

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí

Diplomová práce

Autor: Bc. Barbora Cihlářová
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: PaedDr. Ing. Jan Tirpák
Oponent práce: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Barbora Cihlářová

Studium: P20K0331

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí**

Název diplomové práce AJ: Self-concept of children from different socio-cultural backgrounds

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude věnovat srovnání sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí. Cílem práce bude zjistit a porovnat rozdíly v sebepojetí u dětí ve věku 10-15 let ohrožených sociálním vyloučením a u žáků reprezentujících majoritu. Teoretická část se bude zabývat sebepojetím, jeho formováním, vlivem školní úspěšností a problematikou odlišného sociokulturního prostředí. Praktickou část budou tvořit výsledky a komparace standardizovaného Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (Piers, Herzberg, 2015) a testu Sebepojetí školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992). Cílem výzkumného šetření bude zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebepojetí u vybraných skupin respondentů v závislosti na jejich socio-ekonomickém pozadí. Na základě výzkumu budou formulovány závěry a doporučení pro praxi.

FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, SVOBODA, Zdeněk a ZILCHER, Ladislav. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

JEDLIČKA, Richard, FRANCOVÁ, Marta, KOMZÁKOVÁ, Martina a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Jan Tirpák

Oponent:

Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce:

13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce PaedDr. Ing. Jana Tirpáka samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne ...

Podpis autora

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce PaedDr. Ing. Janu Tirpákovi za odborné vedení, pomoc při zpracování diplomové práce a poskytnutí vyhodnocovacích archů. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v průběhu celého studia, a to zvláště Karolíně Fáberové za motivaci a povzbuzování, díky němuž jsem studium nevzdala a Lindě Štindl za pomoc s korekturou textu diplomové práce a podnětné komentáře. Velké díky pak patří Mgr. Janu Štouračovi za fyzickou a psychickou podporu, pomoc se zpracováním dat, kontrolou výsledků práce, podnětné připomínky a neuvěřitelnou trpělivost a laskavost, se kterou mě podporoval po celou dobu dokončování magisterské práce.

Anotace

CIHLÁŘOVÁ, Barbora. *Sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí*. Hradec Králové, 2022. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Ing. Jan TIRPÁK.

Diplomová práce se věnuje srovnání sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí. Cílem práce je zjistit a porovnat rozdíly v sebepojetí u dětí ve věku 10-15 let ohrožených sociálním vyloučením a u žáků reprezentujících majoritu. Teoretická část se zabývá sebepojetím, jeho formováním, školní úspěšností a problematikou odlišného sociokulturního prostředí. Praktickou část tvoří výsledky a komparace standardizovaného Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (Piers, Herzberg, 2015) a testu Sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992). Cílem výzkumného šetření je zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebepojetí u vybraných skupin respondentů. Na základě výzkumu jsou formulovány závěry a doporučení pro praxi.

Klíčová slova

sebepojetí, žáci, odlišné sociokulturní prostředí, standardizovaný dotazník

Abstract

CIHLAROVA, Barbora. *Self-concept of children from different socio-cultural backgrounds*. Hradec Králové, 2022. Diploma thesis. University of Hradec Králové. Pedagogical Faculty. Supervisor PaedDr. Ing. Jan TIRPÁK.

This diploma thesis focuses on the comparison of self-concept of children from different socio-cultural backgrounds. The aim of the thesis is to find and compare the differences in self-concept of children in the age 10-15 threatened with the risk of social exclusion and children representing the social majority. Theoretical part deals with self-concept, its formation, school success and the issue of a different socio-cultural surroundings. Empirical part consists of results and comparisons of the standardized Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (Piers, Herzberg, 2015) and the Self-concept of school success of children test – SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992). The purpose of the research is to find out and compare differences in self-concept for selected groups of respondents. Based on the research conclusions and recommendations for practice are formulated.

Keywords

Self-concept, pupils, different socio-cultural surroundings, standardized survey questionnaire

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	11
1 Teoretická část	13
1.1 Definice sebepojetí a obecná charakteristika	13
1.2 Sebpoejetí v závislosti na vývoji jedince	19
1.3 Obecná problematika sociálního vyloučení a znevýhodnění	25
2 Praktická část	29
2.1 Cíle výzkumu a hypotézy	29
2.2 Popis metodologického rámce a metod.....	29
2.3 Etické hledisko a ochrana soukromí	33
2.4 Postup při výběru výzkumného problému	33
2.5 Popis výzkumného souboru	34
2.6 Práce s daty, vyhodnocení dat a hypotézy	34
2.7 Výsledky a ověření testovaných hypotéz	35
2.8 Hypotéza 1	35
2.9 Hypotéza 2	38
2.10 Hypotéza 3	39
2.11 Hypotéza 4.....	42
3 Diskuze	45
3.1 Limitace výzkumu.....	45
3.2 Zjištěné výsledky a hypotézy	46
3.3 Hypotéza 1	46
3.4 Hypotéza 2	52
3.5 Hypotéza 3	55

3.6	Hypotéza 4	58
3.7	Konzistence dat podle škol.....	60
3.8	Aplikace výzkumného šetření do praxe	62
	Závěr	64
	Seznam použité literatury	66
	Seznam grafů	71
	Seznam tabulek	73
	Přílohy.....	74

Úvod

Jako téma diplomové práce jsem si zvolila Sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí. V rámci práce s dětmi ve zvolené věkové kategorii je sebepojetí jedno ze stěžejních a všudypřítomných témat. Jak se vnímá dospívající jedinec a co všechno je zásadní pro utváření zdravého sebepojetí jsou evergreenovými tématy, která se prolínají do všech aspektů výchovy, vzdělávání a práce s dětmi a dospívajícími. Téma je zajímavé právě proto, že se stále mění a utvářejí vnější faktory, které mohou mít vliv na změny v sebepojetí žáků, a to jak z pohledu měnících se přístupů ve výchově a rodině tak i změn ve vnímání a práci s dětmi v rámci školních zařízení. Navíc nelze opomenout aktuálnost tématu. Současný vývoj světové politické situace a ekonomického vývoje predikuje zvyšování počtu lidí, včetně dětí, přímo ohrožených ekonomickým, kulturním a sociálním vyloučením. Proto si myslím, že sebepojetí dětí je důležitou oblastí, které by se měla dlouhodobě věnovat pozornost a snaha v hledání možných řešení ke zvyšování počtu žáků se zdravým sebepojetím, protože to v konečném důsledku může mít z dlouhodobého hlediska pozitivní vliv na společenský vývoj v České republice. Téma je mi navíc blízké i z osobního a pracovního hlediska.

V práci je přiblížena definice sebepojetí podle vybraných autorů zabývajících se sebepojetím dětí a dospívajících. V jejím rámci jsou blíže rozebrány faktory mající vliv na proměny a vývoj sebepojetí u jednotlivce. V neposlední řadě se práce zabývá prostředím, jakožto vnějším vlivem a jeho zasazením do celkového konceptu sebepojetí žáků. Pro samotný praktický výzkum byli vybráni žáci navštěvující páté až deváté ročníky základních škol v majoritní společnosti, které jsem na základě předem stanovených hypotéz srovnávala se stejně věkově rozloženou skupinou žáků navštěvující školy ve vyloučených lokalitách. Hlavním cílem práce pak bylo nalézt odlišnosti mezi sebepojetím žáků v majoritní společnosti a sebepojetím žáků z vyloučených lokalit. Srovnání probíhalo na základě standardizovaných dotazníků Piers-Harris 2 a testu Sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS. Vzhledem k tomu, že z obou dotazníků lze získat nepřehledné množství informací, které lze dále zkoumat a srovnávat, určila jsem si jako dílčí cíle další tři hypotézy. První z nich se zaměřuje na srovnání sebepojetí v závislosti na genderu a současně zasazuje problematiku do sociokulturního prostředí, ze kterého respondenti pocházejí. Druhá hypotéza testovala, zda jsou patrné rozdíly v sebepojetí žáků v souvislosti s přechodem na druhý stupeň a zároveň zda může mít na rozdílné sebepojetí vliv prostředí, ve kterém se dítě nachází. Třetím dílčím cílem bylo zjistit, zda se prokáže

korelace výsledků v rámci zvolených dotazníků. K potvrzení relevantnosti získaných dat jsem provedla srovnání výsledků základních škol pro stejné lokality.

V teoretické i praktické části jsem čerpala z autorů a autorek zabývajících se problematikou sebepojetí, vlivů na sebepojetí, jeho vývoje napříč osobním vývojem jedince, vnějších činitelů majících na sebepojetí vliv, včetně problematiky ohrožení sociálním vyloučením, sociálního vyloučení a vyloučených lokalit. Nejčastěji jsem čerpala z Vágnerové, Sedláčkové, Nakonečného, Říčana, Pipekové, Lechty či Čápa.

1 Teoretická část

1.1 Definice sebepojetí a obecná charakteristika

Z lingvistického pohledu slovo sebepojetí jednoznačně vysvětluje svůj význam. Sebe a pojetí. Jak se pojmám. Z pohledu psychologie je toto slovo definováno rozlišnými způsoby a směry, přičemž některé výklady se doplňují, některé si naopak odporují. V některých psychologických publikacích je sebepojetí nesprávně zaměňováno se sebeúctou nebo je dáváno jako její ekvivalent (Jiřincová, 1997, s. 20).

Na sebepojetí lze pohlížet z mnoha rozlišných pohledů, a ač se samo o sobě zdá být srozumitelným pojmem, jeho přesná definice v odborné literatuře jednoznačná není. S nadsázkou by se dalo říci, že je tolik definic, kolik autorů existuje. A i když je více definic a jednotliví autoři pohlíží na oblast sebepojetí rozdílně, většina z nich má společný a stejný základ. A to ten, že na sebepojetí má vliv jak biologická složka jedince, tak ho velkou měrou ovlivňují sociální prostředí a psychické faktory. Proto je vytvoření vztahu k sobě, jakožto lidské bytosti, jedním z klíčových vývojových úkolů v životě každého jedince a tento vztah se pak promítá do všech dalších vztahů, které člověk navazuje. Definuje totiž jednu stranu ve vztahu (Vymětal, 1997, s. 73).

Nakonečný (2021, s. 39) uvádí „*Osobností, jak už víme, se člověk nerodí, nýbrž se jí stává, a to v době, kdy se u něho v raném dětství utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. To je v období vzniku sociálního já, z něhož se postupně vytváří sebepojetí: z vědomí já vzniká pojetí vlastního já (ego), které není už jen zážitkovou strukturou, ale organizačním a dynamickým činitelem. Geneze osobnosti je spojena se vznikem já a tento vznik já a jeho vývoj k sebepojetí jsou základními aspekty fungování osobnosti, jeho dalšího utváření, neboť osobnost funguje jako otevřený systém, který je stále v interakci se svým životním prostředím.*“

Trochu jiný pohled lze nalézt u Vágnerové (2005, s. 300-302). Ta tvrdí, že samotné sebepojetí vychází ze znalostí a zkušeností se sebou samým. Tyto zkušenosti se vytváří na základě různých poznatků, úvah a emočních prožitků. Děje se tak na základě reakcí, názorů a postojů jiných lidí, zejména těch, kteří jsou pro daného jedince osobně významní. Ukazuje se zde totiž skutečnost, že se lidé nechtějí příliš lišit od ostatních, ale zároveň si chtějí uchovat svoji jedinečnost. Sebepečení je tudíž komplexní a hierarchicky uspořádanou strukturou, realizující různé funkce (monitorující, interpretační, regulační).

Lze jej však chápat i jako trvalejší osobnostní charakteristiku, proměňující se a rozvíjející se v průběhu života jedince.

„Sebepojetí je úplný soubor přesvědčení o sobě či našeho sebepoznání. Zahrnuje víru v osobnostní vlastnosti, jako jsou naše rysy, schopnosti, hodnoty, preference a názory, stejně jako přesvědčení o své sociální identitě jako jsou naše sociální role, vztahy a sociální skupiny. Ve své podstatě jde o víru v nás samé, ze které lze čerpat, abychom si byli schopni odpovědět na otázku: Kdo jsem?“ (Baumeister, 2000, s. 10)

Podstatou vztahu k sobě samému u daného člověka je proto to, že chce vědět kým je a jaký je. Zároveň chce dosahovat cílů, které dávají jeho životu smysl, chce se stát sám sebou. Jde mu o sebepojetí a seberealizaci, respektive o aktualizaci svého já (Helus, 2015, s. 84). Všechno kolem nás, o čem máme nějaké, byť jen nedokonalé ponětí, se dělí na vlastní osobu a všechno ostatní. Poznání vlastní osoby má řadu stupňů, které se uskutečňují podle toho, jak se rozvíjí kognitivní funkce jednotlivce (Říčan, 2008, s. 135).

Vágnerová (2005, s. 115) naopak tvrdí, že vztah k sobě samému se vytváří od počátku života a jeho základ tvoří zkušenosti z raného vývoje a možná i z prenatálního období. Naproti tomu podle Heluse (2015, s. 84) se ukazuje, že sebepojetí je tvořeno především mezilidskými vztahy. Tudíž samotným životem mezi lidmi, kdy jsme vystaveni jejich nárokům, srovnáváme se s nimi, ztotožňujeme, vymezujeme se vůči nim, necháváme se jimi inspirovat. V tomto smyslu je pak naše sebepojetí také skutečností sociální povahy. Na sociální vliv na sebepojetí poukazuje i James (1950, s. 106), který ho chápe jako duševní činnost. Sebepojetí, společně se sebehodnocením, je však kognitivní aspekt postoje člověka k sobě. Sebepojetí jako takové lze velmi zjednodušeně definovat jako postoj jedince k sobě samému, přičemž tento postoj má tři složky: kognitivní (sebeoznání, sebehodnocení), emocionální (sebepřijetí, sebeúcta) a konativní (seberealizace) (Jiřincová, 1997, s. 102).

Z hlediska formování sebepojetí platí, že se utváří jednak na základě závěrů, které si lidé budují o svých postojích a dispozicích v průběhu pozorování vlastní činnosti. Na druhé straně je to i na základě učení jak sociálním srovnáváním, tak i vzájemnou interakcí se sociálním prostředím. Sebepojetí je tudíž generalizací poznatků o sobě, odvozenou z dílčích zkušeností v konkrétních situacích. Tyto poznatky jsou hierarchicky uspořádány podle míry abstrakce od konkrétních, specifických prvků, až po obecné kategorie (Blatný, 2010, s. 112).

Samotné sebepojetí v sobě zahrnuje složky existence a fungování jedince. K lepšímu uchopení pojmu sebepojetí jako takového lze proto tudíž strukturalizovat jeho dílčí aspekty. Sebeopjetí zahrnuje jednak obraz sebe sama, tak i komplex názorů na sebe sama, ale i vztah k sobě samému, včetně sebeakceptace či schopnost regulovat vlastní projevy a aktivity. Nehledě na to, že existují explicitní (uvědomělé) či implicitní (neuvědomělé) složky sebepojetí. Sebeopjetí můžeme tedy rozdělit do čtyř, vzájemně propojených a ovlivňujících složek. Jedná se o sebehodnocení, sebevědomí (sebedůvěra a sebeúcta), sebeakceptace (sebeláska) a seberegulace. Pokud se podíváme podrobněji na jednotlivé složky sebepojetí, tak sebehodnocení je ocenění vlastních kompetencí a kvalit. Z emočního hlediska jde o vztah k sobě a míru přijetí sebe sama. V sebehodnocení se zrcadlí, do jaké míry je člověk se sebou spokojený, zda o sobě uvažuje pozitivně či negativně, respektive v jakém poměru jsou pozitivní a negativní atributy jedince (Vágnerová, 2010, s. 306).

Blatný (2010, s. 112) poukazuje na skutečnost, že sebehodnocení může být chápáno i jako výsledek sociálního srovnávání a sebesposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo osobami, zastávajícími výchovné či rodičovské funkce. Je více než zřejmé, že kritéria sebehodnocení jsou různá a pro každého jednotlivce specifická.

Rozvoj sebehodnocení je každopádně procesem závislejícím na mnoha faktorech. Od osobnosti jedince, jeho schopností a zkušeností, až přes sociální kontext a názory jiných lidí, kteří určují, co a jak bude hodnoceno. Lze také říct, že sebehodnocení nemusí být vždycky přiměřené realitě. Z různých důvodů může být zkresleno. A to ať už emočně podmíněnou neschopností přijmout nepříjemné poznatky, nepřesností způsobenou dlouhodobým působením názorů jiných lidí, s nimiž se nakonec jedinec ztotožní, či důsledkem nepochopení některých souvislostí a vztahů (Vágnerová, 2010, s. 308).

Sebehodnocení se vztahuje k různým projevům a kritériem jejich hodnocení se mohou stát společenské normy. Pokud se člověk chová v souladu s těmito normami, je takovýto projev oceňován. Ocenění slouží jedinci jako kladná zpětná vazba podporující pozitivní sebehodnocení. Jestliže je jedinec sám se sebou nespokojený a má nízké sebehodnocení, s největší pravděpodobností bude mít i nízké sebevědomí a sebeúctu (Sedláčková, 2009, s. 17).

Sebehodnocení vychází ze sebezpoznání, ale zároveň mu dává jistou hodnotu. Zahrnuje i emoční vztah k sobě a s tím související sebevědomí a sebedůvěru. Míra sebedůvěry má vliv na anticipaci budoucího dění a spoluurčuje rozvoj motivace i úroveň cílů, které si jedinec odváží stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojena s pocitem možnosti kontroly a ovlivnění vlastního života. Míra sebedůvěry ovlivňuje názor na obtížnost různých situací a na míru jejich zvladatelnosti. Nízká sebedůvěra se projevuje přeceňováním náročnosti čehokoliv. Případné selhání (zvláště pokud je očekávané), samozřejmě přesvědčení o vlastní nedostatečnosti pouze prohlubuje (Vágnerová, 2010, s. 309).

Další vzájemně propojenou a ovlivňující se složkou sebepojetí je sebedůvěra (sebevědomí, sebeúcta). Sebedůvěra se utváří tak, že jedinec hodnotí obraz sebe samého. Ten je tvořen z mnoha fragmentů, například důležitých vzpomínek, činitelů prostředí, vnímání vlastního těla či stupně prožitého uspokojení. Tyto prvky se spolupodílejí na utváření jak harmonické, tak i v horších případech narušené osobnosti (Sedláčková, 2009, s. 19). Mezi základní vlastnosti sebedůvěry pak můžeme řadit to, že je vědomá, tvoří ji vjemy, hodnoty a ideály. Dále pak se jedná o uspořádanou konfiguraci a dočasnou hypotézu, jež si člověk o samotné skutečnosti vytváří, nikoliv o realitu jako takovou (Melgosa, 2003, s. 54). Sebevědomí je vlastnost, kdy si jedinec už od dětství vytváří vědomý, i když ne vždy správný, názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí, který se mu dostává. Součástí tohoto názoru na sebe jsou i prohry, zklamání, slabosti a omezení. Tyto vjemy a poznatky představují kredit nebo dluh na osobním účtu jedince ve vztahu ke společnosti (Sedláčková, 2009, s. 19). Hodnotící složkou sebepojetí je pak následně sebeúcta, zahrnující internalizované sociální soudy či úsudky. Pěstování sebeúcty od raného věku je důležitou součástí vedení jedince (popřípadě dítěte) k duševnímu zdraví. Osobní sebeúctu podporuje výchova obsahující prvky úcty, jasných hodnotových kritérií, nároků a vedení k samostatnému řešení problémů (Hayesová, 2013, s. 23).

Sebeakceptace (sebeláska). Sebepojetí má i citový aspekt, který je vyjádřen mírou sebeakceptace. Je výsledkem spolupůsobení různých dílčích a kolikrát i ambivalentních nebo negativních pocitů. Zatímco emoční sebehodnocení má globálnější charakter, kdy se jedná o komplexnější vztah k sobě, sebeláska může nabývat i erotických hodnot (Vágnerová, 2010, s. 311). Sebeláska a sebeakceptace však může být i projevením důvěry ve vlastní prožitky a projevy chování. Sebeláska slouží k potvrzení hodnoty vlastní existence a jde o projev potřeby věřit ve správnost svých rozhodnutí. Jde tedy zejména

o potřebu sebedůvěry, víry ve správnost a smysl svých pocitů i vlastních rozhodnutí a z toho vyplývající sebeúcty (Sedláčková, 2009, s. 19).

Další složkou sebepojetí je seberegulace. Jedná se o exekutivní (respektive regulační) složku, jež zahrnuje monitoring sebe sama, rozhodování a kontrolu vlastního života i chování. Jedinec ji využívá k zaměření se na dosažení žádoucích cílů, respektive na snížení diskrepance mezi reálným pojetím a jeho ideální variantou, na snížení rizika zavržení, neúspěchu a selhání. Sebehodnotící a exekutivní složka jsou vzájemně propojené. Nízké sebehodnocení bude stimulovat jiné strategie chování než vysoké ocenění sebe sama. To bývá spojeno s větší důvěrou ve vlastní schopnosti. Optimální seberegulace bývá spojena s průměrným, ale realistickým sebehodnocením. Naproti tomu extrémně vysoké sebeocenění nebývá obvykle příliš realistické, stejně jako nízké sebeocenění (Vágnerová, 2010, s. 312). Lidé vždy identifikují rozdíl mezi standardem a aktuální úrovní výkonu a jsou motivováni k odstranění této diskrepance. Standardy jsou poté uspořádány do hierarchické struktury, stejně jako úrovně jejich kontroly (Blatný, 2010, s. 130).

Jiným způsobem diferencuje sebepojetí Kučera (2003, s. 107), který jej dělí na úroveň kognitivní a motivační. Kognitivní úroveň sebepojetí se projevuje v nárůstu informací o sobě a ve vytváření kognitivních schémat. Naproti tomu motivační úroveň sebepojetí je tvořena motivem sebepotvrzení, kdy jedinec hledá soulad mezi stávajícími a novými informacemi o sobě (Kučera, 2013, s. 108).

Samotné sebepojetí má však svoje základní charakteristiky, které ovlivňují způsob jeho fungování. Jde o úroveň sebepojetí, stabilitu, konzistentnost a komplexnost. Přijatelně dobré, jasně definované, vnitřně konzistentní a stabilní sebehodnocení je považováno za důležitý předpoklad psychické pohody, osobní spokojenosti i adaptačně účinného chování. Úroveň sebepojetí a míra přijatelnosti sebepojetí závisí na relaci pozitivních a negativních atributů, které si člověk přičítá. Jedná se o jakýsi signál osobní spokojenosti a vyrovnanosti, která primárně vychází ze základních osobnostních dispozic, i když je vždy ovlivněna i zkušenostmi. Vědomí „já“ umožňuje udržet také časovou kontinuitu sebepojetí, tj. vědomí vlastní identity. Jinými slovy to znamená, že zahrnuje minulost, aktuální stav i anticipaci budoucího sebepojetí. Jedinec si uvědomuje, že je to stále on, i když se v průběhu času mění. Kontinuita je udržována stabilními znaky osobnosti, jako je trvalý pocit vlastního těla, jméno, pohlaví, sociální příslušnost či rodinná identita.

Vedle toho osobní kontinuita je posilována i reakcemi lidí z okolí, kteří člověku jeho totožnost průběžně potvrzují (Vágnerová, 2010, s. 322-324).

Stabilita sebepojetí je míra, ve které jedinec v různých úlohách, v různých situacích nebo v odlišných časových okamžicích vykazuje identické chování a zároveň tím určuje také stupeň předvídatelnosti jeho sebepojetí. Stabilita je ukazatelem individuálního projevu sebepojetí (Nakonečný, 2021, s. 72).

Konzistentností sebepojetí je míněn soulad sebepojetí a minimalizace rozporných názorů na sebe sama. Souvisí to s potřebou udržet si harmonický obraz vlastní osobnosti. Tato potřeba se projevuje tendencí k automatické selekci informací a k důrazu na ty, které jsou s ní v souladu. Tendence k udržení konzistentnosti sebepojetí se projevuje především ve vztahu k informacím potvrzujícím vlastní kvality, ale vždy tomu tak být nemusí. Potřeba konzistentnosti se může projevit i ochotou akceptovat negativní informace jen proto, že jsou v souladu s původní představou jednotlivce (Zanna, 2016, s. 146). Nesoulad jednotlivých složek sebepojetí se může projevovat nejistotou, pochybnostmi, vnitřní tenzí a zhoršeným sebehodnocením (respektive sebevědomím). Znakem nekonzistentního a nevyrovnaného sebepojetí bývá zvýšená vnímavost a citlivost k jakékoliv kritice, respektive negativní zpětné vazbě (Vágnerová, 2010, s. 327).

Sebepojetí má však komplexní povahu a závisí na řadě aspektů. Například na osobnosti jedince, dosaženém úspěchu, názorech a hodnocení druhých, psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, širším sociálním vlivu či způsobu a průběhu jeho života. Sebepojetí tedy zahrnuje kognitivní, emocionální a činnostně regulativní atributy. Jedná se o fenomén subjektivní povahy, vycházející primárně z vlastní zkušenosti. Nicméně zevní vlivy jsou pro jeho vznik i utváření důležité a zásadní (Orel, 2016, s. 11). Lidé s bohatším a vyváženějším sebepojetím mají více možností dosáhnout žádoucího uspokojení a sebepotvrzení. Dovedou odolávat dílčím neúspěchům a problémům, protože jsou pro ně dostupné další možné zdroje uspokojení. Pokud je sebepojetí redukováno, pak takové možnosti chybí. Na straně druhé však může příliš komplexní sebepojetí negativně ovlivňovat i rozhodování.

Jak již bylo v diplomové práci řečeno, sebepojetí vychází ze znalostí a zkušeností se sebou samým. Tyto zkušenosti se vytváří na základě různých poznatků, emočních prožitků a úvah. Taktéž víme, že se jedná o komplexní a hierarchicky uspořádanou

strukturu mající různé funkce. Sebepojetí je individuálně specifickou charakteristikou, mající diferenciační funkci. To znamená, že různí lidé se ve svém sebepojetí více či méně liší. Rozdíly se mohou projevit v obsahu, uspořádání, dílčích složkách, v celkové úrovni sebehodnocení i v míře jeho objektivitu. V závislosti na obsahu lze s přesností rozlišit tři složky sebepojetí jedince, mezi které patří tělesná, psychická a sociální identita (Vágnerová, 2010, s. 300-303).

Tělesná identita je významnou součástí vnímání osobnosti. Člověk ke svému tělu zaujímá určitý postoj, hodnotí jej, akceptuje či se pro něj trápí. Pro utváření osobnosti a její prožívání je důležité, aby byl sám se sebou v této oblasti identifikován. Podstatnější změna tělového schématu totiž může vyvolat velice bouřlivé emotivní reakce a pocit ztráty vlastního sebepojetí. Představa o vlastním těle nemusí vždycky odpovídat realitě (Zacharová, 2011, s. 18). Naproti tomu psychická identita je souhrnem individuálně typických procesů a vlastností, vytvářejících představu o sobě samém, o vlastní psychice. Člověk chápe svoje psychické projevy jako součást sebepojetí, zaujímá k nim určitý postoj a umí je odlišit. Ví, co je produktem jeho vlastního uvažování, a co přichází z okolí. Za normálních okolností si člověk uvědomuje své pocity, myšlenky a postoje, i z nich vyplývající projevy chování. Může se aktivně rozhodovat, ovládat a řídit vlastní psychiku tak, aby fungovala jako celek, a směřovala k tomu, co on sám považuje za žádoucí. Lidé umí své psychické projevy rozpoznávat. Obvykle také vědí, jaké mají vlastnosti a schopnosti, i když jejich představa nemusí být úplně správná a kolikrát ji nedokáží ani přesně popsat (Sedláčková, 2009, s. 16). V neposlední řadě je zde identita sociální, vznikající na základě představy jedince o tom, kam a ke komu náleží. Skupina člověku poskytuje určitou identitu, díky které někam patří a může se s ní definovat. Je to vědomí, že je člověk členem nějakého společenství, kdy se zde projevuje i emoční význam příslušnosti k této skupině a její předpokládaný sociální status. Sociální identita naplňuje potřebu vyjádřit svou podobnost a spojení s jinými lidmi (Vágnerová, 2010, s. 303).

1.2 Sebepojetí v závislosti na vývoji jedince

Tato diplomová práce se věnuje srovnání sebepojetí dětí z odlišného sociokulturního prostředí. Cílem práce je zjistit a porovnat rozdíly v sebepojetí u dětí ve věku 10-15 let ohrožených sociálním vyloučením a u žáků reprezentujících majoritu. Na tomto místě

diplomové práce je tudíž nutné v obecné rovině charakterizovat sebepojetí v závislosti na vývoji jedince, se zaměřením na období staršího školního věku.

Počátek školního věku je jasně vymezený nástupem dítěte do školy. Tedy šestým až sedmým rokem života. Je však potřeba říci, že se školní věk může dále dělit na jednotlivé etapy. Ty jsou však dle odborné literatury již hůře uchopitelné a nejednoznačné.

Kupříkladu Říčan (2010, s. 272-273) vymezuje školní věk na mladší školní věk, tedy šestý (sedmý) rok života dítěte až do dovršení jeho jedenácti let. V tomto období lze za nejdůležitější považovat vývoj rozumových schopností. Objevují se konkrétní logické operace. Dítě se musí přizpůsobit školním situacím, navazuje nové vztahy, učí se solidaritě, kázní i čelit agresi spolužáků. Druhou etapou školního věku je období mezi jedenáctým a dvacátým rokem jedince. Celé uvedené období dospívání lze ještě rozdělit na období pubescence a adolescence. Pubescenci vymezujeme mezi jedenáctým až patnáctým rokem života jedince. Následně adolescenci potom od patnácti do dvaadvaceti let života jedince. Celé dospívání je charakteristické rozumovým vývojem, kdy inteligence dospívá k formální logice. Jedinec je schopen myslet abstraktně a nezávisle na obsahu. Socializace jedince je v tomto období ovlivněna pubertou, potažmo bouřlivým citovým vývojem. Zároveň se posiluje dovednost o svých citech přemýšlet. Nejdůležitější referenční skupinou jsou pro dospívajícího vrstevnické skupiny. Dané období je významné i pro vývoj vlastní identity.

Vágnerová (2005, s. 237) začátek školního věku popisuje jako zásadní milník lidského života, kdy nástup do školy podstatným způsobem ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, sebepojetí a sebehodnocení. Je nutné si proto uvědomit, že selhání ve škole může být rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování jedince. Školní věk můžeme rozdělit na tři věková období. Raný školní věk je obdobím od nástupu do školy až do devíti let. Charakteristickými rysy tohoto období je změna sociálního postavení a různé vývojové proměny, závislé především na vztahu ke škole. Střední školní věk je vymezen devíti roky a trvá do dvanácti. V tomto věku dítě přechází na druhý stupeň základní školy (popřípadě víceletá gymnázia) a začíná dospívat. Starší školní věk etapou druhého stupně základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky (Vágnerová, 2005, s. 237).

Pro účely této práce jsou relevantní informace ohledně psychického, sociálního a morálního vývoje dětí ve věku 10 až 15 let, tudíž období středního školního věku

a staršího školního věku, respektive konec středního školního věku, přechod do puberty a puberta. Zatímco v rané etapě středního školního věku mají děti tendenci hojně poukazovat na nedostatky svých spolužáků, posmívat se, žalovat a stále ještě nedokážou přijímat kritiku, kolem 10. roku života začínají projevovat více soudržnosti a solidarity. Napětí se projevuje zvýšeným výskytem zlovyků jako je kousání nehtů, dotýkání se genitálií, hraní si s vlasy, pohybovým neklidem či naopak vyšší mírou unavitelnosti. Mohou se vyskytnout i různé psychosomatické obtíže. Je běžné, že dítě reaguje negativním afektem, je plačtivé, má obavy, křehkou frustrační toleranci a poměrně snadno se dostává do stresu. Pro toto období je žádoucí učit dítě uvědomovat si svoje emoce i emoce ostatních, porozumět jim, umět o nich komunikovat a vyjadřovat je společensky přijatelným způsobem (Thorová, 2015, s. 403-405). Kognitivní schopnosti se opírají o konkrétní myšlenkové operace a podle Piagetova kognitivního vývoje je morální chování regulované sociálním očekáváním (Cakirpaloglu, 2012, s. 245).

Vágnerová označuje pubescenci za ranou adolescenci, která zahrnuje prvních pět let dospívání a časově ji lokalizuje přibližně mezi 10. – 15. rok života. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Dochází ke změně způsobu myšlení, kdy jedinec začíná uvažovat abstraktně. Hormonální změny mají nepopiratelný vliv na emoční prožívání, které v tomto období zažívá výrazné výkyvy. Pozornost a koncentrace vlivem oslabení nervové soustavy rychlým růstem a hormonálními změnami často kolísá. Na nestabilitu pozornosti má vliv i široký záběr a nevyhraněnost zájmů, včetně orientace na vlastní, pubertu doprovázející, problémy. Což může být příčinou školního neúspěchu. Koncentrace a pozornost se stávají stabilnějšími a vyhraněnějšími až v druhé fázi puberty (Zacharová, 2012, s. 59). Pro toto období jsou též velmi důležitá přátelství a první lásky, i první experimentace se sexuální orientací jedince (Vágnerová, 2005, s. 369).

Thorová poukazuje na sociální tlak prostředí adolescentů, který připravuje jedince na samostatný život a sociálně zodpovědné chování. Vlivem tohoto tlaku může dojít k nárůstu úzkostí a odmítání dospělosti. V období mladší (rané) adolescence dochází k častému experimentování s rolemi a vztahy, odmítání podřízené pozice a demonstrování formální nadřazeností autorit jako jsou učitelé a rodiče. Jedinec je k těmto autoritám kritický a uznání jejich autority nastane pouze je-li přesvědčen, že si to zaslouží. Často diskutuje a hledá kreativní řešení, a to především taková, která se odlišují od názorů a řešení autorit. Neútočí na autoritu, aby ji zlikvidoval, ale aby se jí sám stal.

Diskuse s odpovídajícím partnerem je pro dospívajícího tréninkem vlastních schopností a možností prokázat svoje schopnosti (Vágnerová, 2005, s. 395). K vybrušování sociálních dovedností dochází u dospívajícího obvykle v bezpečném prostředí. Tedy vůči osobám blízkým, v případě vrstevnické skupiny pak k slabším jedincům, či členům jiných vrstevnických skupin. V tomto období je nutné aktivně pomáhat dospívajícím s rozvojem sociálních dovedností, což slouží jako prevence vzniku konfliktních situací a rozvoje společensky nežádoucích vlastností jedince (Thorová, 2015, s. 414-418).

V myšlení pubescentů se objevuje systém formálních operací. Jsou schopni postihnout základní problém, orientovat se v situaci, vytvářet předpoklady, ověřovat si je, či je zamítnout. Jsou schopni samostatného tvůrčího přístupu. Kombinují konvergentní a divergentní myšlení. Do značné míry dokáží ohodnotit sami sebe, svůj život, své myšlenky. Jedinec začíná být schopný introspekce. Emoční nestabilita může vést ke zvýšenému sebezpozorování, uzavření se do sebe, či k dennímu snění. Emoční nestálost se může projevit výbuchy vzteku, výtržnostmi, i destruktivním chováním. Roste riziko suicidálních pokusů, sebepoškozování, nebo poruchy příjmu potravy. Významným rysem dospívajícího jedince je egocentrismus. Proces socializace je ovlivněn emancipací od rodiny, která vede k dosažení osobní samostatnosti, zralosti a odpovědnosti, ač bývá tento proces doprovázen konflikty a nedorozuměním ze strany jak rodičů, tak dospívajícího. Všechny tyto okolnosti zapříčiňují vznik nestabilního sebeobrazu pubescenta a kolísavého sebevědomí. Vztahy s vrstevnickými skupinami nabízí dospívajícímu jistotu, kterou ztrácí odpoutáním se od rodiny. To, jaké vyznává skupina hodnoty a ideály, má marginální vliv na vývoj a směřování jedince (Zacharová, 2012, s. 60-61).

Budeme-li se dívat na problematiku vymezení školního věku jakkoliv, bude toto období velmi relevantní pro téma práce. Na tomto místě diplomové práce bychom však chtěli především zmínit, že pro rozvoj dětského sebepojetí je důležité, kým se dítě cítí být. Za koho se samo považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti a zda vychází ze zkušenosti se sebou samým. Zároveň je významným způsobem spoluurčováno názory, postoje a hodnocení lidí v jeho okolí. Na začátku školního věku bývá dětské sebehodnocení ještě nepřesné a ovlivňované aktuálními zážitky. Přibližně od sedmi let se však u dítěte začíná projevovat schopnost uvažovat o tom, co si o něm lidé myslí. A to jak z jejich verbálního projevu, tak i z emočního vztahu a chování k dítěti (Steinberg, 1991, s. 79). Pro samotné sebehodnocení jsou v tomto ohledu důležité dvě složky, a to emoční přijetí a rozumové hodnocení. Emočním přijetím je projev pozitivního citového

vztahu, sympatie či lásky. Akceptace je pro dítě známkou toho, že je pro někoho žádoucí. Pro dítě je určující, že k němu má jiný člověk vztah. Prožitek citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Jestliže se dítě v mladším školním věku cítí být důležité pro někoho jiného, může si udržet přijatelné sebehodnocení. Ve středním školním věku naproti tomu začíná převažovat potřeba přijetí vrstevníky, kdy si dítě hledá dobrou pozici ve skupině, aby se mohlo postupně odpoutat od rodiny (Vágnerová, 2005, s. 306). Pozitivní rozumové hodnocení pak podporuje v dítěti důvěru ve vlastní schopnosti i víru ve zvládnutí budoucích požadavků. Osobní identita dítěte je určována tím, co dokáže. Dítě se v tomto období postupně učí spolehnout se na sebe a umění prosadit se. Svou hodnotu potvrzuje fyzickou silou, schopností dokázat něco, co je společensky ceněné, školní úspěšností či chováním k okolnímu světu (Erikson, 1994, s. 98).

Jak už bylo zmíněno, důležitým prostředkem k potvrzení vlastní hodnoty je výkon. Ten se stává součástí sebepojetí dítěte mladšího a středního školního věku. V osmi letech dítě posuzuje svůj výkon podle určité normy (výsledky ostatních, standard určený dospělým). Avšak postoj autorit má v tomto období významný vliv na vztah k aktuálnímu i budoucímu výkonu. Pokud se dítěti nedaří, zvyšuje se tím riziko vzniku pocitu nedostatečnosti a méněcennosti. Naopak důležitou zkušeností je potvrzení efektivity pracovního úsilí a radost z dobře splněné práce (Harter, 2015, s. 315).

K definování sebe sama je však potřeba dosažení určité úrovně konkrétního logického myšlení. Děti školního věku již neulpívají na egocentrismu. Tato změna postoje k vlastní identitě závisí i na zralosti a vyrovnanosti emočního prožívání. Vědomé zjištění neexistence vlastní výlučnosti může vést k pocitům nejistoty a úzkosti. Sebehodnocení a sebepojetí v oblasti psychických vlastností a citových prožitků je pro dítě stále velmi obtížné. Proto se často uchyluje k zjednodušení či zkreslenému pojetí sebe samého (Vágnerová, 2005, s. 308). Sebepojetí se stává postupně integrovanějším, komplexnějším a přesnějším. Vytváří se globální sebepojetí osobnosti (Siegler, 2020, s. 567).

Pro dítě školního věku jsou požadavky a očekávání jiných lidí určitou normou žádoucího chování, kdy je formují do normativní představy o sobě samém. Z jejich potřeby dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty se formují jejich ideály. Představa ideálního sebepojetí se vytváří ve středním školním věku. Dítě se v tomto věku prakticky srovnává s ideálem, respektive normou, kterou mu stanovují dospělí. Uvědomování si rozdílů vlastního projevu a očekávané úrovně chování může motivovat dítě k jeho

dosažení. Stejně tak však může působit jako stresující faktor. Nedaří-li se dítěti naplnovat ideál, zákonitě dochází ke zhoršení sebedůvěry a sebeúcty. Sebehodnocení dítěte v tomto období je výrazně kritičtější, než dítěte v předškolním či mladším školním věku (Higgins, 2015, s. 30).

Školní věk je rovněž typický změnou a transformací názorů na vznik a rozvoj genderově podmíněných vlastností. Zvláště ve středním školním věku děti začínají více přemýšlet nad stereotypy, které posuzují stále více diferencovaněji ve vztahu k určitému jednotlivci. Roste tolerance k odchylkám od striktně daných genderových konvencí (Janošová, 2008, s. 43).

Mezi dětstvím a dospělostí je adolescence (Morelli, 2019, s. 66). Jedná se o období mezi desátým až dvacátým rokem života. Je pro něj charakteristická komplexní proměna osobnosti ve všech oblastech lidského bytí, tedy somatické, psychické i sociální. Změny mohou být primárně biologické, ale vždy jsou významně ovlivněny psychickými a sociálními faktory. Langmeier a Krejčíková tvrdí, že se toto věkové období vyznačuje prudkým klesáním úrovně sebehodnocení zapříčiněného hledáním vlastní identity. Kolem 15. a 16. roku začíná sebehodnocení opět pomalu stoupat a stabilizovat se (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123). Změny v sebepojetí lze chápat jako pohyb směrem ke zralému já. Vývoj sebepojetí je individuální proces, na jehož vytváření se podílí řada faktorů. Nemělo by se zapomínat, že ve formování obrazu sebe sama se odrážejí i osobnostní charakteristiky jedince a jeho fyzické i psychické zdraví (Fontana, 1997, s. 247). Motiv sebehodnocení a sebepojetí se v tomto období dostává do popředí a nabývá na svém významu. Dospívající jedinec se zabývá sám sebou mnohem více, srovnává se s ostatními, odmítá původní vzory apod. Navíc je to období, kdy jedinec touží najít nezpochybnitelnou pravdu, hodnoty a ideály, aby se s nimi ztotožnil. Mění se a prohlubující se vztah k vlastnímu já se stává současně hodnotou i problémem. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivňuje identitu dospívajícího (Vágnerová, 2005, s. 397-399).

Při práci s žáky v tomto období je proto nutné zohledňovat individualitu každého z nich. Je potřeba počítat se základními charakteristikami, jako je emocionálnost, vnímavost, citlivost, přizpůsobivost, vytrvalost, pravidelnost, energie a nálada. Protože se sebepojetí promítá do stylu učení i školního výkonu, je požadavek na práci s jejich posílením jedním z nezpochybnitelných úkolů odborníků ve školní praxi (Štěch, 2013, s. 47). Úroveň sebepojetí se může velmi výrazně odrazit do celkové životní spokojenosti a rovněž

zasahuje u žáků do jejich subjektivní a objektivní úspěšnosti. Řada dopadů sníženého sebepojetí se může projevit sekundárně, například narušením sociální interakce (Orel, 2016, s. 27-28).

V období dospívání a vývoje vlastní identity má na míru sebepojetí vliv i pohlaví jedince. Janošová (2008, s. 206) tvrdí, že dívky mají vlivem dřívějšího dospívání celkově nižší sebevědomí a sebeúctu, častěji trpí emočními problémy a vzhledem k individuálnosti dospívání často ani nemohou sdílet tělesné a prožitkové změny se svými vrstevníky. Příčinou nízkého sebevědomí dospívajících dívek může být i proměna tělesného vzhledu vlivem menstruace, kdy se tělo u žen zaobluje. Dívky se také často za své tělo stydí. U dříve vyspělých chlapců jsou naopak tělesné změny brány jako přiblížení se představám mužského estetického ideálu.

1.3 Obecná problematika sociálního vyloučení a znevýhodnění

Zákon č. 108/2006 Sb. definuje sociální vyloučení jako vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace. Za nepříznivou sociální situaci pak tento zákon považuje oslabení nebo ztrátu schopnosti z důvodu věku, nepříznivého zdravotního stavu, kvůli krizové sociální situaci, životním návykům a způsobu života vedoucího ke konfliktu se společností. Dále pak sociálně znevýhodňující prostředí, ohrožení práv a zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby nebo z jiných závažných důvodů, které jedinec nedokáže řešit tak, aby toto řešení podporovalo sociální začlenění a ochranu před sociálním vyloučením.

Zíková a kol. (2011, s. 14) chápe pojem sociální znevýhodnění jako stav, kterým je jedinec poznamenán v důsledku dlouhodobého života v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem a kde se vyskytují vlivy rizikové pro jeho vývoj.

Sociální exkluze a znevýhodnění je v dnešní společnosti problémem, který nedovoluje nebo ztěžuje jednotlivcům či skupinám participaci na základních systémech společnosti. Je to stav, kdy je určité skupině lidí omezen přístup ke zdrojům, které jsou potřebné k účasti na sociálním, ekonomickém, občanském a politickém životě společnosti, ve které žijí (Navrátil, 2003, s. 33-34). Sociální vyloučení se spojuje nejčastěji s prostorovým vyloučením, stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat, horším přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách spojenou s materiální chudobou, rizikovým životním stylem, životními strategiemi orientovanými na přítomnost, větším potenciálem výskytu sociálně

patologických jevů a kriminality, či sníženou sociokulturní kompetencí (GAC, 2015, s. 9).

Se sociálním vyloučením je úzce spojen pojem sociální znevýhodnění, které se váže především na prostředí, ve kterém se daný jedinec či skupina nachází. Sociálně znevýhodněným prostředím se označuje prostředí s nízkou sociokulturní úrovní, či méně podnětné rodinné prostředí. Děti sociálně znevýhodněné pocházejí především z prostředí sociálně, kulturně nebo jazykově odlišného, které se liší od prostředí, v němž vyrůstají děti pocházející z majoritní společnosti (Jedlička, 2015, s. 100). V České republice se jedná zejména o děti různých etnických menšin, migranty a azylanty (Pipeková, 2010, s. 36).

Pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ je v české legislativě zaveden od roku 2004, kdy začal sloužit jako identifikátor dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy. Častěji se však setkáme s pojmem „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Ten popisuje jedince či skupinu žáků, kteří jsou potenciálně ohroženi selháváním nebo reálně selhávají ve vzdělávání, aniž by byli zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, a ani jim nebyla jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění tak zahrnuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu v přirozeném sociálním prostředí dítěte nebo pramenící z jiných životních okolností dětí mimo půdu školy (Felcmanová, Hrabová, 2015, s. 9).

Dle zákona č. 561/2004 Sb. je sociálně znevýhodněný žák definován jako žák pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením či ohrožen sociálně patologickými jevy, žák s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, má postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (č. 561/2004 Sb.).

Díky vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se za sociálně znevýhodněného žáka považuje jedinec pocházející z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučujícího jazyka (č. 73/2005 Sb.).

V obecné rovině se za žáka se sociálním znevýhodněním rozumí žák z rodiny s nízkým sociálním statutem, žák žijící v sociálním vyloučení, nebo žák z neúplné či vícečetné rodiny. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze rozlišit na úrovni jedince – jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek; na úrovni rodiny – týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, neúplná rodina, velká pracovní vytíženost rodičů; v sociálním prostředí – sociálně vyloučené lokality ohrožené sociálně patologickými jevy; socioekonomickým statutem – chudoba, zadlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženské odlišnosti (Felcmanová, Hrabová, 2015, s. 9).

Dochází-li ke koncentraci více než 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách, na které se vztahuje definice sociální exkluze, či sociálního znevýhodnění, a je-li tento prostor fyzicky či symbolicky ohraničen, mluvíme o sociálně vyloučené lokalitě, nebo sociálním vyloučením ohrožené lokalitě. Tato místa jsou majoritní společností označovaná negativně zabarvenými slovy jako „ghetta“, „špatná adresa“, „Bronx“, „cigánov“ apod. (GAC, 2015, s. 17). Život v sociálně vyloučené lokalitě přináší bezesporu spoustu rizik. Ta jsou spojená především s nejbližším sociálním okolím jako je rodina, sousedství, komunita, škola, vrstevníci a podpůrné organizace. Mimo to jsou riziky i chudoba, diskriminace, rasismus, předsudky a segregace ze strany majoritní společnosti (Šišláková 2006, s. 47).

Problémy sociálního vyloučení zákonitě vytvářejí specifické charakteristiky dětí, které sociálně vyloučené jsou, nebo jsou sociálním vyloučením ohrožené. Mezi nejčastější z nich se řadí citová a sociální labilita, nevyrovnanost a výbušnost, nízká tolerance vůči zátěži spojená s agresivními projevy, odmítavý postoj vůči autoritám, odpor vůči škole a školním povinnostem, používání vulgarismů, nedostatečná slovní zásoba, slabě rozvinuté intelektové schopnosti, vědomosti, zkušenosti, nízká úroveň informovanosti, slabší adaptační schopnosti na prostředí školy, malá vytrvalost při překonávání překážek, rychlé upuštění od cíle v případě neúspěchu, netrpělivost, slabá úmyslná pozornost, kriminalita, apod. (Lechta, 2016, s. 445, Fisher, 2014, s. 160).

Ač jsou toto nejčastěji se vyskytující charakteristiky, nelze s určitostí říct, že se jedná o normu, která se vyskytuje u všech dětí se sociálním znevýhodněním. Výskyt, kombinace a intenzita uvedených specifík je individuální a u každého dítěte se může lišit. Generalizačně lze však tvrdit, že dítě pocházející ze sociálně znevýhodňujícího prostředí nemá dostatečně uspokojovány základní potřeby a důsledky této deprivace způsobují

odchylku v mentálním, sociálním, emocionálním i profesionálním vývoji (Lechta, 2016, s. 446).

Na sebepojetí jedince má vliv mnoho faktorů. Do kategorizace těchto faktorů spadá rodina, vzdělávací instituce, vrstevnické skupiny, prostředí, které se podílí na tvorbě obrazu sebe sama. Otázka sociální exkluze je tudíž jedna z důležitých věcí, které ovlivňují sebepojetí jedince (Matějů, Straková, Veselý, 2010, s. 122).

Vyrůstá-li člověk v prostředí, které je chudé na podněty, či v prostředí nabitým negativním hodnocením ze strany majoritní společnosti, může být jeho sebehodnocení také negativní. Takový jedinec má nedůvěru v sebe sama, ve své dovednosti a schopnosti, má nízkou aspirační úroveň ohledně budoucnosti, nebo se v jeho postoji k výzvám promítá naučená bezmocnost. Takové chování lze pozorovat například u etnika Romů, kteří byli, v dominantní většině, majoritní společností vtlačeni do situace, kdy se naučili reagovat pasivitou, syndromem naučené bezmocnosti s převahou tendence vymáhat výhody majoritní společnosti, která je přijímá jako nerovnocenné. Důsledkem jejich nízké sebedůvěry je to, že se přestávají spoléhat na vlastní schopnosti a neřeší svoje problémy aktivně (Vágnerová, 1999, s. 376).

2 Praktická část

2.1 Cíle výzkumu a hypotézy

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, nalézt a porovnat odlišnosti v sebepojetí u vybraných podskupin respondentů v závislosti na jejich sociokulturním prostředí. Dílčí cíle byly vybrány s ohledem na výzkumné zjištění a teoretické předpoklady uvedené v teoretické části práce.

V rámci výzkumného problému byly formulovány následující hypotézy dle standardů v pedagogickém výzkumu (Gavora, 2010, s. 50):

Hypotéza 1:

Žáci ohrožení sociálním vyloučením mají nižší sebepojetí než žáci z majoritní společnosti.

Hypotéza 2:

Dívky mají nižší sebepojetí na základě dotazníku Piers-Harris 2 než chlapci, s přihlédnutím na sociokulturní prostředí.

Hypotéza 3:

Žáci 5. a 6. tříd mají vyšší sebepojetí než žáci 7., 8. a 9. tříd, s přihlédnutím na sociokulturní prostředí.

Hypotéza 4:

Existuje pozitivní korelace výsledků Piers-Harris 2 s celkovým skórem sten v SPAS dotazníku či se stenem pro škálu sebedůvěra v SPAS dotazníku u jednotlivých žáků.

2.2 Popis metodologického rámce a metod

V empirické části práce byla zvolena strategie kvantitativního metodologického přístupu. Kvantitativní výzkum se opírá o hypoteticky-deduktivní model vědy. K výhodám tohoto modelu patří dle Ferjenčíka (2000) možnost zobecnit výsledky na populaci, snadnější eliminace nežádoucích proměnných, relativně rychlý a přímočarý sběr dat, rychlá analýza získaných dat a validizace teorií. Je založena na dedukci, která vede k ověřování platnosti stanovených hypotéz (Vohradská, 2019, s. 44). Kvantitativní výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, a to pomocí standardizovaných

dotazníků – Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 a test Sebepečetí školní úspěšnosti dětí SPAS.

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 vychází z původní Škály sebepojetí dětí Piers-Harris z počátků 60. let 20. století. Ta prošla zjednodušujícími procesy a úpravami a česká standardizace dotazníku pak vznikla ze spolupráce Krajské pedagogicko-psychologické poradny a ZDVPP ve Zlíně s Katedrou psychologie FF UP Olomouc. Samotný dotazník se skládá z 60. uzavřených otázek na sebehodnocení a je určen pro děti ve věku 9 až 18 let. Časová dotace na vyplnění se uvádí v rozmezí 10 až 15 minut, dle stáří respondentů. Míru celkového sebepojetí respondenta tvoří tzv. TOT, neboli celkový skór. Test je dále rozdělen na šest sub škál, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí, a sice:

1. TOT – celkový skór (a total self-concept score)
2. BEH – přizpůsobivost (behavioral adjustment)
3. INT – intelektové a školní postavení (intellectual and school status)
4. PHY – fyzický zjev (physical appearance and attributes)
5. FRE – nepodléhání úzkosti (freedom from anxiety)
6. POP – popularita (popularity)
7. HAP – štěstí a spokojenost (happiness and satisfaction)

(Piers, Herzberg, 2002)

Dotazník Piers-Harris 2 lze využít ke kvantitativnímu hodnocení sebepojetí dětí, k hodnocení psychologických a vzdělávacích intervencí, ke sledování změn v sebepojetí v čase, jako screeningový nástroj ke zjištění, kterému dítěti by prospělo psychologické vyšetření, či k individuálnímu klinickému vyšetření dětí a adolescentů (Piers, Herzberg, 2002).

U vyhodnocování výsledků je dobré zvážit čtyři možné způsoby zkreslení: nadsazování, předpojatost, náhodné odpovědi a intervenující proměnné. Primárním standardním skórem v Piers-Harris 2 je normalizovaný T-skór, který je získán převedením původní distribuce hrubých skórů tak, že se přibližuje normálnímu rozložení. T-skóry mají průměr 50 a standardní odchylku 10 (Obereingnerů, 2015, s. 24-25). Celkový T-skór 57 a vyšší

poukazuje na možnost pozitivního zkreslení. TOT T-skóry 39 a nižší jsou charakteristické pro děti se zásadními pochybnostmi o své hodnotě. Jsou-li T-skóry 29 a nižší, je dobré věnovat pozornost na poruchy nálad a chování vyžadující klinické vyšetření (Piers, Herzberg, 2002).

Interpretační rámce pro rozsah T-skórů jsou uvedeny v tabulce Tab. 1.

Tab. 1 Interpretační rámec dotazníku Piers-Harris 2 (Obereignerův et. al., 2015, s. 24-25)

Interpretační popis	Charakteristika	Rozsah T-skóru
Vysoký	Velmi pozitivní hodnocení. Jedinci si jsou jisti svými schopnostmi v mnoha oblastech. V důsledku toho jsou zapojeni do mnoha aktivit a neváhají zkoušet nové věci. Stanovují si náročné cíle a jsou motivováni k jejich dosažení. Mají dobré vztahy s okolím, popisují se jako šťastní a bezstarostní a jsou schopni uznat i své negativní stránky. Velmi vysoký skór $\geq 70T$ může naznačovat velmi vysokou sebeúctu, tendenci nadsazovat v pozitivním směru, nebo kombinaci těchto dvou faktorů.	≥ 60
Průměrný	Úroveň sebepojetí v tomto rozmezí je obdobná jako u většiny vrstevníků a obvykle vyjadřuje vyvážené sebehodnocení zahrnující dobré i špatné stránky. U vysokého průměru (56T-59T) se sebehodnocení posunuje k pozitivnímu pólu, u nízkého průměru (40T_44T) k negativnímu.	T49-T59
Nízký	Typické pro děti a adolescenty s vážnými pochybnostmi o vlastní hodnotě. Nízké sebehodnocení se většinou projevuje v několika oblastech najednou. Jedinci se hodnotí jako méně talentovaní a schopní, než jejich vrstevníci. Jsou nejistí, ve strachu z neúspěchu se častěji dopředu vzdávají. Mají často špatné vztahy s rodinou a vrstevníky. Jedinci s nízkými skóry se projevují často poruchami nálad a chování, jsou úzkostní, depresivní a celkově nešťastní.	≤ 39

Druhou použitou metodou pro sběr dat byl test Sebepečetí školní úspěšnosti dětí SPAS. Ten poskytuje informace o postoji dítěte k vlastnímu školnímu výkonu. Samotný dotazník se skládá ze 48 uzavřených otázek, které jsou rozděleny do šesti škál: obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebepečetě (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 16). Dotazník se používá zejména při řešení problematiky školního úspěchu, adaptace na školu, jako pomoc k odhalení školských problémů a neprospívajících žáků, pro děti se specifickými školskými poruchami jako je ADHD, dyslexie, a děti s poruchou adaptace na školu. Dále je možné jej využít pro posuzování školního sebepečetí různých skupin žáků, k diagnostice, jak žáci přijímají a prožívají změny ve školských systémech, osnovách a organizačních opatřeních při přechodu z prvního stupně základní školy na druhý stupeň. (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 5-8). Časová dotace k vyplnění dotazníku je 15 minut. Dotazník je určen pro žáky od čtvrté třídy výš.

Dotazníkové otázky jsou cíleně zaměřené na žákovu představu o svých schopnostech, svých dovednostech a výkonnosti v jednotlivých předmětech a jak vnímá své postavení v konkurenci s ostatními žáky. Autoři dotazníku uvádí, že vědomé a úmyslné zkreslování odpovědí ze strany žáků se stává jen ve výjimečných případech, a proto výsledky berou jako hodnověrné vyjádření jejich školního sebepečetí. Také uvádí, že se nejedná o metodu, na níž by se dala zakládat klinická diagnóza, ale může jí ve velké míře přispívat. A to proto, že se zaměřuje na porozumění dítěti v jedné z jeho nejvýznamnějších oblastí socializace, kterou je škola (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 8).

Autoři metodiky SPAS mimo jiné vychází z výsledků, které odhalily, že dívky dosahují vyššího průměrného výsledku než chlapci, resp. v průměru se dívky hodnotí výše než chlapci ve všech škálách, a tím pádem mají podstatně vyšší celkový hrubý skór. Autoři českého vydání testu SPAS odkazují na to, že prospívající dívky mají větší sklon vidět sebe a své sebepečetí realističtěji než chlapci, kteří mají větší sklon k přeceňování svých schopností a sebepečetí, či jejich výraznému podceňování (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 18-29).

K ověření platnosti hypotéz byl použit statistický Mann-Whitneyův U test na hladině významnosti 0,05. Jedná se o neparametrický test pro hodnocení nepárových pokusů, kdy se porovnávají 2 různé výběrové soubory. Testuje se hypotéza, že veličina X odpovídající pokusnému zásahu „A“ a veličina Y odpovídající pokusnému zásahu „B“ mají stejné rozdělení pravděpodobností (Bujok, 2019, s. 87)

2.3 Etické hledisko a ochrana soukromí

Účast na výzkumu byla zcela dobrovolná a respondenti byli s touto skutečností seznámeni před zahájením výzkumu. Stejně tak měli možnost kdykoliv během vyplňování dotazníků z výzkumu odejít a neúčastnit se ho bez udání důvodu. V rámci výzkumu bylo u účastníků sbíráno pouze pohlaví, věk, třída a u SPAS dotazníků i školní prospěch na posledním vysvědčení z předmětů český jazyk, matematika, výtvarná výchova a pracovní činnosti. Vzhledem k citlivosti poskytnutých údajů, domluvě s jednotlivými řediteli a ředitelkami škol, a k zachování GDPR nebudou základní školy, které se na výzkumu podílely blíže specifikovány. Výsledky šetření a možné interpretace včetně doporučení pro praxi byly poskytnuty vedení školy k dalšímu využití a zpracování.

Všem respondentům byla nabídnuta možnost zpětné vazby v návaznosti k dotazníkům. V souvislosti s vyplňováním dotazníků, časovou náročností a mentálním soustředěním se mohl u nezletilých respondentů objevit mírný stres. Na tuto skutečnost byli předem upozorněni pedagogičtí pracovníci, kteří byli u výzkumu přítomni. Účastníci výzkumu byli předem seznámeni s obsahem dotazníků, a jak již bylo zmíněno, měli možnost účast na výzkumu odmítnout či kdykoliv během vyplňování dotazníků výzkum ukončit.

2.4 Postup při výběru výzkumného problému

Pro vlastní výzkum bylo zapotřebí vytipovat oblasti vhodné pro sběr dat. Vzhledem k dostupnosti a časovým možnostem byly vybrány základní školy ve Středočeském kraji, a to konkrétně oblast Hovorčovice, Neratovice a Kladno. Základní školy v Kladně reprezentují zastoupení žáků ohrožených sociálním vyloučením, či žáků z vyloučených lokalit. Žáci z Hovorčovické a Neratovické základní školy zastupují majoritní vzorek společnosti.

Sběr dat byl uskutečněn v hodinách občanské výuky (popř. VkoZ), či třídnických hodinách. Na začátku hodiny bylo žákům vysvětleno, jak oba dotazníky vyplnit – že je potřeba u každé otázky zaškrtnout ANO nebo NE a že nesmí vynechat žádnou z otázek. Před samotným vyplňováním byly vysvětleny sporné či zastaralé výrazy a významy otázek (např. prověrka u SPAS dotazníku apod.). Samotné vyplňování již probíhalo bez zásahu pedagoga či výzkumného administrátora. V rámci zachování GDPR, metodiky Piers-Harris 2 dotazníku a pro upevnění klidného a nestresujícího klimatu ve třídách byl sběr dat anonymní a žáci byli o této skutečnosti předem informováni. Pro správné

spárování dotazníků Piers-Harris 2 a SPAS bylo každému žákovi náhodně přiřazeno číslo od jedné po počet žáků v dané třídě.

Po odevzdání vyplněných dotazníků proběhla u některých tříd zpětná vazba, kde se žáci mohli vyjádřit k tomu, jak dotazníky vnímali a jak na ně působily.

2.5 Popis výzkumného souboru

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 831 žáků 5.-9. tříd ze čtyř základních škol. 437 žáků bylo z tzv. běžných škol (čili škol reprezentující majoritu) a 394 žáků ze škol ve vyloučených lokalitách, nebo z lokalit ohrožených sociálněkulturním znevýhodněním. Výzkumu se účastnilo 345 dívek a 486 chlapců. Detailnější přehled rozložení a počtu žáků nabízí níže přiložená tabulka (Tab. 2).

Tab. 2 Počet respondentů dle tříd, lokalit a pohlaví

Třídy	Celkový počet	Vyloučené lokality	Běžná škola	Celkový počet dívek	Celkový počet chlapců
5. třída	193	89	104	81	112
6. třída	182	91	91	74	108
7. třída	178	89	89	70	108
8. třída	144	59	85	59	85
9. třída	134	66	68	61	73

2.6 Práce s daty, vyhodnocení dat a hypotézy

Prvním krokem byl převod odpovědních archů do elektronické tabulky v programu Excel. Konkrétně bylo převedeno přiřazené číslo ve třídě, pohlaví žáka, věk, studovaný ročník, a u SPAS dotazníku známky z posledního vysvědčení z předmětů český jazyk, matematika, výtvarná výchova a pracovní činnosti. Přiřazené číslo žáka bylo v datových tabulkách pro dotazníky Piers-Harris 2 stejné jako u SPAS dotazníků, aby bylo možné oba dotazníky spárovat. Pokud chyběl jeden z výše uvedených údajů, nebo nebyla vyplněna jakákoliv otázka v jednom či druhém dotazníku, byl/a žák/žákyně automaticky vyjmut/a z obou dotazníkových šetření a vyřazen/a z výzkumu. Kvůli časové úspoře a snazší manipulaci s výsledky byly původní vyhodnocovací šablony nahrazeny elektronickými tabulkami, schopnými automatického vyhodnocování obou dotazníků přesně dle

originálních metodik. Získané výsledky byly následně využity pro výpočet statistik, přípravu grafů a ověřování hypotéz.

Pro Piers-Harris 2 dotazník byly k vyhodnocování a porovnávání výsledků použity průměrné celkové skóry a nikoliv T-skóry. U sledovaných jevů totiž nebyly vzájemně porovnávány jednotlivé subškály, takže byl celkový průměrný skór dostačujícím ukazatelem.

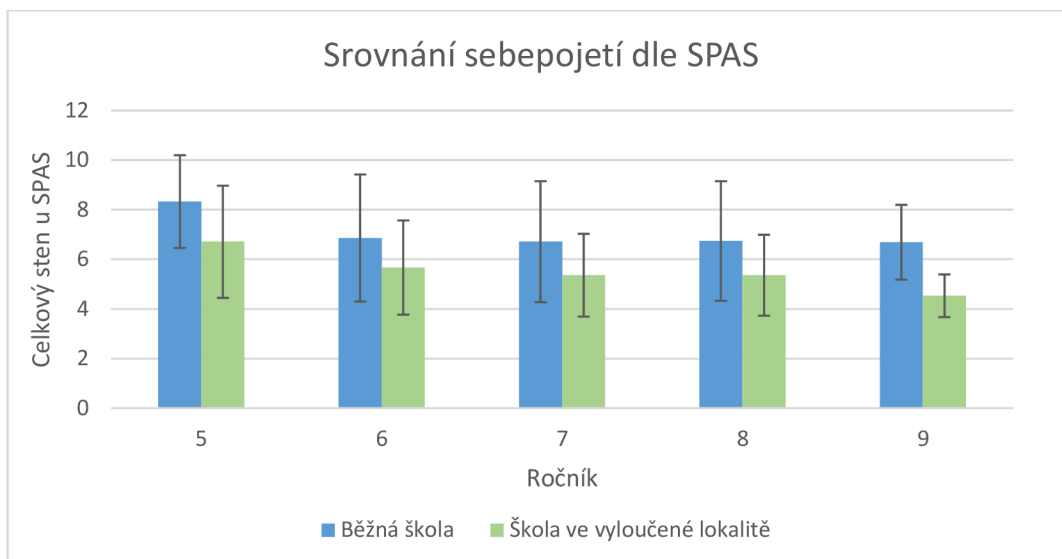
2.7 Výsledky a ověření testovaných hypotéz

Získávání výsledků a ověřování testovaných hypotéz probíhalo na základě získaných dat z výzkumného šetření a jejich zpracování v excelovské tabulce. Získaná data z obou dotazníků a excelové tabulky, včetně grafů jsou k nalezení v přílohách. Hypotézy, stejně jako jejich testování, byly podrobeny statistickému Mann-Whitneyovu U testu na hladině významnosti 0,05.

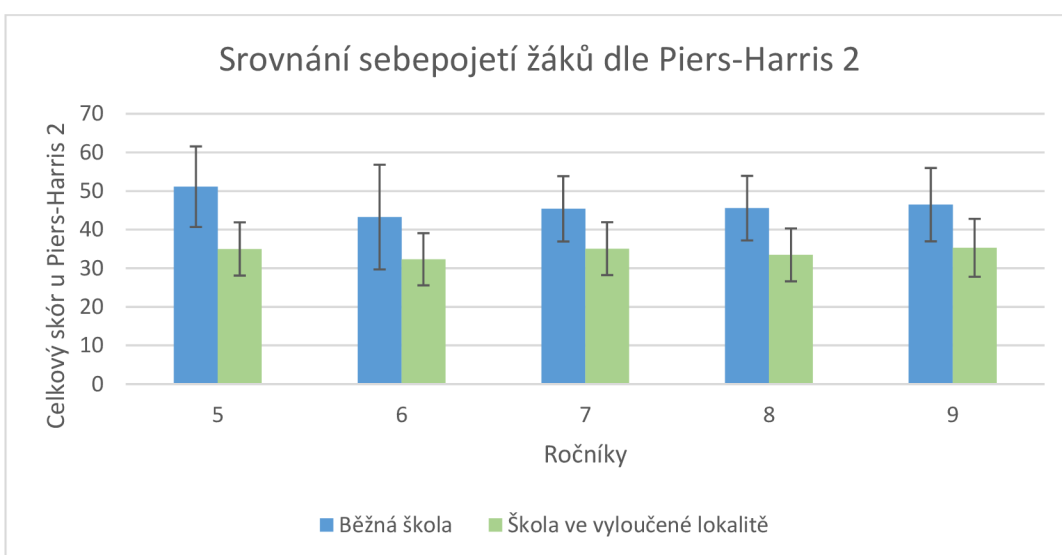
2.8 Hypotéza 1

Žáci ohrožení sociálním vyloučením mají nižší sebepojetí než žáci z majoritní společnosti.

Hypotéza vychází z předpokladu, že žáci z vyloučených lokalit, či žáci ohrožení sociálním vyloučením, mají nižší sebepojetí oproti majoritní společnosti, jak v dotazníku SPAS, tak v dotazníku Piers-Harris 2. A to nejen v celkovém srovnání napříč ročníky, ale i v porovnání jednotlivých ročníků. Výsledky výzkumného šetření lze vidět v níže přiložených grafech (Graf 1, Graf 2).



Graf 1 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle SPAS



Graf 2 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle Piers-Harris 2

V dotazníku SPAS dosahují žáci běžných základních škol nejvyššího průměrného celkového stenu 8,33, a to v pátých třídách se směrodatnou úchylkou 1,87. Nejnižšího průměrného celkového stenu 6,69 pak dosahují v devátých třídách se směrodatnou odchylkou 1,51. V 6. třídách klesl průměrný celkový sten na 6,86 se směrodatnou odchylkou 2,56 a v 7. třídách průměrný celkový sten stále klesá na 6,7 se směrodatnou odchylkou 2,44. V 8. ročnících celkově lehce vzrostl na 6,74 se směrodatnou odchylkou 2,41 a pro poslední ročník základní školy průměrný celkový sten opět lehce klesá na 6,69 se směrodatnou odchylkou 1,51.

Stejně jako u běžných škol, průměrný celkový sten u škol ve vyloučených lokalitách dosahuje nejvyššího výsledku v 5. třídách, kde začíná na 6,71 se směrodatnou odchylkou 2,26 a nejnižšího pak v devátých třídách a to 4,53 se směrodatnou odchylkou 0,86 . Pro 6. třídy vyšel průměrný celkový sten 5,67 a směrodatná odchylka 1,9, což je opět poměrně velký propad oproti 5. třídám. 7. a 8. třídy mají stejný průměrný celkový sten 5,34. Sedmé třídy mají směrodatnou odchylku 1,67, osmé třídy 1,63.

U Piers-Harris 2 dotazníku v běžných školách je nejvyšší průměrný celkový skór 51,12 v 5. třídách se směrodatnou odchylkou 10,43 a nejnižší 43,25 v 6. třídách se směrodatnou odchylkou 13,56. Pro 7. třídy skór vzrostl na 45,38 se směrodatnou odchylkou 8,46, v 8. třídách byl velmi podobný – 45,56 se směrodatnou odchylkou 8,36. V 9. třídách průměrný celkový skór lehce vzrostl na 46,46 se směrodatnou odchylkou 9,5.

Školy ve vyloučených lokalitách měly nejvyšší průměrný celkový skór v 9. třídách a to 35,29 se směrodatnou odchylkou 7,51. Nejnižší průměrný celkový skór měly opět šesté třídy s 32,32 se směrodatnou odchylkou 6,75. V 5. třídách byl průměrný celkový skór 35 se směrodatnou odchylkou 6,89, v 7. třídách 35,08 se směrodatnou odchylkou 6,85 a v 8. třídách 33,46 se stejnou směrodatnou odchylkou. Tabulku zdrojových dat lze nalézt v příloze 3.

Z věcné hypotézy byly vytvořeny následující dvě statistické hypotézy:

H₀: Mezi žáky ohroženými sociálním vyloučením a žáky z majoritní společnosti neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v testu Piers-Harris 2.

H_A: Mezi žáky ohroženými sociálním vyloučením a žáky z majoritní společnosti existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v testu Piers-Harris 2.

Při ověření hypotézy Mann-Whitneyovým U testem vyšla p-hodnota=0,00000. Na základě p-hodnoty testu, která je nižší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla zamítnuta nulová hypotéza.

H₀: Mezi žáky ohroženými sociálním vyloučením a žáky z majoritní společnosti neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém stenu v testu SPAS.

H_A: Mezi žáky ohroženými sociálním vyloučením a žáky z majoritní společnosti existuje statisticky významný rozdíl v celkovém stenu v testu SPAS.

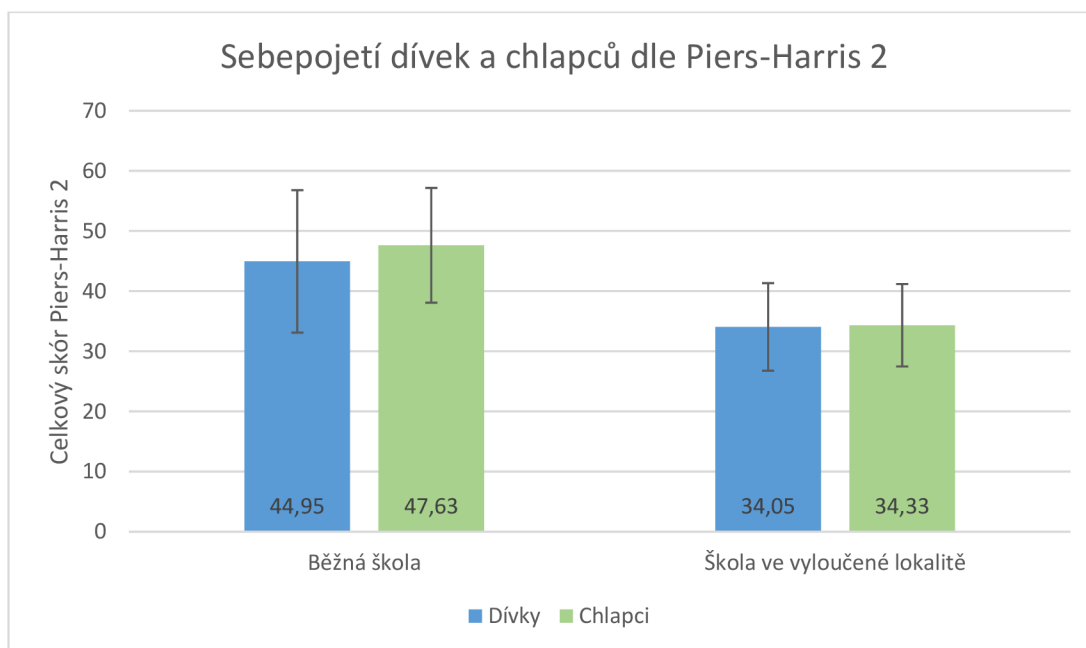
Pro test hypotézy vyšla p-hodnota=0,00000. I pro SPAS dotazník tedy byla zamítnuta nulová hypotéza.

Z výsledků průzkumného šetření vyšel podstatný a statisticky významný rozdíl mezi běžnými školami a školami ve vyloučených lokalitách. Na základě těchto zjištění se hypotéza 1 přijímá.

2.9 Hypotéza 2

Dívky mají nižší sebepojetí na základě dotazníku Piers-Harris 2 než chlapci, s přihlédnutím na sociokulturní prostředí.

Hypotéza testuje, zda na základě dotazníku Piers-Harris 2 mají vyšší sebepojetí chlapci nebo dívky, v závislosti na sociálně-kulturním prostředí, ve kterém chodí do školy. Z poznatků zmíněných v teoretické části lze předpokládat, že budou mít dívky nižší sebepojetí než chlapci (Janošová, 2008). Na druhou stranu Matějček v metodice SPAS (1992) uvádí, že dívky mají obecně vyšší sebepojetí než chlapci. Cílem hypotézy je zjistit, který z výroků je pravdivější.



Graf 3 Srovnání sebepojetí dívek a chlapců napříč školami

Podle Piers-Harris 2 dotazníku je průměrný celkový skóre pro dívky v běžných školách 44,95 se směrodatnou odchylkou 11,85 a pro chlapce 47,63 se směrodatnou odchylkou 9,54. Zatímco dívky ze škol ve vyloučených lokalit mají průměrné celkové skóre 34,05 se směrodatnou odchylkou 7,28 a chlapci 34,33 se směrodatnou odchylkou 6,85 (Graf 3).

Zdrojová data jsou k dispozici v příloze 4.

Z věcné hypotézy byly vytvořeny následující dvě statistické hypotézy:

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi celkovým skórem sebepojetí v testu Piers-Harris 2 dívek a chlapců v běžných školách.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi celkovým skórem sebepojetí v testu Piers-Harris 2 dívek a chlapců v běžných školách.

Testem hypotézy Mann-Whitneyovým U testem pro Piers-Harris 2 v běžných školách vyšla p-hodnota=0,02867. Na základě p-hodnoty testu, která je nižší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla zamítnuta nulová hypotéza.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi celkovým skórem sebepojetí v testu Piers-Harris 2 dívek a chlapců navštěvujících školy ve vyloučené lokalitě.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi celkovým skórem sebepojetí v testu Piers-Harris 2 dívek a chlapců navštěvujících školy ve vyloučené lokalitě.

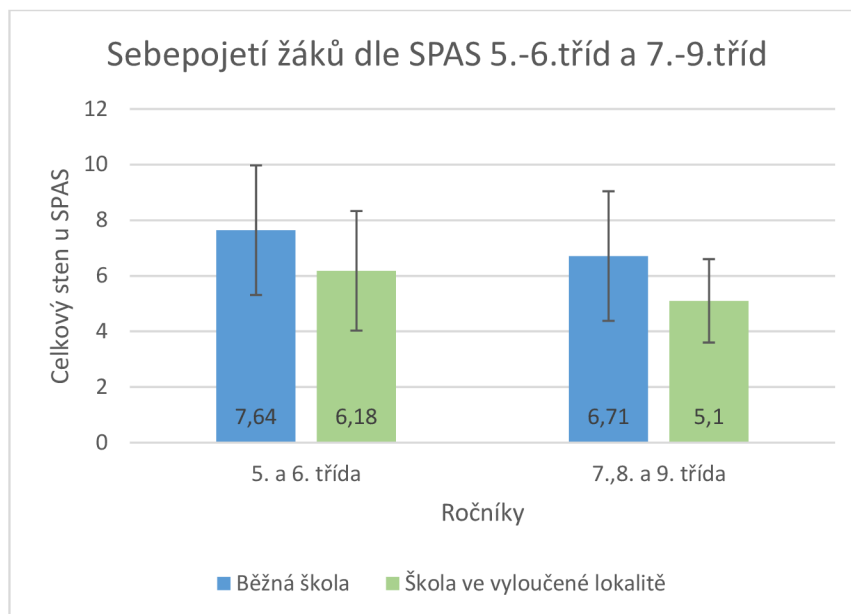
Testem hypotézy Mann-Whitneyovým U testem pro Piers-Harris 2 ve vyloučených lokalitách vyšla p-hodnota=0,92256. Na základě p-hodnoty testu, která je vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla přijata nulová hypotéza, a tudíž neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dívek a chlapců ve vyloučených lokalitách. Na základě zjištěných výsledků lze pozorovat mírný trend nižšího sebepojetí u dívek v porovnání s chlapci. Rozdíly mezi dívkami a chlapci závisí na lokalitě školy, přičemž významný rozdíl je vidět především u běžných škol. S přihlédnutím na neexistující statisticky významný rozdíl v případě škol ve vyloučených lokalitách se celková hypotéza nepřijímá.

2.10 Hypotéza 3

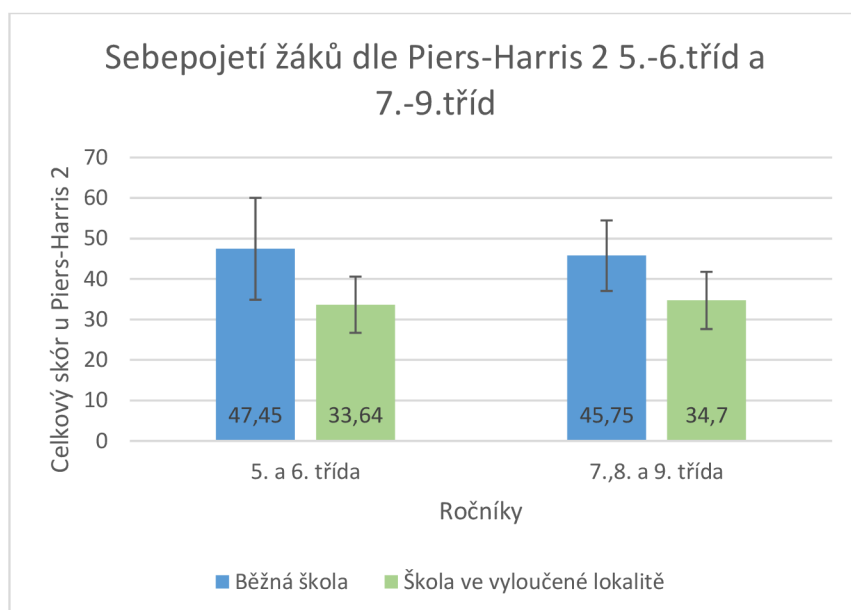
Žáci 5. a 6. tříd mají vyšší sebepojetí než žáci 7., 8. a 9. tříd, s přihlédnutím na sociokulturní prostředí.

K ověření této hypotézy posloužila data z obou dotazníků. Primárně hypotéza testuje a porovnává skupiny žáků a žákyň navštěvujících 5. a 6. třídu se skupinou žáků a žákyň navštěvujících 7., 8. a 9. ročník základní školy i s ohledem na to, zda navštěvují školu v sociálně vyloučené lokalitě, či běžnou základní školu. Hlavním cílem bylo odhalit

možný vliv přechodu žáků z prvního stupně základní školy na druhý a případný vliv prostředí na sebepojetí žáka.



Graf 4 Graf srovnání sebepojetí žáků 5.a 6.ročníků a 7.,8. a 9. ročníků dle SPAS



Graf 5 Graf srovnání sebepojetí žáků 5.a 6.ročníků a 7.,8. a 9. ročníků dle Piers-Harris 2

Z grafů (Graf 4°, Graf 5) výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že podle testu SPAS dosahují 5. a 6. ročníky běžných škol průměrného celkového stenu 7,64 se směrodatnou odchylkou 2,33 a 6,18 průměrného celkového stenu se směrodatnou odchylkou 2,15 ve vyloučených lokalitách. 7., 8. a 9. ročníky v běžných školách mají průměrný celkový sten 6,71 se směrodatnou odchylkou a 5,1 se směrodatnou odchylkou 1,5 pro školy ve

vyloučených lokalitách. Piers-Harris 2 dotazník má v 5. a 6. ročnících běžných základních škol průměrné celkové skóre 47,45 se směrodatnou odchylkou 12,59 a 34,7 průměrného celkového skóre se směrodatnou odchylkou pro 7., 8. a 9. ročníky škol ve vyloučených lokalitách. Zdrojová data jsou k dispozici v příloze 5.

Z věcné hypotézy byly vytvořeny následující čtyři statistické hypotézy:

H0: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků v běžných školách neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v testu Piers-Harris 2.

HA: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků v běžných školách existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v testu Piers-Harris 2.

Při testování hypotézy Mann-Whitneyovým U testem vyšla p-hodnota=0,000015. Na základě p-hodnoty testu, která je nižší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla zamítnuta nulová hypotéza.

H0: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků v běžných školách neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém stenu v testu SPAS.

HA: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků v běžných školách existuje statisticky významný rozdíl v celkovém stenu v testu SPAS.

Pro test SPAS vyšla p-hodnota 0,00001. I pro SPAS dotazník tedy byla zamítnuta nulová hypotéza.

H0: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků ve školách ve vyloučených lokalitách neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v testu Piers-Harris 2.

HA: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků ve školách ve vyloučených lokalitách existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóru sebepojetí v testu Piers-Harris 2.

Při testování hypotézy Mann-Whitneyovým U testem vyšla p-hodnota=0.14386. Na základě p-hodnoty testu, která je vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla přijata nulová hypotéza, a tudíž bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi sebepojetím 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků základních škol ve vyloučených lokalitách.

H0: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků ve školách ve vyloučených lokalitách neexistuje statisticky významný rozdíl v celkovém stenu v testu SPAS.

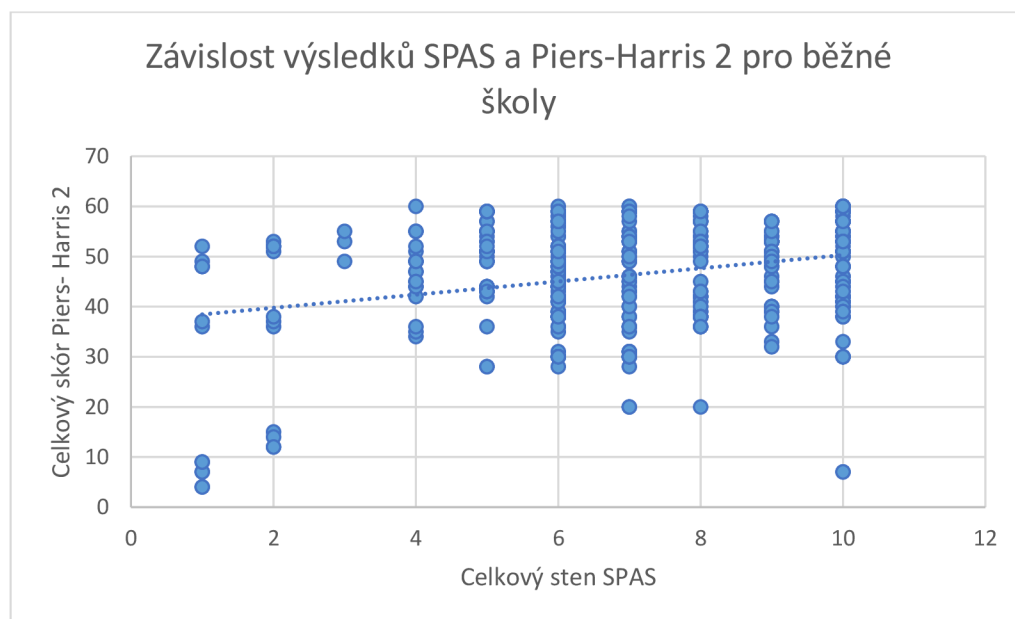
HA: Mezi žáky 5. a 6. ročníků a 7., 8. a 9. ročníků ve školách ve vyloučených lokalitách existuje statisticky významný rozdíl v celkovém stenu v testu SPAS.

Pro test SPAS vyšla p-hodnota 0,00000. Pro SPAS dotazník na základě p-hodnoty celkového testu hypotézy, která je nižší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla zamítnuta nulová hypotéza. Na základě zjištěných výsledků by se hypotéza nedala přijmout pouze pro dotazník Piers-Harris 2 ve školách z vyloučených lokalit, kde nejsou rozdíly v sebepojetí žáků 5. a 6. tříd v porovnání se 7., 8. a 9. třídami statisticky významné. V celkovém kontextu a s ohledem na většinový výsledek se hypotéza 3 dá přijmout, i když ne stoprocentně.

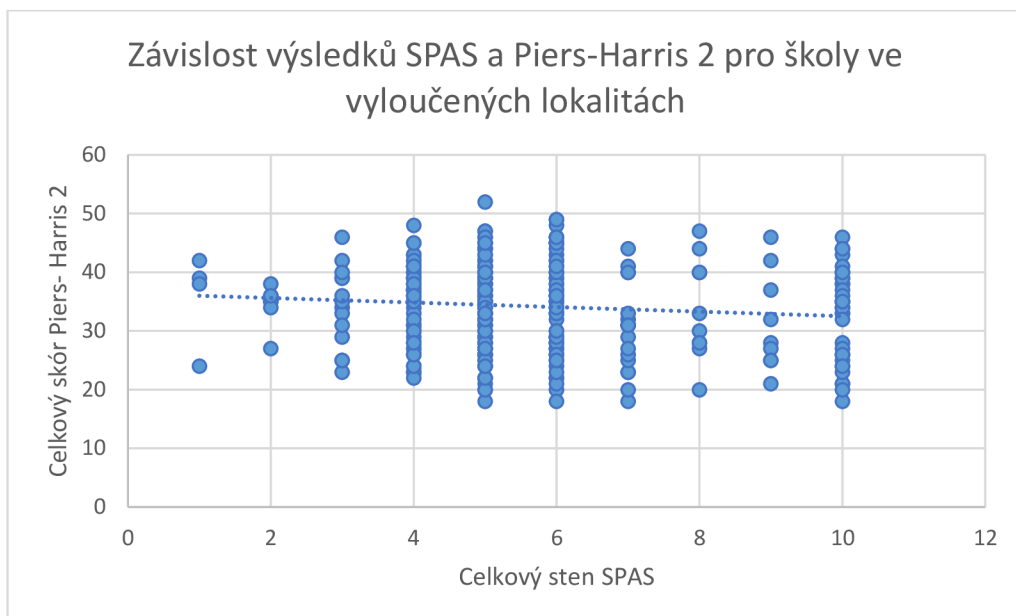
2.11 Hypotéza 4

Existuje pozitivní korelace výsledků celkového skóre Piers-Harris 2 s celkovým skórem sten v testu SPAS či se stenem pro škálu sebedůvěra v SPAS dotazníku u jednotlivých žáků.

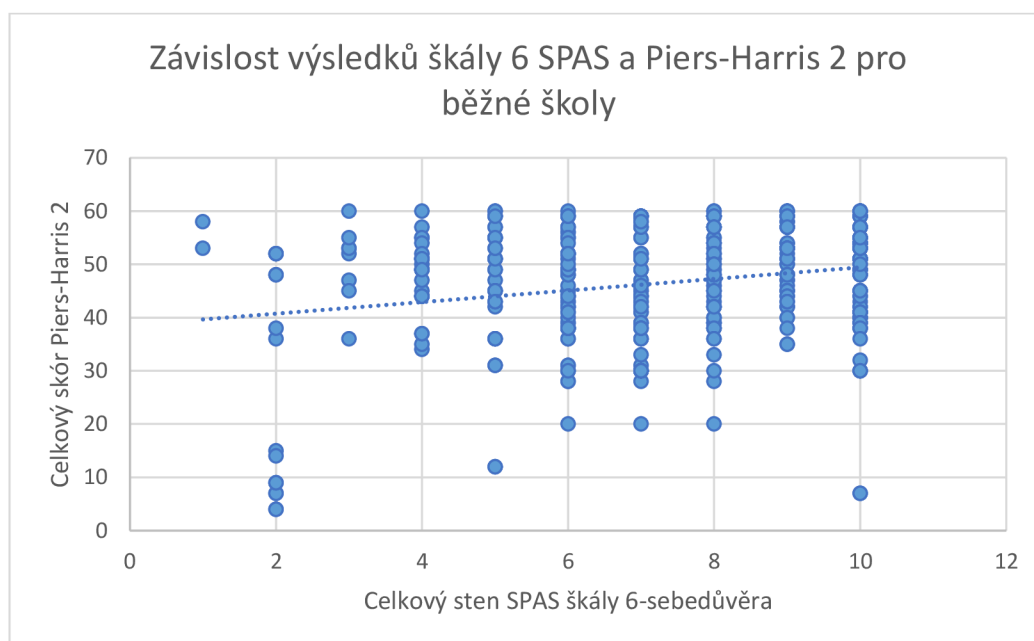
Cílem bylo zjistit, zda existuje pozitivní korelace výsledků dotazníku Piers-Harris 2 a dotazníku SPAS u žáků z majoritní společnosti a u žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Vzhledem k tomu, že SPAS dotazník míří na sebepojetí v rámci školní úspěšnosti a Piers-Harris 2 pouze na sebepojetí bez užší návaznosti na školní prostředí, byla v hypotéze testována korelace celkového skóru Piers-Harris 2 nejen s celkovým stenem SPAS, ale i s výsledky jeho dílčí škály sebedůvěra.



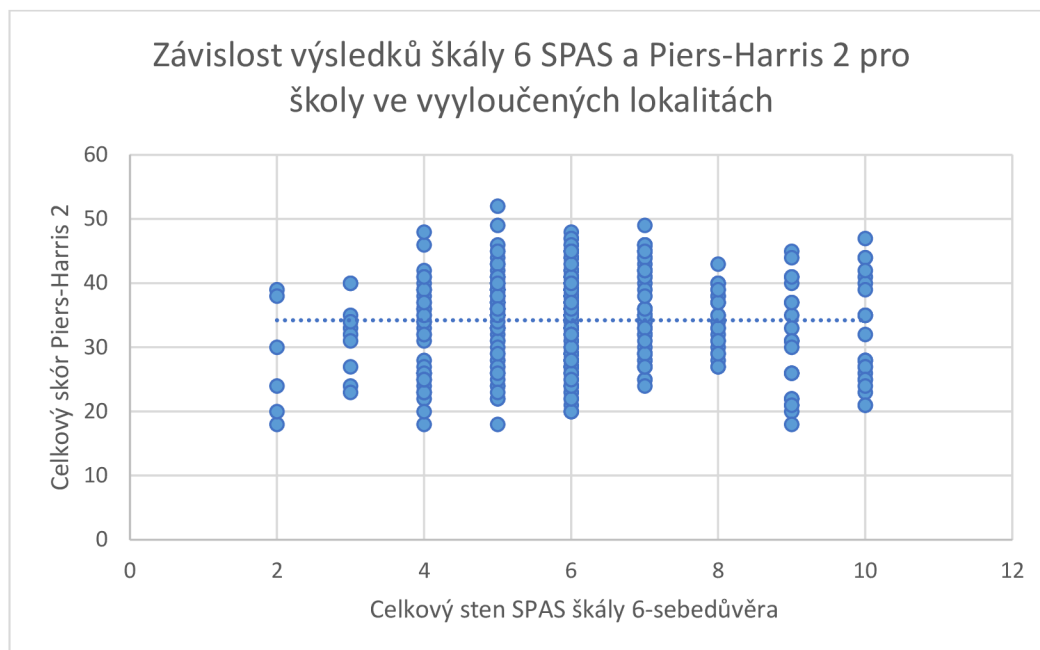
Graf 6 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků v běžných školách



Graf 7 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků pro školy ve vyloučených lokalitách



Graf 8 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro běžné školy



Graf 9 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro školy ve vyloučených lokalitách

Na základě zjištěných výsledků, znázorněných v grafech (Graf 6, Graf 7), nebyla zjištěna souvislost výsledků sebepojetí v dotaznících SPAS s výsledky pro dotazník Piers-Harris 2 na běžných základních školách, ani na základních školách ve vyloučených lokalitách. Stejně jako nebyla zjištěna korelace výsledků sebepojetí ve škále 6 pro SPAS dotazníky s celkovým skórem Piers-Harris 2 (Graf 8, Graf 9). Korelační koeficient v běžných školách pro celkový sten SPAS a celkový skór u Piers-Harris 2 vyšel 0,28. V porovnání průměrných celkových stenů škály 6 testu Sebepojetí školní úspěšnosti a průměrného celkového skóru Piers-Harris 2 vyšel korelační koeficient 0,23. Pro školy ve vyloučených lokalitách vyšly dokonce záporné korelační koeficienty – a to -0,10 v porovnání celkových stenů SPAS a celkového skóru Piers-Harris 2 a -0,00006 v porovnání škály 6 s Piers-Harris 2. Zdrojová data jsou k dispozici v přílohách 1 a 2.

Hypotéza 4 se tedy nepřijímá.

3 Diskuze

Diskuze je rozdělena do tří samostatných částí. V první části jsou uvedeny limitace výzkumu pramenící z výběru výzkumného souboru a použitých standardizovaných metod. Druhá část je zaměřena na popis zjištěných výsledků, detailní rozepsání jednotlivých hypotéz výzkumu a jejich uvedení do širších souvislostí. Poslední část je věnována možnosti aplikace výzkumných zjištění do praxe a eventuálnímu nastínění dalších možných směrů pro budoucí výzkumy.

3.1 Limitace výzkumu

V úvodu je třeba zmínit potenciální zdroje zkreslení, misinterpretace výsledků, rizika a chyby výzkumu, které mohou mít významné dopady na případné aplikace výsledků do praxe či jejich použití pro navazující výzkum. V první řadě je dobré zaměřit se na samotné vysvětlení komplikované pojmové definice sebepojetí, zmiňované v teoretické části diplomové práce. Výstižná definice tohoto pojmu je složitá z toho důvodu, že různí autoři mají různé mnohoznačné pohledy na tuto problematiku (Blatný, Plháková, 2003, Vágnerová, 2005, Goffman, 1959, Nakonečný, 2021). Tato práce vychází z předpokladů a tvrzení autorů a autorek (Vágnerová, 2010, Nakonečný, 2021, Erikson, 1994, Janošová 2008), že na utváření sebepojetí má rozhodující vliv více faktorů, jako jsou například biologické aspekty, prostředí, zkušenost, sociální interakce, individuální rozdíly a socializace. Sociální interakce, osobnostní rysy a vliv prostředí jsou výše zmíněnými autory považovány za nejčastější a nejzásadnější faktory mající majoritní vliv na utváření sebepojetí jedince.

Limity samotného výzkumu spočívají ve zvoleném výběrovém souboru a metod pro sběr dat. Z důvodu náročnosti na časový management a skloubení samotného výzkumu s pracovními, osobními a studijními povinnostmi, byl výzkumný soubor vybrán účelově oslovením konkrétních základních škol v jednom vybraném regionu. Tím pádem soubor reprezentuje pouze populaci vybrané lokality, a nikoliv České republiky jako celku, což může negativně ovlivňovat obecnou aplikovatelnost jeho výsledků.

Mezi další limitativní činitele je nutno zařadit i to, že nebylo bráno v potaz, kolik žáků v běžných školách může být z rodin ohrožených sociálním vyloučením, stejně jako kolik žáků navštěvujících školy ve vyloučené lokalitě je opravdu ze sociálně vyloučených

rodin. Základní školy nepodléhaly komplexnějšímu výběru vyjma jednoduchého kritéria, zda spadají či nespádají do vyloučených lokalit ve Středočeském kraji.

Ve výzkumu dále nebyla zohledněna a blíže rozebrána aktuální epidemiologická situace v České republice a její možný dopad na vnímání sebepojetí žáků. Řeč je konkrétně o dopadech vládních opatření proti šíření nemoci COVID-19, kdy sběr dat probíhal v těsné návaznosti na jejich rozvolnění.

Neméně významnou limitací výzkumu jsou samotné metody sběru dat pomocí dotazníků Piers-Harris 2 a SPAS. Strukturované dotazníky patří mezi metody, které mohou být, co do výsledků, diskutabilní. Pro oba dotazníky je totiž určující a podmiňující subjektivní pohled a výpověď respondentů, které ne vždy musí odpovídat realitě a mohly být vědomě či nevědomě zkresleny například ve smyslu vyšší konvenčnosti a sociální žádoucnosti. Další otázkou pak je, do jaké míry dokážou dotazníky postihnout skutečné charakteristiky respondenta, je-li bráno v úvahu omezení zvolených výroků i oblastí, ke kterým se vztahují.

Při sběru dat také nebylo zohledněno pořadí, ve kterém se dotazníky dělaly, možná únava respondentů při vyplňování obou dotazníků v rámci jedné vyučovací hodiny, ani klima třídy a individuální potřeby jednotlivých žáků. Do emočního a motivačního ladění žáků při testování mohly vstoupit i otázky podání a momentálního naladění ze strany administrátora.

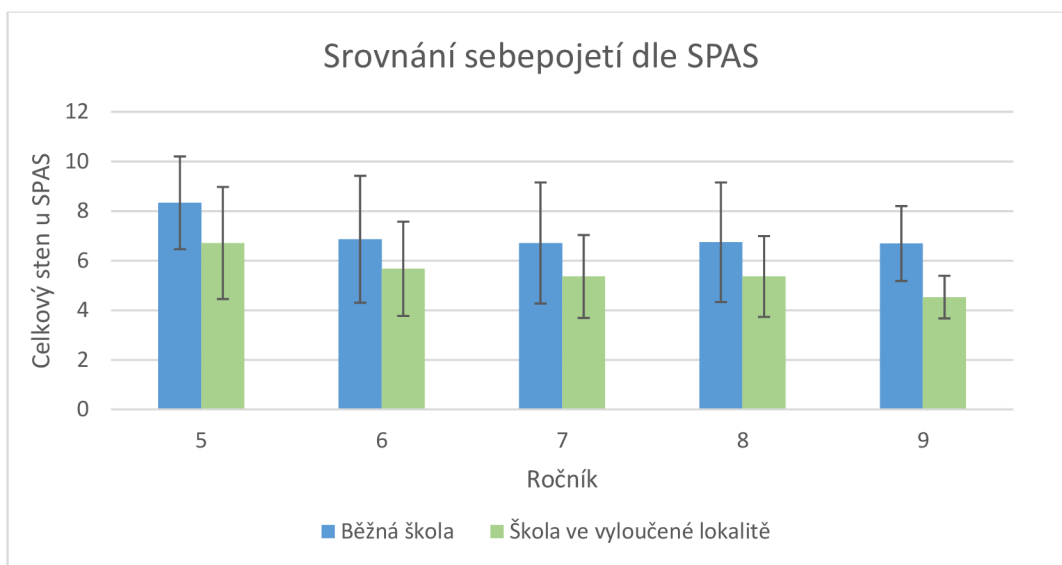
3.2 Zjištěné výsledky a hypotézy

K bližšímu popisu a analýze výsledků byly použity výše zmíněné hypotézy, které jsou detailněji rozepsány a graficky znázorněny. Tabulky zdrojových dat lze nalézt v příloze 1, 2, 3, 4, 5 a 6.

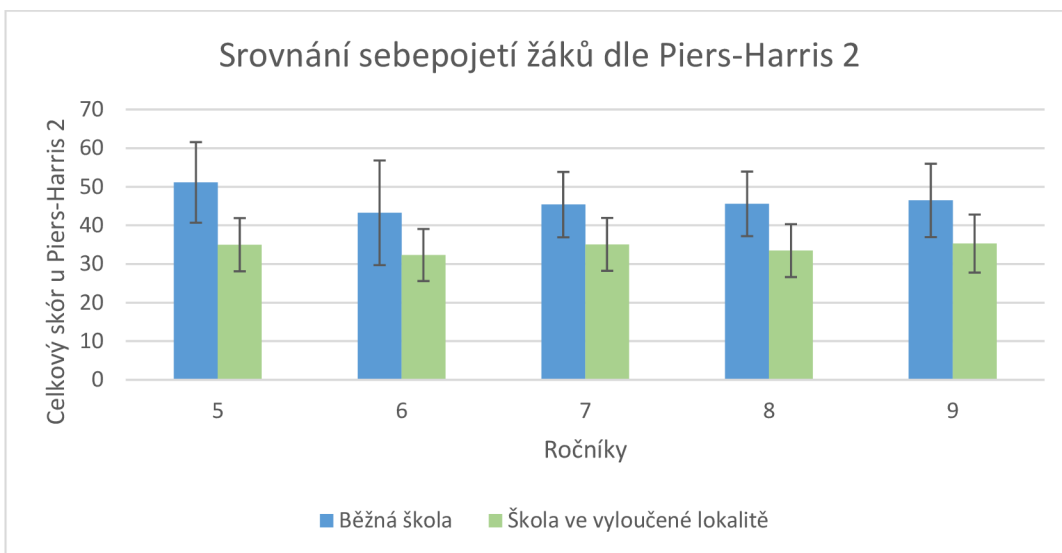
3.3 Hypotéza 1

V celkovém porovnání sebepojetí žáků podle dotazníků SPAS a Piers-Harris 2 lze pozorovat znatelné rozdíly mezi výsledky žáků běžných škol a škol ve vyloučených lokalitách. Větší rozdíly byly zjištěny u výsledků Piers-Harris 2 dotazníku. Na obou grafech (Graf 10, Graf 11) je znatelné, že žáci z vyloučených lokalit mají nižší sebepojetí než žáci z běžných základních škol napříč všemi ročníky. Ve výsledcích výzkumu se mohly odrážet vnější i vnitřní vlivy jako je puberta, přechod z prvního na druhý stupeň, prostředí školy, sociokulturní zázemí apod. Příčiny a dopady těchto vlivů nejsou ve

výzkumu blíže specifikovány, ale budeme-li se vycházet z teoretických poznatků Pipekové (2010), pak se potvrdilo, že se faktor sociálního vyloučení jedince projevuje do jeho sebepojetí a vnímání svých hodnot. Rozdíly napříč ročníky se dávají za pravdu výroky Sedláčkové (2009) či Vágnerové (2010) o tom, že hledání vlastní identity v dospívání jedince má nemalý vliv na změny a výkyvy vlastního pohledu na sebe sama.

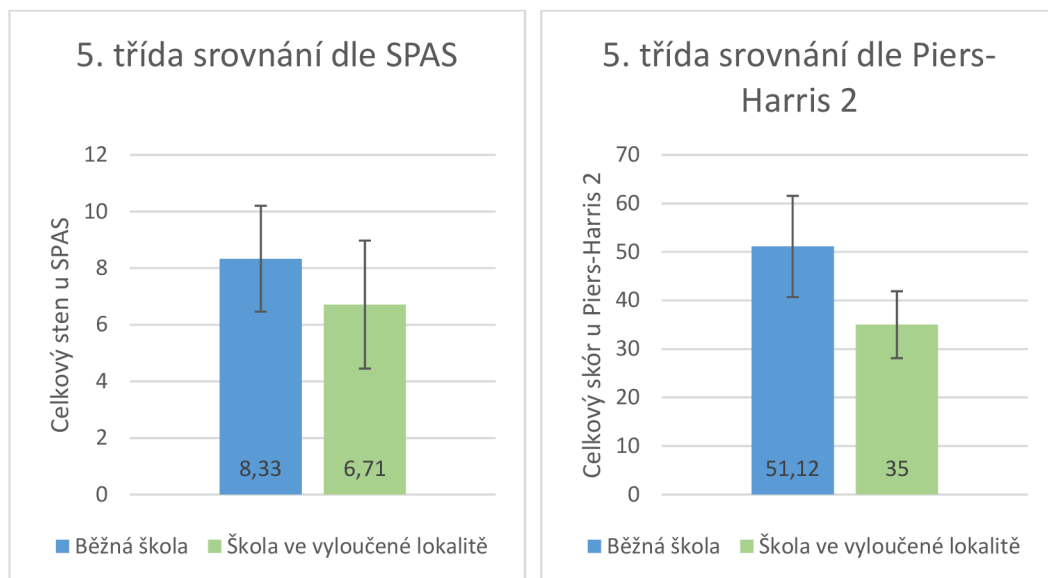


Graf 10 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle SPAS



Graf 11 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle Piers-Harris 2

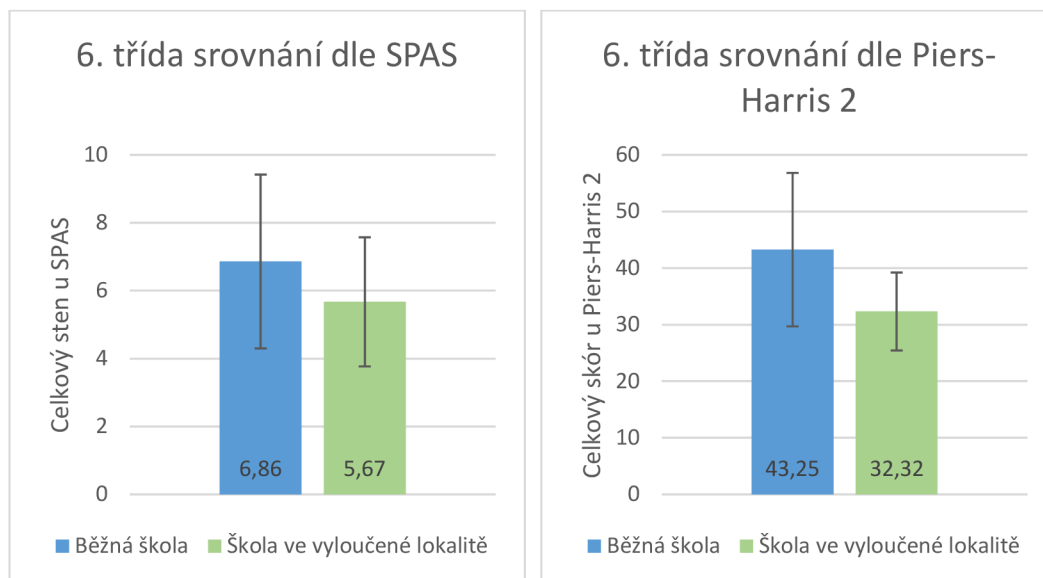
Pro jednotlivé ročníky jsou výsledné grafy a hodnoty následující:



Graf 12 Graf srovnávající žáky 5. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2

V 5. ročnících byly změřeny nejvyšší hodnoty sebepojetí u SPAS dotazníků pro běžné školy i školy ve vyloučených lokalitách (Graf 12). U Piers-Harris 2 dotazníků jsou druhými nejvyššími průměrnými hodnotami celkového skóru. Průměr celkového stenu dle SPAS je 8,33 v běžných základních školách se směrodatnou odchylkou 2,05. Pro základní školy ve vyloučených lokalitách je průměrný celkový sten 6,71 se směrodatnou odchylkou 2,26. U Piers-Harris 2 dotazníku je pro běžné školy průměrný celkový skór 51,12 se směrodatnou odchylkou 10,43. Pro školy ve vyloučených lokalitách je průměrný celkový skór 35 se směrodatnou odchylkou 6,89.

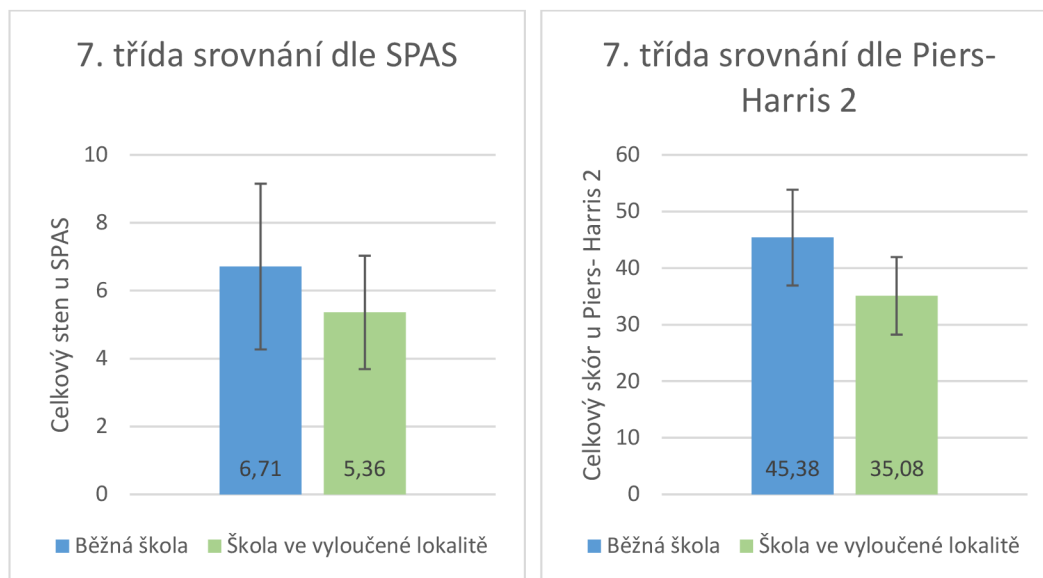
Z výsledků obou dotazníků je viditelný rozdíl v sebepojetí žáků pátých tříd v běžných školách a žáků ve vyloučených lokalitách. U dotazníku Piers-Harris 2 je velmi výrazný rozdíl průměrného celkového skóru běžných škol a škol ve vyloučené lokalitě a to přes 16 bodů. Věkové rozpětí pro žáky v pátých třídách je 10-11 let. Příčiny vysokého sebepojetí lze přičíst tomu, že se u dětí v tomto věkovém rozpětí ještě nemusí projevovat faktor puberty, nebo jen velmi okrajově, na což odkazují Vágnerová (2005) či Janošová (2008).



Graf 13 Graf srovnávající žáky 6. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2

Průměrný celkový sten dle SPAS dotazníků pro 6. ročníky (Graf 13) běžných škol je 6,86 se směrodatnou odchylkou 2,43 a 5,67 se směrodatnou odchylkou 1,9 pro školy ve vyloučených lokalitách. Průměrný celkový skór u Piers-Harris 2 je 43,25 a směrodatnou odchylkou 13,56 v běžných školách a 32,32 se směrodatnou odchylkou 6,75 pro školy ve vyloučených lokalitách.

Na základě získaných dat lze tvrdit, že rozdíl celkových stenů SPAS v porovnání běžných škol a škol ve vyloučených lokalitách není tak markantní jako rozdíly celkového skóru běžných škol a škol ve vyloučených lokalitách. Výsledky z testu Sebepojetí školní úspěšnosti neodpovídají výsledkům sebepojetí dle Piers-Harris 2, resp. výsledky v jednotlivých dotaznících vyšly diametrálně odlišně. Výsledné rozdíly jak mezi SPAS pro běžné základní školy a školy ve vyloučených lokalitách, tak mezi Piers-Harris 2 jsou o něco nižší v porovnání s rozdíly pro 5. ročníky u obou dotazníků v obou porovnávaných oblastech.

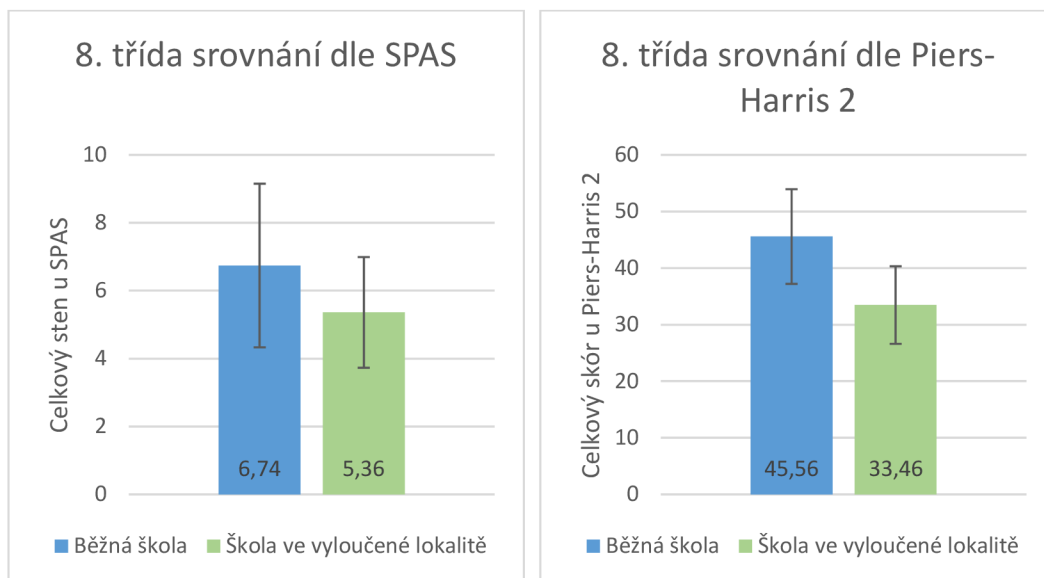


Graf 14 Graf srovnávající žáky 7. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2

Z grafu (Graf 14) lze vyčíst, že v 7. ročnících základních škol je celkový sten u SPAS 6,71 se směrodatnou odchylkou 2,38. Pro školy ve vyloučených lokalitách je to 5,36 se směrodatnou odchylkou 1,67. U Piers-Harris 2 je v běžných školách průměrný celkový skór 45,38 se směrodatnou odchylkou 8,46 a 35,8 se směrodatnou odchylkou 6,85 pro školy ve vyloučených lokalitách.

I u sedmých ročníků je patrný rozdíl mezi sebepojetím žáků navštěvujících běžné základní školy a žáky základních škol ve vyloučených lokalitách a to jak u SPAS dotazníku, tak i u Piers-Harris 2.

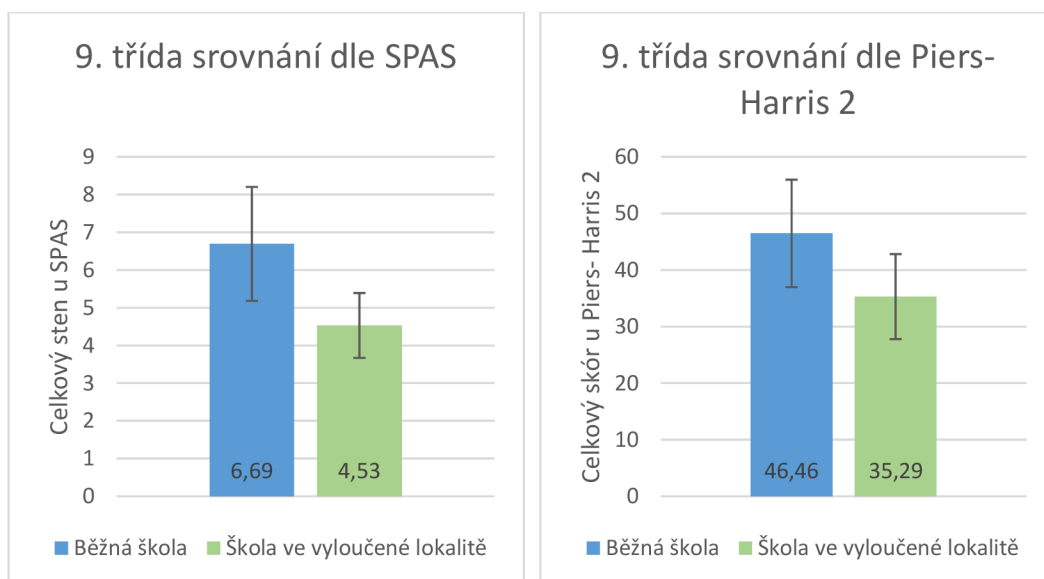
V porovnání s výsledky v 6. třídách průměrný celkový sten i průměrný celkový skór lehce roste a to jak ve výsledcích běžných škol, tak i ve školách nacházejících se ve vyloučených lokalitách. Na základě zjištěných výsledků lze tvrdit, že sebepojetí žáků v sedmých třídách je vyšší, než sebepojetí žáků v šestých třídách, a to nehlédě na vyloučenou lokalitu či majoritní společnost.



Graf 15 Graf srovnávající žáky 8. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2

V 8. třídách (Graf 15) vyšel průměrný celkový sten pro dotazník SPAS 6,74 se směrodatnou odchylkou 2,41 v běžných školách. Ve vyloučených lokalitách je celkový sten 5,36, směrodatná odchylka 1,63. Piers-Harris 2 dotazník má průměrný celkový skór 45,56 se směrodatnou odchylkou 8,36 v běžných školách. Pro školy vyloučených lokalitách je pak průměrný celkový skór 33,46 se směrodatnou odchylkou 6,85.

I zde lze s jistotou tvrdit, že sebepojetí žáků osmých tříd ve vyloučených lokalitách je podstatně nižší, než žáků z běžných škol. To potvrzují výsledky obou dotazníků.



Graf 16 Graf srovnávající žáky 9. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2

V 9. třídách (Graf 16) běžných škol dosahuje celkový sten průměru 6,69 se směrodatnou odchylkou 1,51. Pro školy ve vyloučených lokalitách je celkový sten 4,53 a směrodatná odchylka je 0,86. Průměrný celkový skóre pro Piers-Harris 2 dosahuje hodnot 46,46 se směrodatnou odchylkou 9,5 v běžných školách a 35,29, se směrodatnou odchylkou 7,51 u škol ve vyloučených lokalitách.

Opět je viditelný rozdíl v sebepojetí žáků v běžných školách a žáků z vyloučených lokalit pro oba typy dotazníků. Bližší analýza dat poukazuje na to, že v rámci výsledků SPAS je celkový sten devátých ročníků běžných škol porovnatelný s celkovým stenem osmých ročníků, zatímco porovnání 8. a 9. ročníků pro školy ve vyloučených lokalitách došlo k nápadnému propadu stenů v devátých třídách.

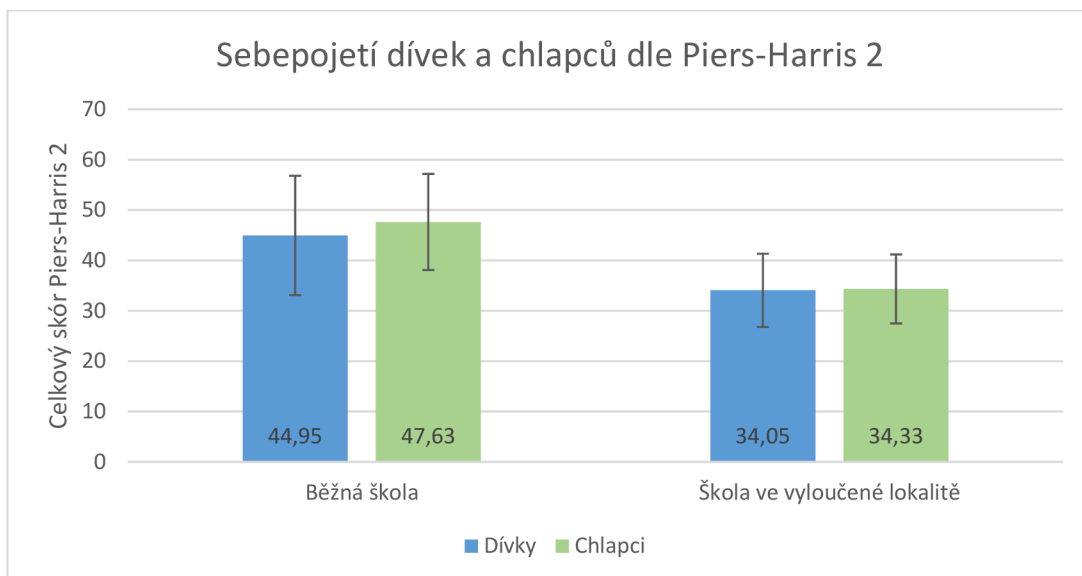
U Piers-Harris 2 byl naopak potvrzen trend růstu sebepojetí žáků v běžných školách i u žáků navštěvující školy ve vyloučených lokalitách. Dalším zjištěním je zarážející rozdíl mezi celkovým stenem SPAS dotazníku pro běžné školy a pro školy ve vyloučených lokalitách, kdy je tento rozdíl větší než dva steny, což není málo. Pro Piers-Harris 2 není tento propad, v porovnání s výsledky v ostatních ročnících, tak výrazný.

V souhrnu získaná data ukazují, že rozdíly v sebepojetí v běžných školách se napříč ročníky zvyšují a mění mnohem výrazněji než u škol ve vyloučených lokalitách – pro běžné školy je zachovaná tendence mírného růstu sebepojetí žáků, zatímco pro školy ve vyloučených lokalitách je celkový sten testu SPAS na stejné hodnotě a celkový skóre dotazníku Piers-Harris 2 velmi nepatrně klesá. Respektive se lze domnívat, že se začíná více a více projevovat vliv prostředí, ve kterém se škola, potažmo žáci nacházejí. Lechta (2016) uvádí, že se mezi jedinci ohroženými sociálním vyloučením či ze sociálně vyloučeného prostředí, ať už z ekonomických, sociálních či kulturních příčin, a majoritní společností tvoří propastné rozdíly, což se dle výsledků může odrážet v jejich sebepojetí.

Tabulku zdrojových dat lze nalézt v příloze 3.

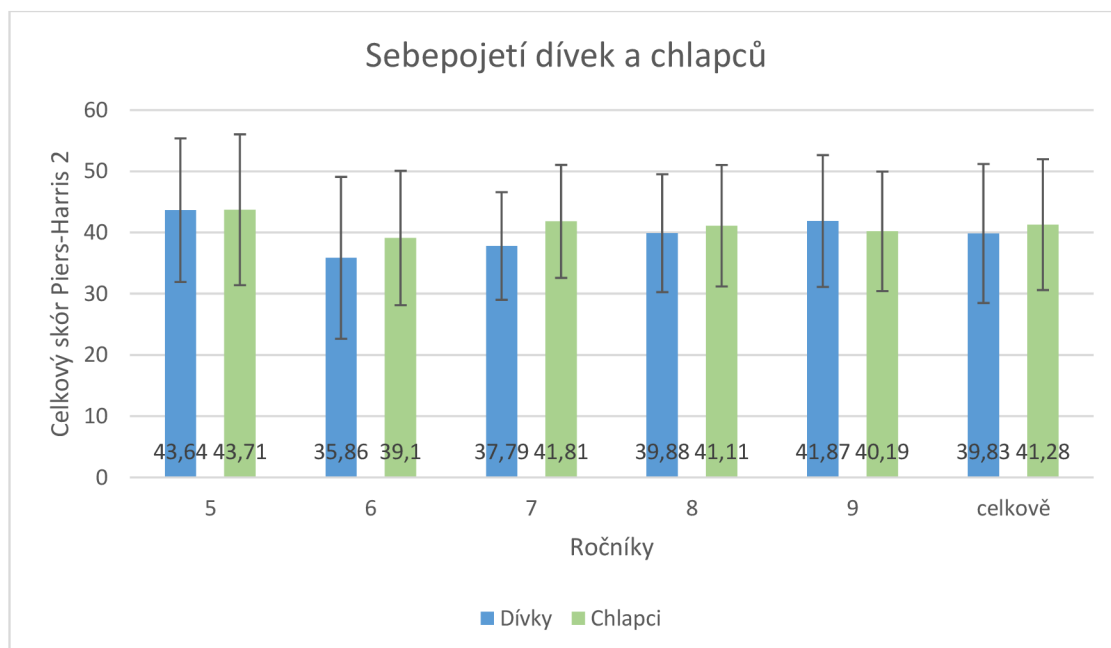
3.4 Hypotéza 2

Tato hypotéza měla potvrdit či vyvrátit, zda mají dívky horší sebepojetí na základě dotazníku Piers-Harris 2 než chlapci. Hypotéza nemohla být přijata, protože rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců byly příliš malé, aby se na jejich základě daly vyvozovat konkrétní závěry (viz graf).



Graf 17 Graf srovnávající sebepojetí dívek a chlapců dle lokalit na základě výsledků Piers-Harris 2

Zkoumaná data byla rozdělena podle genderu a podle lokality základní školy. Pro skupinu zastupující majoritní část populace vyšly výsledky celkového skóru v neprospěch dívek, tzn. dívky pátých až devátých tříd v běžných základních školách mají nižší sebepojetí v porovnání s chlapci ze stejných tříd. Zatímco v rámci vyloučených lokalit byly rozdíly mezi sebepojetím dívek a chlapců naprosto zanedbatelné napříč všemi ročníky.



Graf 18 Graf srovnávající sebepojetí dívek a chlapců dle ročníků bez ohledu na sociokulturní prostředí na základě výsledků Piers-Harris 2

Výsledky z Piers-Harris 2 dotazníku dále ukazují, že se sebepojetí dívek a chlapců, bez ohledu na sociokulturní prostředí, mění napříč ročníky. V 8. a 9. ročnících mají dívky, v porovnání s chlapci, vyšší sebepojetí. V 5., 6. a 7. třídách mají vyšší sebepojetí naopak chlapci. Ve všech ročnících jsou ale rozdíly velmi malé. Pro 5. ročníky byl průměrný celkový skóre pro dívky 43,64 se směrodatnou odchylkou 11,72. Pro chlapce 43,71 a směrodatná odchylka 12,32. V 6. třídě dosahoval průměrný celkový skóre u dívek hodnot 35,86 se směrodatnou odchylkou 13,22 a 39,1 se směrodatnou odchylkou 10,97 u chlapců. V osmé třídě to je 39,88 se směrodatnou odchylkou 9,63 u dívek a 41,11 se směrodatnou odchylkou 9,92 u chlapců. V 9. ročnících je celkový průměrný skóre pro dívky 41,87 se směrodatnou odchylkou 10,76 a 40,19 se směrodatnou odchylkou 9,76 pro chlapce.

Celkový průměrný skóre pro všechny ročníky bez ohledu na sociokulturní prostředí vyšel 39,83 se směrodatnou odchylkou 11,35 pro dívky a 41,28 se směrodatnou odchylkou 10,68 pro chlapce. S ohledem na pozorovaný rozdíl byla pro zajímavost otestována statistická hypotéza:

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným celkovým skóre sebepojetí v testu Piers-Harris 2 dívek a chlapců, bez ohledu na sociokulturní prostředí.

H_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrným celkovým skóre sebepojetí v testu Piers-Harris 2 dívek a chlapců, bez ohledu na sociokulturní prostředí.

Testem hypotézy Mann-Whitneyovým U testem vyšla p-hodnota=0,10646. Na základě p-hodnoty testu, která je vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05, byla přijata nulová hypotéza, a tudíž se statisticky významný rozdíl v sebepojetí dívek a chlapců nehledě na sociokulturní prostředí nepodařilo potvrdit.

U dotazníku SPAS je zjištění skutečných rozdílů v sebepojetí dívek a chlapců náročnější, protože celkový sten je normalizovaný v závislosti na genderu a měl by tudíž. pro obě pohlaví v průměru vycházet stejně. Autoři českého manuálu pro SPAS dotazník totiž v metodice ukazují, že dívky v dotazníku systematicky dosahují vyššího celkového hrubého skóre než chlapci (Matějček, Vágnerová, 1992) a kvůli vzájemné porovnatelnosti je tudíž celkový sten normalizován odděleně podle genderu respondenta. Proto výsledky dotazníku SPAS nebyly přímo zahrnuty do testování této hypotézy. Pohled do dat však překvapivě ukazuje, že u běžných základních škol existuje nezanedbatelný rozdíl mezi průměry, a zvláště pak mediány, celkových stenů pro chlapce

a dívky v neprospěch dívek (7,5 versus 6,6, resp. 8 versus 6). U škol ve vyloučených lokalitách tento rozdíl paradoxně pozorován nebyl. Nemale pozornosti by mělo být věnováno i tomu, že na rozdíl od běžných škol je u obou dotazníků rozdíl v sebepojetí dívek a chlapců ve vyloučených lokalitách minimální, ne-li nulový. Možnou domněnkou vysvětlující tuto odlišnost by mohl být jiný typ faktorů a problémů, jako je prostředí ve škole a rodině či interpersonální vztahy mezi vrstevníky, které hrají primární roli v utváření sebepojetí v těchto lokalitách bez ohledu na gender.

V širším kontextu zkoumání celkového sebepojetí žáků z různých prostředí je tedy na základě této analýzy vhodné též zahrnout i jejich gender a jeho možný vliv na výsledky. V opačném případě mohou být závěry a interpretace zavádějící a nemusí spolehlivě reflektovat skutečnost.

Zdrojová data ke všem analýzám jsou dispozici v příloze 4.

3.5 Hypotéza 3

V teoretické části práce bylo zmíněno, že na sebepojetí žáků má vliv mnoho faktorů. Jedním z nich je i změna vnímání vlastního já vlivem puberty a změny v institucionalizovaném vzdělávacím prostředí (Heyes, 2013, Čáp & Mareš, 2007), kterým je například přechod z prvního stupně na druhý. Možný dopad tohoto přechodu na sebepojetí žáků testuje tato hypotéza. V jejím rámci je srovnáváno sebepojetí žáků 5. a 6. tříd s žáky 7., 8. a 9. tříd. Srovnání bylo provedeno na základě výsledků obou dotazníků a stejně jako v předchozích hypotézách bylo zachováno rozdělení na běžné školy a školy ve vyloučených lokalitách.

V českém školství je první stupeň ukončen pátou třídou a druhý stupeň začíná šestým ročníkem. V této práci byly oba ročníky sloučeny do jedné množiny a to z toho důvodu, že v pátém ročníku jsou děti soustavně připravovány na změnu, která je čeká v rámci druhého stupně a jejich sebepojetí tak odráží skutečnosti žáka v prepubertálním období bez vlivu vlastní zkušenosti doprovázející přechod na druhý stupeň. Pouze u žáků, kteří se již mohou připravovat na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia, může být do jisté míry patrný vliv případné změny na jejich sebepojetí již v pátém ročníku. Stejně tak lze u některých pozorovat už první změny v souvislosti s pubertou. Šesté třídy již sice spadají do druhého stupně, ale změny spojené s tímto přechodem jsou pro žáky stále velmi čerstvé, ani ještě nejsou plně projeveny změny ve vývoji ze středního školního věku do mladé adolescence. 7., 8. a 9. třídy by již měly být stabilizovány ve vzdělávacích změnách

a proměnlivém prostředí. Na druhou stranu jsou více zasaženy fyzickými a psychickými změnami vlivem puberty.

Co se testu Sebepojetí školní úspěšnosti SPAS (Graf 19) týká, 5. a 6. třídy dosahují vyšších výsledků než 7., 8. a 9. třídy. A to jak v běžných školách, tak i u škol ve vyloučených lokalitách. Naopak u dotazníku Piers-Harris 2 (Graf 20) výsledky ukázaly, že žáci 5. a 6. tříd mají vyšší sebepojetí než žáci 7., 8. a 9. tříd v případě běžných škol. Pro školy ve vyloučených lokalitách hrají výsledky sebepojetí naopak ve prospěch 7., 8. a 9. tříd.

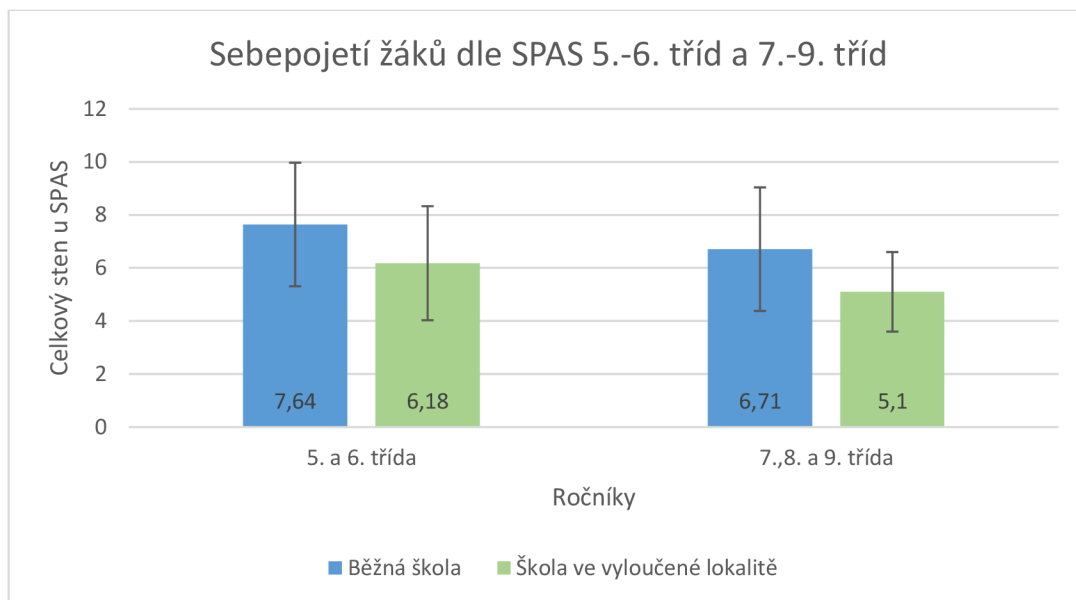
Velmi zajímavé je srovnání analýzy z Hypotézy 3 s daty z Hypotézy 1, kde jsou jednotlivé škály sebepojetí rozděleny i podle jednotlivých ročníků. Ty totiž odhalují vysoký pokles v sebepojetí žáků pro dotazníky Piers-Harris 2 i SPAS mezi 5. a 6. třídou. Zvláště pro Piers-Harris 2 dotazník je propad průměrného celkového skóru ve vyloučených lokalitách i v běžných školách v 6. ročnících oproti 5. ročníkům velmi vysoký. Konkrétně 51,12 versus 43,25 celkového skóru v běžných školách a 35 versus 32,32 celkového skóru pro školy ve vyloučených lokalitách. V sedmých ročnících je pak znát mírný nárůst průměrného celkového skóru v obou typech lokalit. Zatímco v 8. třídách běžných základních škol sebepojetí naměřené v rámci Piers-Harris 2 dotazníku oproti 7. třídám stále mírně roste, ve vyloučených lokalitách je už znát mírný pokles. Ve vyloučených lokalitách měli vyšší sebepojetí až žáci 9. tříd oproti 8. třídám. V případě běžných škol vydržel trend růstu sebepojetí dle Piers-Harris 2 i pro deváté ročníky. U SPAS dotazníku byl propad průměrného celkového skóru nejmarkantnější mezi 5. a 6. třídou jak v běžných školách, tak i ve vyloučených lokalitách. V ostatních ročnících měly výsledky sebepojetí mírně klesající tendenci až do 9. tříd, a to v běžných základních školách i ve školách spadajících do vyloučené lokality.

Ze statistického testování se nepodařilo potvrdit pouze statisticky významný rozdíl průměrného celkového skóru Piers-Harris 2 dotazníků 5. a 6. tříd s 7., 8. a 9. třídami ve vyloučených lokalitách. Po celkovém zvážení a srovnání a s přihlédnutím na výsledky Mann-Whitneyova testu pro zbylé statistické hypotézy byla i přesto věcná hypotéza přijata.

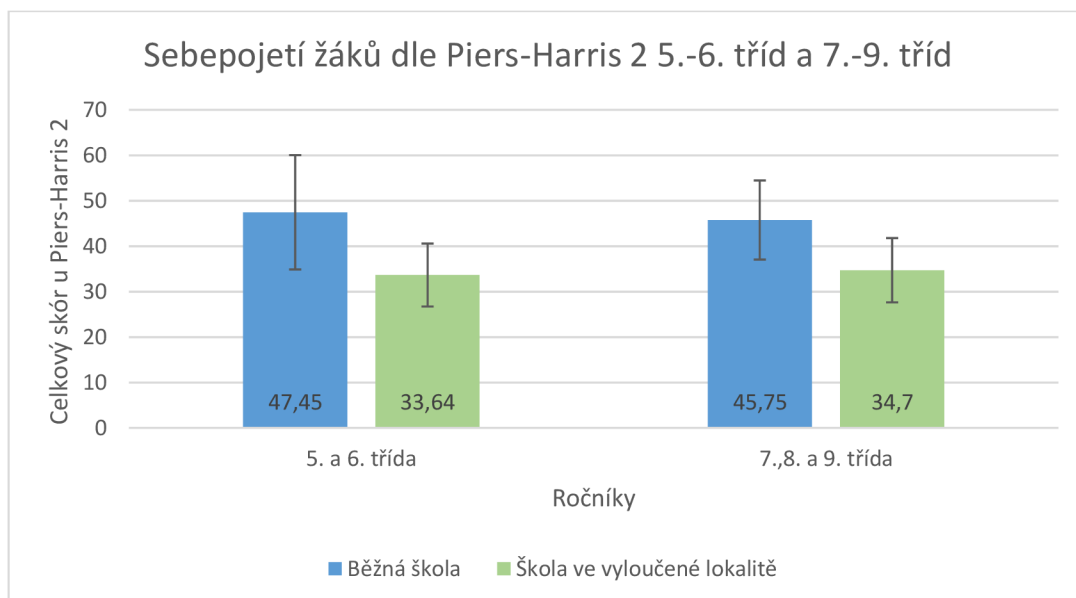
S ohledem na použité standardizované dotazníky nelze příčinu propadu v sebepojetí žáků v této práci blíže specifikovat a lze se jen domnívat, jaký z faktorů na to může mít větší vliv, či zda se jedná o multifaktorovou příčinu. A to jak pro srovnání běžných škol napříč

ročníky se školami ve vyloučených lokalitách, tak průřezovým srovnáním ročníků skrz školy spadající do stejné definované lokality. Domnívanými příčinami ve změnách a propadech sebepojetí může být vliv dospívání na emoční a psychickou nestabilitu v rámci vnímání sebe sama, jak uvádí Vágnerová (2010) či Sedláčková (2009).

Zdrojová data lze nalézt v příloze 5.



Graf 19 Graf srovnávající sebepojetí žáků 5.–6. tříd se žáky 7.–9. tříd dle SPAS v závislosti na sociokulturním prostředí



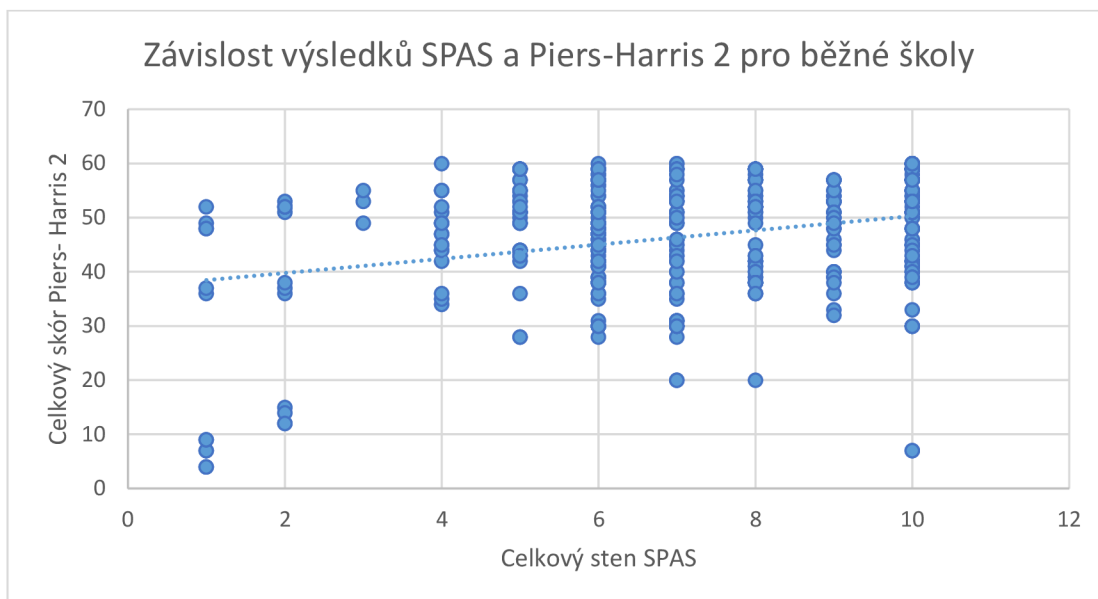
Graf 20 Graf srovnávající sebepojetí žáků 5.–6. tříd se žáky 7.–9. tříd dle Piers-Harris 2 v závislosti na sociokulturním prostředí

3.6 Hypotéza 4

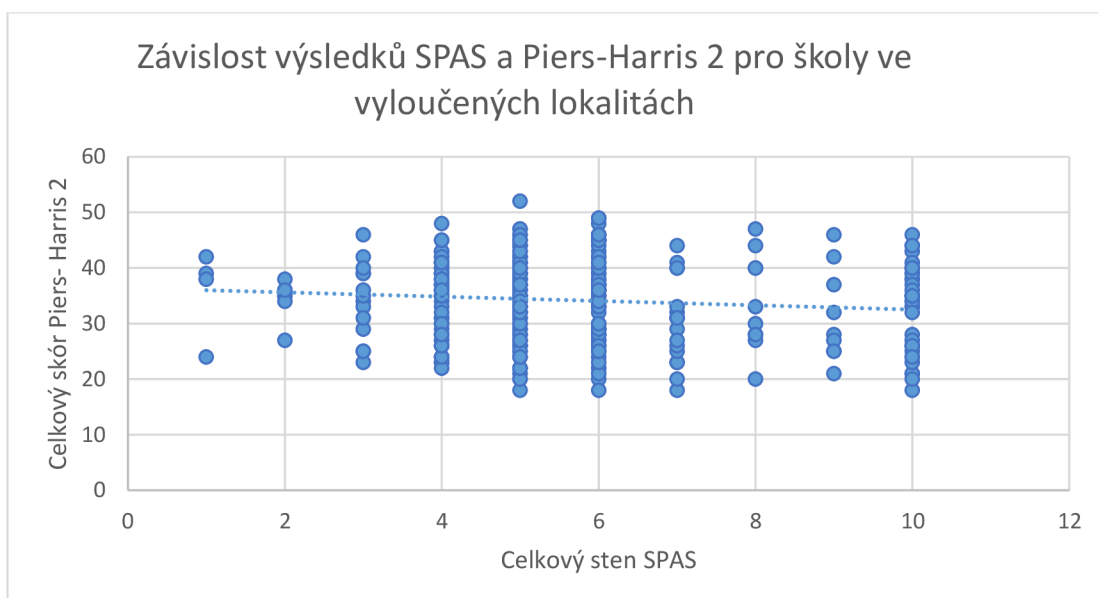
S ohledem na fakt, že oba dotazníky cílí na sebepojetí žáků, je zajímavou otázkou, jestli a jak moc jejich výsledky korelují. Předpokládaná pozitivní korelace byla testována v rámci Hypotézy 4. Při detailním srovnání otázek z obou dotazníků lze vidět, že každý disponuje odlišnými typy otázek, které míří do jiných oblastí sebepojetí. Piers-Harris 2 je orientovaný na vlastní vnímání sebe sama v sociálním kontextu, zatímco SPAS sleduje primárně sebepojetí v závislosti na školní úspěšnosti. Přímým překryvem typu otázek dotazníku SPAS s dotazníkem Piers-Harris 2 je pak jeho škála 6- sebedůvěra. Proto byla korelační analýza provedena nejen na celkovém stenu, ale též na stenu pouze této škály.

Výsledky korelační analýzy (Graf 21, Graf 22, Graf 23, Graf 24) neprokázaly žádnou signifikantní korelaci mezi výsledky těchto dotazníků ani pro běžné školy, ani pro školy ve vyloučených lokalitách. A to ani dokonce pro typově nejbližší škálu 6. V případě škol ve vyloučené lokalitě je korelace dokonce mírně negativní. A to jak pro celkový sten, tak i sten škály 6. Absence jakékoliv významnější korelace mezi dotazníkem Piers-Harris 2 a testem SPAS je přinejmenším překvapující. Příčiny těchto výsledku mohou být opět rozmanité a v rámci tohoto kvantitativního výzkumu nemohou být dostačujícím způsobem vysvětleny. Lze se jen domnívat, zda v tom může hrát roli klesající pozornost při vyplňování obou dotazníků, menší soustředěnost, nebo fakt, že není známé pořadí vyplňování dotazníků apod. Relevantní domněnkou může být i to, že jsou zkoumané oblasti sebepojetí v obou dotaznících natolik odlišné a na sobě nezávislé, že si jedinec může nevěřit v oblasti školní úspěšnosti a zároveň být spokojený sám se sebou a opačně. K upřesnění důvodů by každopádně bylo potřeba udělat jiný výzkum, než jakému se věnuje tato diplomová práce.

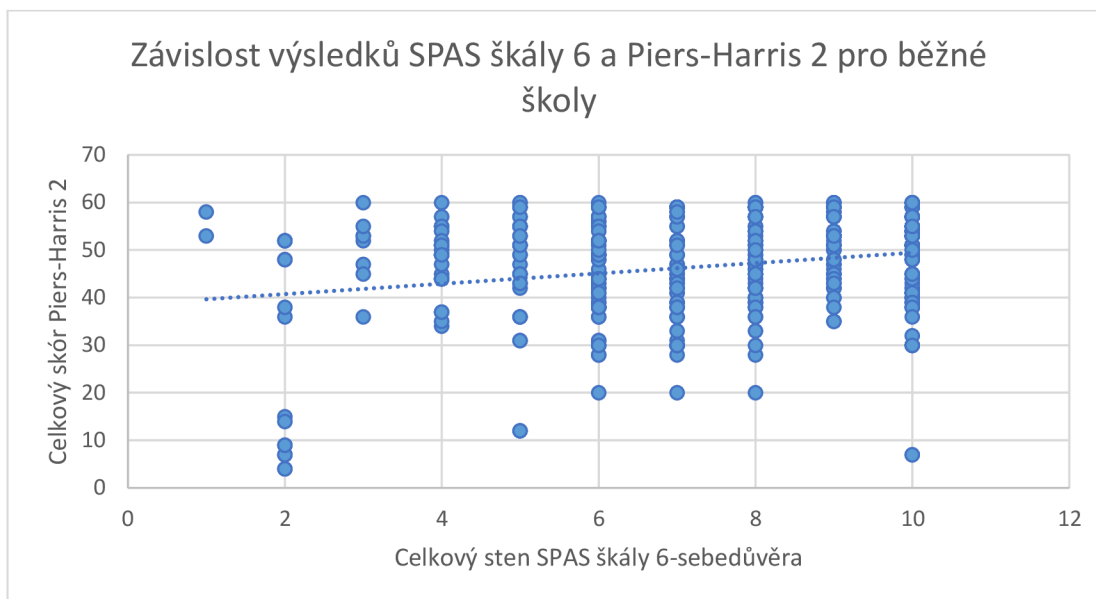
Zdrojová data jsou k dispozici v příloze 1 a 2.



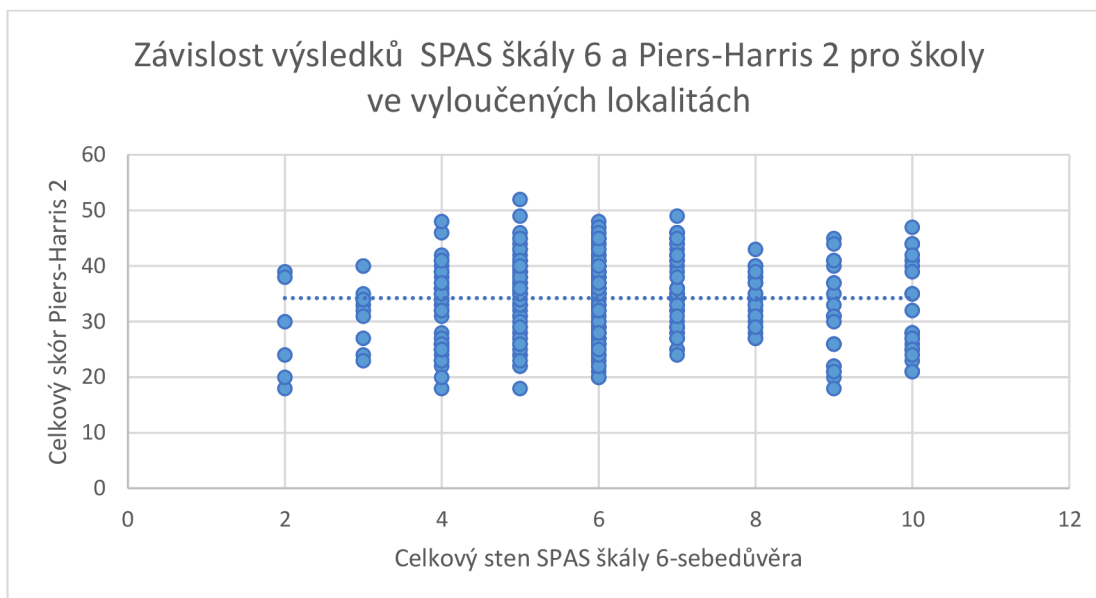
Graf 21 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků v běžných školách



Graf 22 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků pro školy ve vyloučených lokalitách



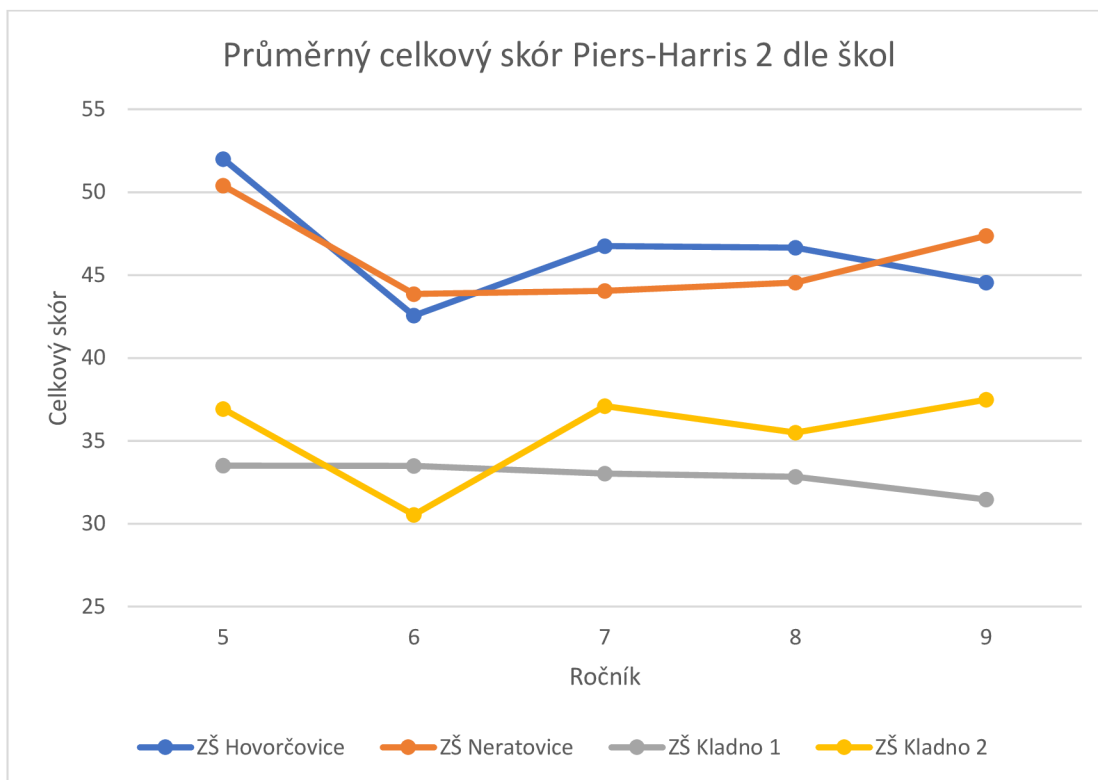
Graf 23 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro běžné školy



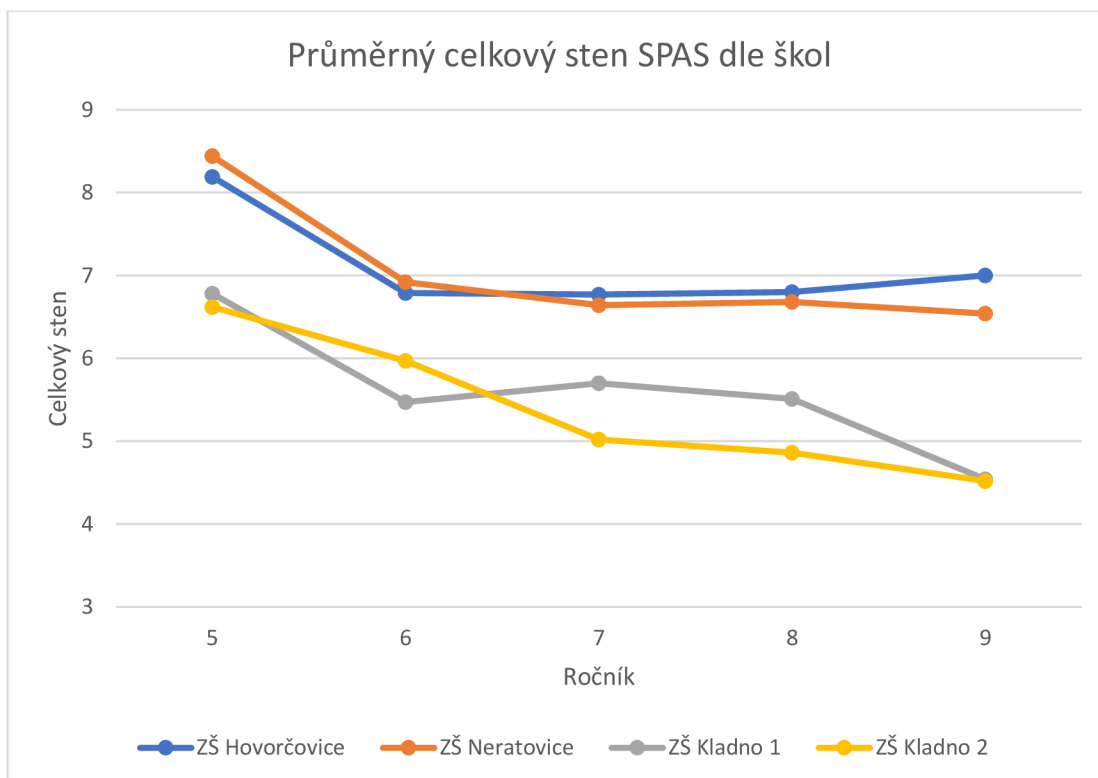
Graf 24 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro běžné školy

3.7 Konzistence dat podle škol

Srovnáme-li výsledky průměrného celkového skóru pro Piers-Harris 2 a průměrné celkové steny testů SPAS pro jednotlivé školy, vyjdou nám následující grafy (Graf 25, Graf 26).



Graf 25 Graf srovnávající průměrný celkový skór Piers-Harris 2 dle škol



Graf 26 Graf srovnávající průměrný celkový sten SPAS dle škol

Pro oba dotazníky je signifikantní podobnost výsledků pro ZŠ Hovorčovice a ZŠ Neratovice jakožto zástupců běžných základních škol, a ZŠ Kladno 1 a ZŠ Kladno 2, coby škol ve vyloučených lokalitách. Ani pro Piers-Harris 2, ani u SPAS nevyšly porovnávané běžné školy mezi sebou ani školy ve vyloučených lokalitách mezi sebou s výraznými rozdíly. To znamená, že výsledky sebepojetí žáků dvou běžných základních škol jsou velmi podobné. Stejně jako výsledky sebepojetí žáků dvou základních škol ve vyloučených lokalitách. Jedna nebo druhá škola ve zvolené lokalitě tak nezkresluje výsledky pro svou kategorizaci. Výzkumná data, se kterými bylo operováno v testovaných hypotézách, jsou tedy relativně spolehlivým ukazatelem nezkreslujícím závěry výzkumného šetření.

Zdrojová data pro toto tvrzení lze nalézt v příloze 6.

3.8 Aplikace výzkumného šetření do praxe

Na problematiku sebepojetí žáků v rozličném sociokulturním prostředí lze pohlížet z více perspektiv, teoretických východisek i možných postupů v jejich zkoumání. Byť je hypotetický konstrukt sebepojetí měřený dotazníkem Piers-Harris 2 a testem SPAS pojat co nejšířeji, je nutné brát v potaz i individuální rozdíly v utváření sebepojetí, které dotazníky nejsou schopné pokrýt. Tato práce se snaží postihnout některé odlišnosti v sebepojetí žáků z rozličného sociálního, kulturního či ekonomického prostředí s žáky řadící se k majoritní společnosti, nicméně vzhledem k rozmanitosti podmínek, faktorů a vlivů ovlivňujících sebepojetí, by bylo do budoucna přínosné přesněji kategorizovat a detailněji zkoumat jednotlivé proměnné úzce související se sebepojetím s přihlédnutím jednak k prostředí, odkud žák pochází, a jednak k individuálním potřebám a změnám žáka.

Zajímavým směrem pro možný budoucí výzkum by mohlo být zaměření se na vývojové změny v sebepojetí v závislosti na pohlaví. Výzkumné šetření v této práci narazilo na rozporuplné interpretace výsledků šetření s metodologickou příručkou dotazníku SPAS, kdy výsledky neodpovídaly výsledkům výzkumu uvedeným v příručce Matějček a Vágnerová (1992). Otázkou zůstává, zda se jedná o lokální anomálii, nebo zda by na výsledky mohl mít vliv společenský vývoj a proměnlivý vývoj sebepojetí v závislosti na genderu v průběhu uplynulých let (Jedlička, 2017, s. 7-20). Jako doporučení pro praxi se nabízí snaha o aktualizaci metodiky testu SPAS, která se vzhledem k roku vydání jeví poněkud zastaralou. To bylo částečně potvrzeno samotnými žáky, kteří v rámci zpětné

vazby k dotazníkům často zmiňovali, že jednak narazili na výrazy, které jim přišli zastaralé (viz slovo prověrky), a jednak celková podoba dotazníků na ně působila velmi těžkopádně a nemoderně. Navíc otázky týkající se například českého jazyka byly pro mnohé žáky těžko zodpověditelné, protože se na mnohých školách v současnosti opouští od metod psaní diktátů nebo čtení nahlas před třídou, a to především na druhém stupni základní školy. Test SPAS už tedy pravděpodobně nedostatečně reflektuje potřeby a proměny školství v uplynulých třiceti letech.

V neposlední řadě bylo zjištěno, že výsledky dotazníků Piers-Harris 2 a SPAS vzájemně nekorelují. Bez ohledu na možné příčiny je možné doporučit je v praxi stále využívat jako doplňkové jeden k druhému při komplexním zkoumání sebepojetí jednotlivce či skupiny nebo velmi pečlivě vybírat, který z nich lépe zachycuje zkoumanou oblast sebepojetí. Testování dětí oběma dotazníky zároveň může vést k získání širšího spektra informací z více oblastí vnitřních sebehodnotících mechanismů žáků, nicméně získané výsledky by měly být společně interpretovány s opatrností.

Dalším zarážejícím a nepředpokládaným zjištěním výzkumného šetření byly statistiky respondentů s nízkým celkovým skóre u Piers-Harris 2 dotazníku. Jeho autoři upozorňují, že je-li dosaženo TOT T-skóru 29 a nižší, je potřeba věnovat zvýšenou pozornost poruchám nálad a chování vyžadující klinické vyšetření těchto žáků (Piers, Herzberg, 2002). U běžných základních škol, z nichž se výzkumu zúčastnilo 437 respondentů (183 dívek a 254 chlapců), dotazník Piers-Harris 2 odhalil, že by bylo potřeba následného klinického vyšetření u 2,75 % žáků (4,37 % dívek a 1,57 % chlapců). Pro školy ve vyloučených lokalitách je toto číslo výrazně nižší. Z celkového počtu 394 respondentů (162 dívek a 232 chlapců), by klinické vyšetření potřebovalo 1,02 % respondentů (2,47 % dívek a 0 % chlapců).

Závěr

Diplomová práce pojednává o sebepojetí žáků z odlišného sociokulturního prostředí. Cílem práce bylo porovnat sebepojetí žáků zastupujících majoritní část společnosti s žáky patřícími k sociálně vyloučené společnosti. Dílčím cílem výzkumného šetření bylo analyzovat další možné aspekty podílející se na sebepojetí žáků navštěvujících páté až deváté ročníky základních škol.

Teoretická část je zaměřena na definici a vysvětlení pojmu sebepojetí, posun sebepojetí v závislosti na vývoji osobnosti, vnější a vnitřní faktory ovlivňující pojetí sama sebe a na teoretické vysvětlení pojmů sociálního vyloučení a ohrožení sociálním vyloučením v souvislosti se změnami v sebepojetí jedince.

Stěžejními body empirické části jsou analýzy a testování hypotéz. K praktické části byly stanoveny 4 hypotézy. První hypotéza testovala, zda žáci ohrožení sociálním vyloučením mají nižší sebepojetí než žáci z majoritní společnosti. Hypotéza byla přijata na základě výsledků z výzkumného šetření. Druhá hypotéza ověřovala, zdali mají dívky nižší sebepojetí než chlapci na základě Piers-Harris 2 dotazníku. Tato hypotéza nebyla přijata, a to především z důvodu malého rozdílu v sebepojetí dívek a chlapců navštěvující školy ve vyloučených lokalitách. Přijetí hypotézy by bylo diskutabilní a získaná data ve výzkumném šetření nebyla natolik průkazná, aby se s nimi dalo polemizovat na akademické úrovni. Třetí hypotéza testovala, jestli mají žáci 5. a 6. ročníků základní školy vyšší sebepojetí než žáci 7., 8. a 9. ročníků. Tato hypotéza byla nakonec přijata, byť se na základě statistického testování nepodařilo potvrdit statisticky významný rozdíl průměrného celkového skóru Piers-Harris 2 dotazníků 5. a 6. tříd s 7., 8. a 9. třídami ve vyloučených lokalitách. Poslední hypotéza ověřovala, existuje-li pozitivní korelace výsledků Piers-Harris 2 a SPAS dotazníků. Hypotéza nebyla přijata, neboť výzkum ukázal, že mezi výsledky celkového skóru Piers-Harris 2 a celkového stenu SPAS neexistuje závislý vztah. A to nehledě na sociální zázemí, ze kterého žák pochází.

Výzkumu byly přiznány nedostatky a limitace. Z výsledků výzkumného šetření byly navrženy možná východiska a náměty pro budoucí výzkumy a byly vyvozeny doporučení pro praxi.

Neopomenutelným přínosem práce je digitální automatizovaná podoba vyhodnocování odpovědí dotazníků SPAS i Piers-Harris 2, která může budoucím výzkumníkům výrazně ušetřit čas při zpracovávání rozsáhlých studií.

Závěrem práce je nutné zopakovat to, co již bylo uvedeno výše. Získané výsledky výzkumného šetření této magisterské práce přinášejí pouze omezený rozsah dat a nezohledňují všechny vstupující faktory a intervenující proměnné mající vliv na utváření sebepojetí žáků pátých až devátých tříd základních škol.

Sebepojetí každého z nás je složitou a důležitou složkou našeho bytí, která určuje, do jaké míry si uvědomujeme naše schopnosti, dovednosti a nedostatky, jak se hodnotíme a do jaké míry věříme v naši schopnost obstát v různých životních situacích. Při zkoumání sebepojetí je potřeba zohlednit intelektové nadání, socioekonomický status, personální a interpersonální vztahy v rodině i vrstevnické skupině, emoční nastavení či komunikační vzorce. Sebepojetí je přímo závislé na vztahu k sobě a tomu zda se dokážeme mít rádi a vážit si sami sebe. Vyrůst v jedince se zdravým sebepojetím není jednoduché a ne vždy je tohoto cíle dosaženo. O to těžší je mít zdravé sebepojetí v době dospívání s ohledem na sociokulturní kapitál, se kterým je do dospívání vstupováno.

Seznam použité literatury

1. BAUMEISTER, Roy F. *Self in Social Psychology*. Tylor&Francis, 2000. ISBN 9780863775734.
2. BASL, Josef, MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, ed. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-032-2.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
4. BUJOK, Petr. *Analýza dat* [online]. Ostrava: Ostravská Univerzita, 2019 [cit. 2021-10-28]. Dostupné z <https://web.osu.cz/~Bujok/files/andata.pdf>
5. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. ERIKSON, Erik. *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company, 1994. ISBN 9781462522729.
8. FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina. a kolektiv *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 1. vyd., ISBN 978-80-244-4655-4.
9. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
10. FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, SVOBODA, Zdeněk a ZILCHER, Ladislav. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
11. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4. GAC.
12. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
13. GOFFMAN, Erving. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books, 1959. ISBN 0385094027.

14. HARTER, Susan, William M. BUKOWSKI, Jacqueline S. ECCLES a Rychard M. RAYN. *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. Guilford Press, 2015. ISBN 9781462522729.
15. HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
16. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
17. HIGGINS, Celia. *Theories of Psychology*. Nova Science Publisher, 2015. ISBN 9781634838771.
18. JAMES, William. *The Principles of Psychology (Volumes I and II)*. New York: Dover Publications, 1950. ISBN 978-0486203829.
19. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.
20. JEDLIČKA, Richard, FRANCOVÁ, Marta, KOMZÁKOVÁ, Martina a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
21. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
22. JIŘINCOVÁ, Božena. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-308-9.
23. KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
24. KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Havlíčkův Brod: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8774-9.
25. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
26. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
27. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o., 1992. Bez ISBN, bez ISSN.

28. MEAD, George Herbert. *Mind, Self, and Society: The Definitive Edition*. Enlarged edition. Chicago: University of Chicago Press, 2015. ISBN 978-0226112732.
29. MELGOSA, Julián a Raul POSSE. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, c2003. Harmonický život. ISBN 80-7172-613-3.
30. MORELLI, Vincent. *Adolescent Health Screening: An Update in the Age of Big Data*. Elsevier, 2019. ISBN 9780323661300.
31. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
32. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2021. ISBN 978-80-7553-886-4.
33. NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlidky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
34. OREL, Miroslav, Radko OBEREIGNERŮ a Andrej MENTEL. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016 [cit. 2021-10-28]. ISBN 978-80-244-4998-2. Dostupné z <https://play.google.com/books/reader?id=Xg1rDQAAQBAJ&pg=GBS.PA1&hl=cs&printsec=frontcover>
35. PIERS, PhD Ellen V. a PhD David S. HERZBERG. *Piers-Harris 2; Children's Self-Concept Scale; W-388*. 2nd edition. B.m.: WPS, 2005.
36. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
37. PROCHÁZKA, Roman, Jan ŠMAHAJ, Marek KOLAŘÍK a Martin LEČBYCH. *Teorie a praxe poradenské psychologie* [online]. Havlíčkův Brod: Grada, 2014 [cit. 2021-10-28]. ISBN: 978-80-247-4451-3. Dostupné z https://books.google.cz/books?id=axW1AwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Teorie+a+praxe+poradensk%C3%A9+psychologie&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Teorie%20a%20praxe%20poradensk%C3%A9%20psychologie&f=false
38. PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
39. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.

40. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.
41. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
42. SIEGLER, Robert, Jenny SAFFRAN, Elizabeth GERSHOFF a Nancy EISENBERG. *How Children Develop*. 1.: Macmillan Learning, 2020. ISBN 9781319324483.
43. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
44. SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
45. ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.
46. STEINBERG, Laurence a Jay BELSKY. *Infancy, Childhood and Adolescence*. 3. New York, USA: McGraw-Hill Companies, T.H.E., 1991. ISBN 10 0075571099.
47. ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1413-7.
48. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy Psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841.
50. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
51. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
52. VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
53. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.
54. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

55. VOHRADSKÁ, Renata. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc, 2019. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Filozofická fakulta.
56. VYMĚTAL, Jan. *Obecná psychoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. Psychoterapie. ISBN 80-86123-02-2.
57. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie: 2.*, přepracované a rozšířené vydání. 2. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
58. VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9
59. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Adolescent health*. [online]. WHO Global Health Estimates 2000-2019, 2021 [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_3
60. ZACHAROVÁ, E. (2012). *Základy vývojové psychologie* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. Dostupné z <https://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psychologie.pdf>
61. ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.
62. ZANNA, Mark P. a James M. OLSON. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1st edition. Cambridge (Mass.): Academic Press, 2016. ISBN 978-0-12-804738-5.

Seznam grafů

Graf 1 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle SPAS	36
Graf 2 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle Piers-Harris 2	36
Graf 3 Srovnání sebepojetí dívek a chlapců napříč školami	38
Graf 4 Graf srovnání sebepojetí žáků 5.a 6.ročníků a 7.,8. a 9. ročníků dle SPAS	40
Graf 5 Graf srovnání sebepojetí žáků 5.a 6.ročníků a 7.,8. a 9. ročníků dle Piers-Harris 2	40
Graf 6 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků v běžných školách ..	42
Graf 7 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků pro školy ve vyloučených lokalitách	43
Graf 8 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro běžné školy	43
Graf 9 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro školy ve vyloučených lokalitách	44
Graf 10 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle SPAS	47
Graf 11 Graf srovnávající sebepojetí žáků dle Piers-Harris 2	47
Graf 12 Graf srovnávající žáky 5. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2	48
Graf 13 Graf srovnávající žáky 6. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2	49
Graf 14 Graf srovnávající žáky 7. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2	50
Graf 15 Graf srovnávající žáky 8. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2	51
Graf 16 Graf srovnávající žáky 9. tříd v různých lokalitách na základě celkového stenu SPAS a hrubého skóru Piers-Harris 2	51
Graf 17 Graf srovnávající sebepojetí dívek a chlapců dle lokalit na základě výsledků Piers-Harris 2	53
Graf 18 Graf srovnávající sebepojetí dívek a chlapců dle ročníků bez ohledu na sociokulturní prostředí na základě výsledků Piers-Harris 2	53
Graf 19 Graf srovnávající sebepojetí žáků 5.–6. tříd se žáky 7.–9. tříd dle SPAS v závislosti na sociokulturním prostředí	57

Graf 20 Graf srovnávající sebepojetí žáků 5.–6. tříd se žáky 7.–9. tříd dle Piers-Harris 2 v závislosti na sociokulturním prostředí	57
Graf 21 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků v běžných školách	59
Graf 22 Graf závislosti výsledků SPAS a Piers-Harris 2 dotazníků pro školy ve vyloučených lokalitách	59
Graf 23 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro běžné školy	60
Graf 24 Graf závislosti výsledků škály 6 u SPAS dotazníku a Piers-Harris 2 pro běžné školy	60
Graf 25 Graf srovnávající průměrný celkový skór Piers-Harris 2 dle škol	61
Graf 26 Graf srovnávající průměrný celkový sten SPAS dle škol	61

Seznam tabulek

Tab. 1 Interpretální rámec dotazníku Piers-Harris 2 (Obereignerův et. al., 2015, s. 24-25)	31
Tab. 2 Počet respondentů dle tříd, lokalit a pohlaví	34

Přílohy

Příloha 1.....	74
Příloha 2.....	74
Příloha 3.....	75
Příloha 4.....	76
Příloha 5.....	78
Příloha 6.....	79

Příloha 1

Elektronická příloha excelový sešit výsledků dotazníku Piers-Harris 2. Příloha obsahuje přepis vyplněných dotazníků všech respondentů. Struktura sešitu je list pro každou třídu běžné základní školy a školy ve vyloučené lokalitě a dva listy s kritérii hodnocení pro automatické vyhodnocení.

Dostupné rovněž zde: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PiiOGADAtau5K-zmEb-ldsVO3w2RvRPRDLpzN1nfHXdk/edit?usp=sharing>

Příloha 2

Elektronická příloha excelový sešit výsledků testu Sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS. Příloha obsahuje přepis vyplněných dotazníků všech respondentů. Struktura sešitu je list pro každou třídu běžné základní školy a školy ve vyloučené lokalitě a dva listy s kritérii hodnocení pro automatické vyhodnocení.

Dostupné rovněž zde: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1n8YWkSegrPCup-ij71AzQSf1k0Di1gg624X3oKO97Hg/edit?usp=sharing>

Příloha 3

Ročník	Běžná škola				Škola ve vyloučené lokalitě			
	SPAS		Piers-Harris 2		SPAS		Piers-Harris 2	
	průměr	směrodatná odchylka	průměr	směrodatná odchylka	průměr	směrodatná odchylka	průměr	směrodatná odchylka
5	8,33	1,87	51,12	10,43	6,71	2,26	35	6,89
6	6,86	2,56	43,25	13,56	5,67	1,9	32,32	6,75
7	6,71	2,44	45,38	8,46	5,36	1,67	35,08	6,85
8	6,74	2,41	45,56	8,36	5,36	1,63	33,46	6,85
9	6,69	1,51	46,46	9,5	4,53	0,86	35,29	7,51

Příloha 4

Lokalita	Pohlaví	Ročník	SPAS			Piers-Harris 2	
			Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
Běžná škola	Dívky	5	8	9	2,21	51,72	8,27
Běžná škola	Dívky	6	6,2	6	2,78	39,48	16,07
Běžná škola	Dívky	7	6,57	6	2,3	40,51	9,63
Běžná škola	Dívky	8	5,51	6	2,39	43,94	9,1
Běžná škola	Dívky	9	6,53	6,5	1,43	48,87	8,91
Běžná škola	Dívky	Dohromady	6,62	6	2,43	44,95	11,85
Běžná škola	Chlapci	5	8,56	9	1,57	50,69	11,77
Běžná škola	Chlapci	6	7,37	8	2,26	46,22	10,46
Běžná škola	Chlapci	7	6,8	6	2,54	48,54	5,78
Běžná škola	Chlapci	8	7,6	7,5	2,03	46,7	7,69
Běžná škola	Chlapci	9	6,82	7	1,57	44,55	9,63
Běžná škola	Chlapci	Dohromady	7,5	8	2,13	47,63	9,54
Vyloučená	Dívky	5	7,66	9,5	2,59	34,5	7,6
Vyloučená	Dívky	6	5,32	4,5	2,27	31,62	6,87
Vyloučená	Dívky	7	5,14	5	1,61	35,06	6,98
Vyloučená	Dívky	8	5,29	5	2,2	33,96	7,05
Vyloučená	Dívky	9	4,06	4	0,81	35,1	7,63
Vyloučená	Dívky	Dohromady	5,59	5	2,34	34,05	7,28
Vyloučená	Chlapci	5	6	5	1,69	35,37	6,36
Vyloučená	Chlapci	6	5,88	5	1,64	32,74	6,71
Vyloučená	Chlapci	7	5,5	5	1,7	35,09	6,83
Vyloučená	Chlapci	8	5,4	5	1,12	33,11	6,79
Vyloučená	Chlapci	9	4,94	5	0,68	35,46	7,51
Vyloučená	Chlapci	Dohromady	5,6	5	1,52	34,33	6,85
Dohromady	Dívky	5	7,84	9	2,39	43,64	11,72
Dohromady	Dívky	6	5,8	6	2,58	35,86	13,22
Dohromady	Dívky	7	5,86	6	2,1	37,79	8,79

Dohromady	Dívky	8	5,42	6	2,3	39,88	9,63
Dohromady	Dívky	9	5,28	5	1,69	41,87	10,76
Dohromady	Dívky	Dohromady	6,13	6	2,44	39,83	11,35
Dohromady	Chlapci	5	7,39	7,5	2,06	43,71	12,32
Dohromady	Chlapci	6	6,58	6	2,09	39,1	10,97
Dohromady	Chlapci	7	6,15	6	2,25	41,81	9,23
Dohromady	Chlapci	8	6,69	6	2,02	41,11	9,92
Dohromady	Chlapci	9	5,92	6	1,54	40,19	9,76
Dohromady	Chlapci	Dohromady	6,59	6	2,09	41,28	10,68

Příloha 5

Lokalita	Ročník	SPAS		Piers-Harris 2	
		Průměr	Směrodatná odchylka	Průměr	Směrodatná odchylka
Běžná škola	5. a 6.	7,64	2,33	47,45	12,59
	7., 8. a 9.	6,71	2,2	45,75	8,7
Vyloučená	5. a 6.	6,18	2,15	33,64	6,93
	7., 8. a 9.	5,1	1,5	34,7	7,07

Příloha 6

Škola	Ročník	Průměr SPAS	Průměr Piers-Harris 2
ZŠ Hovorčovice	5	8,19	52
ZŠ Hovorčovice	6	6,79	42,55
ZŠ Hovorčovice	7	6,77	46,75
ZŠ Hovorčovice	8	6,8	46,66
ZŠ Hovorčovice	9	7	44,55
ZŠ Neratovice	5	8,44	50,39
ZŠ Neratovice	6	6,92	43,86
ZŠ Neratovice	7	6,64	44,04
ZŠ Neratovice	8	6,68	44,55
ZŠ Neratovice	9	6,54	47,37
ZŠ Kladno 1	5	6,78	33,5
ZŠ Kladno 1	6	5,47	33,49
ZŠ Kladno 1	7	5,7	33,02
ZŠ Kladno 1	8	5,51	32,82
ZŠ Kladno 1	9	4,54	31,46
ZŠ Kladno 2	5	6,62	36,92
ZŠ Kladno 2	6	5,97	30,53
ZŠ Kladno 2	7	5,02	37,09
ZŠ Kladno 2	8	4,86	35,5
ZŠ Kladno 2	9	4,52	37,48