlivňuje pouze chování jedince, ale také jeho hodnocení i očekávání do budoucnosti. V průběhu vývoje se sebepojetí mění dle určitých vývojových fází, ve kterých se daný jedinec nachází a zároveň míra jeho sebepojetí závisí na faktorech jako jsou rozumové schopnosti, emoční zralost a socializace.

Sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě, byť smysluplně organizovaným. Je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě, charakterizovaný emocionálními prožitky „Já“, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení pozitivita versus negativita. Terminologicky je tento aspekt „Já“ ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí či sebedůvěra (Wedlichová, 2008).

Sebepojetí lze charakterizovat třemi aspekty. Jde o aspekt *kognitivní*, týkající se obsahu sebepojetí a jeho organizace, *afektivní*, týkající se emocionálního vztahu k sobě (sebehodnocení), a *konativní*, který vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkci a uplatňuje se v seberegulaci chování (Blatný & Plháková, 2003). Kohoutek (2006) se domnívá, že sebepojetí bývá ovlivněno tím, jak je člověk milován a akceptován, nebo naopak odmítán a zanedbáván v období dětství.

Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět. Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebesuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především posílení z prostředí, zvláště od významných druhých osob (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Základem sebehodnocení je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením a názory ostatních lidí. Pokud se člověk chová v souladu s těmito normami, je takový projev oceňován a toto ocenění slouží jako příznivá zpětná vazba, podporující pozitivní sebehodnocení. Hodnocení je možné i na základě srovnání sebe sama s někým jiným. Tato tendence se významněji projevuje v období puberty, kdy si dospívající začíná aktivně vytvářet vlastní identitu a potřebuje vzory, k nimž by mohl směřovat (Slaměník & Výrost, 1997).

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah sebepojetí, daný sociální zkušeností jedince, je u každého člověka odlišný. Na obecné úrovni však můžeme vysledovat určité společné znaky. Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě. Tyto informace získáváme na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů. Zatímco děti raného věku jako prostředky sebesopisu používají vlastní činnosti, u adolescentů se jako základní prvky sebesopisu, objevují demografické charakteristiky, sebehodnocení a fyzické rysy (Blatný & Plháková, 2003).



## 1.1 Základní teoretické přístupy sebepojetí

Tato kapitola se zaměřuje na popis základních teoretických přístupů v otázce sebepojetí. Největší přínos do problematiky sebepojetí patří bezpochyby třem psychoterapeutickým směrům - humanistická psychologie, hlubinná psychologie a kognitivně behaviorální psychologie.

### 1.1.1 Humanistická psychologie

Specifický přínos k teorii a praktickému využití psychologie „self“ má humanistická psychologie, ve které má pojem sebepojetí, neboli „self“ významnou roli. Dle hlavního představitele humanistické psychologie C. R. Rogerse se „self“ skládá ze všech myšlenek, vjemů a hodnot, které charakterizují „Já“. Toto vše zahrnuje vědomí „co jsem“ a „co dokážu“. Toto vnímané „self“ pak ovlivňuje, jak člověk vnímá svět i své chování (Rogers, 1959). Podle Rogerse (1959) jedinec hodnotí každou zkušenost ve vztahu k sebepojetí. Čím větší jsou oblasti zkušenosti, které člověk popírá, tím širší je propast mezi „self“ a realitou a tím větší je potenciál pro špatné přizpůsobení. Pokud dojde u jedince k nesouladu mezi osobními pocity a zkušenostmi, může u něj dojít k úzkosti či jiným psychickým poruchám. Naproti tomu dobře přizpůsobený člověk má takové sebepojetí, které je stabilní a konzistentní v souladu s jeho myšlením, zkušenostmi a chováním. Jeho „self“ není rigidní, ale pružné a může se měnit paralelně s tím, jak jedinec asimiluje nové zkušenosti a myšlenky (Atkinson, 2003).

Jedinci budou pravděpodobně lépe fungovat, jestliže jsou vychováváni s tzv. nepodmíněným pozitivním přijetím, tj. cítí-li, že je rodiče a další lidé pozitivně oceňují i tehdy, když jejich pocity, postoje a chování nejsou dle jejich představ ideální. Na druhou stranu, pokud rodiče poskytují pouze podmíněné přijetí, tedy oceňují dítě pouze tehdy, když se chová, myslí nebo cítí správně dle jejich soudu, u dítěte dojde pravděpodobně k pokřivení sebepojetí (Wedlichová, 2008).

„Já“ jako sociální orientace v sobě zahrnuje tři vzájemně propojené komponenty: *poznávací* – znalost sama sebe, představa o svých kvalitách a vlastnostech; *emocionální* – hodnocení těchto vlastností a s ním spojená ješitnost, sebeúcta a podobné pocity; *činnostní* – tj. praktický vztah k sobě, odvozený z prvních dvou komponent (Blatný & Plháková, 2003).

### 1.1.2 Hlubinná psychologie

Mezi hlavní představitele psychodynamického přístupu v pojetí osobnosti patří bezpochyby S. Freud, který vyvinul strukturální model dělící osobnost na tři hlavní systémy, které jsou ve vzájemné interakci a řídí lidské chování: *id*, *ego* a *superego*. *Id* se řídí principem slasti, *ego* se řídí principem reality, *superego* pro jedince představuje morální normy. Zahrnuje tedy svědomí jedince a obraz ideálně mravné osoby. *Superego* vzniká jako reakce na odměny a tresty rodičů. Jestliže jsou požadavky rodičů příliš rigidní, jedinec může trpět pocity viny a tlumit všechny agresivní a sexuální impulsy. Naproti tomu jedinec, který nedostatečně zvnitřní některé požadavky, kladené na sociálně přijatelné chování, bude mít málo zábran a může se chovat krajně nevázaně nebo se dopouštět trestné činnosti (Drapela & Hrabal, 1998). S. Freud se domníval, že jedinec během svého života projde několika vývojovými stádii, která mají vliv na utváření osobnosti – *orální*, *anální*, *falické*, *období latence* a *genitální*. Tato periodizace se dotýká v rámci formování sebepojetí převážně oblasti sexuality a v jejím rámci pak oblasti identifikace s rodičem stejného pohlaví (Freud, 1905, in Wedlichová, 2008).

Z dnešních psychoanalytických směrů je známá například teorie objektivních vztahů, která klade větší důraz na roli *ega*. Pro tento směr jsou důležité vazby, jež si dítě vytváří k lidem během svého vývoje. Role *id* ani význam biologických pudů nejsou zcela odmítány, ale do popředí zájmu se více odstavají otázky zabývající se psychickou separací od rodičů, míře připoutanosti k jiným lidem a míře sebevědomí a důvěry ve vlastní schopnosti a dovednosti (Drapela & Hrabal, 1998).

Mezi základní rozdíly pohledem rogersovské psychoterapie v porovnání s hlubinnou psychologií patří to, že humanistická psychologie se přiklání k celoživotnímu formování sebepojetí jedince, na rozdíl od hlubinné psychologie, která spatřuje základy formování sebepojetí v raném dětství bez postupných změn po celý život jedince.

### 1.1.3 Kognitivně behaviorální psychologie

Představitelé behaviorálního přístupu zdůrazňují význam prostředí a chování. Chování je výsledkem nepřetržité interakce mezi osobními proměnnými a proměnnými prostředí. Behaviorální přístup je dnes znám spíše pod pojmem sociálně-kognitivní přístup. Sociálně kognitivní přístupy prezentují především A. Bandura a J. Rotter. Dle Atkinson (2003) teorie sociálního učení vysvětluje, jak se v procesu chování učíme interakcím s lidmi i s jinými elementy svého prostředí. Nakonečný (1998) se domnívá, že dle této

teorie je kladen důraz na naučenost hlavních či základních modů chování v sociálních situacích a jejich neodmyslitelnou souvislost s potřebami, vyžadujícími pro své uspokojení výrazný zřetel k jiným lidem.

Nakonečný (1998) zařazuje mezi nejznámější představitele kognitivní psychologie G. Kellyho, který pojmenovává tzv. osobní konstrukty. Teorie osobních konstruktů je založena na tom, že každý jedinec užívá osobní konstrukty, neboli dimenze, k interpretaci sebe a svého sociálního prostředí. G. Kelly (1955) se domníval, že každý jedinec pracuje s jedinečným souborem osobních konstruktů, na jejichž základě interpretuje a predikuje události. Nejdůležitějším schématem je tzv. „self-schéma“ skládající se z kognitivních generalizací, které řídí zpracovávání informací. Všichni jedinci si od raného dětství vytvářejí kognitivní reprezentace toho, kdo jsme. Výsledné „self-schéma“ se skládá z aspektů našeho chování, které jsou pro nás nejdůležitější a hrají klíčovou roli v našem zpracovávání informací a v interakcích se světem kolem nás (Markus, 1977).

## **1.2 Vybrané faktory ovlivňující formování sebepojetí**

Sebepojetí definované jako soubor znalostí a pocitů o vlastním „Já“, je determinováno kulturně, historicky, interpersonálně a dispozičně (Balcar, 1991; Markus, 1977). Pro potřeby této bakalářské práce jsou zmíněny některé sociální vlivy na utváření sebepojetí, které vzniká a vyvíjí se v procesu socializace člověka na základě interakce s prostředím, přičemž konkrétní obsah sebepojetí je u každé osoby jedinečný, jako je jedinečná jeho sociální zkušenost.

Jako důležitá teorie sociálních faktorů formující sebepojetí je tzv. fenomén zrcadlového Já (looking-glass self) autora C. H. Cooleye (1902), který takto pojmenoval psychickou strukturu, která se vytváří zejména v dospívání internalizací názorů druhých osob o našem vzhledu, vystupování, motivech, charakteru a skutečích. Dle Baltného(2003) představuje sociální okolí pro člověka jakési „sociální zrcadlo“, jehož odraz v podobě názorů vnitřně zpracováváme, a na jehož základě si vytváříme představu sebe.

Mezi další teorie patří konstrukt tzv. významní druzí (significant others) od autora G. H. Meada, který předpokládá, že naše vlastní já je zvnitřněnou představou o tom, jak se domníváme, že nás hodnotí pro nás důležití lidé (significant others). Typ sociální interakce pařící mezi nejdůležitější pro utváření sebepojetí, je zkušenost s druhými lidmi, jež je spjata s hodnocením jedince. První zkušenost tohoto druhu zprostředkovávají dítěti rodiče, dítě pak na sebe pohlíží tak, jak si myslí, že ho vidí oni. Později, zejména v období

adolescence, vzrůstá význam vrstevnické skupiny a představy o tom, jaké mínění o jedinci má (Macek, 2001).

### **1.3 Koncepce sebepojetí**

Z pohledu výzkumů některých autorů (Bandura, 1999; Harter, 1996; Markus & Wurf, 1987, in Blatný, 2003) je v oblasti sebepojetí kladen důraz na jeho multifacetovou hierarchicky uspořádanou strukturu a dynamiku fungování. Tyto struktury jsou závislé na tzv. „Já“ motivech a na situačním kontextu. Multifacetová struktura vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí tvoří řada jednotlivých mentálních reprezentací sebe, definované jako obrazy, schémata či prototypy. Tyto reprezentace pak tvoří systém významů vztahovaných k „Já“ (Blatný, 2003).

Člověk si utváří sebepojetí formou dílčích zkušeností, ze kterých v konkrétních situacích odvozuje generalizované poznatky o sobě. Tyto poznatky nadále hierarchicky uspořádává od konkrétních po obecné kategorie. Macek (2001) k tomuto dodává vztažnost k „Já“ a emoční nasycenost obsahu. Z hlediska dynamiky byla vytvořena koncepce aktivovaného sebepojetí „working self-concept“ (Markus & Wurf, 1987, in Blatný, Osecká & Hrdlička, 1998). Aktivované sebepojetí vystihuje skutečnost, že v závislosti na konkrétní situaci je aktivizována určitá reprezentace „Já“, která se v danou chvíli přesouvá na místo centrální struktury sebepojetí.

## 2 OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Specifickým obdobím v průběhu utváření sebepojetí je právě období dospívání, kdy se v jedné rovině setkávají tělesné, kognitivní, emoční i sociální změny s vývojovým úkolem nalezení osobní identity, jejíž součástí sebepojetí bezpochyby je (Macek, 1999). Kromě biologických změn, nastávají velké změny emoční, sociální či sociálně psychické.

Celé období dospívání je členěno na období pubescence a adolescence, jejichž přesné věkové vymezení není s ohledem na mimořádně velkou interindividuální i intraindividuální variabilitu možné. Jde tedy o období, které je poměrně obtížné jasně časově ohraničit a přesně obsahově definovat. Odborná veřejnost se v časovém ohraničení značně rozchází tak, že v odborné literatuře můžeme vysledovat dva odlišné přístupy – tzv. evropský a americký. Řada evropských autorů včetně mnoha českých (Langmeier & Krejčířová, 2006; Řičan, 2010; Vágnerová, 2000) ve svých publikacích uvádí, že adolescenci předchází období pubescence, které trvá zhruba od 11 let do 15 let. Macek (1999) pod pojmem adolescence označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Toto období dále rozděluje na tři fáze: *časnou adolescenci*, jež spadá do období 10,11 – 13 let, *střední adolescenci*, kterou vymezuje intervalem 14 – 16 let, a *pozdní adolescenci*, jež ohraničuje věkem od 17 do 20 let. Dle Macka (2001) se adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Toto členění respektuje skutečnost, že ve vyspělých zemích probíhají některé procesy prodlužující období adolescence. Mezi hlavní skutečnosti patří zrychlení pohlavního dospívání a prodlužování přípravy na dospělost (Wedlichová, 2008).

Pro potřeby této bakalářské práce je dospívání ohraničeno časovým intervalem 11 až 15(16) let, což odpovídá období staršího školního věku, tedy období pubescence. V tomto období dochází k silným emocionálním proměnám. Změny se týkají jak intenzity prožívání a výrazu, tak nové kvality emocí. V důsledku mnoha tělesných změn nastává období emoční lability, vyznačující se velmi silnými, často se střídajícími a špatně ovládanými výbuchy emocí, které mohou přecházet do apatie a deprese.

Langmeier a Krejčířová (2006) se domnívají, že toto období se vyznačuje prudkým klesáním úrovně sebehodnocení (kolem 11 – 12 let), což může být spojeno s hledáním vlastní identity, a kolem 15. až 16. roku věku začíná sebehodnocení pomalu stoupat.

Stejně jako celá osobnost, prochází i vývoj sebepojetí v průběhu celého lidského života změnami. Zvláště v dětství a dospívání se mění výrazněji. Změny mohou být náhlé, ale zpravidla probíhají postupně v závislosti na prostředí a zkušenosti z tohoto prostředí.

Dle Fontany (1997) je možné tyto změny chápat jako pohyb směrem ke zralému „Já“. Vývoj sebepojetí je individuální proces, na kterém se podílí celá řada faktorů. Nesmí být také opomíjeno to, že ve formování obrazu sebe sama se odrážejí také osobnostní charakteristiky jedince, jeho fyzické i psychické zdraví.

V období pubescence se tematika sebepojetí a sebehodnocení dostává do popředí, a nabývá tak na stále větším významu. Dospívající pubescent se zabývá sám sebou mnohem více, srovnává se s ostatními a odmítá původní vzory. Veliký význam má tendence hledat nezpochybnitelnou pravdu, hodnoty a ideály a ztotožnit se s nimi. Mění se a prohlubující se vztah k vlastnímu „Já“ se stává hodnotou i problémem zároveň. Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivňuje identitu dospívajícího (Vágnerová, 2000).

Období dospívání se dle Eriksona (2002) vyznačuje obdobím hledání a rozvojem vlastní identity. Jedinec prožívá nejistotu týkající se vlastní role mezi lidmi, hledá vlastní identitu, smysl vlastního života nebo i lidského života obecně. Dospívající kolísá ve svém sebevědomí a sebeoceňování.

Erikson (2002) se domnívá, že krize identity je klíčovou součástí pro zdravý psychosociální vývoj. Dospívající usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity. Dále si pak osvojuje nové kompetence a získává nové role. Tyto role jsou dospívajícím hodnoceny z hlediska významu pro sebe sama i pro jiné, neboť se s nimi musí vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj. Dochází ke změnám charakterizování sebe sama, mění se vnímání vlastní tělesnosti. Dospívající začíná důkladně zkoumat svůj zevnějšek, zejména nejistí jedinci, s celkově nízkým sebepojetím, se pravidelně trápí s různými odchylkami a drobnými nedokonalostmi. V tomto období se více rozvíjí téma generové a sexuální identity, dochází k rozvoji skupinové identity (Slaměník & Výrost, 2001).

Ve věku 15 až 16 let mají dospívající tendenci posuzovat se především podle reakcí druhých na ně samé a podle toho, co si sami myslí o tom, jak je druzí vidí. V závislosti na rozvoji formálních logických operací o sobě dospívající pubescent začíná uvažovat na úrovni různých možností, jako je např. to, jakým by mohl být. V tomto období je dospívající vysoce sebekritický. Tato sebekritičnost je často doprovázena emoční labilitou a nejistotou, což vede často ke zkreslení skutečnosti sebepoznání. Výkyvy v sebepojetí souvisejí s celkovou nejistotou a s emoční nevyrovnaností. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje v přecitlivělosti na reakce jiných lidí. Kritický pohled na sebe sama je nezbytnou podmínkou ujasnění vlastních osobnostních charakteristik i vlastní budoucí společenské role (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### 3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Rodinné prostředí se vyznačuje způsobem, jakým rodiče vychovávají své děti. Takovýmto způsobem výchovy se všeobecně chápe to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu jednotlivých prostředků anebo postupů (Čáp, 1996). Čáp (1996) nadále uvádí, že to nejpodstatnější ve výchově je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. Tato interakce dvou faktorů ovlivňuje psychický stav dítěte, jeho činnosti a vztahy, formování nejrůznějších osobnostních vlastností a také mimo jiné jeho sebepojetí.

Rodinné prostředí má významný vliv na celkovou atmosféru, ve které dítě žije. Základem prvotní a všeobecné adaptace dítěte k prostředí je jeho citová vazba na rodiče. Klíčem k pochopení základních stránek citového vývoje jedince je vývoj vazby mezi člověkem, který o malé dítě systematicky pečuje. Z hlediska vývojové psychologie se u dětí záhy po narození projevuje tendence napodobovat chování dospělých bez jakékoliv vnější odměny. Vztahy dospělých a dětí zde mají vysoce interaktivní charakter, který se mění v průběhu vývoje celé rodiny. Výchovné interakce jsou podloženy kvalitou vzájemných vztahů, realizovanými aktivitami a různorodostí prostředí, ve kterém se odehrávají. Rodiče i děti získávají v těchto interakcích velmi významné zkušenosti (Gillernová, 2004).

Na formování sebepojetí dítěte se významně podílí rodinné prostředí, které však není všemocné. Dítě je vybaveno určitými zděděnými charakteristickými vlastnostmi. Jeho temperament je ovlivněn dědičností, nitroděložním vývojem či průběhem porodu. Toto vše významně předurčuje vztahy, které se rozvinou mezi ním a rodičem (Gillernová, 2004). Podle Satirové (2006) je prostředí v každé rodině ovlivněno čtyřmi aspekty: sebehodnocením, komunikací, rodinným systémem a společenskou vazbou. Podle vývoje těchto aspektů autorka dále hovoří o rodinách narušených a nenarušených. Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu a bezpečí. Čím hlubší, jistější, méně konfliktní jsou vztahy s rodiči, tím snáze probíhá i celý proces emancipace, který je nutný pro osobní zrání. V narušených rodinách bývá sebehodnocení dítěte nízké, komunikace nepřímá, neupřímná a nejasná, pravidla přísná a daná, o kterých nelze diskutovat, a vazba rodiny na společnost je nedůvěřivá a obviňující. Ve zdravé, nenarušené rodině, která rozvíjí svůj výchovný potenciál, je sebehodnocení dítěte naopak vysoké, komunikace přímá, upřímná a jasná, o pravidlech lze diskutovat, jsou pružná a přiměřená a vazba na společnost je důvěřivá a otevřená (Satirová, 2006).

Samozřejmost jistoty, kterou poskytuje rodina, umožňuje dítěti, aby se koncentrovalo na různé vztahy s vrstevníky. Je patrné, že vrstevníci se postupně stávají stále důležitějšími. Je to přirozený vývojový proces každého dítěte, aby se dokázalo odpoutat od svých nejbližších (Wedlichová, 2008). Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace. Vrstevníci mají velký význam pro podporu emoční vyrovnanosti dítěte. Působení vrstevnické skupiny může alespoň do určité míry korigovat nepříznivé vlivy rodiny.

Pozitivní přijetí ze strany druhých patří mezi základní potřeby všech jedinců. Jedinci vyrůstající v pozitivním podmíněném přijetí, mají tendenci potlačovat své pocity a v kontaktu s druhými se snaží nastavovat pouze svou ideální tvář. Po většinu života se snaží usilovat o pozitivní přijetí od ostatních (Hayesová, 2003).

Ideálním prostředím, které by mělo významný vliv na pozitivní sebepojetí, tedy na utváření zdravého postoje dítěte k sobě samému, by bylo prostředí chápající, citově bohaté, důvěřující dítěti a s odpovídajícími nároky. Pokud by však rodinné prostředí kladlo přehnané požadavky na dítě, které by je nebylo schopno plnit, vznikala by u něj deprese, nedůvěra ve vlastní síly i pocity provinění a zklamání (Pelikán, 2007).

Těsný vztah mezi sebehodnocením a rodičovskou oporou dokumentuje řada autorů zabývajících se vývojovou psychologií (Coopersmith, 1967; Harter, 1996; Rosenberg, 1979, in Blatný & Plhánková, 2003), podle nichž rodičovská opora patří v období dospívání k nejsilnějším prediktorům sebehodnocení.



## 4 VÝZKUM V OBLASTI SEBEPOJETÍ

Nejčastěji zkoumaným a diskutovaným aspektem sebepojetí je u pubescentů sebehodnocení. Z tohoto důvodu se tato kapitola bude zabývat výzkumy zaměřenými jak na sebepojetí, tak i na sebehodnocení. Také jsou i zmiňovány jiné studie zaměřené na další faktory formující sebepojetí včetně studií hledající rozdíly v sebepojetí mezi pohlavími. Dále jsou zmiňovány studie zabývající se souvislostí mezi mírou sebepojetí a dosaženými školními výsledky.

Blatný (et al., 1998) se zabýval **faktory ovlivňujícími sebehodnocení u různých temperamentových typů**. Výzkumný soubor tvořili studenti gymnázií ve věku od 14 do 19 let. Ze získaných dat bylo prokázáno, že extroverze zvyšuje úroveň sebehodnocení a na druhé straně neuroticismus úroveň sebehodnocení snižuje. Toto zjištění vede k závěru, že nejvyšší úroveň sebehodnocení se vyskytuje u sangviniků, respektive stabilních extrovertů. Naopak nejnižší úroveň sebehodnocení mají melancholici neboli labilní introverti.

V dalším výzkumu se Blatný (et al., 1998) zabýval **faktory sebehodnocení a životní spokojenosti v souvislosti s osobností a strategiemi zvládnání**. Do tohoto výzkumu byli zařazeni respondenti z řad vysokoškolských studentů oborů psychologie a sociologie. Z výsledků je patrné, že vysokého sebehodnocení dosahují dominantní a extrovertní osoby s nízkou úrovní neuroticismu. Na druhou stranu bylo prokázáno nízké sebehodnocení u osob, jejichž prediktorem životní spokojenosti je sebeobviňování, tendence k sociální izolaci a neuroticismus.

Macek a Tyrlik (2000) pracovali na výzkumu, který později nazvali „Posouzení dobrého a zlého člověka adolescenty: **souvislost se sebepojetím, rozdíly mezi děvčaty a chlapci**“. Výzkumný soubor byl tvořen adolescenty v rozmezí od 15 do 17 let. Ve skupině dívek byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi morálním sebehodnocením a sebehodnocením úspěchu. V rámci vzájemných vztahů mezi hodnocením „dobrého člověka“ a sebe sama byla u dívek prokázána významná souvislost v oblasti morálního hodnocení. Na druhou stranu ve skupině chlapců byla prokázána souvislost v oblasti aktivního prosazení.

Robins a Trzesniewski (2005) zkoumali rozdíly v **sebehodnocení mezi chlapci a dívkami**. Na základě poznatků došli k závěru, že největší odlišnosti se projevují v období puberty. V tomto vývojovém období dosahují chlapci daleko vyššího sebehodnocení, než dosahují dívky. Nadále však prokázali to, že postupem času dochází ke zmenšování těchto rozdílů, ačkoliv i v dospělosti je stále patrná vyšší úroveň sebehodnocení u mužů. Před

nástupem puberty a ve stáří je míra sebehodnocení u obou pohlaví stejná. Oba autoři tento fakt vysvětlují odlišným vnímáním těla mezi pohlavími, vývojovými změnami nastupujícími v pubertě nebo rozdílnými sociálními charakteristikami mužů a žen. Obdobné výzkumy dalších autorů (Blatný, 2003; Snopek & Holoubková, 2008) také potvrdily, že **chlapci mají v adolescenci vyšší sebehodnocení než dívky**.

Další studie zabývající se **rozdíly v sebehodnocení dívek a chlapců** je pojmenována jako „Současné změny životního stylu a duševní zdraví české mládeže“. Krch a Drábková (1999) zkoumali populaci 1253 adolescentů ve věku 14 – 19 let. Jeden z dílčích závěrů potvrzuje, že sebehodnocení dívek je oproti chlapcům diferencovanější a labilnější. Tento závěr se dá vysvětlit tím, že dívky se pravděpodobně snadněji cítí ohroženy a jsou senzitivní vůči své osobě. U chlapců bylo zjištěno vyšší sebehodnocení, vyšší sebedůvěra a méně pochybností o vlastní osobě.

Orel (et al., 2015) přináší prvotní výsledky výzkumu, kterého se účastnilo celkem 4901 dětí a adolescentů (2653 dívek/žen a 2248 chlapců/mužů) ve věku 9-21 let na území ČR. Použitým diagnostickým nástrojem je česká adaptace dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů PHCSCS-2. Z dosažených výsledků byly nalezeny statisticky významné rozdíly v celkovém skóru sebepojetí (TOT) mezi pohlavími ve věkových skupinách 15 - 16 let ( $p < 0,001$ ) a 17 - 18 let ( $p < 0,001$ ). Signifikantní rozdíl celkového skóru **sebepojetí mezi pohlavími** byl zjištěn ve věkové skupině 9 - 10 let ( $p < 0,05$ ). Studie přináší rovněž vývojové křivky všech zmíněných subškál, které ukazují jejich dynamiku v čase.

Další výzkumy (Marsh & Shavelson, 1985, in Asci, Kosar, & Isler, 2001; Skaalvik, 1986, in Asci, et al., 2001) také potvrzují mezipohlavní rozdíly na statisticky významné úrovni.

Na druhou stranu výsledky jiných výzkumů týkající se mezipohlavních rozdílů v úrovni sebehodnocení jsou protikladné. Výzkumníci Guyot, Fairchild a Hill, (1981, in Asci, et al., 2001) nebo Wylie (1979, in Asci, et al., 2001) dospěli k závěru, že neexistují statisticky prokazatelné rozdíly v celkovém sebehodnocení u chlapců a dívek.

Výsledek šetření Gillernové (2009), která se zabývala výzkumem zaměřeným na **výchovné styly a jejich charakteristiky v rodinách dospívajících** ve věku od 11 do 18 let. Jako výzkumný nástroj zvolila taktéž Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994). Cílem studie bylo zjistit rozdíly mezi pohlavími a věkové diferenciací. Výsledky této studie ukazují, že dívky reflektují ve způsobu výchovy v rodině poněkud častěji než chlapci příznivější emoční vztah. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou vysoce statisticky významné, zejména pro extrémně kladný emoční

vztah. Dívky častěji než chlapci uvádějí kladný resp. extrémně kladný emoční vztah matek a extrémně kladný vztah otců.

Dle Macka (1999), který zkoumal **souvislosti mezi atmosférou v rodině a sebehodnocením adolescentů**, je patrné, že rodinnou atmosféru zrcadlí svými pocity více dívky než chlapci. Negativní tendence v rodině (konflikty, nedůvěra a hádky) prožívají adolescenti nepříjemně. Na druhou stranu atmosféru vzájemné tolerance podporuje jejich potřebu sebezdokonalování. Chlapci jsou na rozdíl od dívek více citlivější na pozitivní atmosféru a vůči negativním tendencím v rodině jsou více tolerantnější. Cítí-li od rodičů porozumění a akceptaci, podněcuje to u nich vědomí vlastní efektivnosti.

Pro zaměření této bakalářské práce je důležité zmínit výsledek výzkumu, jenž se zabýval **výchovným stylem rodičů na utváření sebehodnocení dítěte** (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991). Výzkum byl realizován na populaci 4100 amerických adolescentů ve věku 14 – 18 let. Tato studie podporuje tvrzení, že autoritativní styl výchovy, zahrnující vnímavost, citlivost a vřelost, přiměřené požadavky a podporu k samostatnosti, má pozitivní vliv na vývoj sebepojetí více než ostatní výchovné styly. K obdobným závěrům jako ve výzkumu Lamborna (et al., 1991), které potvrzují vztah mezi sebehodnocením a výchovným stylem dětí, došli autoři Macek a Širůček (2005). Oba autoři se ve své studii zaměřili na posouzení úrovně sebehodnocení dětí ve věku 12 – 14 let v souvislosti s percipovanou vřelostí, důvěrou a kontrolou rodičů.

Linková (2003) provedla výzkum zaměřený na **prokázání vztahů mezi celkovým sebehodnocením a způsobem výchovy v rodině**. Výzkum byl realizován na 190 žácích mladšího a staršího školního věku. Výsledky této studie potvrzují skutečnost, že přiměřené pozitivní sebehodnocení je neodmyslitelné od pozitivních emocionálních postojů k dítěti, porozumění i přiměřených požadavků a kontroly jejich plnění.

Za důležitý je pokládán také výzkum Fontany (1997), ze kterého je patrné, že **důležitým faktorem při utváření sebepojetí je styl rodičovské výchovy**. Fontana (1997) ve svém výzkumu dospěl k závěru, že autoritářský styl výchovy podporuje utváření nízkého sebevědomí u dětí. Na druhou stranu vřelost ve vztahu rodič-dítě a bezpečné připoutání souvisejí s vyšším sebevědomím.

Jeden z autorů Dotazníku sebehodnocení školní úspěšnosti Chapman (1988) zkoumal **souvislost mezi sebepojetím dítěte a školní úspěšností**. Zkoumanou populací byly děti ve věku 10 – 15 let na Kanadských školách. Výsledky studie potvrzují to, že děti s vysokou sebedůvěrou jsou více motivovány k práci, jsou vytrvalejší a více se snaží dokončit zadané úkoly.

K rozdílným závěrům došla Linková (2003), která provedla výzkum zabývající se **souvislostí mezi celkovým sebehodnocením žáka s průměrným prospěchem**. Výzkum byl realizován na 190 žácích mladšího a staršího školního věku. Mezi průměrným prospěchem žáka s celkovým sebehodnocením byly prokázány pozitivní vztahy v kategorii žáků mladšího školního věku. V kategorii pubescentů nebyl vztah prokázán.

Konečná (et al., 2007) se věnovala **sebepojetí nadaných žáků**, které srovnávaly **s dětmi s průměrnými intelektovými schopnostmi**. Výzkumný soubor byl tvořen dětmi ve věku 7 až 15 let. Výsledky tohoto výzkumu prokázaly statisticky významný rozdíl v konkrétní složce sebepojetí nazvané školní dovednosti. Zde nadané děti dosahovaly lepších výsledků. Na druhou stranu v rámci skupiny dětí s průměrnými intelektovými schopnostmi bylo dosaženo signifikantně vyšších výsledků v subtestu celkového sebehodnocení v porovnání se sociální akceptací, školními a pohybovými dovednostmi. Z výzkumu bylo také mimo jiné patrné, že nadané děti dosahovali vyšších skóre v oblastech chování, školních dovedností a sebehodnocení, na rozdíl od pohybových dovedností a sociální akceptace.

## **Empirická část bakalářské diplomové práce**

## **5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU**

Tato kapitola je věnována podrobnějšímu popisu výzkumného problému společně s charakteristikou cílů této bakalářské práce. Závěr této kapitoly je věnován stanoveným hypotézám.

### **5.1 Výzkumný problém**

Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, některé studie (Fontana, 1997; Lamborn, et al., 1991; Macek & Širůček, 2005) potvrdily souvislosti mezi způsobem výchovy a sebepojetím a sebehodnocením dětí. Cílem této práce je ověřit tyto souvislosti a následně výsledky porovnat s předešlými studiemi. V rámci výzkumu je kladen důraz na subjektivní vnímání aspektů rodinného působení samotnými žáky. Výzkumný problém předpokládá, že rozhodující vliv na míru sebepojetí žáků staršího školního věku má způsob výchovy v rodině, což je podpořeno také některými teoretickými východisky (Gillernová, 2004; Pelikán, 2007; Satirová, 2006; Wedlichová, 2008). Dalším teoretickým předpokladem této studie je, že na míru sebepojetí dospívajících mají vliv i další faktory jako je emoční vztah v rodině, o kterém se například zmiňují různí autoři (Čáp, 1994; Čáp & Boschek, 1994; Kohoutek, 2006; Linková, 2003; Shavelson, et al., 1976) nebo na průměrné školní výsledky (Chapman, 1988; Linková, 2003).

### **5.2 Cíle výzkumu**

- Prozkoumat souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a modelem výchovného řízení v rodině žáků druhého stupně ZŠ.
- Prozkoumat souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí u skupin s různým výchovným řízením v rodině jako celku.
- Analyzovat souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a emočním vztahem k dítěti v rodině.
- Porovnat výsledky skupiny dívek se skupinou chlapců.
- Porovnat výsledky celkového skóru sebepojetí žáků s jejich školními výsledky.

- Praktické využití výstupů této práce jako screeningový nástroj ve školních třídách na ZŠ Pardubice - Ohrazenice ke zjištění, kterým dětem by mohlo prospět psychologické vyšetření.

### 5.3 Výzkumné hypotézy

- **H1:** Existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a modelem řízení v rodině jako celku (model devíti polí).
- **H2:** Existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a výchovným řízením v rodině jako celku.
- **H3:** Žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem v rodině dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než skupina se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku.
- **H4:** Skupina chlapců dosahuje vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než skupina dívek.
- **H5:** Žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50.

## **6 POPIS METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD**

Tato kapitola přináší informace týkající se zvoleného typu výzkumu a vybraným psychodiagnostickým metodám. Detailněji je zde zpracován „Model devíti polí“, který udává ucelený přehled o celkovém rodinném výchovném působení. Závěr kapitoly je věnován metodám zpracování a analýzy dat včetně otázek zabývajících se etickými problémy tohoto výzkumu.

### **6.1 Typ výzkumu**

Pro naplnění cílů této bakalářské práce byl zvolen kvantitativní přístup, a to konkrétně dotazníkové šetření. Kvantitativní výzkum je založen na hypoteticko-deduktivním modelu vědy. Výhody kvantitativního systému jsou dle Ferjenčíka (2000) v možnosti zobecnit výsledky na populaci, snadnější eliminace nežádoucích proměnných, v relativní rychlosti a přímočarosti sběru dat, poskytnutí přesných dat, relativní rychlosti analýzy dat a validizaci teorií.

### **6.2 Metody získávání dat**

První z testové baterie metod, které byly pro tento výzkum použity, byla česká standardizovaná verze Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (Obereignerů, et al., 2015). Druhou použitou metodou byl Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994). Obě standardizované výzkumné metody byly doplněny o další proměnnou v podobě průměrných školních výsledků žáků za školní pololetí 2016/2017.

Oba dotazníky byly administrovány najednou všem žákům druhého stupně ZŠ a MŠ Pardubice – Ohrazenice v období od 30.1. do 6.2. 2017. Pro účely administrace byla využita jedna vyučovací hodina (45 minut). Dotazníkové šetření bylo vedeno skupinově formou tužka - papír. Na úvod bylo žákům sděleno, o jaké dotazníky se jedná a co je jejich cílem. Všem bylo sděleno, že se jedná o důvěrné informace, které jsou jmenovitě k dispozici pouze školní psychologce. Žákům bylo také zdůrazněno, že se v žádném případě nejedná o test a že neexistují žádné správné či špatné odpovědi. Pro potřeby



výzkumu jsou dotazníky jednotlivých respondentů označeny číslem z důvodu zachování anonymity.

První v řadě byl rozdán dotazník PHCSCS-2 a poté až dotazník T-17. Po vyplnění obou dotazníků respondentem byla na místě překontrolována úplnost vyplnění. V případě nejasností byl žák požádán o případná doplnění.

### **6.2.1 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (dále jen PHCSCS-2)**

Dotazník PHCSCS-2 je 60 položkový sebehodnotící dotazník s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe*. Česká standardizace je určena pro děti a adolescenty ve věku od 9 do 18 let. Dotazník je využitelný v jakémkoliv výzkumném, vzdělávacím, poradenském nebo klinickém prostředí, kde je potřeba získat kvantitativní hodnocení sebepojetí dítěte. Vzhledem ke snadné skupinové administraci lze PHCSCS-2 využít jako screeningový nástroj ve školních třídách ke zjištění, kterým dětem by mohlo prospět další psychologické vyšetření.

Položky dotazníku zahrnují výroky, které popisují, jak lidé mohou vnímat sami sebe. Respondenti volí mezi možnostmi *ano* a *ne* podle toho, zda se na ně výrok vztahuje. Dotazník PHCSCS-2 zahrnuje subškály sebepojetí a validizační škály. Subškály sebepojetí dohromady tvoří Celkový skór (TOT), který je mírou celkového sebepojetí respondenta. Dále test zahrnuje 6 subškál, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí. Jde o *Přizpůsobivost* (BEH), *Intelektové a školní postavení* (INT), *Fyzický zjev* (PHY), *Nepodléhání úzkosti* (FRE), *Popularitu* (POP) a *Štěstí a spokojenost* (HAP). Dosažení vyššího skóru vyjadřuje pozitivnější sebehodnocení v dané oblasti. Validizační škály zahrnují Index inkonzistentních odpovědí (INC), který má odhalit náhodný výběr odpovědí, a Index předpojatosti (RES), který měří tendenci dítěte odpovídat *ano* či *ne*, bez ohledu na obsah položky (Obereignerů, et al., 2015). Nízký skór v určité subškále vyjadřuje negativnější sebepojetí a sebehodnocení, vyšší skór naopak pozitivnější sebepojetí a sebehodnocení v dané oblasti. Jednotlivé subškály mohou osvětlit konkrétní silné a slabé stránky sebehodnocení dítěte. Celkový skór (TOT) je tvořen všemi šedesáti položkami dotazníku, přičemž každá z těchto položek náleží k jedné či více subškálám. Položkové odpovědi mohou zase odhalit konkrétní emoce a chování, které nejsou v jednotlivých škálách zřejmé.

Dle Obereignerů (et al., 2015) je tento dotazník užitečným a účinným psychodiagnostickým nástrojem, ale neposkytuje sám o sobě úplné sebehodnocení dítěte. Extrémní hrubé skóre v určité škále v obou směrech si zaslouží pozornost a hlubší rozbor. Autoři (Obereignerů, et al., 2015) jsou si vědomi toho, že záměr dotazníku může být pro některé děti a adolescenty zřejmý. Z tohoto důvodu mohou být odpovědi vědomě či nevědomě zkresleny, obvykle ve směru vyšší konvenčnosti a sociální žádoucnosti. Z tohoto důvodu se dá říci, že celkové zhodnocení sebepojetí dítěte je komplexní úkol, který předpokládá klinickou citlivost. Při diagnostické úvaze by měl psycholog vždy zohlednit také jiné zdroje dat jako je např. klinický rozhovor, anamnéza, školní výsledky, sledování ve škole či výsledky dalších psychologických testů.

### **6.2.2 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (dále jen T-17)**

Dotazník se skládá ze 40 položek, po desíti pro každou ze čtyř komponentů výchovy. Pomocí T-17 se zjišťuje emoční vztah rodiče k dítěti a výchovné řízení rodiče, a to pomocí vyhodnocení jednotlivých komponentů výchovy rodiče (kladného, záporného, požadavků a volnosti). Dotazník je vhodný především pro pedagogicko-psychologické poradny, ve výchovně-vzdělávací praxi, ale též pro psychodiagnostiku ve zdravotnictví. Odpovědi v dotazníku se zaznamenávají zvlášť pro otce a zvlášť pro matku. Dotazník může být administrován individuálně či skupinově dětem od 11 let nebo mladším při individuální administraci a také rodičům dětí (Čáp & Boschek, 1994).

Způsob výchovy v rodině jako celku dle Modelu devíti polí vzniká jako syntéza emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku (Čáp & Boschek, 1994). Konkrétní způsoby výchovy v rodině jsou v tomto výchozím teoretickém modelu reprezentovány jednotlivými poli, která se svou charakteristikou vzájemně liší. Souhrnný přehled Modelu devíti polí je znázorněn v *Tabulce 1*. Při vyhodnocování dotazníku T-17 je potřeba brát v úvahu to, že odráží subjektivní posouzení toho, jak děti vnímají způsob výchovy rodičů, přičemž pohled jejich rodičů by mohl být odlišný.

Tab. 1: Model devíti polí (Čáp & Boschek, 1994)

## Model devíti polí (Čáp)

Řízení	silné	střední	slabé	rozporné
<b>Emoční vztah</b>				
záporný	1. tradiční autokratická patriarchální		2. liberální s nezájmem o dítě	3. nejhorší; rozporné s negativním vztahem
záporněkladný	9. emočně rozporná výchova; jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo s dítětem v koalici			
kladný	4. přísná ale laskavá výchova	5. optim.; poroz.; přim. řízení	6. laskavá výchova bez pož. a hranic	8. rozporné řízení relativně vyvážené kladným emoc. vztahem
extrémně kladný			7. kamarádský vztah dobrovolné dodrž. norem	

Stručná charakteristika jednotlivců spadajících do určitého Modelu devíti polí je následující (Čáp & Boschek, 1994):

**Pole 1:** *Záporný emoční vztah a silné nebo střední výchovné řízení.* Jde o autokratickou, patriarchální výchovu. Rodiče dítě hodnotí negativně, kritizují je, zdůrazňují jeho nedostatky, podceňují jeho schopnosti nebo naopak mají na dítě nepřiměřené požadavky, přičemž dobrý výkon je považován za samozřejmost. Vyskytují se zde klasické projevy autokratičnosti, jako je vyhrožování dítěti, afekty hněvu, přísné trestání a agresivita až týrání. Dítě se takového rodiče bojí, odmítá s ním společně pracovat a tvořit, nekomunikuje s ním a vyhýbá se mu.

**Pole 2:** *Záporný emoční vztah a slabé výchovné řízení.* Tento výchovný styl je charakteristický spíše nezájmem a lhostejností k dítěti než otevřeným nepřátelstvím. Rodiče se o dítě a jeho potřeby nezajímají, nejsou ochotni být mu oporou či pomáhat mu, víceméně se od dítěte distancují. V některých případech může jít až o zanedbávání dítěte. Rodič nemá požadavky a nevymezuje dítěti žádné hranice. Rodiče nedůvěřují schopnostem dítěte.

**Pole 3:** *Záporný emoční vztah a rozporné výchovné řízení.* Tato forma výchovy má za následek největší míru labilitu dítěte. Jde o formu výchovy, která dezorganizuje chování

a prožívání dítěte. Příznačná je trvalá nejistota dítěte, přičemž není jasné jaká reakce (odměna, trest či lhostejnost) ze strany rodiče bude následovat za jaký jeho způsob chování. Charakteristické je vyžadování plnění úkolů s následnou absencí kontroly jejich plnění. Na vývoj dítěte a vzájemné vztahy tento způsob výchovy působí nepříznivě. Nápadná je u dítěte nesvědomitost a labilita.

**Pole 4:** *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a silné výchovné řízení.* Jde o výchovu přísnou, důslednou, ale laskavou, pro níž je charakteristická vzájemná důvěra. Rodiče jsou pro dítě autoritou a zároveň blízkým člověkem, který dítěti rozumí. Požadavky a zákazy bývají vyšší, pro dítě srozumitelné a dítě je akceptuje, protože vztah k rodičům je příznivý.

**Pole 5:** *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení.* Charakteristický je partnerský, rovnocenný vztah mezi dítětem a rodiči, způsob výchovy je demokratický a přátelský. Jde o demokratický styl výchovy s přátelskou atmosférou, která je podložena celou řadou společných činností. Nároky a požadavky rodiče jsou přijímány s respektem. Dítě považuje rodiče za přirozenou autoritu a jejich požadavky respektuje a přijímá jako něco přirozeného. Rodič bývá pro dítě přítelem, kterému důvěřuje a může se mu svěřit.

**Pole 6:** *Kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.* Výchova je laskavá, ale bez požadavků na dítě, charakteristická bývá pro vztah matky s dcerou (vztah je spíš kamarádský, mají společné zájmy apod.). V některých případech vedou nízké požadavky a nedůsledná kontrola jejich plnění k slabšímu rozvíjení svědomitosti. Dítě tak svědomitě pracuje pouze tehdy, když je samo silně motivované. Rodiče jsou k dítěti přátelští, ale na dítě nevyvíjí žádné nároky ani požadavky a plnění úkolů nekontrolují, často odstraňují dítěti všechny překážky, dítě rozmazlují.

**Pole 7:** *Extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.* Charakteristický je velmi přátelský až kamarádský vztah s rodiči. Dítě kladeným požadavkům ze strany rodičů rozumí, dobrovolně je plní a vnímá jejich prospěch celé rodině. Dítě plní požadavky z vlastní iniciativy, bez kontroly ze strany rodičů. Dítě může mít někdy problém se zvládnutím zvýšených požadavků během dalšího vývoje – po přechodu na vyšší stupeň vzdělání nebo do zaměstnání.

**Pole 8:** *Kladný a extrémně kladný emoční vztah a rozporné výchovné řízení.* Tato forma způsobu výchovy je spojením příznivého emočního klimatu a přátelského vztahu rodičů s výchovným řízením od přísného, vyžadujícího až po značnou volnost ve vedení a absenci požadavků na dítě. Tento výchovný styl bývá charakterizován jako „laskavá přísnost“ a je podobný jako v šestém poli.

**Pole 9:** *Záporně-kladný emoční vztah a silné, střední, slabé nebo rozporné výchovné řízení.* Emočně rozporná výchova vzniká kombinací záporného emočního vztahu jednoho rodiče a extrémně kladného emočního vztahu rodiče druhého. Dítě vnímá jednoho rodiče jako odmítajícího, zavrhuje, s druhým pak může být oproti tomu v koalici. Tento způsob výchovy pak zvyšuje labilitu dítěte. Důsledky tohoto rozporu mají spíše negativní vliv na vývoj dítěte.

### **6.3 Metody zpracování a analýzy dat**

Jednotlivé údaje a skóry z vyplněných diagnostických standardizovaných dotazníků byly podrobeny statistickému vyhodnocení v programu Statistica 12. Datový soubor a veškeré grafy byly vytvořeny v programu Microsoft Office Excel 2007.

*Při vyhodnocování a ověřování hypotéz byly využity následující statistické metody:*

- Shapirův-Wilkův test pro účely zjištění normálního rozložení veličiny celkového hrubého skóru sebepojetí TOT (PHSCS-2) a průměrných školních výsledků,
- Kruskal-Wallisův test za účelem nacházení souvislostí a vztahů z dat získaných dotazníky PHSCS-2 a T-17,
- Mann-Whitneyho U-test k základnímu zhodnocení rozdílů mezi skupinou dívek a chlapců a k posouzení vztahu mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a průměrnými školními výsledky respondentů.

Školní výsledky všech žáků byly zpracovávány v podobě celkového průměru za první pololetí školního roku 2016/2017. Tyto průměry byly pro potřeby statistického zpracování převedeny na intervaly **A** (1,00); **B** (1,01 – 1,50); **C** (1,51 - 2,00); **D** (2,01 – 2,50); **E** (2,51 – 3,00); **F** (průměr vyšší než 3,00).

## 6.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

V průběhu výzkumu byly dodržovány etické zásady, a to po celou dobu administrace obou dotazníků. V den administrace byly každému respondentovi sděleny následující informace podporující etiku výzkumu:

- dobrovolnost účasti na výzkumu;
- možnost od výzkumu kdykoliv odstoupit;
- dodržení požadavků na práci s důvěrným materiálem, a to tak, že zpracované výsledky budou sloužit k výzkumným účelům anonymně, přičemž jmenovité dotazníky budou uchovány v kanceláři školní psycholožky jako případný screeningový nástroj;
- ochrana osobních údajů dle zákona č. 101/2000 Sb;
- detailní informace o okolnostech a průběhu výzkumu.

Jelikož jsou všichni respondenti nezletilí, bylo zapotřebí získat k uskutečnění tohoto výzkumu písemný informovaný souhlas zákonného zástupce. Vzhledem k tomu, že na ZŠ a MŠ Pardubice – Ohrazenice pracuji na pozici školního psychologa, nebylo pro účely tohoto výzkumu zapotřebí speciálního souhlasu. Od všech rodičů žáků je na škole podepsán Generální informovaný souhlas s činností školního psychologa, který mimo jiné umožňuje provádět anonymní anketní šetření a průzkumy ve škole. Znění Generálního informovaného souhlasu s činností školního psychologa je uvedeno v *Příloze 3*.

Všem respondentům byla také nabídnuta možnost zpětné vazby výsledků šetření, a to konkrétně v konzultačních hodinách školní psycholožky. K datu 20. 3. 2017 tuto možnost využili 2 žáci z celkových 164.

## 7 VÝZKUMNÝ SOUBOR

K získání potřebných dat byl použit účelový výběr, který patří mezi nepravděpodobnostní metody získání respondentů do výzkumu (Disman, 2011). Výzkumu se zúčastnili všichni žáci druhého stupně (6. – 9. třída) ZŠ a MŠ Pardubice-Ohrazenice. Tato metoda výběru byla použita z důvodu získání co nejsnadnější možnou cestou počet vhodných probandů do výzkumu. Riziko tohoto typu výběru je v jeho reprezentativnosti. Reprezentativnost není určována jen počtem jedinců, ale i mechanismem jejich výběru (Reichel, 2009). Touto metodou výběru není tedy zajištěna dostatečná reprezentativnost souboru, z čehož vyplývá, že získané výsledky ze statistického zpracování nelze zcela zobecnit na populaci. Na druhou stranu je cílem této bakalářské práce nejenom prozkoumat problematiku faktorů majících vliv na utváření sebepojetí u žáků staršího školního věku, ale také praktické využití dat u žáků navštěvujících ZŠ a MŠ Pardubice – Ohrazenice.

Výběrový soubor spadá do vývojového období staršího školního věku, tedy do období pubescence, jak uvádějí někteří autoři (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2010; Vágnerová, 2000), což odpovídá skupině uvedené v cílech této bakalářské práce. ZŠ a MŠ Pardubice-Ohrazenice je z části fotbalová ZŠ, konkrétně to znamená, že jsou v ní na druhém stupni kombinované třídy se sportovním i nespportovním zaměřením. Jedná se o klasickou základní devítiletou školu s frontální výukou, ve které probíhá výuka dle učebních plánů dle Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže.

### 7.1 Základní parametry výběrového souboru

Výběrový soubor se skládá celkem ze **164** žáků a žákyn druhého stupně ZŠ a MŠ Pardubice – Ohrazenice. „Z celkového počtu 164 účastníků výzkumu bylo 126 chlapců a 38 dívek ve věku 11 až 16 let. Průměrný věk všech probandů je 13,25 let (SD = 1,23), přičemž soubor chlapců je přibližně o půl roku starší (M = 13,37; SD = 1,18) než soubor dívek (M = 12,87; SD= 1,32). “ Tabulka 2 znázorňuje popisné charakteristiky souboru z hlediska věku.

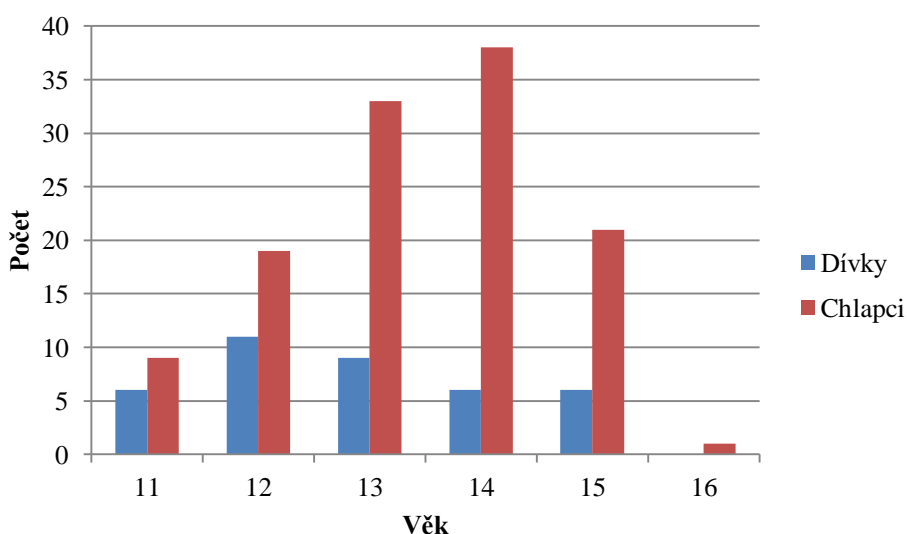
Tab.2: Popisné charakteristiky souboru z hlediska věku (n=164)

	počet	průměr	minimum	maximum	sm.odchylka
Chlapci	126	13,37	11,00	16,00	1,18
Dívky	38	12,87	11,00	15,00	1,32
Celý soubor	164	13,25	11,00	16,00	1,23

## 7.2 Vyřazení probandů

Z celkového výběrového souboru 164 žáků a žákyň bylo do statistického zpracování zahrnuto **159 žáků** ZŠ a MŠ Pardubice-Ohrazenice ve věku 11 – 16 let (6. – 9. třídy). Z toho bylo (**121 chlapců**/76,1% a **38 dívek**/23,9 %). Rozdělení výběrového souboru vzhledem k pohlaví a věku je znázorněno v *Grafu 1*.

*Graf 1: Rozdělení výběrového souboru vzhledem k pohlaví a věku (chlapci = 121; dívky = 38)*



Z celkového výzkumného vzorku 164 žáků a žákyň byly vyřazeny dotazníky nekompletní. A to konkrétně 5 respondentů (proband č. 43;93;136;138;147). Ve všech pěti případech se jedná o žáky, kteří v dotazníku T-17 nevyplnili jednoho z rodičů z důvodu, že již nežije a zároveň si ho nepamatují, což znemožnilo odvodit jednu z hlavních proměnných Model devíti polí. Podle validizačních ukazatelů výsledků dotazníků PHCSCS-2 nebyly vyřazeny žádné nevalidní dotazníky. Dle Indexu inkonzistentních odpovědí (INC) dosáhlo hrubého skóru 4 a více celkem 8 žáků (proband č. 1; 33; 35; 37; 44; 59; 79; 154). Ačkoliv autoři české standardizované verze PHCSCS-2 (Obereignerů, et al., 2015) uvádějí, že hrubý skór 4 a více již naznačuje, že dítě odpovědělo alespoň na některé položky dotazníku náhodně, vzhledem k tomu, že u všech případů se jedná o spodní hranici hrubého skóru INC, byli tito respondenti z důvodu zachování dat ve výzkumu ponecháni. Dle Indexu převažujících odpovědí dosáhlo hrubého skóru sebepojetí



(TOT) 57 a více celkem 6 respondentů (proband č. 18; 76; 92; 125; 135; 148). Ačkoliv skór (TOT) 57 a více může naznačovat možnost pozitivního zkreslení, může se jednat v konkrétních případech o vědomé či nevědomé zkreslení, nebyli tyto respondenti vyřazeni z výzkumu. Chybně vyplněné nebo neidentifikovatelné dotazníky nebyly žádné z důvodu okamžité kontroly administrátora a případné opravy bezprostředně po vyplnění dotazníků.

## 8 ANALÝZA DAT A VÝSLEDKY STANOVENÝCH HYPOTÉZ

K ověření distribuce získaných dat byl použit Shapirův-Wilkův test. „Na základě výsledků tohoto testu bylo zjištěno významné porušení předpokladu normality proměnné celkový skóre sebepojetí (TOT); [ $W = 0,95$ ;  $p < 0,001$ ] a proměnné celkové průměrné školní výsledky; [ $W = 0,91$ ;  $p < 0,001$ ].“ Z tohoto důvodu bylo potřeba pro statistické zpracování použít neparametrické metody, které nepracují s předpokladem normálního rozložení zjišťované vlastnosti. Neparametrické metody nepracují s původními daty, ale naměřené hodnoty transformují na proměnnou nižšího typu. Téměř vždy se jedná o převod metrických hodnot na pořadí. Proto je také při analýze dat u všech srovnání odkazováno na hodnoty mediánu<sup>1</sup>, který lze považovat za přesnější míru centrální tendence.

Pro detailnější přehled jsou v *Tabulkách 3 a 4* uvedeny základní charakteristiky celkového skóre sebepojetí (TOT). „Medián celkového skóre sebepojetí celého souboru je (Mdn = 45,00), přičemž chlapci dosahují vyššího mediánu (Mdn = 46,00) než dívky (Mdn = 39,00). Hodnota modu celkového skóre sebepojetí je 54,00 (Mod = 54,00).“

Tab.3: Základní charakteristiky celkového skóre sebepojetí TOT (n=159)

	počet	průměr	medián	modus	minimum	maximum	sm. odchylka
Chlapci	121	44,21	46,00	54,00	11,00	58,00	8,98
Dívky	38	38,42	39,00	54,00	13,00	57,00	11,09
Celkem	159	42,82	45,00	54,00	11,00	58,00	9,80

Tab.4: Vymezení hrubého skóre sebepojetí TOT dle Obereignerů (et al., 2015) (n=159)

TOT	počet	počet v %
Vysoký (60 a více)	0	0,00
Průměrný (40-59)	102	64,20
Nízký (39 a méně)	57	35,80

Pozn.: Vysoký = probandi se hodnotí celkově velmi pozitivně; Průměrný = probandi vyjadřují vyvážené sebehodnocení zahrnující dobré i špatné stránky; Nízký = probandi se hodnotí negativně ve více specifických oblastech.

<sup>1</sup> Dle Urbánka (2007) je medián (Mdn) označován jako hodnota, jež dělí řadu vzestupně seřazených výsledků na dvě stejně početné poloviny. Tedy platí, že nejméně 50 % hodnot je menších nebo rovných a nejméně 50 % hodnot je větších nebo rovných mediánu. Výhodou mediánu je to, že není ovlivněn extrémními hodnotami.

## 8.1 Analýza dat

**H1: Existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a modelem řízení v rodině jako celku (Model devíti polí).**

Konkrétní zvolená statistická metoda je Kruskal-Wallisův test, který umožňuje srovnání sledované proměnné ze tří a více skupin. V tomto případě máme devět skupin, kdy každou skupinu tvoří děti se stejným modelem řízení v rodině. „*Pomocí Kruskal-Wallisova testu byla zjištěna statisticky významná souvislost mezi celkovou mírou sebepojetí a modelem výchovného řízení; [ $H(8, n = 159) = 29,12; p < 0,001$ ].*“

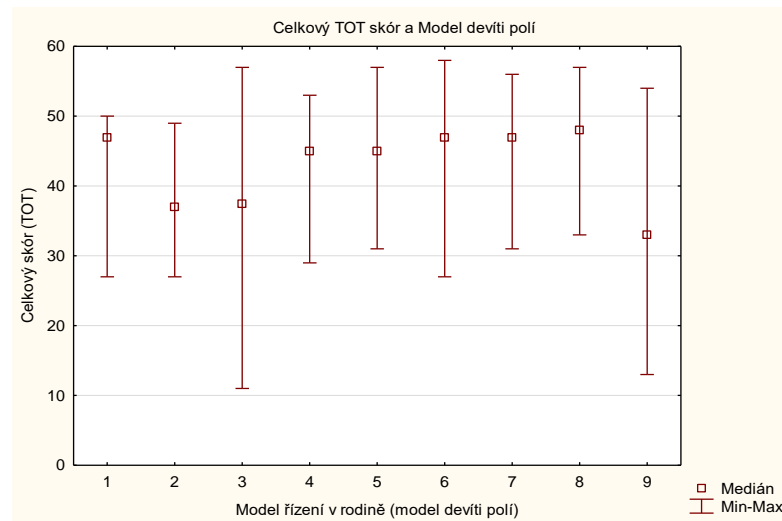
Je také nutné dodat, že Kruskal – Wallisův test nepracuje s původními naměřenými hodnotami, ale s pořadovými čísly, která jim byla přiřazena. „*Z hodnot průměrného pořadí pro jednotlivé skupiny je patrné, že probandi zastoupení modelem řízení 9 mají nejnižší celkový skóre sebepojetí (průměrné pořadí = 49,44), oproti tomu žáci zastoupení modelem řízení 8 dosahují nejvyššího celkového skóru sebepojetí (průměrné pořadí = 97,79).*“

„*Ze získaných dat lze odvodit, že žáci jsou nejčastěji zastoupeni modelem řízení 8 ( $n = 33$ ) a nejméně modelem řízení 1 ( $n = 5$ ). Medián celkového skóru sebepojetí (Mdn = 45,00) se neliší od mediánu skóru sebepojetí u skupiny s modelem řízení 4 (Mdn = 45,00) a 5 (Mdn = 45,00). Medián celkového skóru sebepojetí je vyšší než u modelu řízení v rodině 9 (Mdn = 33,00); 2 (Mdn = 37,00) a 3 (Mdn = 37,50). Modely řízení v rodině 1 (Mdn = 47,00); 6 (Mdn = 47,00); 7 (Mdn = 47,00) a 8 (Mdn = 48,00) dosahují vyššího mediánu než medián celkového skóru sebepojetí.*“ Základní charakteristiky modelu řízení v rodině a celkového skóru sebepojetí jsou uvedeny v *Tabulce 5*. Přehlednější znázornění je uvedeno pomocí krabicového grafu v *Grafu 2*.

*Tab. 5: Základní údaje modelu řízení v rodině a celkového skóru sebepojetí TOT ( $n = 159$ )*

Model 9 polí	emoční vztah	výchovné řízení	počet	průměrné pořadí	medián	min	max
1	Záporný	Silné/Střední	5	73,70	47,00	27,00	50,00
2	Záporný	Slabé	10	53,70	37,00	27,00	49,00
3	Záporný	Rozporné	30	50,72	37,50	11,00	57,00
4	Kladný; Extrémně kladný	Silné	7	84,43	45,00	29,00	53,00
5	Kladný; Extrémně kladný	Střední	13	84,77	45,00	31,00	57,00
6	Kladný	Slabé	26	92,08	47,00	27,00	58,00
7	Extrémně kladný	Slabé	27	95,69	47,00	31,00	56,00
8	Kladný; Extrémně kladný	Rozporné	33	97,79	48,00	33,00	57,00
9	Záporně-kladný	Silné; Střední; Slabé; Rozporné	8	49,44	33,00	13,00	54,00

Graf 2.: Krabicový graf vícenásobného srovnávání skupin dle Modelu devíti polí a celkového skóru sebepojetí ( $n = 159$ )



Ke stanovené první hypotéze je vhodné uvést přehled vícenásobného porovnávání  $p$  hodnot skóru sebepojetí a modelu řízení v rodině dle Modelu devíti polí. Vícenásobné srovnání poskytuje odpověď na otázku, které skupiny se od sebe vzájemně liší.

V Tabulce 6 jsou červeně znázorněny  $p$  hodnoty signifikantní na hladině významnosti 0,05. „Zde je například patrný statisticky nevýznamný rozdíl mezi skupinou modelem řízení 2 a 3. Na druhé straně jsou patrné největší odlišnosti ve skóru sebepojetí (TOT) u modelu řízení 3 ve srovnání s modelem řízení 6; ( $p < 0,05$ ), modelem 7; ( $p < 0,0$ ) a modelem 8; ( $p < 0,01$ ).“

Tab. 6: Vícenásobné porovnání  $p$  hodnot celkového skóru sebepojetí a Modelu devíti polí ( $n = 159$ )

Model devíti polí	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
2	1,0000		1,0000	1,0000	1,0000	0,9034	0,4957	0,2875	1,0000
3	1,0000	1,0000		1,0000	0,9334	<b>0,0288</b>	<b>0,0083</b>	<b>0,0018</b>	1,0000
4	1,0000	1,0000	1,0000		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
5	1,0000	1,0000	0,9334	1,0000		1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
6	1,0000	0,9034	<b>0,0288</b>	1,0000	1,0000		1,0000	1,0000	0,7917
7	1,0000	0,4957	<b>0,0083</b>	1,0000	1,0000	1,0000		1,0000	0,4531
8	1,0000	0,2875	<b>0,0018</b>	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000		0,2774
9	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	0,7917	0,4531	0,2774	

**H2: Existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a výchovným řízením v rodině jako celku.**

Při zkoumání souvislostí mezi dosaženou mírou sebepojetí (TOT) a výchovným řízením v rodině jako celku je opět nejvhodnější neparametrická metoda Kruskal-Wallisův test. Jako závisle proměnná zde figuruje celkový hrubý skóre sebepojetí (TOT). Jako faktor zde slouží nominální proměnná výchovné řízení v rodině, který je definován čtyřmi dimenzemi (rozporné, slabé, střední a silné). „Pomocí Kruskal-Wallisova testu nebyla zjištěna signifikantní souvislost mezi celkovým skórem sebepojetí a výchovným řízením v rodině jako celku; [ $H(3, n = 159) = 5,31; p = 0,15$ ].“

„Nejpočetnější skupina je zastoupena slabým výchovným řízením ( $n = 74$ ) a nejméně početnou skupinou je skupina se silným výchovným řízením ( $n = 12$ ). Mediány slabého ( $Mdn = 46,00$ ), silného ( $Mdn = 46,00$ ) a středního ( $Mdn = 45,00$ ) řízení v rodině jako celku dosahují téměř shodného výsledku s mediánem celkového skóru sebepojetí ( $Mdn = 45,00$ ). Pouze medián rozporného řízení ( $Mdn = 41,00$ ) je o jeden bod nižší než medián celkového skóru sebepojetí (TOT).“ Základní charakteristiky výchovného řízení v rodině jako celku a celkového skóru sebepojetí jsou uvedeny v Tabulce 7.

Tab. 7: Základní charakteristiky výchovného řízení v rodině a celkového skóru sebepojetí ( $n = 159$ )

Výchovné řízení v rodině	počet	průměrné pořadí	medián	minimum	maximum
Rozporné	60	69,52	41,00	11,00	57,00
Slabé	74	87,67	46,00	13,00	58,00
Střední	13	84,77	45,00	31,00	57,00
Silné	12	79,96	46,00	27,00	53,00

**H3: Žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem v rodině dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než skupina se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku.**

Opět byl pro statistické zpracování využit neparametrický Kruskal-Wallisův test. Jako faktor zde slouží nominální proměnná emoční vztah k dítěti v rodině jako celku, který je definován čtyřmi dimenzemi (záporný, extrémně kladný, kladný a záporně-kladný). „Pomocí Kruskal-Wallisova testu byl zjištěn statisticky významně vyšší celkový skóre

sebepojetí u žáků s kladným a extrémně kladným emočním vztahem, než u skupiny žáků se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku; [ $H(3, n = 159) = 30,42; p < 0,001$ ].“

Největší zastoupení tvoří skupina s kladným emočním vztahem k dítěti v rodině ( $n = 60$ ), nejméně zastoupená skupina je se záporně-kladným emočním vztahem ( $n = 5$ ). „Z hodnot průměrného pořadí pro jednotlivé skupiny vidíme, že probandi zastoupení záporně-kladným emočním vztahem mají nejnižší celkový skóre sebepojetí (průměrné pořadí = 49,90), oproti tomu žáci zastoupení extrémně kladným emočním vztahem dosahují nejvyššího celkového skóre sebepojetí (průměrné pořadí = 98,57).“

„Mediány skupin probandů se záporným emočním vztahem ( $Mdn = 37,00$ ) a se záporně-kladným emočním vztahem v rodině ( $Mdn = 34,00$ ) se nacházejí hluboko pod mediánem celkového skóre sebepojetí (TOT) ( $Mdn = 45,00$ ).“ „V případě kladného a extrémně kladného emočního vztahu v rodině se hodnoty objevují nad mediánem celé skupiny ( $Mdn = 47,00$ ).“ Základní charakteristiky emočního vztahu k dítěti v rodině a celkového skóre sebepojetí jsou uvedeny v Tabulce 8.

Tab.8: Základní údaje emočního vztahu k dítěti v rodině a celkového skóre sebepojetí ( $n = 159$ )

Emoční vztah k dítěti v rodině	počet	průměrné pořadí	medián	minimum	maximum
Záporný	47	51,74	37,00	11,00	57,00
Extrémně kladný	47	98,57	47,00	33,00	57,00
Kladný	60	90,09	47,00	27,00	58,00
Záporně- kladný	5	49,90	34,00	15,00	49,00

#### **H4: Skupina chlapců dosahuje vyššího celkového skóre sebepojetí (TOT) než skupina dívek.**

V případě této hypotézy zde jako faktor figuruje nominální proměnná pohlaví. Opět je nutno použít neparametrické testy, nicméně vzhledem k pouze dvěma skupinám (skupina chlapců/ $n = 121$ ; skupina dívek/ $n = 38$ ), které bylo potřeba porovnat, je nejvhodnější variantou Mann-Whitneyho U-test. Při prezentaci dat je také uváděna hodnota statistiky „Z“ upravená korekcí na spojitost a korekcí na shody pořadí.

*„Pomocí Mann-Whitneyho U-testu bylo dosaženo statisticky významně vyššího celkového skóru sebepojetí u skupiny chlapců oproti skupině dívek; [U = 1584,00; Z = 2,89; p < 0,01; AUC<sup>2</sup> = 0,66].“*

**H5: Žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50.**

V poslední stanovené hypotéze bylo výsledků dosaženo také pomocí neparametrického Mann-Whitneyho U-testu. Opět je při prezentaci dat uváděna hodnota statistiky „Z“ upravená korekcí na spojitost a korekcí na shody pořadí. Aby bylo dosaženo výsledků, které mohou potvrdit či vyvrátit tuto hypotézu, bylo potřeba rozdělit soubor na dvě skupiny: ti, co mají průměr do 1,5 (n = 78) a ti, co mají průměrné školní výsledky nad 1,5 (n = 81). Následně byl u těchto dvou skupin porovnán celkový skór (TOT). *„Pomocí Mann-Whitneyho U-testu dosahují žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 statisticky významně vyššího celkového skóru sebepojetí než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50; [U = 1780,00; Z = 4,77; p < 0,001; AUC<sup>3</sup> = 0,74].“*

*„Skupina žáků, kteří dosahují školních výsledků do průměru 1,5 mají významně vyšší medián (Mdn = 47,50) než skupina žáků dosahující školních výsledků nad průměr 1,5 (Mdn = 39,60).“* Základní charakteristiky průměrných školních výsledků a celkového skóru sebepojetí jsou uvedeny v *Tabulce 9*.

*Tab.9: Základní charakteristiky školních výsledků a celkového skóru sebepojetí (n = 159)*

Kategorie	průměr známek	počet	medián
A	1,00	4	52,50
B	1,01-1,50	74	47,00
C	1,51-2,00	42	45,00
D	2,01-2,50	19	36,00
E	2,51-3,00	17	38,00
F	>3,00	3	31,00

<sup>2</sup> Dosažená míra účinku (AUC) obsahuje informaci o tom, že „pokud vybereme náhodně ze skupiny chlapců a ze skupiny dívek jednu osobu, tak ve skupině chlapců je 66% pravděpodobnost, že bude mít vyšší celkový skór sebepojetí oproti skupině dívek.“

<sup>3</sup> Dosažená míra účinku (AUC) obsahuje informaci o tom, že „pokud vybereme náhodně ze skupiny žáků se školním průměrem do 1,50 jednu osobu a ze skupiny žáků s průměrem nad 1,50 také jednu osobu, tak skupina žáků s průměrem do 1,50 bude se 74% pravděpodobností dosahovat vyššího celkového skóru sebepojetí oproti skupině s průměrnými známkami nad 1,50.“

## 8.2 K platnosti hypotéz

**H1: Existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a modelem řízení v rodině jako celku (Model devíti polí).**

Pomocí Kruskal-Wallisova testu byly nalezeny statisticky významné souvislosti na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a konkrétním modelem řízení v rodině jako celku; [**H(8, n = 159) = 29,12; p < 0,001**].

Na základě zjištěných výsledků **H1 přijímáme**.

**H2: Existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a výchovným řízením v rodině jako celku.**

Pomocí Kruskal-Wallisova testu nebyly nalezeny signifikantní souvislosti na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a výchovným řízením v rodině jako celku; [**H(3, n = 159) = 5,31; p = 0,15**].

Na základě zjištěných výsledků **H2 zamítáme**.

**H3: Žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem v rodině dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než skupina se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku.**

Pomocí Kruskal-Wallisova testu byly nalezeny statisticky významné rozdíly na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Výsledky ukazují, že žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem v rodině dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí oproti skupině zastoupené záporným a záporně-kladným emočním vztahem v rodině; [**H(3, n = 159) = 30,42; p < 0,001**].

Na základě zjištěných výsledků **H3 přijímáme**.

**H4: Skupina chlapců dosahuje vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než skupina dívek.**

Pomocí Mann-Whitneyho U-testu byl nalezen statisticky významný rozdíl na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Ze zjištěných údajů dosahují chlapci vyššího celkového skóru sebepojetí než skupina dívek; [**U = 1584,00; Z = 2,89; p < 0,001; AUC = 0,66**].

Na základě zjištěných výsledků **H4 přijímáme**.



**H5: Žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50.**

Pomocí Mann-Whitneyho U-testu byl nalezen statisticky významný rozdíl na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Ze zjištěných údajů dosahují žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 vyššího celkového skóru sebepojetí než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50; [**U = 1780,00; Z = 4,77; p < 0,001; AUC = 0,74**].

Na základě zjištěných výsledků **H5 přijímáme**.

## 9 DISKUZE

V této části bakalářské práce jsou dosažené výsledky porovnány s ostatními výzkumy z oblasti sebepojetí a faktorů jeho utváření v období dospívání. V úvodu je vhodné nejprve rozebrat potenciální zdroje zkreslení, rizika a chyby výzkumu.

Při tvorbě teoretického podkladu této práce je nutné zohlednit pojmovou komplikovanost definice pojmu sebepojetí. Sebepečetí je pojem, který lze definovat mnoha způsoby. Pro tento výzkum je sebepečetí charakterizováno tím, že není jen souhrnem představ o sobě, ale je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě charakterizovaný emocionálními prožitky „Já“. Terminologicky je tento aspekt „Já“ ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepečetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí či sebevěvěra (Wedlichová, 2008). Nejčastěji zkoumaným a diskutovaným aspektem sebepečetí je u dospívajících sebehodnocení. Z tohoto důvodu je v průběhu práce poukazováno i na výzkumy zaměřené na sebehodnocení.

V oblasti faktorů ovlivňujících formování sebepečetí existuje mnoho výzkumů. Pro účely této práce je bráno v potaz to, že mnoho autorů sdílí názor (Bandura, 1999; Harter, 1996; Markus & Wurf, 1987, in Blatný, 2003), že na utváření sebepečetí má rozhodující vliv více faktorů, jako např. biologické aspekty, prostředí, zkušenost, sociální interakce, individuální rozdíly a socializace. Avšak sociální interakce a komunikace jsou považovány za nejčastější a nejdůležitější faktory mající výrazný vliv na utváření sebepečetí každého člověka. Základním teoretickým východiskem této práce je tedy těsný vztah mezi sebepečetím a rodičovskou oporou, což dokumentuje řada vývojových studií, podle nichž rodičovská opora patří v období dospívání k nejsilnějším prediktorům sebehodnocení (Coopersmith, 1967; Harter, 1996; Rosenberg, 1979, in Blatný & Plhánková, 2003).

Prvním zkreslujícím elementem tohoto výzkumu je způsob výběru výzkumného souboru a jeho složení. Výzkumný soubor byl vybrán na základě nepravděpodobnostní metody – účelového výběru, a z tohoto důvodu nelze mluvit o jeho reprezentativnosti vůči zkoumané populaci. Z výběrového souboru bylo do statistického zpracování zahrnuto více chlapců ( $n = 121/76,1\%$ ) než dívek ( $n = 38/23,9\%$ ) z jedné základní školy Pardubice - Ohrazenice. Aby byly výsledky výzkumu více prokazatelné, bylo by do budoucna vhodnější zahrnout do vzorku daleko více dětí a pokud možno z více základních škol.

Zvolené psychodiagnostické metody jsou z hlediska tohoto výzkumu přínosné, ale je potřeba brát v úvahu také to, že samotné dotazníky mají i svá úskalí. Výsledky získané

z dotazníku T-17 odrážejí subjektivní posouzení toho, jak děti vnímají způsob výchovy rodičů, přičemž pohled jejich rodičů by mohl být odlišný. Na druhou stranu záměr dotazníku PHSCS-2 může být pro některé probandy zřejmý. Z tohoto důvodu mohou být odpovědi vědomě či nevědomě zkresleny, obvykle ve směru vyšší konvenčnosti a sociální žádoucnosti. Proto by měl psycholog při diagnostické úvaze vždy zohlednit také jiné zdroje dat, jako například klinický rozhovor, anamnézu, pozorování ve škole či výsledky dalších psychologických testů.

Další intervenující proměnou mající vliv na správné vyplnění dotazníků je také způsob snímání. U všech žáků byl dodržen stejný postup. Roli však mohou sehrávat lokální a místní vlivy dané specifiky konkrétní školy, konkrétní třídy, včetně atmosféry a klimatu celé školy či třídy. Nebyl zohledňován konkrétní čas administrace dotazníků, která byla vedena vždy během dopolední výuky, avšak v různých vyučovacích hodinách. Do emočního i motivačního ladění při testování mohly vstoupit i otázky podání a momentálního naladění ze strany administrátora.

Úvod výzkumu byl zaměřen na nalézání souvislostí mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a modelem řízení v rodině jako celku (Model devíti polí). Byly nalezeny statisticky významné souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a modelem řízení v rodině jako celku. Z výběrového souboru jsou žáci nejčastěji zastoupeni modelem řízení 8 s kladným a extrémně-kladným emočním vztahem s rozporným výchovným řízením a nejméně modelem řízení 1 se záporným emočním vztahem a silným a středním výchovným řízením v rodině. Z dat lze odvodit, že medián celkového skóru sebepojetí (TOT) je vyšší než u modelu řízení v rodině 2, 3 a 9. Na základě toho lze usuzovat, že s modely řízení v rodině, které jsou charakteristické záporným a záporně-kladným emočním vztahem v rodině v kombinaci se všemi zkoumanými dimenzemi výchovného řízení (silné, slabé, střední a rozporné) souvisí nižší skóre sebepojetí žáků. Naopak s modely řízení v rodině 1,6,7 a 8, které jsou charakteristické převážně kladným a extrémně-kladným emočním vztahem v kombinaci se všemi zkoumanými dimenzemi výchovného řízení, dosahují vyššího mediánu než medián celkového skóru sebepojetí. Z toho lze konstatovat, že s modelem řízení v rodině 1, 6,7 a 8 souvisí vyšší skóre celkového sebepojetí. Z těchto výsledků je již patrný větší vliv emočního vztahu v rodině na utváření sebepojetí žáků než vliv výchovného řízení v rodině jako celku. Jak již bylo zmíněno v teoretické části této práce, dosažený výsledek se shoduje s některými studiemi (Fontana, 1997; Lamborn, et al., 1991; Macek & Širůček, 2005). Je nutné dodat, že metodické postupy a podmínky jednotlivých výzkumů jsou natolik

rozmanité, že jsou mnohdy obtížně srovnatelné. Závěry jsou však v souladu se stanoveným výzkumným problémem této bakalářské práce, který předpokládá, že rozhodující vliv na utváření sebepojetí žáků staršího školního věku má způsob výchovy v rodině, což je podpořeno některými teoretickými východisky (Gillernová, 2004; Pelikán, 2007; Satirová, 2006; Wedlichová, 2008).

Jako další byl detailněji zkoumán vliv výchovného působení na sebepojetí žáků. Výzkum byl založen na tom, zda existují souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a výchovným řízením v rodině jako celku. Z analýzy dat nebyly nalezeny signifikantní souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a výchovným řízením v rodině jako celku. Toto tvrzení už bylo částečně patrné z výsledků první stanovené hypotézy. Ačkoliv je z výsledku zřejmé, že samotné výchovné řízení v rodině má rozhodující vliv na utváření sebepojetí žáků až v kombinaci s emočním vztahem k dítěti, dosahují žáci s rozporným řízením v rodině nejnižšího celkového skóru sebepojetí oproti ostatním dimenzím výchovného řízení. Tento výsledek může souviset s tím, že rozporné řízení je často spjato se situací, která se pro dítě vyznačuje nejasností, nepřehledností a zmateností. Někdy se rodiče projevují jako přísní, jindy slabí, nebo jeden z rodičů vykazuje projevy silného a druhý se je snaží zmírnit projevy příliš slabého řízení. Dá se říci, že pravidla jsou nejasně vymezená (Gillernová, 2004). Důvodem toho může být to, že rozporné výchovné řízení je charakteristické množstvím požadavků bez příslušné kontroly. Děti mají mnoho volnosti bez stanovení pevných hranic, které poskytují dítěti pocit bezpečí a jistoty, což negativně působí na příznivý vývoj, vzájemné vztahy a formování sebepojetí. Oproti tomu tento výsledek není v souladu s tvrzením Čápa (1996), který se domnívá, že nízké sebehodnocení je ovlivněno tím, že rodič sleduje cíl dominovat nebo pečovat (silné výchovné řízení) nebo naopak v rodině nebývají přísné zákazy a příkazy, detailní kontrola a časté tresty, zato vystupují do popředí projevy nezájmu a lhostejnosti (slabé výchovné řízení). V obou případech silného i slabého výchovného řízení dosáhli v tomto výzkumu žáci nejvyššího celkového skóru sebepojetí. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, je nutné brát v potaz i individuální rozdíly v utváření sebepojetí, neboť na vývoj dítěte a jeho projevy nepůsobí jen rodiče, ale množství biologicky i psychosociálně podmíněných činitelů. Ze závěrů tohoto výzkumu je zajímavý fakt, že nejčastěji se ve stylu rodičovského řízení vyskytuje slabé řízení, zatímco silné výchovné řízení je zastoupeno nejméně. Ke stejnému závěru dospěla Gillernová (2004), která tento fenomén vysvětluje vlivem společenské transformace a globalizace v našich sociokulturních podmínkách. Prekopová a Schweizerová (1994) se domnívají, že

k vlivům, posilujícím rozvoj slabého výchovného řízení v rodině, přispívá evropská tradice a americká forma výchovy. Ke vzrůstu slabého výchovného řízení může napomáhat fakt zrychlujícího se životního tempa, vyžadující permanentně vysoké nároky, jehož průvodním jevem je roztěkanost, povrchnost a nesoustředěnost. Tento fakt se musí zákonitě projevit i ve výchovném působení rodičů, kteří na jednu stranu kladou vysoké množství požadavků na dítě, ale na straně druhé nemají prostor na kontrolu jejich plnění. Na tomto místě je třeba připomenout nároky, které jsou ve výchovných interakcích s dětmi kladené na dospělé v důsledku vývojových proměn dítěte, procesů zrání i učení, a dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2000; Vágnerová, 2000). Je možné se domnívat, že dimenze výchovné řízení v rodině nutně prochází určitými změnami. Výchova je mnohofaktorově podmíněný komplikovaný fenomén, který má výrazně interaktivní charakter mezi dětmi a dospělými. Lásky, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice, které dospělí nabízejí a poskytují, jsou pro vývoj dítěte a jeho sebepojetí zásadní. Jak se rodina pozměňuje v průběhu svého vývoje, mění se i výchova a charakter interakcí uvnitř rodiny (Čermáková, Maříková, Šanderová, & Tuček, 2000).

Další výzkumný cíl se opírá o teoretický předpoklad, který dává do souvislosti dosaženou míru sebepojetí s emočním vztahem v rodině (Čáp, 1994; Čáp & Boschek, 1994; Kohoutek, 2006; Linková, 2003; Shavelson, et al., 1976). Zde se potvrdila domněnka, že žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem v rodině dosahují statisticky významně vyššího sebepojetí než skupina žáků se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku. Výsledek je v souladu s názorem Kohoutka (2006), který se domnívá, že sebepojetí bývá ovlivněno tím, jak je člověk milován a akceptován, nebo naopak odmítán a zanedbáván v období dětství. Schaefer (et al., 1989, in Čáp, 1996) shrnuje vlastní výzkumné výsledky i výsledky amerických autorů tak, že vychází z problematiky mateřské deprivace. Základní podmínku příznivého vývoje dítěte spatřují v emoční podpoře a výchovné stimulaci. Tyto výsledky jsou v souladu s výsledkem stanovené hypotézy, která klade důraz na pozitivní vliv kladného a extrémně kladného emočního vztahu k dítěti, což podporuje vzájemné pozitivní vztahy v rodině a významně přispívá k optimálnímu rozvoji osobnosti včetně přiměřeného sebepojetí. V takové rodině rodiče projevují porozumění pro dítě v každodenním životě a povzbuzují je. Oproti tomu žáci se záporně-kladným emočním vztahem dosahují v tomto výzkumu nejnižšího celkového skóru sebepojetí. Je pravděpodobné, že je to způsobeno rozporným vnímáním obou rodičů (jednoho rodiče vnímá kladně a druhého naopak záporně), což může v dítěti způsobovat vnitřní konflikt a nedůvěru v sebe sama.

Další stanovený cíl výzkumu bylo porovnat výsledky chlapců a dívek. Z dosažených výsledků dosahují chlapci statisticky významně vyššího sebepojetí než skupina dívek. Dosažený výsledek odpovídá výsledkům předešlých studií (Macek & Tyrlik, 2000; Robins & Trzesniewski, 2005; Blatný & Osecká, 1997; Blatný, 2003; Snopek & Holoubková, 2008; Krch & Drábková, 1999; Orel, et al., 2015). Nižší sebehodnocení dívek může být interpretováno jako odraz horšího vyrovnávání se se změnami přicházejícími v období dospívání. Dle Vágnerové (2000) mohou být příkladem takových změn tělesné a hormonální změny. Je patrné, že dívky se posuzují daleko kritičtěji a objektivněji než chlapci. Příčinou může být to, že dívky jsou více submisivnější a závislejší na svém sociálním prostředí a kladou velký důraz na konformitu a společensky žádoucí chování, které je okolím pozitivně hodnoceno a odměněno, a proto mají reálnější hodnocení vlastního chování ve skupině vrstevníků. Chlapci jsou v tomto směru pravděpodobně benevolentnější a rádi získávají sociální odměny. V případě výzkumného souboru je potřeba zmínit fakt, že se jedná o zčásti fotbalovou základní školu, kde je na chlapce vyvíjen tlak na výkon ze strany jejich trenérů. V tomto případě je pro chlapce žádoucí být vzdorovitý vůči autoritě, agresivní a negativní hodnocení sebe sama není akceptováno. Na základě této skutečnosti mohou být jejich sociální normy položeny níž a jejich hodnocení neadekvátní. Zajímavé by bylo do budoucna zkoumat vývojové změny v sebeuposuzování v závislosti na pohlaví a věku žáků, což je ve shodě s řadou autorů (Langmaier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012; Vágnerová & Klégrová, 2008;). Přínosem pro osobnostní rozvoj v dalších vývojových fázích by také mohl být longitudinální výzkum míry sebepojetí od dětství přes dospívání do dospělosti a stáří. V období dospívání popisují autoři výrazný a dočasný pokles úrovně sebehodnocení. Langmeier a Krejčířová (2006) nacházejí stabilizaci a nárůst sebehodnocení většinou kolem 15 – 16 roku, což je maximální dosažený věk zkoumaného souboru. Autoři se domnívají, že tento posun je zapříčiněn v proměně současné společnosti, kdy se nejednou prodlužuje doba studia a tím se oddaluje doba nezávislosti. Na druhou stranu výsledky jiných výzkumů týkající se mezipohlavních rozdílů v úrovni sebehodnocení jsou protichůdné. Guyot (et al., 1981, in Asci, et al., 2001) nebo Wylie (1979, in Asci, et al., 2001), kteří jsou přesvědčeni, že neexistují významné rozdíly v celkovém sebehodnocení u chlapců a dívek. Úskalím srovnání rozdílů mezi chlapci a dívkami v tomto výzkumu je významně menší počet dívek než chlapců.

Závěrečná část výzkumu byla věnována domněnce, že průměrné školní výsledky jednotlivých žáků se také podílejí na utváření sebepojetí. Tento předpoklad se potvrdil.

Ze zjištěných údajů dosahují žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 statisticky významně vyššího sebepojetí než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50. Tento závěr je v souladu s některými výzkumy (Chapman, 1988; Konečná, et al., 2007; Linková, 2003). Výsledek koresponduje s tvrzením Konečné (et al., 2007), že nadané děti dosahují vyššího sebehodnocení v porovnání s dětmi s průměrnými až podprůměrnými školními výsledky. Specifičností školního hodnocení je v tom, že má mimo jiné velký vliv na psychickou stránku žáků, a to zejména na jeho sebehodnocení, sebepojetí a sebevědomí. Kritickým bodem srovnání školních výsledků se sebepojetím se zdá být to, že dotazníkový způsob šetření neumožňuje rozhodnout o kauzalitě. Tedy zda lepší výsledky ve škole vedou k lepšímu sebehodnocení nebo je tomu opačně.

Závěrem diskuse je nutné zopakovat to, co už bylo zmíněno v úvodu této části. Ačkoliv výsledky výzkumu potvrzují vliv způsobu výchovy na utváření sebepojetí, měřený na základě Modelu devíti polí, má rozhodující vliv na utváření sebepojetí více faktorů. Dosažené výsledky této bakalářské práce přinášejí pouze omezený rozsah dat a nezohledňují všechny intervenující proměnné a vstupující faktory na utváření sebepojetí žáků staršího školního věku. Do budoucího výzkumu by bylo vhodné nejenom rozšířit soubor, ale zařadit do něj další intervenující proměnné jako je např. rodinné zázemí, počet a pořadí sourozenců nebo typ základní školy (sportovní versus jazyková).

Ve shodě s některými autory (Harter, et al., 1998; Shavelson, et al., 1976) je zřejmé, že sebepojetí nelze brát jako jednoduchý parametr. Jedná se o složitý psychologický konstrukt zahrnující celý soubor dílčích parametrů. Při zohledňování výzkumů a individuálním zhodnocení žáků by bylo potřeba zabývat se nejen celkovým sebepojetím, ale rovněž jednotlivými subškálami sebepojetí.

Z praktického hlediska je nutné přistupovat k dospívajícím a jejich rodičům individuálně. Což je v souladu s jedním z cílů této práce - využití výstupů jako screeningového nástroje ve školních třídách na ZŠ Pardubice - Ohrazenice ke zjištění, kterým dětem by mohlo prospět psychologické vyšetření. Je důležité na základě zhodnocení výsledků rodičům nabídnout, jak nejlépe upravit vztah k dítěti a k čemu mohou změny vést. Vychovat dítě se zdravým sebepojetím není zcela jednoduché. Je však zřejmé, že správný způsob výchovy tomu může značně pomoci. Význam práce může být v přínosu souhrnných poznatků problematiky sebepojetí pro pedagogy a další profese pracující s dětmi.

## 10 ZÁVĚRY

Výsledky provedeného výzkumu týkající se nacházení souvislostí mezi celkovým skórem sebepojetí (TOT) a způsobem výchovy v rodině, které byly podrobně popsány v předcházející kapitole, lze shrnout následovně:

1. Byly nalezeny souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a jednotlivými modely řízení v rodině jako celku (Model devíti polí).
2. Souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí (TOT) a výchovným řízením v rodině jako celku nebyly prokázány.
3. Výsledky poukazují na vyšší celkový skór sebepojetí (TOT) u žáků s kladným a extrémně kladným emočním vztahem v rodině oproti skupině žáků se záporným a záporně-kladným emočním vztahem v rodině.
4. Skupina chlapců dosahuje vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než skupina dívek.
5. Žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí (TOT) než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50.

Výsledky výzkumu potvrdily domněnku, že rozhodující vliv na míru sebepojetí žáků staršího školního věku má způsob výchovy v rodině jako celku, který vzniká jako syntéza emočního vztahu a výchovného řízení v rodině. Taktéž se potvrdil předpoklad, že na míru sebepojetí dospívajících má rozhodující vliv emoční vztah v rodině oproti výchovnému řízení v rodině, které samo o sobě nemá rozhodující vliv na celkový skór sebepojetí. Nižší průměrné školní výsledky mají souvislost s vyšším celkovým skórem sebepojetí. Bylo prokázáno, že dospívající chlapci dosahují celkově vyššího skóru sebepojetí než dospívající dívky.



## SOUHRN

Sebepojetí obecně patří mezi faktory, které výrazným způsobem ovlivňují život každého člověka. Dá se říci, že je jedním z pilířů kvality života člověka. Na utváření sebepojetí se podílí mnoho vlivů a faktorů, které ovlivňují jeho obsah a dynamiku, jeho celkovou podobu. Některé mají vrozené dispozice, jako např. temperament, jiné jsou dané prostředím a lidmi pomocí sociálních interakcí a komunikace. Právě sociální interakce a komunikace je jedním z nejčastějších a nejdůležitějších faktorů, které mají výrazný vliv na utváření sebepojetí každého člověka.

Cílem této bakalářské práce je popsat do jaké míry určitý výchovný model ovlivňuje formování sebepojetí žáků staršího školního věku. Cílem práce je popsat souvislosti a vztahy mezi vybranými aspekty rodinného prostředí a sebepojetím jedinců. Ve výzkumu byla souvislost s mírou sebepojetí ověřována s výchovným Modelem devíti polí, který vzniká jako syntéza emočního vztahu a výchovného řízení v rodině. Účelem bylo ověřit tyto souvislosti a následně výsledky porovnat s předešlými studii. Do výzkumu byla zařazena i další intervenující proměnná, jako jsou školní výsledky, u které se předpokládalo, že má také významný vliv na formování sebepojetí. Nadále bylo zjišťováno, zda existují mezipohlavní rozdíly v dosaženém celkovém skóre sebepojetí u žáků staršího školního věku.

V teoretické části je popsána definice sebepojetí dítěte z pohledu různých autorů. V rámci toho bylo poukázáno na vznik a formování sebepojetí. V úvodu teoretické části byly také popsány základní teoretické přístupy v utváření sebepojetí, které byly charakterizovány pomocí tří hlavních psychoterapeutických směrů – humanistická psychologie, hlubinná psychologie a kognitivně behaviorální psychologie.

V další teoretické části je stručný popis charakterizující období staršího školního věku včetně specifických vlastností majících vliv na utváření sebepojetí. Tato část sloužila jako teoretické východisko, tedy změny, jež se s daným obdobím pojí a jejich vliv na utváření sebepojetí. Následující kapitola byla věnována konceptuálnímu zakotvení sebepojetí v sociálně-kognitivním přístupu, konkrétně jako postoj k sobě. Takto koncipované sebepojetí sestává ze tří dílčích aspektů – kognitivního, emočního a konativního. Tento model sloužil jako teoretické východisko pro design výzkumu a zároveň pro výběr psychometrického aparátu. Třetí kapitola teoretické části je věnována rodinnému prostředí. Zde je poukazováno na vznik a kvalitu rodičovských rolí, rodinné prostředí a způsob výchovy, které přispívají k formování sebepojetí dítěte.

Poslední teoretická část je věnována výzkumům v oblasti formování sebepojetí. Vzhledem k tomu, že nejčastěji zkoumaným a diskutovaným aspektem sebepojetí je u adolescentů sebehodnocení, se tato část bakalářské práce zaměřuje i na výzkumy z oblasti sebehodnocení, včetně studií hledající rozdíly v sebepojetí mezi pohlavími. Dále jsou zmiňovány studie zabývající se souvislostí mezi mírou sebepojetí a dosaženými školními výsledky.

V praktické části byla použita metoda kvantitativního dotazníkového šetření. Pro naplnění cílů této bakalářské práce byly zvoleny dvě psychodiagnostické metody. První z testové baterie metod je česká standardizovaná verze dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers - Harris 2 (PHCSCS-2). Druhou použitou metodou byl zvolen dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (T-17). Obě standardizované výzkumné metody byly doplněny údaji o průměrných školních výsledcích všech respondentů za školní pololetí 2016/2017. Do výzkumu byli zařazeni žáci druhého stupně (6. – 9. třídy) Základní a Mateřské školy Pardubice – Ohrazenice. Pro statistické zpracování byla získána data od 159 respondentů. Celkem bylo testováno 5 hypotéz na hladině významnosti 0,05.

Na základě analýzy dat byla potvrzena domněnka, že dosažený celkový skóre sebepojetí žáků souvisí s výchovným modelem v rodině jako celku (Model devíti polí). Největší odlišnosti jsou patrné u žáků zastoupených modelem řízení 3 (záporný emoční vztah s rozporným řízením v rodině) ve srovnání s modelem řízení 6, 7 a 8, které jsou charakteristické kladným a extrémně kladným emočním vztahem se slabým až rozporným výchovným řízením. Žáci zastoupení záporným emočním vztahem s rozporným řízením v rodině dosahují nižšího skóre sebepojetí než žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem se slabým a rozporným výchovným řízením v rodině.

V další praktické části výzkumu byl detailněji zkoumán vliv výchovného řízení na sebepojetí žáků. Výchovné řízení je v rámci zvolené diagnostické metody charakterizováno čtyřmi dimenzemi (slabé, silné, střední a rozporné). Z analýzy dat nebyly nalezeny signifikantní souvislosti mezi dosaženým celkovým skórem sebepojetí a výchovným řízením v rodině jako celku. Ačkoliv je z výsledku zřejmé, že samotné výchovné řízení v rodině má rozhodující vliv na sebepojetí žáků až v kombinaci s emočním vztahem k dítěti, dosahují žáci s rozporným řízením v rodině nejnižšího celkového skóre sebepojetí oproti ostatním dimenzím výchovného řízení. U silného i slabého výchovného řízení dosáhli žáci v tomto výzkumu nejvyššího celkového skóre sebepojetí oproti ostatním dimenzím výchovného řízení. Ze závěrů tohoto výzkumu je

zajímavý fakt, že nejčastěji se ve stylu rodičovského řízení vyskytuje slabé řízení, zatímco silné výchovné řízení je zastoupeno nejméně.

Byl také potvrzen předpoklad, který dává do souvislosti dosaženou míru sebepojetí s emočním vztahem v rodině. Emoční vztah v rodině jako celku je v rámci zvolené diagnostické metody (T-17) charakterizován čtyřmi dimenzemi (záporný, kladný, extrémně kladný a záporně-kladný). Z dosažených výsledků je patrné, že žáci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem dosahují vyššího celkového skóru sebepojetí než skupina žáků se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině jako celku.

Pro ucelený přehled výzkumu byly porovnány výsledky celkového skóru sebepojetí mezi chlapci a dívkami. Z dosažených výsledků dosahují chlapci statisticky významně vyššího celkového skóru sebepojetí než skupina dívek.

Na závěr této práce byla zkoumána proměnná hodnocení v podobě průměrných školních výsledků za školní pololetí, u které se potvrdil předpoklad, že má také vliv na celkový skór sebepojetí. Ze zjištěných údajů dosahují žáci s průměrnými školními výsledky do 1,50 (tedy žáci s vyznamenáním) vyššího celkového skóru sebepojetí než žáci s průměrnými školními výsledky nad 1,50.

Závěrem lze shrnout, že z pěti stanovených hypotéz byl u čtyř nalezen statistický významný rozdíl. U jedné stanovené hypotézy nebyla prokázána statistická významnost.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- 1) Asci, F. H., Kosar, S. N., & Isler, A. K. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among Turkish early adolescents. *Adolescence*, 36(143), 499-507.
- 2) Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- 3) Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH.
- 4) Blatný, M. (2003). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*, 87-149.
- 5) Blatný, M., Osecká, L., & Hrdlička, M. (1998). Zdroje sebehodnocení u temperamentových typů. *Československá psychologie*, 42(4), 297-305.
- 6) Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- 7) Cooley, C. H. (1902). The looking-glass self. *O'brien*, 126-128. Získáno z [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=8FKzamiVX4sC&oi=fnd&pg=PA126&dq=C.+H.+Cooley&ots=12OOTTsp3y&sig=11seCQ92gSVwLm4SFzP019qjLDA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=C.%20H.%20Cooley&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=8FKzamiVX4sC&oi=fnd&pg=PA126&dq=C.+H.+Cooley&ots=12OOTTsp3y&sig=11seCQ92gSVwLm4SFzP019qjLDA&redir_esc=y#v=onepage&q=C.%20H.%20Cooley&f=false)
- 8) Coopersmith, S. (1981). *Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 9) Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- 10) Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika.
- 11) Čermáková, M., Maříková, H., Šanderová, J., & Tuček, M. (2000). *Proměny současné české rodiny: rodina-gender-stratifikace*. Sociologické nakladatelství. Získáno z <http://archiv.soc.cas.cz/en/publication/promeny-soucasne-ceske-rodiny-rodina-gender-stratifikace>
- 12) Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum Press.
- 13) Drábková, H., & Krch, F. D., (1999). *Současné změny životního stylu a duševní zdraví české mládeže*. Získáno z <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001028/01/29.pdf>
- 14) Drapela, J., & Hrabal, V. (1998). *Vybrané poradenské směry. Teorie a strategie*. Praha: Karolinum.

- 15) Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- 16) Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- 17) Gillernová, I. (2009). Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 53(4), 336-348.
- 18) Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. *Psychologické dny: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Získáno z <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>
- 19) Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- 20) Harter, S., Waters, P., & Whitesell, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts. *Child Development*, 69(3), 756. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- 21) Hayesová, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- 22) Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of educational research*, 58(3), 347-371. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.211>
- 23) Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs : A theory of personality*. New York: W. W. Norton & Company.
- 24) Kohoutek, R. (2006). *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno.
- 25) Konečná, V., a kol., (2007). Sebepojetí rozumově nadaných dětí. *Československá psychologie*, 51(2), 105-115.
- 26) Krch, F.D., & Drábková, H., (1999). *Současné změny životního stylu a duševní zdraví české mládeže*. Hungary: Open Society Institute. Získáno z <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001028/01/29.pdf>
- 27) Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x>
- 28) Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- 29) Lewicki, P. (1984). Self-schema and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1177. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>

- 30) Linková, M. (2003). Klima školní třídy a některé jeho determinanty. *Klima současné české školy*, 117 – 123. Brno: Konvoj.
- 31) Macek, P. (2001). *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*. Praha: Portál.
- 32) Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál
- 33) Macek, P., & Širůček, J. (2005, září). *Parenting style during childhood and perception of parents as predictors of adolescents self-esteem*. In Book of Abstracts. XIIth European Conference on Developmental Psychology. La Laguna, Tenerife: University La Laguna. Získáno z [http://ivdmr.fss.muni.cz/english/storage/Parents\\_Self\\_Macek\\_Sirucek.pdf](http://ivdmr.fss.muni.cz/english/storage/Parents_Self_Macek_Sirucek.pdf)
- 34) Macek, P., & Tyrlík, M. (2000). Posouzení dobrého a zlého člověka adolescenty: souvislost se sebepojetím, rozdíly mezi děvčaty a chlapci. *Československá psychologie*, 44(1), 45-55.
- 35) Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*, 35(2), 63. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- 36) Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)
- 37) Maříková, H. (2000). *Proměny současné české rodiny*. Praha: Slon.
- 38) Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia-nakladatelství Akademie věd ČR.
- 39) Obereignerů, R. a kol., (2015). *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2. České vydání*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- 40) Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). Rozdíly v celkovém sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle věku a pohlaví. *Psychologie a její kontexty (Psychology & Its Contexts)*, 2(6), 65-77. Získáno z [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac\\_2015\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf)
- 41) Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- 42) Prekopová, J., & Schweizerová, C. (1994). *Neklidné dítě: Rádce pro zneklidněné rodiče*. Praha: Portál.

- 43) Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing.
- 44) Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *American Psychological Society*, 14(3), 158-162. Získáno z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.6685&rep=rep1&type=pdf>
- 45) Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. *Psychology: A Study of a Science: Formulations of the Person and the Social Context*, 184-256. Získáno z <http://bibliotecaparalapersonaepimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/index/assoc/HASH01a5/4583605e.dir/doc.pdf>
- 46) Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada publishing.
- 47) Satirová, V. (2006). *Kniha o rodině*. Praha: Práh.
- 48) Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441. <http://dx.doi.org/10.2307/1170010>
- 49) Slaměník, I., & Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- 50) Slaměník, I., & Výrost, J. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- 51) Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Principal, 368.
- 52) Snopek, M., & Hublová, V. (2008). Sociální opora a její vztah k životní spokojenosti, sebehodnocení a osobnosti u adolescentů: rodové rozdíly. *Československá psychologie*, 52(5), 500.
- 53) Urbánek, T. (2007). K prezentaci výsledků statistických analýz. *Československá psychologie*, 51(6), 601.
- 54) Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum Press.
- 55) Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- 56) Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.

- 57) Van der Werff, J. (1990). The problem of self-conceiving. In *Coping and self-concept in adolescence*. Springer Berlin Heidelberg, 13 – 33. Získáno z [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-75222-3\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-75222-3_2)
- 58) Wedlichová, I. (2008). *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- 59) Wegner, D. M., & Vallacher, R. R. (1980). *The self in social psychology*. New York: Oxford University Press.



# PŘÍLOHA 1: Formulář zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2016/2017

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. VOHRADSKÁ Renata	Šemberova 745, Hradec Králové	F140544

### TÉMA ČESKY:

Sebepojetí žáků staršího školního věku v souvislosti se způsobem výchovy v rodině

### TÉMA ANGLICKY:

Self-concept of older scholars in relation to parenting style

### VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

#### 1. Popis teoretických východisek práce

Stěžejní východiska této práce sledují sebepojetí žáků staršího školního věku. Práce se opírá především o specifika zabývající se formováním sebepojetí. Práce se bude opírat o to, zda dosažená míra sebepojetí žáků druhého stupně ZŠ souvisí s tím, s jakým výchovným stylem jsou děti v domácím prostředí konfrontovány.

#### 2. Hlavní témata teoretické části

Hlavní témata teoretické části jsou zaměřena na míru sebepojetí u dětí staršího školního věku. Pro pochopení všech souvislostí ovlivňujících sebepojetí dětí druhého stupně ZŠ je teoretická část mimo jiné věnována pojmům přizpůsobivost, intelektové a školní postavení, popularita ve vrstevnickém kolektivu, štěstí a spokojenost, pojem jáství, význam rodinného působení na utváření sebepojetí dítěte, výchovné styly, specifika vývoje dítěte staršího školního věku a jiné faktory formující sebepojetí žáků.

#### 3. Popis výzkumného problému

Výzkumný problém vychází z předpokladu, že rozhodující vliv na sebepojetí žáků staršího školního věku (cca 12-15let) má způsob výchovy v rodině. K posouzení toho, jak vnímají žáci sebe sama bude administrován dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Pro potřeby zjištění jakým způsobem jsou probandi vychováváni, je administrován dotazník způsobu výchovy v rodině J. Čápa. Sebepojetí žáků lze také zkoumat v souvislosti s jinými intervenujícími proměnnými jako je např. školní prospěch.

#### 4. Design výzkumného projektu

Na základě stanovení výzkumného problému, výzkumné otázky a hypotézy je zvolen kvantitativní výzkum. Pomocí statistických metod je ověřováno, zda existuje souvislost mezi výchovným stylem rodičů a dosaženou mírou celkového sebepojetí žáků druhého stupně ZŠ.

##### a) Cíle výzkumu

Hlavním cílem práce je poskytnout orientaci v základních pojmech, které s tématem sebepojetí souvisí a prozkoumat problematiku faktorů ovlivňujících vnímání sebe sama u žáků staršího školního věku. Dalším dílčím cílem je využití výstupů této práce jako screeningový nástroj ve školních třídách ke zjištění, kterým dětem by mohlo prospět psychologické vyšetření.

##### b) Základní a výzkumný soubor

V praktické části budou osloveni žáci druhého stupně ZŠ Pardubice- Ohrazenice. Odhadovaný počet žáků je cca 130.

##### c) Metody sběru a zpracování dat

Žáci jsou rekrutováni na klasické základní škole v Pardubicích, na které autorka této bakalářské práce pracuje.

##### d) Očekávané výstupy a praktické dopady práce

Vyhodnocení výzkumu a využití výsledků jako screeningový nástroj na ZŠ Pardubice Ohrazenice. Dále pak zvážení možnosti dalšího využití výstupů bakalářské práce pro magisterskou práci.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- JANOŠOVÁJ, P. (2008). Dívčí a chlapecká identita. Grada Publishing as.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- PIAGET, J., & Jiránek, F. (1970). Psychologie inteligence. Státní pedagogické nakladatelství

Podpis studenta:

*huv*

Datum:

*25. 11. 16*

Podpis vedoucího práce:

*1/127*

Datum:

*25/11/16*

## **PŘÍLOHA 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce**

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Sebepojetí žáků staršího školního věku v souvislosti se způsobem výchovy v rodině.

**Autor práce:** Mgr. Renata Vohradská

**Vedoucí práce:** PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 56/104 818

**Počet příloh:** 4

**Počet titulů použité literatury:** 59

#### **Abstrakt:**

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku faktorů formujících sebepojetí žáků staršího školního věku v souvislosti se způsobem výchovy v rodině. Cílem bakalářské práce je zjistit a popsat souvislosti mezi určitým výchovným řízením v rodině a dosaženou mírou sebepojetí u žáků staršího školního věku. Jako další faktory ovlivňující sebepojetí žáků byly zkoumány i jiné proměnné, jako emoční vztah k dítěti v rodině, konkrétní styl výchovného řízení v rodině a školní výsledky žáků.

Celý výzkumný soubor tvoří 164 žáků ZŠ a MŠ Pardubice - Ohrazenice, z toho 126 chlapců a 38 dívek ve věku od 11 do 16 let. Jako hlavní psychodiagnostické metody byly zvoleny dva dotazníky, a to česká standardizovaná verze Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (Obereignerů, et al., 2015) a Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994).

Získaná data byla analyzována kvantitativně pomocí neparametrických statistických metod – Kruskal-Wallisův test a Mann-Whitney U-test. Byly zjištěny signifikantní souvislosti mezi modelem řízení v rodině, emočním vztahem v rodině a školními výsledky v porovnání s dosaženým celkovým skórem sebepojetí. Dále pak byly nalezeny signifikantní rozdíly mezi skupinou chlapců a dívek v dosaženém celkovém skóru sebepojetí.

**Klíčová slova:** sebepojetí, sebehodnocení, model výchovného řízení

# **ABSTRACT OF THESIS**

**Title: Self-concept of older scholars in relation to parenting style**

**Author:** Mgr. Renata Vohradská

**Supervisor:** PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 56/104 818

**Number of appendices:** 4

**Number of references:** 59

## **Abstract:**

This thesis is focused on the factors shaping the self-perception of adult students in connection with family upbringing. The aim of the thesis is to identify and describe connections between certain methods of upbringing in the family and an achieved measure of self-perception at adult students. Also other elements affecting the self-perception of such learners were also examined, e.g. emotional relationship with the child in the family, a particular methods of upbringing in the family, and pupils' school records.

The target group of this survey consists of 164 pupils of the Elementary School and Kindergarten in Pardubice – Ohrazenice out of which there were 126 boys and 38 girls aged 11 to 16 years. Two questionnaires were chosen as the main psychodiagnostic methods, namely the Czech standard version questionnaire of the Piers-Harris 2 Self-Concept Scale of Children and Adolescents (Obereignerů, et al., 2015) and a questionnaire surveying methods of upbringing in the family created (Čap & Boschek, 1994).

Obtained data were analyzed quantitatively using non-parametric statistical methods - the Kruskal-Wallis test and the Mann-Whitney U test. The survey found a significant link between the management model in the family, emotional relationship in the family, school records in comparison with the overall score of achieved self-perception. Furthermore, significant differences were found between the groups of boys and girls in the achieved overall score of self-perception.

**Key words:** self-perception, self-evaluation, model of upbringing

## **PŘÍLOHA 3: Generální informovaný souhlas s činností školního psychologa**

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s krátkou informací ohledně své činnosti na základní škole, kterou navštěvují Vaše děti. Jmenuji se Renata Vohradská a na ZŠ Pardubice – Ohrazenice působím jako školní psycholožka. Úkolem školního psychologa je zajištění poradenských služeb ve škole, což umožňuje poskytnutí pomoci okamžitě a přímo na místě. Školní psycholog využívá znalosti prostředí a atmosféry školy, je blízký a dosažitelný pro děti, rodiče a učitele.

V souladu se zákonem č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, je k činnosti školního psychologa nutný písemný souhlas zákonného zástupce dítěte. **Generální informovaný souhlas se projednává na celou školní docházku dítěte.** Svým podpisem udělujete souhlas, aby školní psycholog:

- Spolupracoval s učiteli při vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Pracoval s celými třídními kolektivy (na tématech jako jsou: rozvoj spolupráce a komunikace, posílení pozitivních vztahů, rozvíjení osobnosti a sociálních dovedností).
- Poskytl poradenské konzultace dítěti, které ho samo vyhledá.
- Poskytl krizovou intervenci dítěti, které bude v psychicky mimořádně náročné situaci.
- Vytvářel podmínky k maximálnímu využití potenciálu dítěte.
- Prováděl opatření k posílení pozitivní atmosféry ve škole a ve třídách.
- Prováděl anonymní anketní šetření a průzkumy ve škole (např. s cílem zjistit potřeby žáků či zpětnou vazbu na vyučovací proces) a konzultoval zjištěné údaje s vedením školy, výchovným poradcem, školním metodikem prevence, třídním učitelem, při důsledném **zachování anonymity** jednotlivých žáků, kteří se jich účastnili.

Rozhodnou-li se rodiče, že generální informovaný souhlas s činností školního psychologa nepodepíší, nemá školní psycholog právo jejich dítěti výše uvedené služby poskytovat. Znamená to však například to, že pracuje-li školní psycholog s třídním kolektivem, pak dítě, jehož zákonný zástupce neudělil souhlas s působením školního psychologa na škole, odchází na tyto hodiny mimo svou třídu. **Své vyjádření máte samozřejmě možnost dle svého uvážení kdykoliv změnit.**

Při své činnosti dodržuji Etický kodex školních psychologů a příslušné zákonné normy. Konzultace s rodiči i dětmi jsou poskytovány bezplatně a informace, které během nich získám, považuji za důvěrné.

Osobně budu na škole k dispozici pravidelně dvakrát do týdne. Veškeré potřebné informace jsou dostupné na webových stránkách základní školy v sekci Školní psycholožka. V případě dotazů a žádostí o osobní setkání se na mne obraťte prostřednictvím emailu: [psycholog@zsohrazenice.cz](mailto:psycholog@zsohrazenice.cz).

Věřím, že mé působení na ZŠ Pardubice - Ohrazenice bude ku prospěchu Vaším dětem i Vám.

Mgr. Renata Vohradská

**Návratka – třídní/mu učitelce/li:**

**Generální informovaný souhlas s činností školního psychologa v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů**

Jméno žáka/žákyně ..... Třída .....

Potvrzuji, že jsem byl/a informován/a o činnosti školní psycholožky na škole, kterou navštěvuje náš syn/dcera, a souhlasím s poskytováním jejích služeb.

Svůj souhlas poskytuji dobrovolně a jsem si vědom/a skutečnosti, že tento souhlas mohu kdykoliv odvolat.

Dne.....

.....  
rodič (zákonný zástupce)

## PŘÍLOHA 4: Datový soubor ( $n = 159$ )

ID	Pohlaví	Věk	Emoční vztah otec	Emoční vztah matka	Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku	Výchovné řízení otec	Výchovné řízení matka	Výchovné řízení v rodině jako celku	Model řízení v rodině (model devíti polí)	Celkový skóre (TOT)	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	INC	RES	Hodnocení A – F
1	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	33	11	5	1	12	9	3	4	4	1,81
2	chlapec	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	střední	slabé	8	45	12	12	6	8	11	6	2	27	1,44
3	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	54	11	13	10	14	11	10	0	23	1,19
4	chlapec	15	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	50	13	10	8	14	8	10	0	26	2,13
5	chlapec	15	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	32	5	4	3	14	7	8	2	19	2,38
6	chlapec	15	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	48	8	10	9	14	12	9	2	23	1,38
7	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	33	11	3	4	8	6	10	1	26	2,25
8	chlapec	15	kladný	kladný	kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	55	14	14	8	9	10	10	1	24	1,75
9	chlapec	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	rozporné	rozporné	7	44	11	11	8	8	10	9	2	32	1,75
10	chlapec	14	kladný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	49	9	12	10	14	9	9	2	25	1,88
11	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	silné	silné	silné	4	44	13	7	9	7	10	9	1	28	1,50
12	chlapec	14	kladný	záporný	záporný	slabé	silné	rozporné	3	49	10	11	11	14	10	10	1	32	1,19
13	chlapec	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	střední	střední	5	54	13	12	10	13	12	10	1	22	1,69
14	dívka	15	extrémně kladný	záporný	záporně-kladný	rozporné	rozporné	rozporné	9	15	4	4	2	1	5	0	2	28	1,50
15	chlapec	15	záporný	extrémně kladný	záporně-kladný	slabé	slabé	slabé	9	34	7	4	2	13	10	7	3	17	1,69
16	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	39	13	8	5	9	6	8	3	22	1,69
17	chlapec	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	35	10	3	5	11	7	9	2	24	2,50
18	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	58	14	16	10	14	11	9	1	25	1,13
19	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	55	14	14	10	12	11	9	1	26	1,13
20	chlapec	15	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	silné	rozporné	rozporné	7	34	8	4	5	10	8	8	2	26	2,63
21	chlapec	14	střední	extrémně kladný	kladný	střední	střední	střední	5	47	12	14	7	10	8	6	1	26	1,13
22	chlapec	15	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	27	3	3	3	12	8	7	1	26	2,00
23	chlapec	14	střední	záporný	záporný	slabé	slabé	slabé	2	47	13	11	8	10	10	8	2	24	1,38
24	chlapec	15	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	47	13	12	7	11	11	8	1	21	1,31
25	dívka	15	záporný	kladný	záporný	slabé	slabé	slabé	9	13	7	3	1	1	4	1	1	29	1,44
26	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	8	54	12	14	11	13	11	10	1	27	1,06
27	chlapec	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	54	13	15	11	12	10	10	1	29	1,19
28	dívka	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	53	11	15	9	13	10	10	0	24	1,81
29	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	42	9	8	9	9	9	10	2	31	1,94
30	dívka	15	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	49	13	9	7	10	11	8	1	22	1,44
31	chlapec	15	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	31	9	2	4	8	8	7	2	22	2,56
32	dívka	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	50	13	12	7	11	12	8	0	23	1,13
33	chlapec	15	střední	záporný	záporný	rozporné	slabé	slabé	2	37	10	9	7	9	6	7	5	23	1,44
34	dívka	14	střední	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	27	9	9	4	4	5	5	2	31	1,94
35	dívka	15	střední	záporný	záporný	slabé	rozporné	rozporné	3	22	6	3	3	3	7	3	7	27	2,19
36	chlapec	14	kladný	záporný	záporný	slabé	slabé	slabé	2	35	11	7	4	9	8	5	1	24	2,56
37	chlapec	15	extrémně kladný	záporný	záporně-kladný	slabé	rozporné	rozporné	9	32	11	5	1	8	7	9	4	21	1,56
38	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	rozporné	slabé	rozporné	7	36	10	7	3	9	7	9	3	20	1,38
39	dívka	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	42	14	11	7	7	7	9	2	31	1,81
40	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	46	12	7	8	12	11	10	0	19	1,31
41	chlapec	16	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	54	13	15	10	12	11	10	0	27	2,13
42	dívka	14	záporný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	9	14	6	4	1	1	4	1	2	28	1,88
44	dívka	15	záporný	záporný	záporný	slabé	slabé	slabé	2	27	11	3	3	8	1	8	4	27	3,31
45	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	38	10	7	2	4	8	7	1	29	2,56
46	chlapec	14	kladný	záporný	záporný	slabé	slabé	slabé	2	46	12	13	10	9	9	8	1	26	1,19
47	chlapec	15	záporný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	2	39	13	8	5	11	6	6	3	20	2,06
48	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	39	9	6	6	13	10	7	2	22	2,50
49	dívka	13	záporný	záporný	záporný	silné	slabé	rozporné	3	38	13	9	7	6	6	8	2	32	1,44
50	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	35	9	8	5	12	4	7	3	22	1,69

ID	Pohlaví	Věk	Emoční vztah otec	Emoční vztah matka	Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku	Výchovné řízení otec	Výchovné řízení matka	Výchovné řízení v rodině jako celku	Model řízení v rodině (model devíti polí)	Celkový skóre (TOT)	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	INC	RES	Hodnocení A – F
51	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	silné	rozporné	rozporné	3	22	5	9	6	4	2	2	0	33	1,00
52	chlapec	14	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	rozporné	rozporné	7	47	13	14	10	10	9	8	1	30	1,25
53	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	46	9	10	10	12	10	10	1	32	1,67
54	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	střední	silné	silné	4	45	11	8	8	11	11	9	1	28	1,81
55	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	slabé	střední	slabé	6	54	11	13	10	14	10	10	2	28	1,50
56	chlapec	13	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	střední	střední	5	51	13	12	10	12	8	10	2	29	1,25
57	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	9	54	14	13	10	12	11	10	1	26	1,38
58	dívka	13	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	37	9	9	11	7	9	9	1	36	1,19
59	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	48	12	9	8	13	8	10	4	23	1,80
60	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	41	12	12	3	11	7	8	0	22	1,50
61	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	39	8	10	11	5	9	9	1	42	1,94
62	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	54	13	12	9	13	11	10	1	23	1,00
63	chlapec	14	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	7	56	13	14	11	14	11	10	0	25	1,13
64	dívka	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	48	13	12	9	9	10	8	2	33	1,75
65	chlapec	14	záporný	kladný	záporný	rozporné	slabé	rozporné	3	45	9	12	8	13	9	8	2	24	1,31
66	chlapec	13	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	slabé	slabé	8	50	13	11	8	12	11	9	2	22	1,63
67	chlapec	14	kladný	střední	kladný	slabé	rozporné	rozporné	7	52	14	13	8	12	12	9	0	21	1,25
68	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	rozporné	slabé	rozporné	7	52	8	14	11	14	11	10	1	31	1,44
69	chlapec	13	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	silné	silné	4	53	12	14	10	13	11	10	0	28	1,25
70	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	slabé	rozporné	rozporné	3	46	12	11	8	10	10	8	1	29	1,38
71	dívka	13	kladný	záporný	záporný	rozporné	silné	rozporné	3	40	13	9	5	7	9	8	0	26	1,31
72	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	slabé	silné	rozporné	7	46	11	10	11	13	7	10	3	35	1,56
73	chlapec	13	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	silné	slabé	rozporné	7	47	9	8	7	14	10	10	3	22	1,63
74	chlapec	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	54	13	14	10	12	10	10	1	28	1,38
75	dívka	14	extrémně kladný	záporný	záporně-kladný	slabé	silné	rozporné	9	49	12	14	8	12	9	9	1	26	1,19
76	chlapec	13	střední	záporný	záporný	silné	rozporné	rozporné	3	57	12	16	16	14	12	10	1	26	1,19
77	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	55	14	13	8	13	10	10	0	21	2,53
78	chlapec	14	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	střední	střední	střední	5	50	13	11	8	13	10	8	2	22	1,50
79	dívka	14	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	slabé	slabé	8	33	8	11	5	7	8	3	4	30	2,06
80	dívka	13	kladný	střední	kladný	slabé	silné	rozporné	7	36	8	9	5	8	10	6	2	27	2,38
81	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	silné	rozporné	rozporné	7	48	11	14	9	10	11	8	3	28	1,94
82	chlapec	13	střední	kladný	kladný	slabé	silné	rozporné	7	31	6	4	4	7	9	6	3	28	1,75
83	dívka	13	kladný	kladný	kladný	rozporné	slabé	rozporné	7	41	7	9	8	13	10	9	0	31	2,63
84	chlapec	15	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	53	11	14	11	13	10	10	0	34	2,69
85	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	střední	slabé	slabé	6	33	10	11	6	5	2	8	1	34	1,81
86	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	41	13	13	5	8	5	6	1	26	1,31
87	chlapec	15	záporný	záporný	záporný	silné	rozporné	rozporné	3	38	8	4	7	10	9	8	1	28	2,88
88	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	47	14	9	9	11	10	9	1	22	1,50
89	dívka	13	záporný	záporný	záporný	rozporné	silné	rozporné	3	38	9	10	3	11	9	7	1	27	1,94
90	dívka	13	záporný	záporný	záporný	silné	rozporné	rozporné	3	27	9	8	3	5	8	3	3	29	2,25
91	chlapec	14	kladný	kladný	kladný	střední	slabé	slabé	6	42	13	9	3	12	7	8	1	17	2,25
92	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	58	13	13	10	13	10	10	0	24	1,43
94	dívka	12	záporný	kladný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	44	10	7	9	12	10	9	1	31	1,57
95	chlapec	11	kladný	záporný	záporný	slabé	slabé	záporný	2	49	11	13	10	10	10	10	1	32	1,36
96	chlapec	11	kladný	kladný	kladný	silné	silné	silné	4	29	8	8	4	6	6	5	2	32	1,21
97	chlapec	13	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	43	12	8	5	11	9	10	0	20	1,07
98	dívka	11	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	37	10	11	8	8	7	4	3	30	1,50
99	chlapec	12	kladný	záporný	záporný	střední	silné	silné	1	50	12	11	9	12	11	10	2	23	1,14
100	dívka	12	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	39	11	9	4	10	8	8	1	26	1,36
101	chlapec	11	kladný	kladný	kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	55	14	15	10	14	9	10	0	25	1,43
102	dívka	12	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	50	14	10	7	11	10	9	1	21	1,43
103	chlapec	11	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	46	12	10	11	8	10	9	0	29	1,29
104	chlapec	11	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	54	14	15	9	12	11	10	0	25	1,07

ID	Pohlaví	Věk	Emoční vztah otec	Emoční vztah matka	Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku	Výchovné řízení otec	Výchovné řízení matka	Výchovné řízení v rodině jako celku	Model řízení v rodině (model devíti polí)	Celkový skóre (TOT)	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	INC	RES	Hodnocení A – F
105	dívka	11	extrémně kladný	záporný	záporně-kladný	slabé	rozporné	rozporné	9	45	12	13	8	9	10	10	1	32	1,43
106	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	silné	silné	silné	4	47	12	13	11	7	9	10	0	36	1,29
107	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	slabé	rozporné	rozporné	7	51	14	11	6	13	10	10	0	18	1,64
108	chlapec	12	kladný	střední	kladný	slabé	slabé	slabé	6	51	13	10	11	13	10	9	0	22	1,36
109	chlapec	12	střední	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	47	13	9	8	11	10	10	1	30	1,79
110	chlapec	13	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	střední	slabé	slabé	8	50	12	13	10	11	10	9	0	25	1,29
111	chlapec	11	kladný	kladný	kladný	silné	silné	silné	4	53	13	13	11	12	11	10	0	25	1,07
112	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	slabé	rozporné	rozporné	7	51	13	11	10	12	11	10	1	30	2,57
113	chlapec	12	kladný	záporný	záporný	slabé	silné	rozporné	3	45	11	12	8	9	11	8	1	29	1,93
114	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	slabé	silné	rozporné	7	39	7	9	10	13	7	7	1	32	1,79
115	dívka	12	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	31	11	5	1	9	6	7	2	20	1,07
116	chlapec	11	záporný	kladný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	31	4	6	7	10	5	8	3	34	2,64
117	dívka	12	záporný	záporný	záporný	slabé	silné	rozporné	3	30	12	5	2	8	4	7	2	23	2,86
118	chlapec	11	záporný	záporný	záporný	silné	rozporné	rozporné	3	29	9	10	4	6	2	8	2	34	1,43
119	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	11	6	2	0	2	3	1	0	28	2,71
120	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	rozporné	slabé	rozporné	7	52	12	12	9	14	11	10	0	23	1,50
121	chlapec	12	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	48	13	8	9	13	9	10	2	24	2,93
122	dívka	12	kladný	kladný	kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	48	9	10	8	8	9	10	2	34	2,57
123	dívka	12	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	43	11	13	8	7	10	8	2	29	3,21
124	dívka	11	střední	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	36	13	12	5	5	5	8	3	33	1,07
125	dívka	12	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	57	13	15	10	14	12	10	0	24	1,14
126	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	rozporné	rozporné	rozporné	7	40	6	9	9	12	10	9	2	35	2,57
127	chlapec	13	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	44	8	6	6	14	10	8	2	18	2,43
128	dívka	13	kladný	kladný	kladný	rozporné	slabé	rozporné	7	37	10	4	9	7	10	9	0	32	2,14
129	dívka	11	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	50	13	8	10	11	12	10	1	27	1,36
130	chlapec	12	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	42	12	14	7	5	9	8	0	33	1,14
131	chlapec	12	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	slabé	slabé	8	46	13	11	2	14	9	9	0	15	1,57
132	chlapec	12	záporný	střední	záporný	rozporné	rozporné	rozporné	3	31	4	3	2	13	9	8	3	22	3,36
133	chlapec	11	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	46	13	8	5	13	10	8	0	19	1,29
134	dívka	11	střední	extrémně kladný	kladný	silné	střední	silné	4	41	14	8	3	10	6	10	1	20	1,14
135	dívka	11	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	57	13	16	9	14	12	10	0	24	1,36
137	chlapec	12	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	střední	střední	5	42	14	6	3	12	9	8	1	13	1,43
139	dívka	12	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	45	12	12	8	8	9	8	2	30	1,43
140	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	silné	silné	silné	1	27	3	4	8	7	8	9	1	39	2,06
141	dívka	12	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	32	12	4	2	10	5	8	2	21	2,87
142	chlapec	15	kladný	kladný	kladný	rozporné	slabé	rozporné	7	45	8	12	10	10	9	9	2	34	1,93
143	chlapec	12	kladný	kladný	kladný	slabé	střední	slabé	6	51	12	12	8	14	8	10	0	23	1,67
144	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	silné	silné	silné	1	48	9	11	11	12	11	10	1	31	1,20
145	chlapec	14	kladný	záporný	záporný	silné	střední	silné	1	36	9	7	5	10	9	7	2	25	2,07
146	chlapec	13	střední	záporný	záporný	slabé	silné	rozporné	3	55	13	14	8	12	11	9	1	25	1,00
148	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	57	14	14	10	14	12	10	0	22	1,60
149	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	střední	slabé	slabé	6	45	8	9	11	13	9	9	3	30	1,73
150	dívka	12	kladný	kladný	kladný	střední	střední	střední	5	39	10	6	7	10	8	9	1	28	2,07
151	chlapec	13	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	55	13	14	11	10	11	10	0	32	1,73
152	chlapec	12	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	35	11	8	5	5	9	7	1	28	1,53
153	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	střední	slabé	slabé	2	28	7	1	4	12	7	5	2	21	2,60
154	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	slabé	slabé	slabé	2	37	7	8	8	10	10	5	5	24	1,33
155	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	střední	slabé	6	54	14	13	10	10	12	9	0	27	1,27
156	chlapec	13	kladný	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	48	13	11	8	12	9	10	1	24	1,33
157	chlapec	12	extrémně kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	47	10	13	10	9	12	9	0	32	1,07
158	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	silné	silné	silné	1	47	8	13	11	11	11	10	1	30	1,27
159	chlapec	13	extrémně kladný	kladný	extrémně kladný	slabé	slabé	slabé	8	51	13	14	10	11	10	9	1	28	1,00
160	chlapec	13	záporný	záporný	záporný	silné	rozporné	rozporné	3	27	8	6	5	10	6	4	2	24	2,13



ID	Pohlaví	Věk	Emoční vztah otec	Emoční vztah matka	Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku	Výchovné řízení otec	Výchovné řízení matka	Výchovné řízení v rodině jako celku	Model řízení v rodině (model devíti polí)	Celkový skóre (TOT)	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	INC	RES	Hodnocení A – F
161	chlapec	12	záporný	střední	záporný	střední	slabé	slabé	2	37	10	7	6	7	8	9	2	26	2,33
162	chlapec	13	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný	střední	střední	střední	5	45	11	13	7	10	9	6	2	21	1,93
163	chlapec	14	záporný	záporný	záporný	rozporné	slabé	rozporné	3	31	9	11	5	8	9	7	3	38	1,93
164	chlapec	13	střední	kladný	kladný	slabé	slabé	slabé	6	35	10	6	5	10	8	7	2	20	1,53