

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**VÝVOJ A SOUVISLOSTI POLOŽEK SEBEPOJETÍ  
DĚTÍ A ADOLESCENTŮ V ČESKÉ REPUBLICE**



**Disertační práce**

**Autor:** MUDr. PhDr. Miroslav Orel  
**Vedoucí práce:** PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

**Olomouc**

**2016**

## Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat zejména vedoucímu práce - panu PhDr. Radkovi Obereignerů, Ph.D. za vedení, čas a cenné připomínky při vzniku této práce a panu Mgr. Andrejovi Mentelovi, Ph. D. za jeho práci, korekci a pomoc při statistickém zpracování získaných dat. Uvedení kolegové spolu s paní RNDr. Evou Reiterovou, Ph.D. a se mnou představují hlavní pilíře týmu, který se podílel na převodu, standardizaci a zavedení diagnostického nástroje *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2)* v České republice i na řadě dílčích výstupů v rámci projektu „*Rozvoj a podpora kvality ve vzdělávání*“ CZ.1.07./1.1.38/02.0034 a následného projektu „*Sebepojetí dětí a adolescentů*“ č. FPVC2015/09, což bylo v souladu s mým Ph.D. studiem a jeho součástí. Jsou rovněž spoluautory souvisejících výstupů v podobě sdělení na odborných konferencích, článků a publikací.

Mé poděkování patří také více než osmi tisícům respondentů a dalším lidem, bez kterých by tato práce ani její praktické přesahy vůbec nemohly vzniknout.

A děkuji i řadě okolností na mé životní pouti, které mi umožnily dojít až sem – k sepsání a předložení této disertační práce.

## Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem svou disertační práci „*Vývoj a souvislosti položek sebepojetí dětí a adolescentů v České republice*“ vypracoval samostatně a svědomitě pod odborným dohledem vedoucího a uvedl jsem všechny použité podklady, zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 7. února 2016

.....

vlastnoruční podpis

# OBSAH

Úvod .....	5
------------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

<b>1 Sebepojetí a jeho souvislosti .....</b>	<b>7</b>
1.1 Téma osobnosti .....	7
1.2 Téma Já .....	8
1.3 Téma sebepojetí .....	13
1.3.1 Základní vymezení sebepojetí .....	13
1.3.2 Komplexnost sebepojetí .....	15
1.3.3 Možnosti zjišťování míry sebepojetí .....	21
1.3.4 Možné dopady sníženého sebepojetí .....	24
<b>2 Vývojové hledisko .....</b>	<b>27</b>
2.1 Hlavní činitelé vývoje .....	28
2.1.1 Socializace .....	36
2.2 Základní charakteristika vybraných věkových období .....	38
2.2.1 Školní věk .....	45
2.2.2 Dospívání .....	49
2.3 Vývoj sebepojetí .....	59
<b>3 Hledisko pohlaví a rodu .....</b>	<b>72</b>
3.1 Pohlaví a sexualita .....	72
3.2 Gender .....	77
3.2.1 Gender v kontextu vývojové psychologie .....	81
3.3 Sebepojetí v kontextu pohlaví a genderu .....	85

## VÝZKUMNÁ ČÁST

<b>4 Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy .....</b>	<b>89</b>
<b>5 Metodologický rámec a metody .....</b>	<b>91</b>
5.1 Typ výzkumu .....	93
5.2 Metody získávání a analýzy dat .....	93

5.2.1 Standardizace PHCSCS-2 v České republice .....	99
5.3 Metody zpracování dat .....	104
5.4 Etické problémy a způsob jejich řešení .....	107
<b>6 Výzkumný soubor .....</b>	<b>108</b>
<b>7 Výsledky .....</b>	<b>111</b>
7.1 Popis rozdělení subškál sebepojetí mezi skupinami .....	111
7.2 Vývoj subškál sebepojetí u chlapců/mužů a dívek/žen .....	131
7.3 Porovnání subškál sebepojetí podle pohlaví .....	145
7.4 Porovnání subškál sebepojetí podle věku .....	149
7.5 Porovnání subškál sebepojetí podle věku a pohlaví zároveň .....	154
7.6 Porovnání subškál sebepojetí podle pozice v pořadí sourozenců...	159
7.7 Porovnání subškál sebepojetí podle místa bydliště .....	164
7.8 Výsledky v kontextu stanovených hypotéz .....	168
<b>8 Diskuze .....</b>	<b>170</b>
<b>9 Závěry .....</b>	<b>180</b>
<b>10 Souhrn .....</b>	<b>182</b>
<b>11 Seznam použitých zdrojů a literatury .....</b>	<b>186</b>
<b>Přílohy disertační práce .....</b>	<b>200</b>

# Úvod

Jsem přesvědčen, že úvody a závěry nejsou nikdy bez významu. Kromě formulace cílů předložené disertační práce bych se tedy v úvodu rád podělil o osobní pozadí jejího vzniku. K doktorandskému studiu mne motivovala především osobní vazba k práci pedagoga na vysoké škole, kterou považuji nejen za jedno ze svých dosavadních i současných povolání, ale také za díl mého osobního poslání. Akademický pracovník však nesmí stagnovat, ale musí růst i na akademické dráze – jejíž součástí je rovněž doktorandské studium.

Jako člověk mám rád efektivitu. Při výběru tématu a designu disertační práce jsem tedy vycházel ze snahy efektivně zúročit celé studium i vlastní praxi, **propojit oblast akademickou i praktickou** a zejména provázat své působení v rámci UP v Olomouci a Krajské pedagogicko-psychologické poradny a ZDVPP Zlín. Chtěl jsem rovněž přinést „**přesahový dopad**“ disertační práce do reálné praxe. Výsledkem snahy bylo nejen zahájení doktorandského studia, ale rovněž vytvoření koncepce a následná **realizace projektu ESF „Rozvoj a podpora kvality ve vzdělávání“ CZ.1.07/1.1.38/02.0034**. Výstupy daného projektu a rozšířené navazující práce (a také spolupráce) se staly základem pro **převod zahraničního diagnostického nástroje PHSCS-2** a jeho standardizace na českou populaci (vydán v roce 2015 v Hogrefe Testcentru Praha), řadu odborných sdělení, které z daného výzkumu vzešly (a – jak věřím – dále vzejdou) i předkládané práce. Musím však zároveň konstatovat, že to byl proces nesmírně náročný po stránce odborné, časové, finanční, ale i organizační a koordinační.

V rámci vlastní disertační práce se podařilo získat **data od více než osmi tisíc respondentů** dětského a adolescentního věku z celé České republiky. Domnívám se tak, že se vskutku podařilo úspěšně splnit a naplnit „více cílů“ a neskromně konstatuji, že byl odveden nemalý kus práce.

**CÍLEM TEORETICKÉ ČÁSTI** předložené disertační práce je přinést relevantní poznatky vztahující se k tématu práce ze studia adekvátních zdrojů. Teoretická část je dělena do tří hlavních celků odpovídajících názvu disertační práce – mapují základní poznatky o osobnosti, sebepojetí, vývojevém a pohlavním/gender hledisku.

**CÍLEM PRAKTICKÉ ČÁSTI** je přinést výsledky statistického zpracování získaných dat výzkumu. Jsou prezentovány vývojové křivky jednotlivých subškál sebepojetí u dětí a adolescentů v České republice podle konceptu Pierse-Harrise s ohledem na věk a pohlaví, dále podrobné analýzy porovnání subškál *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2* (PHCSCS-2) podle pohlaví, věku, pozice v pořadí sourozenců a bydliště. Základním východiskem je Raschův model a moderní statistické metody, včetně zhodnocení velikosti účinku (*effect size*).

**NADSTAVBOVÝM CÍLEM** předložené práce, který byl zmíněn, pak bylo zrealizovat kompletní převod zahraničního diagnostického nástroje (PHCSCS-2) do našich podmínek, přičemž byla dodržena všechna pravidla a požadavky na jeho převod a standardizaci u dětí a adolescentů české populace.

Věřím, že tento nástroj, který zaplnil mezeru našich psychodiagnostických možností, se stane užitečným pomocníkem v práci s dětmi a adolescenty a stane se tak „přesahovým rozměrem“ mého doktorandského studia. Jsem přesvědčen, že daný psychodiagnostický nástroj má a bude mít velmi perspektivní využití v psychologické, pedagogické i speciálně-pedagogické praxi a přinese obohacení diagnostických baterií.

**VEDLEJŠÍM CÍLEM** bylo navázání a rozvoj spolupráce a propojení akademické obce, praktického pedagogicko-psychologického poradenství a školní psychologie.

Navzdory času a úsilí, který jsem celému doktorandskému studiu a disertační práci věnoval, si s pokorou uvědomuji, jak málo toho stále vím, jak stručné je moje pojednání o jednotlivých tématech, kolik dalších souvislostí, zozširujících poznatků, nových výzkumů by šlo ještě zahrnout... I tak s vědomím, že jsem disertační práci napsal nejlépe, jak jsem jen uměl, věnoval jí maximum, kterého jsem byl schopen, ji po opakovaných kontrolách odnáším dne 23. 2. 2016 k tisku a svázání.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sebepojetí a jeho souvislosti

Ústředním bodem pojmu sebepojetí (a každého individua) je nepochybně Já/self, ke kterému se vztahuje. Jedná se o velmi široké a obsáhlé téma psychologie jako takové. Do přístupů k Já se promítla celá řada přístupů a různí autoři se v řadě aspektů doplňují, navazují na sebe nebo (jak není v psychologii neobvyklé) si v některých aspektech také odporují.

**Problematika osobnosti, pojetí Já a self** je nesmírně široká. Toto téma se nejen prolíná řadou psychologických disciplín, ale stojí jako jeden z ústředních pilířů samostatného oboru – psychologie osobnosti. Jelikož však má osobnost přímý vztah k sebepojetí, považují za vhodné alespoň rámcově (bez nároku na komplexnost) toto téma zpracovat i v rámci této práce.

### 1.1 Téma osobnosti

Osobnost vyjadřuje jak **jedinečnost a odlišnost** konkrétního člověka, tak rozdíly mezi jednotlivými lidmi. Zahrnuje nesmírně rozsáhlý soubor vlastností, procesů, stavů, návyků, postojů atd. Jedná se o celý systém, který se vyznačuje určitou **strukturou a uspořádáním**. Lze říci, že osobnost je obecně člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty (Čáp & Mareš, 2001).

Právě jedinečnost osobnosti každého člověka, jeho odlišnosti a zvláštnosti od jiných zdůrazňuje řada autorů - mimo jiné např. G. W. Allport, který již před více než padesáti lety mimo jiné přinesl přehled takřka padesáti odlišných definic osobnosti (Allport, 1961). Řada autorů tak dokládá nejen odlišné nazírání na osobnost jako takovou, ale také nesmírnou hloubku, šíři a složitost celé problematiky (Hall & Lindzey, 1999).

Ve většině definic zaznívá, že „*osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka*“. Jedná se

přítom o „*poměrně stabilní, komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahu a projevů života*“. Platí také, že „*osobnost vždy implikuje člověka zejména jako uvědomělé, socializované jsoucn*“ (Cakirpaloglu, 2012, str. 16, 19).

Podstatným atributem osobnosti s velkým významem pro praktický život je **osobní identita**. Pokud k jejímu zformování nedojde před dosažením dospělosti, hrozí po celý další život pocit nezakotvenosti, nezařazenosti a sebe-hledání (Erikson, 2015).

Sociální oblast se do geneze osobnosti promítá velmi významně: Lze říci, že osobnost člověka je výsledkem působení a vzájemných interakcí mezi člověkem a okolím. Osobnost se tak formuje v **procesu sociálního učení**. Myšlení, emoce, chování jedince a další psychické procesy do procesu rovněž vstupují. Výslednicí je neopakovatelná individualita jedince (Cakirpaloglu, 2012).

## 1.2 Téma Já

V psychologii je téma Já pojímáno z různých hledisek. K popisu využívá různé pojmy (Říčan, 2007).

Celá tematika Já je v psychologii osobnosti centrální, přičemž nejvlastnější jádro – **poznávací, činné Já** - je pro integraci osobnosti nejpodstatnější (Říčan, 2007).

Koncept Já/self (zjednodušeně úhrn postojů k vlastní osobě) není v psychologii chápán jednotně (Nakonečný, 1999). Zahrnuje přitom jak **systemové**, tak **hodnotící procesy** (Mogel, 1985 in Nakonečný, 1998b).

Platí však, že každý člověk nese určitý obraz svého „vnitřního duševního uspořádání“. Vztah k vlastní osobě je sám o sobě „složitý psychologický útvar“ a k obrazu Já patří přitom i určité „*jádro či ohnisko vědomí, aktivní střed, subjekt*“ – což překračuje hranice psychologie a filozofie (Říčan, 2004, str. 60-61).

Navzdory existenci různorodých pojetí (a mnohdy také synonymního užívání pojmů, které nejsou důsledně rozlišovány) je pojem „Já“ obecnější než pojem „ego“, který přinesla psychoanalýza a vymezila mu určité vlastnosti. Pojem Já nelze zcela ztotožňovat ani s pojmem „osobnost“, protože Já je pouze část osobnosti (i když ústřední a uvědomovaná), se kterou se člověk ztotožňuje a prožívá ji. Samozřejmě, že Já není izolovanou složkou



osobnosti - je v dynamických vztazích s ostatními složkami osobnosti (Cakirpaloglu, 2012).

Otázka kolem vlastního nitra a Já se filozofií prolínají velmi dlouhou dobu. Já jako individuální **ústřední strukturu osobnosti** člověka označil W. James (1996). Rozlišuje 1) Já prožitkové, subjektivní, poznávající a aktivní („*I - self as knower*“), které je jakýmsi neuchopitelným tokem vědomí a 2) Já jako empirickou, reflektovanou část, která vychází ze zkušenosti a obsahuje také sebevědomí a sebehodnocení („*Me – self as known*“). Právě empirická oblast Já je přístupná psychologickému zkoumání a práci (in McGreal, 1999).

V rámci systému osobnosti plní Já především **integrační, řídicí, regulační a jednotící funkci**. Má vliv na interpretaci zkušeností a je rovněž zdrojem anticipací a očekávání člověka (Čáp & Mareš, 2001). Erikson považuje vědomé Já dokonce za „*posvátné centrum existence*“, druh existenciální entity (Erikson, 1999, str. 71). Self je možno považovat za jakýsi **autoregulační systém osobnosti**. Jeho složkami (aspekty) jsou především: sebepojetí, názory na sebe sama, přijaté a uznávané hodnoty, sebedůvěra, sebehodnocení (Čáp & Mareš, 2001).

Významným pocitem, který s osobní identitou a Já neoddělitelně souvisí, je **pocit vlastní jedinečnosti** (*sense of individuality*). Jedná se o vědomí o tom, co je pro moji osobu specifické a jedinečné a v čem se mé Já liší od Já druhých lidí (Cakirpaloglu, 2012). **Osobní identita** vyplývá z identity psychofyzilogické (zahrnující přijetí těla, pohlaví a věku) a rovněž z identity sociální (manifestující se v rolích rodinných, vrstevnických, partnerských i profesních). Osobní identita je tak kotvena do těla a vztahovosti (Smékal, 2002).

**Hranice Já/ne-Já** není zcela ostrá. V některých situacích můžeme dokonce říci, že překračuje identifikaci s druhým člověkem – děje se tak v mystických stavech, pod vlivem halucinogenů apod. (Řičan, 2007). Překračování hranice vlastního Já a pocit splývání a identifikace s minulostí, budoucností či vesmírem je běžnou součástí holotropních stavů např. v metodách transpersonální psychologie S. Grofa. Můžeme se s tím setkat rovněž u vysoce integrovaných a harmonizovaných osobností např. v rámci hluboké meditace aj. – pozn. MO.

Schopnost rozlišovat Já/non-Já má vazbu také na biologickou stránku – respektive na mozek a mozkové funkce. Z neurofyzilogického hlediska je mimo jiné vázaná zejména na čelní laloky mozku. Zde (konkrétně v oblasti **prefrontální kůry**) jsou zpracovávány údaje o zevním a vnitřním světě a integrovány informace z různých částí mozku (včetně paměti). K existenci člověka jako sociální bytosti má právě oblast prefrontální kůry nejbliže

(Goldberg, 2004). Vzhledem ke složitosti neuronálních spojů mozkových lidského mozku hrají roli samozřejmě také další oblasti – jmenujme především mozkovou **kůru laloků temporálních** (spánkových), která má v genezi Já rovněž nesmírně významnou roli (Miller, Cummings, eds., 2007).

Jelikož má Já **subjektivní povahu**, o Já druhého člověka se můžeme dozvědět pouze zprostředkovaně – z výpovědí o sobě samém (Říčan, 1970).

Struktura self je ovlivňována nejen individuálními odlišnostmi subjektu a vlivem sociálních interakcí, ale roli vždy hraje také širší **hodnotový systém dané kultury** (Markus & Kitayama, 1994 in Hewstone & Stroebe, 2006).

Hellus (2007) uvádí dva základní atributy vztahu člověka k sobě samému v rámci jáské dimenze osobnosti. Je to 1) **sebepojetí** – poznat a vědět, kým jsem a jaký jsem a 2) **aktualizace** pravého Já, tedy dosahovat smysluplných cílů, seberealizovat se, stát se sám sebou.

Já můžeme považovat za „vlastní střed osobnosti“, jehož základem je sebepojetí a sebehodnocení (Lersch, 1966 in Nakonečný, 1998b).

Přesto, že existuje jediné Já (pokud odmyslíme vzácné případy spadající do kategorie psychopatologie – pozn. MO), zahrnuje každé Já vždy zároveň celý soubor odlišných pohledů na sebe sama spojených s různými rolemi, hovoříme o **diferenciaci Já** (Cervone & Shoda, eds., 1999; Werner, Wallacher, eds., 1980; Bracken, 1996).

Je třeba mít stále na paměti, že Já je **komplexní fenomén**, který je ve vědomí reprezentován v řadě podob. Některé se přitom projeví v jednání, jiné jsou niternou součástí vnitřních pocitů. Vykazuje přitom subjektivní důležitost a stabilitu. Z časového hlediska můžeme hovořit o **minulém, přítomném a budoucím Já**. Z hlediska pozitivna/negativna popisujeme Já dobré a špatné, pravdivé a falešné (Blatný & Plháková, 2003).

**Kladné Self** je vytouženou a vysněnou představou o svém vlastním Já. Vedle toho **záporné Self** je obávanou a nechtěnou představou o sobě samém (Cakirpaloglu, 2012).

Z řady dalších **možných Já** (*possible selves*) se můžeme setkat s Já ideálním (*ideal self*), Já požadovaným (*ought self*), Já skutečným (*actual self*), Já nechtěným a nežádaným (*undesired self*) apod. Poukazují na různé atributy a hodnotící hlediska a vztahují se k různým fenoménům (Výrost, Slaměnik, eds., 2008).

Pokud dochází k výraznějším rozdílům a rozporům mezi uvedenými typy Já, může se ve výsledku objevit například zklamání, frustrace, ale i úzkost, deprese nebo hanba, stud a vina (Higgins, 1989).

Blatný (in Blatný a kol., 2010) přináší další pohledy na komplexní fenomén Já, když rozlišuje 1) **Já materiální**, kam kromě tělesného Já (představy o vlastním těle) zahrnuje také vlastnictví osobních věcí a majetku, 2) **Já sociální**, které je založeno zejména na zpětné vazbě od druhých lidí, přičemž existuje několik sociálních Já, podle počtu důležitých vztazných osob, 3) **Já duchovní** je vnitřní, niterné Já, které zahrnuje nejtrvalejší aspekty osobnosti – charakteristiky, dispozice, hodnoty i morální soudy.

Ústřední dynamický prvek, který podporuje individuální růst a překonávání vlastních slabostí označil A. Adler jako **kreativní Já**. Jeho podstatou jsou hodnoty uspořádané do dynamických systémů. Kreativní Já je hodnotami syceno, zajišťuje podmínky pro jedinečný osobnostní růst a podílí se na naplnění specifického životního stylu člověka (Cakirpaloglu, 2009).

Nesmíme zapomenout na již zmíněné složky obrazu sebe sama – **reálné Já** (představa o tom, jaký jsem) a **ideální Já** (představa o tom, jaký bych měl být). Mezi oběma formami Já mohou být rozdíly či rozpory. Jejich kvalita i kvantita souvisí s životní spokojeností se sebou samým, což významně zasahuje do prožívání a jednání jedince (Nakonečný, 1998).

U lidí s **vysokou mírou sebedůvěry** se setkáváme s přesvědčením, že jejich reálné Já je blízké ideálnímu Já. Tito lidé jsou také zdravě asertivní (nikoli agresivní), celkově spokojenější, důvěřivější, odvážnější, zvědavější. Mají zpravidla rovněž méně vnitřních konfliktů (Křivohlavý, 2001).

Lidé s **nižším sebehodnocením** mívají dojem, že existuje velký rozdíl mezi reálným a ideálním Já. Objevují se u nich pocity méněcennosti, nižší úroveň zdravé asertivity, obavy a sebezpočetování (Křivohlavý, 2001).

Uvedené konstatování mimo jiné dokládá propojenost a souvislost Já a sebezpojetí/sebehodnocení (pozn. MO).

Jako „všelidskou tendenci“ můžeme označit touhu člověka udržovat a posilovat pozitivní hodnocení sebe sama (hovoříme o **evalvací ega**) a naopak se vyhýbat negativnímu hodnocení snižujícímu vlastní hodnotu sebe sama (zde hovoříme o **devalvací ega**). Pro evalvací i devalvací ega je vždy významný výkonostní kontext i vztazná sociální skupina odpovídající věku a vývojovému stupni (Nakonečný, 1998b). Hodnocení Já má tedy vazbu na vývojový aspekt – proto se tématu vývojové psychologie věnujeme na jiném místě teoretické části disertační práce.

Motivy, které mají přímý vztah k Já, se označují jako „**Já-motivy**“. Patří sem především tendence udržovat **stálý a konzistentní pohled** na vlastní Já (řadíme sem motiv konzistence Já, znalosti sebe, sebezpotvrzení) a tendence **vyhledávat o sobě pozitivní**

informace - označujeme také jako sebeposílení (Banaji & Prentice, 1994; Pervin, 1996; Swann, 1992).

Sebereflexe je v kontextu Já velmi významným atributem. Jako souhrnné označení všech aspektů sebereflexe se používá pojem **jáský systém** nebo také **self-systém** či **sebesystém** (Výrost, Slaměnik, eds., 2008).

Uvědomování si svého self (tedy sebe sama) obecně zvyšuje flexibilitu a seberegulační dovednosti člověka (Leary, 2004). Za určité **jádro self** můžeme považovat **sebehodnocení**, jehož centrální charakteristikou je sebeúcta, která klade důraz zejména na **sebeoceňování**. Prožitkovou podmínkou sebeúcty je dostatečná míra **sebeakceptace** – sebezpřijetí (Smékal, 2002).

Myšlenky, přání, city a další psychické jevy, které považujeme za vlastní a ztotožňujeme se s nimi, se označují jako **ego-syntonní**. Vedle toho všechny myšlenky, přání, city a další psychické jevy, které nepovažujeme za vlastní, neztotožňujeme se s nimi, neschvalujeme je, distancujeme se od nich nebo je přímo zavrhuje, se nazývají **ego-dystonní** (Řičan, 2007).

Ve výše uvedených pojmech zaznívá latinské slovo *ego* – já a dále řecká slova *syn* – spolu, s, společně, dohromady, *dys* - značící poruchu a *tonos* – napětí (Kábrt & Kábrt, 1988).

Z hlediska individuálního vývoje je **geneze Já** dlouholetý proces. Nejmenší děti nerozlišují mezi svým tělem a okolím. Postupně se učí rozlišovat mezi svým tělem a okolním světem – vzniká nejprve vědomí **tělesného Já**. V souvislosti s uvědoměním své jedinečnosti a rozvojem řeči se zhruba kolem třetího roku objevuje vědomí **sociálního Já**. Obsahuje jak prvky vědomí jedinečnosti, tak odlišnosti a identity (Nakonečný, 1995).

Dynamiku a intelektuální vývoj osobnosti zdůrazňuje mimo jiné např. Allport, který v rámci svého přístupu zdůrazňuje otázky **reaktivní adaptace psychiky** v rámci sebedeterminace a intencionality osobnosti (Allport, 1961).

Prožitek jednotného a odděleného Já, který se objevuje ve třetím roce života, souvisí s **obdobím negativismu**, ve kterém jde především o sebeprosazení samostatnosti ve smyslu „*Já jsem já a nebudu dělat, co ty mi říkáš!*“ (Fontana, 1997, str. 246).

Obraz sebe sama – sebezpřijetí není v čase neměnný a postupně se rozšiřuje. Zahrnuje složku kognitivní, emocionální i konativní (Baštecká, eds., 2009). Projeví se tak v prožívání a myšlení i činění – pozn. MO.

Celková integrita naší osobnosti je podstatná pro prožívání, jednání. Pocit **integrity vlastního Já** je podstatným prvkem také pro adaptivní jednání (Blatný et al., 2010).

Velkou roli ve vývoji Já hrají vždy různé formy **interakce s druhými**. Je to jakási „sociální struktura“ vznikající v komunikaci s druhými a sociální zkušenosti. U dětí nabývá na významu přirozená dětská činnost - hra a soutěživost (Nakonečný, 1998).

## 1.3 Téma sebepojetí

**Sebepojetí a jeho souvislosti** jsou **ústředními tématy** této disertační práce. Proto je třeba se na daný fenomén a jeho obsah podívat podrobněji. Je dobře známo, že v psychologii se často setkáváme s tím, že definice řady pojmů se mohou lišit, neboť vždy vycházejí z konceptu, myšlení a širšího názorového rámce daného autora. Pokud chceme pracovat s jakýmkoli pojmem, je však jeho úvodní vymezení naprosto nezbytné.

Jako u řady jiných pojmů, i v případě sebepojetí jako takového existuje řada pohledů a definic. Široký přehled definic sebepojetí přináší např. Blatný (in Blatný & Plháková, 2003; Blatný et al., 2010).

S některými definicemi, vymezením a souvislostmi sebepojetí se seznámíme v další části textu.

### 1.3.1 Základní vymezení sebepojetí

Sebepojetí považujeme za složitý **psychologický konstrukt**, který zahrnuje celý soubor názorů člověka vztahený k vlastnímu Já (Thorová, 2015).

V psychologii sebepojetí je možné najít dva významné výzkumné proudy: První se zaměřuje na sebepojetí jako na **produkt** procesu sebeuvědomování osobnosti. Druhý proud zkoumá **proces** formování sebepojetí (Van der Werff, 1990). Obou oblastí se dotkneme v další části textu.

Ze všech definic vyplývá společná podstata pojmu: Jedná se o **souhrn představ a hodnotících soudů** o sobě samém (Blatný a kol., 2010).

Podle Psychologického slovníku je sebepojetí (*self-concept*) především **představa o sobě**, tedy jak jedinec vidí sám sebe (Hartl & Hartlová, 2000).

Sebepojetí jako generalizace poznatků o sobě je odvozeno především z dílčích zkušeností v konkrétních situacích. (Vliv reálně prožité zkušenosti dítěte je tak naprosto klíčový – pozn. MO.) Tyto poznatky o sobě jsou přitom hierarchicky **uspořádány** podle míry abstrakce (Blatný et al., 2010).

**Self, self-koncept**, sebepojetí je také jedním z ústředních pojmů Rogersovy psychologie. Sám autor jím rozumí „*organizovaný, konzistentní pojmový gestalt, který je složený z vjemů charakteristik „Já“ nebo „Mě“ a z vjemů vztahů „Já“ nebo „Mě“ vůči druhým lidem a vůči různým aspektům života spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojené*“ (Rogers, 1998, str. 34).

Self-concept představuje jakési **generalizované sebehodnocení** daného člověka. Zahrnuje zejména to, do jaké míry si člověk cení a váží sebe sama, za jak kompetentního se považuje (Mareš, 2013).

„*Sebepojetí (self-concept) může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe*“ (Van der Werff, 1990, str. 33).

„*V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím... a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí od významných druhých*“ (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, str. 411).

„*Sebepojetí je složitým konstruktem implikujícím kognitivní strukturu, ač ne výlučně pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací... Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje*“ (Papica, 1985, str. 19).

Blatný a Plháková (2003, str. 92) pojímají sebepojetí jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které o sobě člověk chová*“.

Podle Smékala (2007, s. 368) je sebepojetí „*základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé*“.

Podle Macka (2008, str. 96) je sebepojetí „*hypotetický konstrukt, kterým se snažíme popsat obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu Já*“.

Sebepojetí je niterné povahy. V určitém smyslu je sebepojetí hypotetický konstrukt vysvětlující jednání a prožívání. Podobně jako postoje, také sebepojetí lze charakterizovat třemi aspekty, jejichž rozlišení je teoreticky i prakticky užitečné. Jedná se o aspekt kognitivní, afektivní a konativní (Blatný a kol., 2010). Jelikož se o fenoménu Já můžeme dozvědět pouze na základě subjektivní výpovědi, je logické, že zkoumání samotného obsahu sebepojetí není jednoduché a je spojeno s mnoha metodologickými potížemi (Výrost, Slaměnik, eds., 2008).

Sebepojetí a od něj odvozené sebeřízení jsou témata nesmírně závažná, patří mezi zcela **základní témata vztahu k sobě samému**. Souvisejí, propojují se a skládají se ze tří základních komponent: 1) sebezpoznání, 2) sebecitu a 3) sebehodnocení (Hellus, 2007). Sebepojetí vyjadřuje komplexní vlastní sebezpoznání, jak člověk vidí sám sebe, za koho se považuje. To je možné vyjádřit otázkami, jako např. Jaký jsem? Co dovedu a umím? Kam patřím? (Čáp & Mareš, 2001).

**Význam sebepojetí** pro člověka je nezpochybnitelný. V duševním životě jedince představuje mimo jiné významný **stabilizátor činnosti a nástroj orientace** člověka, i když v běžných situacích zpravidla není jeho formulace nutná – sebepojetí totiž funguje jako jakýsi „setrvačnick“ na neuvědomované úrovni (Balcar, 1983).

### 1.3.2 Komplexnost sebepojetí

Sebepojetí a sebehodnocení (podobně jako nadstřešující pojmy Já či osobnost – pozn. MO) jsou **komplexní povahy** a závisejí na řadě aspektů – osobnosti člověka, dosažených úspěších a nezdarech, názorech a hodnocení druhých, ale také na psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, širších sociálních vlivech i způsobu a průběhu života daného člověka (Čáp & Mareš, 2001).

**Multifacetovost sebepojetí**, které je utvářeno z řady dílčích mentálních reprezentací Já, je jeden ze současně přijímaných pojetí (Blatný et al., 2010). Představy a znalosti vlastního Já jsou vždy **komplexně provázané a multifacetové**. Navíc je nelze oddělit od prožívání (tzn. emocí), což činí problematiku objektivního zjišťování obsahu sebepojetí ještě komplikovanější (Výrost, Slaměnik, eds., 2008).

To, že sebezpojetí má **komplexní charakter**, znamená, že zahrnuje prvky kognitivní, emocionální i činnostně regulativní. Jedná se o fenomén subjektivní povahy, který primárně vychází z vlastní zkušenosti, nicméně zevní vlivy (např. postoje a názory druhých lidí) jsou pro jeho vznik i utváření velmi důležité a zásadní (Fialová, 2001).

Samotná pluralita, mnohočetnost, flexibilita i **mnohostrannost sebezpojetí**, které v sobě obsahuje řadu rolí, osobních charakteristik a vlastností, je nesmírně významnou otázkou jak z hlediska teoretického, tak praktického (Rosenberg, 1979).

Kromě multifacetovosti sebezpojetí je nutné brát v úvahu také jeho **dynamiku** – sebezpojetí totiž (obdobně jako jiné osobnostní fenomény) zahrnuje jak stránku strukturální, tak i dynamickou. Chápání sebezpojetí jako konstrukt s multifacetovou strukturou vyústilo v koncepci **aktivovaného sebezpojetí** (*working self-concept*), která vyjadřuje dynamiku zejména v tom, že v závislosti na různých situacích je aktivována některá z reprezentací Já, která v daný moment hraje roli centrální struktury sebezpojetí (Blatný, Osecká & Macek, 1993).

Nedílnou součástí sebezpojetí je pochopitelně také představa a hodnocení vlastního **tělesného schématu**, které zahrnuje dimenzi hodnocení „jaký/á jsem pro sebe“ a „jaký/á jsem pro druhé“. (Proto se položka posuzující fyzický zjev /subškála PHY/ v rámci použitého dotazníku sebezpojetí PHSCS-2 jeví jako velmi vhodná a opodstatněná – pozn. MO). Je tak jasné, že problémy související se sebehodnocením se mohou objevit kupříkladu v době dospívání (v souvislosti se změnou tělesného schématu a proporcí – pozn. MO) či při somatické nemoci, úrazu či po operaci, která vzhled ovlivňuje (Vymětal, 2003).

Sebeobraz považujeme za naučený. Vzniká v průběhu dětství, kdy primárně závisí na okolí – je přijímán, následně zvnitřněn a začleněn do sebevymezení. To představuje **sociální aspekt** (Fontana, 1997).

Kromě uvedeného sebezpojetí dále vyjadřuje rovněž prožitky charakterizovaný **emoční vztah k sobě**. Jestliže kognice funguje jako prostředek poznání, pak emoce dávají psychice rozměr citového prožívání. Mentální reprezentací vztahu k sobě je představa vlastní hodnoty a kompetence neboli sebehodnocení. Ačkoli v běžném životě lidé mezi sebezpojetím a sebehodnocením nerozlišují a oba pojmy používají jako synonyma také někteří autoři, zdá se účelné je přece jen rozlišit: sebezpojetí totiž kromě hodnotící složky obsahuje také čistě deskriptivní informace a znalosti o sobě (Blatný et al., 2010).

Sebehodnocení souvisí se zvláštním faktorem, který označujeme jako *self-sentiment*, který slouží také jako zdroj motivace. Jedná se o určitý prožitek představy o Já v konstantní



podobě (Catell, 1967). Internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě, který vyjadřuje hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, hodnoty a přijatelnosti můžeme nazývat **sebe přijetí** (*self-liking*). Vedle toho názory na vlastní schopnosti, kvalifikaci, efektivitu, schopnost dosahovat žádaných výsledků označujeme jako **kompetentnost** (*self-competence*). Oba pojmy nesou velký význam (Blatný et al., 2010). Sebe pojetí má velký vliv na řadu oblastí vnějších projevů - **jednání** jedince (Wylie, 1968 in Nakonečný, 1995). Míra porozumění vlastnímu nitru, která se týká mimo jiné zejména **sebe přijetí**, je velmi významným faktorem jednání. Přitom předpokladem sebehodnocení leží ve schopnosti sebenáhledu a sebehodnocení (Cakirpaloglu, 2009).

K pojmům, které s komplexností pojmu „sebe pojetí“ souvisejí, navazují na něj, doplňují jej a rozšiřují ho, patří především (Hartl & Hartlová, 2000):

- **Sebeatribuce** (*self-attribution*) - vytváření úsudku o svých vlastních emocích, motivech, myšlenkách, jednání i osobnosti jako takové.
- **Sebedůvěra** (*self-reliance*) zastupuje především pozitivní postoj k sobě samému, k vlastním možnostem a výkonnosti.
- **Sebehodnocení** (*self-evaluation*) vychází ze zkušenosti s druhými, interakcí, srovnání s nimi – základ vzniká především v primární rodině. Jedná se o vědomé prožívání vlastní sociální pozice.
- **Sebeklam** (*self-deception*) vyjadřuje neschopnost realistického pohledu na sebe sama a svá omezení.
- **Sebekritičnost** (*self-criticism*) prezentuje schopnost relativně nezaujatě hodnotit sebe sama, své výkony a výsledky své činnosti.
- **Sebemonitorování** (*self-monitoring*) zahrnuje především zaměřování pozornosti na vlastní psychické procesy a jednání.
- **Sebeobraz** (*self-image*) je představou, skutečným či popisným obrazem člověka o sobě samém.
- **Sebeoceňování** (*self-appraisal*) reprezentuje hodnotu, kterou člověk přisuzuje sám sobě. Na jeho utváření v dětském věku se jednoznačně podílí hodnocení klíčových osob kolem dítěte.
- **Sebepercepce** (*self-perception*) představuje vnímání sebe sama.

- **Sebepozorování** (*self-observation*) neboli introspekce zahrnuje subjektivní rozbor vlastních psychických procesů a zážitků.
- **Sebepřijímání** (*self-acceptance*) je především přijímání sebe sama s možnostmi, potenciálem a limity - zahrnuje realistický pohled na sebe sama, na vlastní schopnosti, celkovou hodnotu i omezení.
- **Sebeschéma** (*self-schema*) je souhrnný celkový soubor myšlenek, vzpomínek, reprezentací a cílů daného jedince.
- **Sebeúcta** (*self-esteem*) je hodnotící dimenzí sebepojetí, jež pojímá hodnocení vlastní ceny a sebejistotu.
- **Sebevědomí** (*self-confidence*) můžeme definovat jako a) vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, sebedůvěru a víru v úspěšnost budoucích výkonů nebo b) přesvědčení o správném jednání nebo c) nepřítomnost ostychu, nejistoty, rozpaků a sebedopceňování provázené klidnou vírou v sebe sama.

Výše uvedené pojmy (resp. jejich obsah) významně ovlivňují lidský život, prožívání i jednání. Například **sebepozorování** (*self observation*) jako osobnostní rys se do fungování člověka promítá tak, že lidé s vysokou mírou sebepozorování častěji korigují své jednání, aby toto vyhovovalo více situaci a reakcím ostatních. Vedle toho lidé s nízkou mírou sebepozorování mají tendenci jednat více v souladu (kongruenci) s vlastními dispozicemi a vnitřními stavy (Hewstone & Stroebe, 2006).

**Soukromé sebeuvědomování** (*privat self-consciousness*) reprezentuje pozornost, kterou lidé přikládají svým vlastním pocitům, přáním a standardům. Vedle toho **veřejné sebeuvědomění** (*public self-consciousness*) představuje pozornost, kterou člověk přikládá tomu, jak ho vidí a jak o něm smýšlejí druzí lidé. Podle míry obou forem se odvíjí intenzita prožívání vlastních pocitů (u lidí s vysokou mírou osobního sebeuvědomění), míra citlivosti na reakce u druhých a s tím související změna stanovisek (u lidí s vysokým veřejným sebeuvědoměním). Sebeuvědomění se tak přímo promítá do seberegulačního systému (Carver & Scheiner, 1990; Pervin, 1996).

**Sebeúcta** (přesvědčení, že vlastní projevy a vlastnosti jsou dobré a žádoucí) je nejen podstatným atributem osobnosti, ale je zároveň významným zdrojem motivace, pocitu pohody i mentálního zdraví – již v dětském a adolescentním věku (Cakirpaloglu, 2012). Potřeba úcty a sebeúcty, které se sebepojetím nedílně souvisejí, je považována za **jednu ze základních potřeb**. Připomeňme, že nedostatkové potřeby zahrnují fyziologické potřeby

zajišťující přímé přežití, potřebu bezpečí, náležet někam a k někomu a vytvářet pozitivní vztahy, potřeba uznání a kladného hodnocení druhými i sebou samým (což je již zmíněná potřeba úcty a sebeúcty). Vedle toho potřebu seberealizace, poznání a potřebu estetiky řadíme mezi potřeby růstové (Maslow, 1954).

**Sebehodnocení** je jako představa sebe z hlediska kompetence (sociální, morální, výkonové) určitou mentální reprezentací emočního vztahu k sobě samému (Blatný & Plháková, 2003). Pro **utváření sebehodnotících kritérií** a následný emoční vztah k sobě samému jsou podstatné především interakce s významnými druhými lidmi (Blatný & Plháková, 2003).

Obecné označení „obraz sebe sama“ je v psychologickém přístupu k žákům velmi významné. Je subjektivní a zahrnuje vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama a také předpokladů k výkonům (Mareš, 2013).

Sebepojetí (ve smyslu představy o tom, kdo jsme, jací jsme, proč tady jsme) ztotožňují někteří autoři s pojmem **charakter** (Cloninger, Svrakic & Prybek, 1993).

Jednou z klíčových aspektů sebehodnocení je rovněž **sebeúcta**. Souvisí s vědomím vlastní hodnoty – tedy se sebeoceňováním (Smékal, 2007). Sebeúcta zahrnuje nejen hodnocení vlastní ceny a kladný nebo záporný postoj k sobě samému, ale rovněž míru sebejistoty (Hartl & Hartlová, 2010).

Emoční přijetí vztahově blízkými osobami, hodnocení výkonů autoritami, stejně jako konfrontace se společenskými a kulturními hodnotami a normami patří mezi **vnější faktory vývoje sebepojetí a sebeúcty**. Vedle toho má význam také typ emočního prožívání, temperament, vlastní sociální dovednosti či schopnost sebereflexe, které označujeme jako **vnitřní faktory vývoje sebepojetí a sebeúcty** (Thorová, 2015).

Sebeposuzování vztahující se k činnému Já podléhá určitým sklonům. K těmto sklonům patří: 1) **egocentrita** (tendence vkládat sebe do vnímaných souvislostí), 2) **benefektace** (vidění sebe sama jako kompetentního a efektivního činitele) a 3) **kognitivní konzervatismus** (dispozice chránit již vytvořený obraz Já). Jejich základní a hlavní funkcí je především ochrana integrity organizace znalostí o vlastním Já (Greenwald, 1980).

Poměrně známý (a k tématu se vztahující) pojem „*self-efficacy*“ překládaný jako **vnímaná osobní či vlastní zdatnost** (někdy také sebeuplatnění) je pojem v psychologii a zejména ve školní praxi velmi významný (Bandura, 1997). Právě úroveň vnímané osobní zdatnosti může zasahovat jak do výběru úkolů, tak do vynakládaného úsilí, vytrvalosti či samotného výkonu. Je jistě logické, že jinak bude postupovat žák, který si nevěří a podceňuje se a jinak ten, který si naopak věří a nepochybuje o svých schopnostech (Mareš, 2013).

*Self-efficacy* se uplatňuje ve dvou rovinách – jako efektivní zvládnání nároků a problémů prostředí a také jako vnímání vlastního sebeuplatnění jedince v životě (Bandura, 1982). Vedle *self-efficacy* je vhodné zohledňovat také existenciální aspekty lidské motivace, které se označují také jako existenciální kognice (Šmahaj & Cakirpaloglu, 2015).

Vnímaná osobní zdatnost (sebeuplatnění) vyrůstá ze čtyř základních zdrojů: 1) z autentické zkušenosti s dosažením cíle, zvládnutí úkolu, prožitku úspěchu, 2) ze zkušenosti v zastoupení (*vicarious*), danou existencí vzorů, 3) z podpory druhých a jejich důvěry ve zvládnutí úkolu a 4) z úsudku o vlastním psycho-fyziologickém stavu - ve smyslu kondice a pohody (Mareš, 2013).

Ukazuje se, že lidé s pozitivním sebepojetím a adekvátním sebeobrazem jsou schopni častěji a snáze podávat mimořádné výkony. Nadaní žáci (zejména ve věku adolescentů) však mívají s utvářením adekvátního a pozitivního sebepojetí problémy, což se samozřejmě odrazí také do výkonové motivace (Hříbková, 2009).

Potíže s podceňováním, nedostatkem sebedůvěry a neadekvátním sebeobrazem patří podle mnohých psychologů právě k typickým problémům intelektově nadaných (Feldhusen, 1986 in Sternberg & Davidson, 1986). Zmíněné ukazuje na nezbytnost a význam rozvoje sebepojetí a práce s ním ve školní praxi: i žáci nadaní nepodají plný výkon, pokud je jejich sebepojetí „bude srážet k zemi“ – pozn. MO.

Téma identifikace a podpory nadání a talentu je v současné době vysoce aktuální v celosvětovém měřítku. Problematika péče o nadané je přitom velmi široká a multidisciplinární – zasahuje do oborů pedagogických, psychologických i lékařských (Machů, Kočvarová et al., 2013).

Dané téma nadaných a talentovaných žáků je sice důležité a zajímavé, ale přesahuje rámec této práce – pouze ho zmiňuji pro jeho význam.

„Specifickou podmnožinou“ vnímané zdatnosti, která se vztahuje ke škole a zejména kompetentnosti učit se a plnit úkoly je **vnímaná školní zdatnost** (*academic self-efficacy*). Vychází ze subjektivního hodnocení vlastních schopností a dovedností, znalostí a zkušeností, vlastností i pozorování a srovnávání s vrstevníky (Mareš, 2013).

**Optimismus** (spojený s vysokou vnímanou zdatností a pozitivním sebepojetím – pozn. MO) můžeme považovat za osobnostní rys, který v sobě nese aspekty „psychické imunity“ proti řadě problémů. Optimisté dosahují vyšších úspěchů ve škole a později i v zaměstnání. Jsou přesvědčeni o opakování pozitivního v budoucnosti a v různých situacích. Byl u nich

prokázán rovněž menší výskyt deprese. Přitom zde hraje roli nejen vrozená osobnostní dispozice, ale do značné míry také získaná emoční dovednost (Seligman 1995 in Shapiro, 1998).

Se všemi zmíněnými pojmy souvisí také další pojem, běžně užívaný v angličtině – *locus of control* (v překladu lokalizace kontroly, lokalizace rozhodujícího vlivu). Jedná se o určení místa, kam si člověk umísťuje příčiny svých úspěchů a neúspěchů – zda mimo sebe (bez velké možnosti ovlivnění vlastní aktivitou) nebo naopak dovnitř (s vysokou možností ovlivnění vlastními silami). K neovlivnitelným příčinám úspěchu/neúspěchu můžeme řadit například náhodu, štěstí nebo smůlu, osobu učitele. Vedle toho k ovlivnitelným příčinám úspěchu/neúspěchu řadíme např. vlastní schopnosti, nadání, ale i snaživost, vytrvalost nebo čas věnovaný vlastní přípravě. Ukazuje se, že právě žáci s vysokou mírou vlastní vnímané zdatnosti a vnitřním místem rozhodujícího vlivu vykazují vyšší míru autoregulace (Mareš, 2013).

Jsem si vědom, že je nepochybně mnohem více dalších a odvozených aspektů sebepojetí. Výše jsem uvedl ty, které považuji za nejvýznamnější.

### 1.3.3 Možnosti zjišťování míry sebepojetí

Je zřejmé, že pokud se chceme na jakýkoli psychologický fenomén (včetně sebepojetí) zaměřit, je třeba využít nějaké diagnostické nástroje, abychom ho mohli zachytit a zkoumat.

Za **tradiční metody výzkumu sebepojetí** jsou považovány zejména třídící techniky (např. Q-třídění užívané C. R. Rogersem), sebesuzovací škály (s jedním pólem nebo dvěma póly s protikladnými významy), metody volné odpovědi (poskytující prostor pro libovolnou výpověď), sledování reakčního času při odpovědi na podnětová slova, strukturované dotazníky, sebehodnotící škály - např. Rosenbergova škála sebehodnocení (Blatný & Plháková, 2003).

Při výzkumu většiny psychických atributů (sebepojetí nevyjímaje) je třeba zohlednit věkové hledisko. Platí totiž, že se ve vývoji uplatňuje řada změn, které probíhají díky postupnému rozšiřování a prohlubování informací o sobě samém či uvědomování si sebe sama jako aktivního činitele. Význam má rovněž rozvíjející se abstrakce. Respondenti

dětského věku používají k popisu sebe sama nejčastěji charakteristiky vlastní aktivity a činnosti či uvádějí významné osoby z okolí. Vedle toho adolescenti vesměs zahrnují širší údaje - jako informace demografického charakteru, fyzické rysy apod. (Markus, 1980). Proto dále uvedené diagnostické metody nejsou zdaleka vhodné pro všechny věkové kategorie: Některé psychodiagnostické testy mohou být pro mladší respondenty špatně pochopitelné a příliš složité. Naopak jiné mohou být nevýtežné a příliš jednoduché pro starší kategorie.

Jako první příklad standardizovaného diagnostického nástroje uveďme **Škálu jasnosti vědomí** - *Self-Concept Clarity Scale* (Campbell et al., 1996), která obsahuje celkem dvanáct položek. Hodnotí, do jaké míry jsou obsahy sebepojetí jasně a přesvědčivě definovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní. Daný nástroj však nebyl validizován na české populaci (Blatný et al., 2010).

Dalším příkladem ověřené metody zjišťující sebehodnocení může být **Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí** (známý běžně pod označením SPAS, což je zkratka z anglického *Student's Perception of Ability Scale*) autorů F. J. Boersmana aj. W. Chapmana z roku 1979, který pro českou populaci standardizovali v roce 1987 Z. Matějček a M. Vágnerová (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Dotazník SPAS zahrnuje celkem šest škál – obecné schopnosti, matematiku, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěru. Hranice použitelnosti je 4. – 8. třída ZŠ (Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009).

*Uvedený dotazník (SPAS) jsme zařadili do baterie testů v rámci standardizace PHSCS-2 a aplikovali jej u respondentů celé věkové šíře (9 – 21 let). Daný test však není určen pro starší žáky, u kterých je jeho použitelnost a výtěžnost vskutku malá (otázky testu budí u soudobých dospívajících a adolescentů spíše pobavení).*

Mareš (2013) uvádí přehled metod používaných pro hodnocení školní zdatnosti - **Academic Self-Efficacy** (pro zajímavost uvádím i hodnotu Cronbach. alfa):

- **CASE** - *College Academic Self-Efficacy Scale* (Owen & Froman, 1988 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: 0,90.
- **CSE** – *Children Self-Efficacy Scale* (Bandura, 2006 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: 0,76 - 0,81.

- **CPSE** – *Children Perceived Self-Efficacy Scale* (Bandura, 1990; Pastorelli, 2001 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: 0,74 – 0,89.
- **GPSES** – *General Perceived Self-Efficacy Scale* (Jerusalem & Schwarzer, 1992 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: 0,76 – 0,90.
- **MJSES** – *Morgan-Jinks Student Efficacy Scale* (Morgan & Jinks, 1999 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: 0,66 – 0,88.
- **SEQ-C** – *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (Muris, 2001 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: 0,85 – 0,88.
- *Self-Efficacy Scale* (Greene et al., 2004 in Mareš, 2013), Cronbach. alfa: nedostupný údaj.

Self-koncept můžeme měřit také pomocí **SSCS** – *The Student Self-Concept Scale*. Jedná se o komerčně užívaný psychodiagnostický nástroj, který lze využít např. ke zjištění vlastní efektivity – *self-efficacy* (Gresham et al., 1993 in Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Pro středoškoláky a vysokoškoláky je určen také **PACSI** – *The Person and Academic Self-Concept Inventory* (Fleming & Whalen, 1990 in Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Z uvedeného výčtu vyplývá, že sice i v našich podmínkách máme možnosti určité nástroje hodnocení sebepojetí využít, ale nabídka zdaleka není dostatečná. Mnohé diagnostické nástroje navíc nebyly převedeny na naši populaci a jejich užití je tedy do značné míry limitováno. To byl také jeden z důvodů, proč jsme v rámci spolupráce Univerzity Palackého v Olomouci a KPPP a ZDVPP Zlín s Univerzitou Komenského v Bratislavě a společností Hogrefe Testcentrum v Praze převáděli právě *Dotazník sebepojetí Pierrse-Harrise 2* (PHCSCS-2). Podle našeho názoru zaplnil určitou mezeru v možnostech diagnostických nástrojů při hodnocení sebepojetí. Daný diagnostický nástroj (včetně standardizace) je podrobněji charakterizován v kapitole 5.

### 1.3.4 Možné dopady sníženého sebezpojetí

Osobně se domnívám, že každý extrém (na obou pólech) se může stát nezdravým. Jak extrémně snížené, tak extrémně zvýšené sebehodnocení je sto projevít se poruchovým prožíváním i jednáním - v konečném důsledku může narušit životní spokojenost svého nositele (a v mnoha případech i okolí). V psychologické praxi (zejména poradenské a školní psychologii) se většinou setkáváme spíše s dopady sebezpojetí sníženého - proto mu věnuji samostatnou podkapitulu teoretické části. Nicméně nezapomínejme, že i nadměru zvýšené sebehodnocení (např. jako součást narcistické poruchy osobnosti či manické fáze) může přinést významné problémy.

Snížené (i zvýšené) sebehodnocení souvisí s **dosažením výkonu** u konkrétního dítěte. Roli hraje také otázka hodnocení ostatními, uspokojení některé z potřeb apod. (Hrabal, Man & Pavelková, 1984).

Obecná **potřeba udržet si pozitivní sebehodnocení** a také pozitivní vztah k sobě samému je vyjádřena snahou vidět se jako efektivní a kompetentní osobu. Hovoříme o **benefektanci** (Bower, 1981). Zmíněná benefektance zahrnuje tendenci interpretovat události takovým způsobem, který dotyčnou osobu postaví do příznivého světla, ačkoli to může být mnohdy v rozporu se skutečností (Hartl & Hartlová, 2000). Tento rozpor pak může nepochybně zapříčinit nebo posílit konflikty mezi jednotlivými možnými Já a skutečností – pozn. MO.

Právě z přijatelného sebehodnocení vyrůstá pocit **důvěry ve vlastní schopnosti a sebe sama**. U dětí s nízkým sebehodnocením se objevuje nejistota, podléhání úzkosti, obavy ze selhání a negativní očekávání. Jelikož nevěří ve vlastní úspěch, mohou přestat usilovat o dobrý výkon. Pokud vzniká generalizovaný pocit osobní nedostačivosti, dochází ke snížení iniciativy, rezignaci a smíření s neúspěchem. S nízkým sebehodnocením se setkáváme také u žáků, kteří pracují pod úrovní svých schopností. Někdy se pro ně užívá pojem „underachieveri“ (Vágnerová, 2005).

Pocit vlastní hodnoty ovlivňuje mimo jiné zejména **úspěšnost** člověka ve vztahu k cílům, které jsou vysoce hodnoceny, dále kladné hodnocení ze strany druhých lidí - pozorovatelů (Cakirpaloglu, 2012). Žáci s nízkým sebehodnocením často přeceňují obtížnost a náročnost školní práce. Výsledkem může být přetrvávající závislost a potřeba pomoci, opory a podpory u někoho z okolí (Koubeková, 2004). Lidé s nízkou sebeúctou mají tendenci



přehnaně zevšeobecňovat negativní důsledky selhání. Na vlastní selhání reagují zpravidla silněji než lidé se sebeúctou vyšší (Hewstone & Stroebe, 2006).

Vyústěním a projevem nízkého sebehodnocení může být až pocit **naučené bezmoci**. Jedním z typických znaků je vedle rezignace také podceňování úspěchu a přeceňování neúspěchu, kdy dobrý výkon a výsledek je vnímán jako výjimečný a neopakovatelný vliv náhody. Klesá aktivita a iniciativa, motivace i efektivita procesu učení. Převažují negativní emoce, pocity dysforie, úzkosti, obav a bezmoci (Abbeduto & Elliott, 1998).

Naučená bezmocnost vyhází ze sociálního kontextu a učení. Můžeme ji považovat za typický produkt teorií sociálního učení. Její vznik souvisí nejen na vnímání situace jako bezvýchodné, ale také na dalších faktorech, ke kterým patří mimo jiné ztráta kontroly nad situací (Výrost, Slaměnik, eds., 2001).

Vágnerová (2012) uvádí, že problém naučené bezmoci vzniká až u dětí středního školního věku, přičemž je častější u dívek. Kromě osobní nejistoty zde sehrává velký vliv také postoj autorit (učitelů a rodičů), kteří k neúspěšnosti přistupují odlišně u chlapců a dívek: zatímco u chlapců je za neúspěchem častěji spatřována přechodné snížení motivace a snahy, u dívek je vysvětlením častěji trvalý nedostatek schopností. (Nutno však zmínit, že uvedená autorka vychází z rámce naší společnosti a nezohledňuje případné odlišnosti podmíněné širší socio-kulturní determinací – pozn. MO.)

Autorka dále upozorňuje na genderově typický způsob zpracovávání negativních informací, přičemž dívky mívají na rozdíl od chlapců častěji sklon k větší pečlivosti, konformitě i sebekritičnosti a přijetí názorů autorit. Nízké sebehodnocení a nedostatečná sebedůvěra mohou být projevy provázející řadu **psychopatologických stavů** - úzkostné poruchy dítěte, narušené emoční prožívání, poruchy řeči či poruchy smyslového vnímání a také řadu jiných psychických poruch. Může ale jít také o projevy pocházející z **nefunkčního rodinného zázemí**, které dostatečně neuspokojuje pocity jistoty a bezpečí. Nesmírně významný je zde přístup autorit rodiny snižující sebehodnocení, sebejistotu a víru ve vlastní schopnosti (Vágnerová, 2005).

Vzhledem k tomu, že sebepojetí a sebeúcta žáků se promítá do **stylu učení i školního výkonu**, je požadavek na práci s jejich posílením jedním z nezpochybnitelných úkolů odborníků ve školní praxi - jmenovitě psychologů a pedagogů (Štech & Zapletalová, 2013).

Extrémní situace může přinést extrémní dopady (pozn. MO). Specifickým, závažným (a extrémním – pozn. MO) problémem, který sebehodnocení může významně ovlivnit, a proto je třeba jej alespoň krátce zmínit, je kategorie negativních, nepříjemných a

traumatizujících zážitků spojených se **sexuálním zneužíváním**. Dopady jsou velmi široké a hluboké. Mimo jiné se také mění hodnocení světa i sebe sama. Ztrácí se bazální pocit důvěry, svět je naopak vnímán jako ohrožující. Nedůvěra ve svět a sebe sama se stává generalizovanou. Vznikají pocity bezmoci a méněcennosti, je významně **narušeno sebehodnocení a sebezpojetí** (Vágnerová, 2005).

Volba strategie zvládnání a zpracování zátěže spojené se sexuálním zneužíváním závisí mimo jiné také na pohlaví dítěte: chlapci mají častěji tendence k externalizaci a aktivnímu odreagování (například agresí vůči slabšímu), dívky častěji internalizují, zůstávají pasivní nebo agresí obracejí proti sobě (například v podobě sebepoškození, vytvořením negativního sebeobrazu). Dívky tak ponížení spojené se zneužitím častěji přijmou jako součást své vlastní identity a častěji se pak stanou obětí násilí i v budoucnu (Gjuričová et al., 2000).

Bylo řečeno, že sebezpojetí je nedílnou součástí osobnosti. Právě **úroveň sebezpojetí** se může velmi výrazně odrazit do celkové životní spokojenosti a podle mého názoru u žáků rovněž zasahuje do úspěšnosti subjektivní (individuálně prožívané) i objektivní (zvenčí hodnocené). Můžeme se tak setkat se žáky, kteří při kombinaci nadprůměrných intelektových vloh a sníženého sebehodnocení podávají podprůměrný výkon. Otázky sebezpojetí tak ve školní praxi musíme považovat za podstatné a významné a pracovat na jejich rozvoji.

Řada dopadů sníženého sebevědomí se podle mého názoru může projevit „sekundárně“ v řadě dalších psychopatologických i somatopatologických stavů a nemocí, narušením sociální interakce a jinde. S dopady se tak setkávají kliničtí psychologové, psychiatři a další lékařští specialisté, fyzioterapeuti a jiní.

Přehled dotazníků, které zjišťují neurotické tendence, uvádí např. Svoboda (1999). Pro ilustraci uvádím jen některé: jedná se např. o Maudsley Medical Questionnaire MMQ (autor Eysenck), Neurotický dotazník N5 (autoři Knobloch a Hausner), Škála manifestní úzkosti (autorka Taylorová), Anxiety scale (IPAT, autoři Catell, Scheier), State-Trait Anxiety Inventory (STAI, autor Spielberg), Škála klasické sociálně situační anxiety a trémy KSAT, autor Kondáš) atd. Dotazník životní spokojenosti ŽIS (autor Knobloch) je zaměřen na okolnosti přispívající ke spokojenosti a nespokojenosti jedince (Svoboda, 1999).

V použitém diagnostickém nástroji PHCSCS-2 je oblast anxiety zastoupena subškálou Nepodléhání úzkosti - FRE (Freedom from Anxiety). Vzhledem k závažnosti tématu je podle mého názoru velmi vhodné, že autoři PHCSCS-2 tuto subškálu zařadili.

## 2 Vývojové hledisko

Znalost vývojových zákonitostí a celé vývojové psychologie je pro poznávání osobnosti velmi významná. Význam není pouze teoretický a akademický, ale má jednoznačný praktický dopad. Vývojové hledisko při práci s dětmi a adolescenty je podle mého názoru třeba zohledňovat vždy. Změny, ke kterým dochází v rámci vývoje, jsou široké a komplexní. Proměňuje se nejen tělesno, ale také psychické a sociální aspekty, reaktivita i vulnerabilita a odolnost.

K značným změnám v průběhu vývoje podléhá mimo jiné sociální zralost a zdatnost, motivace, pozornost, kognitivní zpracování informací, ale i způsob a formy uvažování, kritičnost, sebehodnocení, sebepojetí, komunikační schopnosti apod. (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Během individuálního vývoje prochází osobnost zásadními a zákonitými etapami. Kromě **přirozených vývojových fází** se na vývoji a utváření osobnosti významně podílejí rovněž neplánované závažné životní události. Nelze je zpravidla očekávat, nejsou plánované. Do řady aspektů vývoje však mohou nesmírně významně zasáhnout (Mareš, 2013).

Psychický vývoj obecně považujeme za **zákonitý, kontinuální a celistvý proces**, který je vždy individuálně specifický. Není však zcela rovnoměrný a neprobíhá plynule (Vágnerová, 2012). Samotný vývojový proces v nějaké podobě probíhá po celou dobu života. Nejedná se ale o proces homogenní, naopak je **heterogenní** – to znamená, že v duševním i tělesném vývoji je vždy potřeba počítat jak s obdobími relativně klidného vývoje a růstu, tak s obdobími bouřlivých a významných změn (Říčan, 2007).

Vývoj osobnosti představuje „*komplexní a celoživotní přeměnu člověka z biologického v jedinečné lidské bytí*“, který zahrnuje jak **fázi vzestupnou** neboli evoluční, tak **sestupnou** čili involuční (Cakirpaloglu, 2012, s. 52). U dětí školního věku má jednoznačnou převahu fáze vzestupná a se změnami s tím spojenými je třeba počítat – pozn. MO.

Koncept nepřetržitosti vývoje osobnosti kdy vše prožité ovlivňuje současnost je zakotven v kontinuálním pojetí Junga, Adlera, Allporta, Cattela a jiných. Vedle toho existují zastánci diskontinuity - např. Freud, Erikson, Piaget, Kolberg (in Cakirpaloglu, 2012).

Význam zohlednění vývojových hledisek mimo dokládá jiné nová klasifikace duševních poruch Americké psychiatrické asociace (DSM-5), která nově zavádí vývojové chápání duševních poruch.

Právě nezpochybnitelná potřeba orientovat se v základních aspektech psychického vývoje je důvodem, proč je danému tématu věnován prostor i zde. Jelikož jedním z cílů disertační práce je i prezentace vývoje položek sebepojetí, je zařazení této kapitoly žádoucí až nezbytné.

## 2.1 Hlavní činitelé vývoje

K hlavním činitelům vývoje patří zejména podíl a **interakce dědičných dispozic a podnětů okolního prostředí** (Vágnerová, 2000).

Za hlavní **hybatele duševního vývoje** lze považovat současně síly biologické, sociální a osobnostní (Říčan, 2004). Dlouhodobé spory, který z činitelů je obecně významnější považují osobně za ne příliš šťastné a účelné – vliv v každém případě hrají nepochybně zároveň jak činitelé genetické povahy, tak vlivy okolí. Ve většině případů je „směs“ působících faktorů individuálně nastavena. Znamená to, že u některého člověka bude dominantní vliv genetické dispozice (např. v případě Downova syndromu), jindy se významněji uplatní faktory vnějšího prostředí (např. u důsledků deprivace). Zohledňovat obě oblasti zároveň je podle mého názoru zcela nezbytné – pozn. MO.

V této souvislosti bych rád uvedl doslovné vyjádření W. Grenougha, které dané velmi příhodně vystihuje: *„Interakce dědičnosti a prostředí je tak značná, že ptát se, co je důležitější, jestli vrozené nebo získané, je jako ptát se, co je pro obdělání důležitější, zda šířka nebo výška“* (in Thorová, 2015, str. 55).

**Biologické, sociální a psychologické hybné síly** vývoje se prolínají, proplétají, interagují a kombinují. Přispívají tak k jedinečné individualitě každého jednoho člověka (Říčan, 2004).

Vedle zmíněné biologicky determinované a sociální složky nelze zapomenout ani na třetí hybnou sílu vývoje, kterou je sama **osobnost** – jednota duševního života. Je pochopitelně s dalšími hybnými silami neoddělitelně spjata (Říčan, 2004).

Podle Deci & Ryan (2000) existuje jakási **vrozená konstruktivní tendence rozvíjet** diferencovanější a celistvější vnímání vlastního Já, směřující k větší autonomii, vnitřní organizaci i vztahovosti.

Piaget & Inhelder (2014) uvádějí čtyři hlavní faktory příznačné pro vývoj dítěte. Jsou jimi: 1) organický růst (zahrnuje zejména vývoj nervového a hormonálního systému), učení a zkušenost vázaná na činnosti s předměty, 3) sociální interakce a přenos a 4) vnitřní mechanismus, který směřuje k finalitě (přičemž ve vývoji neexistuje apriorní plán, ale postupná výstavba a dílčí konstrukce při přechodu mezi jednotlivými stádii (Piaget & Inhelder, 2014).

Navzdory interakčnímu a komplexnímu multifaktoriálnímu vlivu všech oblastí bio-psycho-sociálně-spirituálního spektra je pro pochopení nezbytné se na jednotlivé aspekty podívat zvlášť. Toto vymezení jednotlivých rovin a vlivů by nemělo být bráno jako jednostranné pohledy, ale jako „postupné nahlížení“ na celek.

## **BIOLOGICKÉ VLIVY**

Biologické vlivy vycházející ve své podstatě ze samotného organismu (hmotného těla) jsou v dnešní době nezpochybnitelné. Jsou založeny na základním principu, že existence člověka jako součásti života na planetě Zemi je vázaná na hmotné tělo. U tohoto principu zůstávám a pro zjednodušení odsunuji názory zastánců transpersonální psychologie, řady filozofických či náboženských směrů, aj., které jednoznačnou vazbu existence člověka, jeho duše a ducha na tělo zpochybňují či odmítají.

Jednou ze základních vlastností živé hmoty obecně je dědičnost, která je vázaná na přenos genetické informace. Podíl dědičnosti a vlivu prostředí je různý v závislosti na povaze konkrétní dané vlastnosti. Podstatná je také vývojová fáze, kdy se vliv uplatňuje (Vágnerová, 2012).

Některé dědičné vlastnosti se projeví hned při narození, jiné až s odstupem let. Je přitom vhodné rozlišovat **dědičné** (dané již v okamžiku početí) a **vrozené** (s čím se rodíme, což může mít podíl dědičný i podíl získaný během nitroděložního života). I v daném existují značné individuální rozdíly (Říčan, 2004).

**Dispozice** k různým vlastnostem jsou dané dědičně, ale jejich **definitivní podoba** závisí významně i na vlivu prostředí (Nussbaum et al, 2004).

**Biologický základ** hraje podstatnou roli přímo v oblasti **psychiky a osobnosti**: Genetické (biologicky zakotvené) dispozice představují základ a předpoklad rozvoje různých psychických vlastností. Během života dochází k postupné aktivaci jednotlivých složek

genetického programu, přičemž tempo i míra jsou individuální – neuplatní se přitom veškeré geny (Vágnerová, 2012).

Díky odlišným genům máme **odlišné mozky**. Odlišné mozky obsahují individuálně jedinečná neuronální propojení. Mimo jiné to obnáší také jedinečné struktury limbického systému a prefrontální kůry. To je podstatou odlišné reaktivity, neopakovatelného vnímání, citového prožívání, hodnocení, myšlenkových pochodů i reagování, což naše osobnosti jistě spolu-utváří (Hamer & Copeland, 2003).

Pro psychické funkce je podstatná řada oblastí mozku. Vliv koncového mozku (zejména mozkové kůry je však dominující. Specifickou roli v genezi osobnosti pak hraje oblast **prefrontální kůry**, která se rozvíjí nejpozději. Zapojeny jsou i další oblasti - např. asociační kůra temporálních laloků (Miller, Cummings, eds., 2007; Kolb & Whishaw, 2008).

Individuální struktura a funkčnost prefrontální kůry se odráží v individuálních projevech. Podílí se dominantně na utváření člověka „takovým, jakým je“, což pěkně vyjadřuje například přímá citace: „*Děti jsou takové, jaké jsou, a pro rodiče je lepší, aby se své děti snažili poznat, než aby se je snažili vymodelovat podle jakéhosi svého ideálu*“ (Hamer & Copeland, 2003, str. 27).

Připomeňme, že genetická informace je uložena ve struktuře **deoxyribonukleové kyseliny** (DNA). Spolu s bílkovinnými složkami je DNA součástí chromozomů. Molekula DNA je složena z určitých základních stavebních kamenů, ve kterých se opakují čtyři základní baze – adenin (A), guanin (G), thymin (T) a cytozin (C). Právě v jejich pořadí je *de facto* zapsána genetická informace jako kód tvořený čtyřmi písmeny (A, G, T, C). Určitý úsek (sekvence) DNA, který kóduje určitou ribonukleovou kyselinu (která obsahuje informaci pro stavbu strukturálního, funkčního či informačního proteinu) se nazývá **gen**. Souhrn všech genů je **genotyp**. Výsledný obraz, kterým se pod vlivem prostředí promítne genetická informace do vnějších znaků, se nazývá **fenotyp** (Šmarda a kol., 2004).

Poznatky moderních neurověd, genetiky i molekulární biologie přinášejí důkazy, že mnoho odlišností mezi jedinci je dáno právě **odlišností genů**, které každý člověk získal jedinečnou kombinací od svých rodičů. S tím souvisí také část základních charakteristik osobnosti – které jsou tak přítomny již při narození. Mnoho individuálních rozdílů na úrovni psychiky (u těla je to více zřejmé) souvisí s genetickou informací. To ale rozhodně neznamená, že *psyché* člověka je okamžiku narození „hotová“. Naopak – psychický potenciál se vyvíjí a plasticky utváří během celého života jako odezva na působící faktory. Genetická informace

tedy spíše „předurčuje“, jací budeme. Na druhé straně může mít vliv i na to, jaké zážitky budeme vyhledávat, čímž nás do určité míry „manipulují“ do určitých prostředí a zkušeností, které nás pak spolu-utvářejí (Hamer & Copeland, 2003).

Duševní vývoj je determinován biologicky a spojen s tělesným vývojem - nejdůležitější je přitom **vývoj mozku**. Biologické zrání mozku (maturace) zvyšuje jeho funkční možnosti a tím mimo jiné i kapacitu k učení. Ve vývoji mozku popisujeme **určité fáze**. (Tyto fáze jsou obecně stejné u všech lidí, v některých aspektech se překrývají a liší se v řadě kvalitativních a kvantitativních hledisek – pozn. MO.) Jedná se především o vznik neuronů, jejich migraci, funkční diferenciaci, synaptická propojení a jejich proměnu (Kulišťák, 2003).

Heterogenita a individuální různorodost se netýká jen vývoje jako celku, ale i vývoje mozku: Jednotlivé oblasti mozku se nevyvíjejí stejně rychle (Vágnerová, 2012). Individuálně variabilní a různorodá je také schopnost mozku **reagovat na zkušenost**, kterou můžeme rozlišovat na očekávanou – obvyklou a individuálně specifickou – výjimečnou. Schopnost mozku reagovat na zkušenost se označuje jako plasticita (Greenough & Black, 1992).

Vývoj mozku, který s vývojem psychiky neoddělitelně souvisí, je ovlivňován mimo jiné **pohlavními hormony**, které ovlivňují vznik, migraci, růst i propojování neuronů mozku. Zrání a funkční specializace je rozdílná podle pohlaví – jinými slovy mozky se liší nejen individuálně, ale také v kontextu pohlaví. U dívek probíhá zrání mozkových struktur rychleji a byla zjištěna větší hustota propojení mozkových neuronů a menší vyhraněnost. Je také zpravidla méně vyhraněna lateralita. Důsledkem je, že ženský mozek funguje poněkud „globálněji“. Vedle toho chlapecký mozek je asymetričtější, zraje pomaleji, ale je funkčně diferencovanější. Dosáhnout plné souhry obou mozkových polokoulí může tak pro chlapce/muže být obtížnější (Kolb & Whishaw, 2008; Kulišťák, 2003).

## **VLIVY SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ**

Člověk je sociální bytostí. Rodí se do lidské společnosti, vyrůstá v ní, žije, působí na ni (i ona na něj) a umírá v ní. Můžeme jistě říci, že život člověka je tak po celou dobu vázán na lidskou společnost. Významný vliv sociální oblasti po celý život (s dominantním akcentem v dětství a adolescenci) je neoddiskutovatelný. Nepřítomnost jiných lidí může mít na člověka katastrofální dopady, i kdyby totální izolaci „přežil“.

Působení vnějšího prostředí se přitom uplatňuje v různých oblastech a směrech. Pro rozvoj individuální jedinečnosti člověka lidské bytosti jsou vlivy vycházející ze sociokulturního prostředí nejdůležitější. Právě tyto vlivy jsou jedním ze **základů procesu socializace**, tedy integrace a vrůstání jedince do určité společnosti (Vágnerová, 2000). Nutno však poznamenat, že autorka sdílí sociologické pojetí procesu socializace. Vedle toho existuje sociálně-psychologický přístup, který akceptuje pojetí sociologicky orientované, ale doplňuje ho navíc významným rozměrem, který socializace přináší – totiž podněcování vývoje člověka od biologické entity směrem k plnohodnotné lidské bytosti. Pokud bychom dané téma dále rozvíjeli, dotkli bychom se rovněž témat jako smysl, přesah, seberealizace apod., které s plnohodnotností lidského bytí jistě souvisí. To však přesahuje rámec tématu – pozn. MO.

Společnost zprostředkovávající sociální vlivy působí na člověka doslova na každém kroku a významně určuje směr vývoje všech psychických procesů a Self (Říčan, 2004).

Základem působení prostředí je především **dynamická interakce**, ve které dítě není pasivní, ale vždy projevuje nějaké aktivity (Vágnerová, 2012). Vztah mezi jedincem a prostředím je vzájemný: interakce jsou obousměrné. Osobnost, společnost a chování se navzájem ovlivňují a podmiňují. V pojetí Bandury (1986) hovoříme o **reciproční determinaci**.

Kromě vlivu širší společnosti je nesmírně podstatný především vliv **sociálních skupin** (Vágnerová, 2000). Klasické je **dělení skupin podle počtu** členů a možnosti **interakcí** mezi nimi na malé skupiny - mikrosystémy, střední skupiny - mezosystémy a velké skupiny – makrosystémy (Hogg & Vaughan, 2011).

Podle Urbanovské a Škobrtala (2012) umožňují malé skupiny bezprostřední a přímý kontakt každého s každým (příkladem primární malé skupiny může být rodina, příkladem sekundární malé skupiny může být školní třída – pozn. MO). Střední skupina nese možnost alespoň znát jiné členy (příkladem může být škola – pozn. MO). Velké skupiny je těžké ohraničit počtem osob, který dosahuje řádu tisíců (příkladem by mohli být všichni žáci všech základních škol v určitém městě – pozn. MO).

V případě sociálních skupin není rozhodující pouze velikost daná počtem členů. Do struktury skupiny (která má následně na své členy vliv a zpětně je svými členy ovlivňována – pozn. MO) patří zejména vnitřní **rozložení statusů a rolí**, které se v konkrétní skupině vyskytují. Skupiny mezi sebou se nějakým způsobem liší. Právě rozložení statusů a rolí vytváří jakousi podstatu skupiny a je vždy originální charakteristikou. Charakter skupiny je tak možné definovat jako „soubor statusů a rolí



organizovaných v určité skupině“. Ono **odlišování** je jedním z klíčových mechanismů utváření skupiny (Výrost & Slaměník, 2008).

Rozdíly mezi jednotlivými skupinami jsou značné. Liší se velikostí i vzájemnými interakcemi svých členů. Někdy můžeme pozorovat velmi těsné vztahy mezi jednotlivými členy, jindy se jedná spíše o vztahy, které vznikly náhodou, a tudíž nejsou nikterak hluboké. Některé skupiny vznikají spontánně, jiné jsou formálně tvořeny i korigovány. Autoři Výrost a Slaměník (2008) nabízí toto dělení sociálních skupin:

1. **Formální a neformální skupiny** považují uvedení autoři za základ dělení sociálních skupin. Formální skupiny jsou vytvořeny s konkrétním účelem a záměrem, který bývá někdy přímo oficiálně ustanoven. Formálně bývá stanovena i struktura a pravidla fungování skupiny (v případě škol i legislativně – pozn. MO). Zdroj skupinové struktury je tak v případě formálních skupin dán zvenčí – vzniká mimo skupinu. Naproti tomu neformální skupiny (např. parta chlapců ve třídě – pozn. MO) vznikají na základě neformálních vztahů a vazeb jedinců. Struktura, hierarchie, pravidla i způsob fungování a celková podoba neformální skupiny tak má svůj původ přímo v nitru skupiny. Samozřejmě i v neformálních skupinách mohou být některé druhy činností formalizovány (jedná se kupříkladu o přijímání nových členů).
2. **Členské a nečlenské skupiny** - se používají pouze v těch případech, pokud jedinec cítí potřebu odlišit členy skupiny od ostatních. V případě skupin vznikajících v prostředí školy to někdy může být významné – pozn. MO.
3. **Referenční skupina** - je určitá skupina, která má na jedince jednoznačný, velmi významný a silný vliv. V souvislosti se sebehodnocením jedince nabývá referenční skupina velkého významu – přináší potřebu neustálého srovnávání či touhu vyrovnat se právě této skupině.
4. **Přirozené skupiny** - jsou skupiny přirozeně existující v přirozeném prostředí. Například skupiny vytvořené pro účely výzkumu jsou tedy protikladem těchto skupin (jsou totiž utvářeny uměle).

Pro každou sociální skupinu jsou důležité především **vzájemné interakce**, které podněcují prosociální bytí každého individua. Podněcují mimo jiné např. pocit solidarity, samostatnosti, ale také zodpovědnosti (Cakirpaloglu, 2012).

Velmi se mi líbí označení skupiny jako „svébytného sociálního organismu“, což shrnuje podíl dynamiky, interakcí a vlastností skupin podobných živým organismům (Hellus, 2007).

Všechny sociální skupiny významně přispívají k **formování osobnosti**, pozměňují a modifikují apriorní obsahy, které nabízí širší společnost. Participují na vytváření nových zdrojů socializace. Mezi tyto zdroje v podobě sociálních skupin patří především rodina, škola, vrstevnická skupina a formální skupina (Cakirpaloglu, 2012).

Vzorec vztahů mezi členy skupiny určují **skupinovou strukturu**. Umístění určitého člena skupiny představuje jeho **pozici**. Ocenění konkrétní pozice vyplývající z hierarchie skupiny se nazývá **status**. Jeho podstatou je míra prestiže (Nakonečný, 2009).

**Sociální role** patří k dalším pojmům souvisejícím se strukturou skupiny. Zároveň patří k ústředním pojmům sociologie a sociální psychologie. Zahrnují jednání, které je vhodné, očekávané a žádoucí a které podléhá sociální kontrole (Hartl & Hartlová, 2000). K utváření a ukotvení sociální role konkrétního žáka podle mého názoru významně přispívá jeho sebepojetí – pozn. MO.

Systém pravidel, který většina skupiny přijala za své, vymezuje **skupinové normy**. Skupinové normy bývají pro členy skupiny vesměs závazné (Urbanovská & Škobrtal, 2012).

V rámci skupiny platí, že někteří členové k sobě mají blíže – na základě obdivu, sympatie, moci apod. pak mohou vznikat **podskupiny**, které mohou následně být zdrojem vývoje i problémů a krizí skupiny (Hellus, 2007).

Existence sociálních skupin je pro člověka nesmírně podstatná – obraz sebe sama i světa vzniká především v interakci s druhými lidmi (Baštecká, eds., 2009). Jedním z působících vlivů sociální skupiny dlí v poskytování **sociální opory**. Její význam pro život člověka i jeho existenci jako sociální bytosti je zásadní. Sociální opora přitom působí nejen „rozvojově“, ale také ochranně – může například tlumit negativní dopady stresu. Někdy se hovoří o „nárazníkovém vlivu“ (*buffering effect*). Projevuje se různým způsobem a může zásadním způsobem ovlivnit život člověka (Křivohlavý, 2001).

V životě každého člověka hraje velmi významnou roli především **rodina** jako taková. Můžeme říci, že ve formování osobnosti a sebepojetí dokonce zastává **rozhodující roli**. Vedle toho ovlivňuje jak životní styl, tak také kvalitu života všech svých členů (Elgar et al., 2013; Phillips, 2012). Význam mají nejen pozice otce a matky (nebo otcovské a mateřské figury), ale také sourozenci a dalších významných členové „užší i širší“ rodiny.

Působení rodiny je zásadním činitelem socializace (viz jinde). Je to prostředí, kde se formuje identifikace jedince, utvářejí se jeho normy, postoje, základní vzorce komunikace i chování (Sobotková, 2012). Ukazuje se, že vliv na formování osobnosti má také **pořadí při narození** (sourozeneckých konstelací), ačkoli v některých případech je tento vliv přeceňován a jindy podceňován (Thorová, 2015). Je třeba si uvědomit, že každá rodina vždy žije a vytváří vlastní a neopakovatelný „příběh“ (Vágnerová, 2012, str. 19). Podstatná je přitom jak **dynamika**, tak **struktura** rodiny (Baštecká & Goldmann, 2001).

Rodina i další sociální vlivy nikdy nepůsobí na všechny stejně – výsledkem je **individuální diferencovanost**. Velkou roli u konkrétního dítěte hraje vždy také předchozí zkušenost (Vágnerová, 2012).

Velmi důležitou součástí osobnostního i sociálního vývoje zastávají **vrstevníci a vrstevnické vztahy** (Thorová, 2015). Specifickou vrstevnickou sociální skupinou s velkým potenciálním vlivem je nepochybně **školní třída**. Podle Průchy et al. (2009, str. 317) definujeme školní třídu jako „*skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole*“. V reálné praxi je třeba k uvedené definici doplnit „přibližně stejného věku“. Složení třídy bývá totiž heterogenní nejen v kontextu věku, ale i dalších odlišných faktorů, jako je zastoupení pohlaví, vývojová úroveň, schopnosti a motivace k učení, studijní výsledky, osobní cíle, mimoškolními zájmy, zdravotním stavem či handicapem, socio-kulturním původem, ekonomickou úrovní rodin (Mareš, 2013). Odlišností je nepochybně více, v dnešní multikulturní společnosti může být významná také otázka náboženského vyznání, životní filozofie, majetku či alternativního způsobu života rodiny apod. (pozn. MO).

Třídu můžeme považovat za **malou sociální skupinu**. Členství ve školní třídě není zcela automatické ani na základní ani na střední škole a vyžaduje určité aktivní kroky (které mimo jiné odpovídají také legislativně daným pravidlům, vizi a koncepci MŠMT i konkrétní škole - pozn. MO). Jedná se o sekundární skupinu, která je organizována školou (institucionálně), je formálně sestavena a má jasně daný čas svého trvání. Organizace třídy a školy má svá daná pravidla a je vymezena např. školním řádem (Mareš, 2013).

Školní výuka a školní prostředí má efekt dynamický. Roli zde hraje více činitelů - jak kultura školy a její sociologické faktory, tak způsob výuky, přístup učitelů i vztahy mezi vrstevníky a další (Creemers & Kyriakides, 2008).

Třída jako taková má významnější vliv na úspěšnost žáků než celá škola (Scheerens & Creemers, 1989). Platí však, že i celková **kvalita školy** je považována za významný spolupůsobící faktor, který dlouhodobě ovlivňuje výkon dítěte i jeho celkový přístup ke

vzdělávání (Goldstein, 1995; Rutter & Maughan, 2002). Podle mého názoru kvalita školy zasahuje rovněž celý osobnostní rozvoj a proces socializace – pozn. MO.

Složení třídy se může měnit a není stabilní. K **přechodným změnám** může patřit mimo jiné dělení nebo spojování tříd na určité předměty a akce. K **trvalým změnám** patří odchody a příchody žáků. Změny členů školní třídy se promítnou do vztahů mezi žáky dané třídy a ovlivní nejen celkové klima, ale i jednotlivce (Mareš, 2013).

### 2.1.1 Socializace

Významným faktorem vycházejícím z působení společnosti, který zasahuje do vývoje osobnosti, je mimo jiné rovněž **proces socializace**. Vzhledem k obrovskému významu tohoto procesu, jeho přímé vazbě k rozvoji člověka jako sociální bytosti i k vzniku a upevnění sebepojetí nelze toto téma pominout, ačkoli se mu budeme věnovat pouze zevrubně.

Právě na základě interakcí s okolím a interpretace těchto interakcí si člověk vytváří pevné kognitivně-emocionálně-behaviorální schéma, které obsahuje přesvědčení o sobě samém, o světě, ale i ideálech cílech - hovoříme také o životním stylu (Baštecká, eds., 2009). Socializace je pak **proces utváření a vývoje člověka působením kultury a společnosti** a jeho vlastní aktivní činnosti, kterou jako reakci na sociální vlivy koná. Socializace zásadním způsobem ovlivňuje psychiku, prožívání a jednání, ale má vliv i na tělesnou rovinu. Ovlivňuje také širší směřování člověka, jeho sebepojetí a seberealizaci (Hellus, 2007).

Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000, str. 548) definuje socializaci jako „*postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace*“. Významná je zprvu především primární rodina a malé sociální skupiny (včetně školní třídy). Nesmíme však zapomínat na **sociálně-psychologické pojetí** socializace, které socializaci spojuje s cestou k plnohodnotnému lidskému bytí – pozn. MO. Člověk se průběhu svého života vyvíjí jako **sociální bytost**. Vytváření, udržování a rozvíjení vztahů s druhými je naprosto zásadní již od narození. Proces sociální interakce a socializace tak začíná již v raném dětství a probíhá v nějaké podobě po celý život (Hewstone & Stroebe, 2006).

Vrůstání do společnosti má **dlouhodobý a komplexní charakter**. Zahrnuje všechny základní psychické procesy, včetně vnímání, myšlení, komunikace (Hewstone & Stroebe, 2006).

Základním nástrojem primární socializace jsou nepochybně **sociální interakce v raném věku** dítěte (v rámci primární rodiny), které se svojí povahou a obsahem i mírou podílejí na formování základů osobnosti. Podstatná je především míra citového nasycení/nenasycení, vytváření/nevytváření citových vazeb. Některé zkušenosti z raného věku dítěte mají tak velký význam, že přetrvávají a přináší „osudově nezvratné důsledky“ (Nakonečný, 1999, str. 74).

Do socializace jedince významně zasahuje **řada činitelů**, zejména pak primární rodina. Obrovskou roli dále zastává škola, vrstevníci, formální i neformální skupiny, partneři a potomci. Podíl nese rovněž širší kontext jako je sociální stratifikace a kultura společnosti, včetně vlivu masmédií. Novým fenoménem, který se otevřel (a který do procesu socializace v současnosti podle mého názoru stále významněji významně zasahuje – pozn. MO), je virtuální svět kyberprostoru (Čakirpaloglu, 2012).

Socializace člověka není jednorázová, ale je **dlouhodobým procesem**, který probíhá jako postupné začleňování člověka do mezilidských vztahů, společných činností s druhými a integrováním člověka do příslušných společensko-kulturních poměrů (Hellus, 2007). Vlastní proces socializace jedince není ani jednoduchý ani jednosměrný či pasivní. **Působení** probíhá **vždy vzájemně** mezi daným jedincem a druhými lidmi i celou společností a kulturou. To je jeden (nikoli jediný – pozn. MO) z důvodů, proč socializací ve stejném prostředí nikdy nevzniknou osoby stejné, ale rozmanité ve svých individualitách. Socializace totiž zahrnuje také **individualizaci** – tedy formování individuálně jedinečných osobností (Čáp & Mareš, 2001).

Socializace umožňuje člověku vytvořit si nutné psychologické předpoklady zapojení a participace ve společnosti i realizace nejrůznějších sociálních rolí. Hlavními **zdroji socializace** je celá široká kultura společnosti. Mezi **činitele socializace** řadíme různé sociální skupiny, do kterých je daný jedinec zapojen, nejrůznější osoby, se kterými vstupuje do vztahů (Odehnal in Janoušek et al., 1988). Jinými slovy - hlavními činiteli socializace jsou ty sociální skupiny, do kterých je jedinec začleněn pevně a dlouhodobě. Je tak umožněno působení na jedince ve větším časovém délce. Kromě rodiny, skupiny vrstevníků, sociálním skupinám na pracovištích (a ve školách, zájmových kroužcích apod. – pozn. MO) se v současnosti stále více uplatňují hromadné komunikační prostředky (Kollárik et al., 2004).

V rámci socializace jsou vždy významné **modely a vzory** pozitivní (ukazují, jaké jednání a projevy se líbí) i negativní (ukazují, jaké jednání a projevy se nelíbí). Modely a vzory se tak do procesu socializace, ale i výchovy, rozvoje osobnosti (Grác, 1990).

Socializace podmiňuje sociální vývoj jedince, který směřuje od vnější kontroly jednání ke kontrole vnitřní – tedy od vnějšího tlaku směrem k **autoregulaci** (Nakonečný, 1999). Každý jedinec vstupuje do procesu socializace jako aktivní aktér. Součástí procesu je tedy také **socializační autoregulace**, která vede k uplatnění vlastního řízení jednání a oslabení tlaku působících vnějších činitelů (Hellus, 2007). V určitých věkových obdobích (např. období vzdoru nebo dospívání) nabývá přirozeně a vývojově socializační autoregulace na významu, přičemž bývá nejednou zdrojem konfliktů s okolím – pozn. MO.

Alternativní pohled na socializační proces přináší **sebesocializace**. Je jakýmsi doplněním klasických přístupů – nevylučují vliv vztahově významných osob v okolí dítěte, ale zdůrazňuje vedle toho vliv vnitřních procesů (Ruble, 1987 in Langmeier & Krejčířová, 2006). v daném kontextu nelze opomenout sociálně-kognitivní perspektivu (konkrétněji princip reciproční determinace, v rámci kterého uvědomělý člověk určuje podmínky prostředí, které pak zpětně působí na člověka samotného (Bandura, 1986).

## 2.2 Základní charakteristika vybraných věkových období

Hlavní téma práce je zaměřeno na analýzu a srovnání výstupů subškál sebepojetí u jednotlivých žáků podle věku a pohlaví. Je tedy vhodné a účelné vymezit **základní charakteristiky věkových období** zapojených respondentů tak, jak je pojímá vývojová psychologie.

Je podstatné si uvědomit, že všechny psychické funkce a procesy (stejně jako tělesné a sociální – pozn. MO) se vyvíjejí postupně. V jednotlivých fázích mají svoji specifickou podobu. Proto je nezbytné **vývojové hledisko vždy zohlednit** (Konečný & Urbanovská, 2002). Význam znalosti vývojové psychologie je nejen teoretický, ale zejména praktický. Při práci s lidmi jakéhokoli věku (v oblasti práce s dětmi obzvláště – pozn. MO) se bez poznatků vývojové psychologie neobejdeme (Thorová, 2015). Vývojové hledisko nelze pominout v žádném směru. Ovlivňuje celý život a všechny oblasti. Psychický vývoj se přitom odehrává ve třech hlavních rovinách: jako 1) **biosociální vývoj**, který vychází

z tělesné oblasti a vlivu společnosti, 2) **kognitivní vývoj**, který zahrnuje myšlení, učení a další kompetence a 3) **psychosociální vývoj**, který se týká prožívání, osobnostních charakteristik a mezilidské úrovně života (Seifert et al., 1997; Berger & Thompson). Součástí psychického vývoje je pochopitelně také **vývoj motivačně emoční složky** (Vágnerová, 2012).

Celý psychický vývoj je zákonitý a celistvý proces tvořený posloupností **na sebe navazujících fází**. Není plynulý, ale zahrnuje také přípravné fáze, období latence a vývojové skoky. Přesto, že proměny během vývoje jsou typické, jsou vždy také individuálně specifické. Některá užší období a zejména určité zkušenosti (především z raného dětství) mohou psychický vývoj radikálně ovlivnit. Samozřejmě vliv má vždy také pozdější zkušenost (Vágnerová, 2000). Připomeňme, že vedle kontinuálním pojetí vývoje však existuje rovněž pojetí diskontinuální (Cakirpaloglu, 2012).

Psychický vývoj se uplatňuje a projevuje v rámci celé osobnosti. Součástí vývojového procesu je vznik a rozvoj psychických procesů a vlastností a jejich diferenciaci i integraci. Změny mají **charakter kvalitativní i kvantitativní**, zahrnují jak nárůst, tak úbytek různých funkcí (Vágnerová, 2012). **Vývojové přechody** jsou procesy změn mezi jednotlivými životními obdobími. Dělíme je na globální přechody, které se odehrávají mezi životními obdobími /jako je např. přechod z dětství do adolescence, z adolescence do dospělosti/ a dílčí vývojové přechody /jako např. nástup do školy či zaměstnání/ (Thorová, 2015).

V lidském tělesném vývoji existují určitá **kritická období**. Podobně v rámci duševního vývoje můžeme hovořit o **senzitivních obdobích**, kdy je psychika obzvláště vnímavá k určitým vlivům (Říčan, 2004). Zde stojí za zmínku dnes již klasické a v mnoha ohledech nepřekonané pojetí Eriksona (2015), který se na vývoj dívá jako na sled dílčích období, která mají specifické **vývojové úkoly a konflikty**.

Vývoj obecně probíhá vždy ve spojení se čtyřmi základními, individuálně jedinečnými faktory, kterými jsou: 1) tělesná – organická stránka (v případě duševního vývoje daná zejména zráním nervové soustavy), 2) učení a získávání vlastní zkušenosti (spojeno s interakcí s předměty), 3) sociální interakce a socializace, 4) vnitřní mechanismy vývoje (Piaget & Inhelderová, 1997).

**Vývojové úkoly** jsou aktivity určené biologicky, psychologicky, ale zároveň i sociálně a kulturně, u kterých obecně očekáváme, že v určitém věku nastanou. Jejich obsah se odvíjí z biologických možností i socio-kulturních norem a očekávání dané společností. Některé z nich jsou vázané na pohlaví - např. porod (Thorová, 2015).

Každý člověk je přirozeně vystaven úkolům a nárokům, které představují výzvu a možnost růstu osobnosti, stejně jako potenciální nebezpečí. Přitom aktivní přístup předurčuje růst, pasivita působí problémy a potíže. Rozvoj Já-identity vede k formování základních ctností jako je naděje, vůle, rozhodnost, kompetence, věrnost, láska, starostlivost, moudrost, základní důvěra (Erikson, 1999).

Běžnou součástí vývoje jsou **krize**, na které bychom měli pohlížet jako na přirozenou reakci na nestandardní situace, nikoli jako na patologický či nenormální jev (Špatenková, 2004).

Mimochodem slovo řeckého původu *krisis* překládáme jako rozhodný obrat, zvrát, náhlá změna, doba rozhodování (Thorová, 2015; Kábrt & Kábrt, 1988).

Krize jsou zákonitě svázány s vývojovými zvraty a skoky. V tomto období je psychika zpravidla výrazně citlivá, zranitelná a tvárná. Krize ovlivní vývoj v dalším (často delším) období. Je dobré pojímat krizi jako „hrozbu, příležitost i riziko“ (Říčan, 2004, str. 46).

Na členění krizí nahlíží tradičně různí autoři různě. Např. Thorová(2015) rozlišuje:

- **Vývojové krize**, které jsou vázány na určité širší věkové období. Podkladem je řešení typických problémů a konfliktů s cílem vyladit období nejistoty a tenze.
- **Přechodové (tranzitorní) krize** jsou typické pro určité konkrétní období (např. pubertu) nebo událost (např. narození dítěte).
- **Situační (dispoziční) krize** jsou vyvolány vnějším spouštěčem.
- **Vztahové krize** (krize v mezilidských vztazích) souvisejí s užším i širším vztahovým rámcem.
- **Vnitřní krize** mají vazbu na strach, obavy, ale i sebeúctu, hodnoty, smysl života apod.
- **Psychosexuální krize** jsou spojeny se širokou oblastí sexuality (týkají se sexuální orientace, identity, sexuálních dysfunkcí apod.).
- **Krize ztráty a traumatické krize** spouští nepředvídané události (tragická nehoda, rozvod, katastrofa apod.).

V rámci vývojové krize se hybné síly psychického vývoje (biologická, psychologická a sociální) dostávají do ostrého rozporu, kdy je třeba najít novou rovnováhu (Říčan, 2004).



Ve vývoji se s krizemi setkáváme přirozeně (až zákonitě – pozn. MO). Na druhé straně existuje odolnost vůči změnám a rizikovým faktorům, pružnost přizpůsobení, schopnost zvládat stres a zátěž, což se označuje jako **resilience**. Má své místo ve vývoji člověka i v přístupu k němu. Na jejím utváření se podílí řada kumulativních faktorů z oblasti vrozených dispozic, naučených dovedností i charakteristik okolního prostředí. Její úroveň se v průběhu vývoje mění (Thorová, 2015).

Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000, str. 507) definuje resilienci jako „*nezdolnost, houževnatost, souhrn činitelů, které pomáhají člověku přežít v nepříznivých podmínkách, stresu, osamění, v dysfunkční rovině, při bolestivé nemoci aj.*“

**Duševní vývoj** dítěte je realizován v určitých **obdobích**, které je možno podrobněji členit do **podobdobí**. Přitom platí, že jejich pořadí je vždy stálé, i když průměrný věk, kdy probíhají, i samotný průběh může být odlišný. Každé stádium představuje určitou celostní strukturu. Tyto struktury jsou vzájemně nenahraditelné, integrují se navzájem (Piaget & Inhelderová, 1997).

**Zrání** jako takové představuje zákonitou posloupnost změn spjatých s vývojem. Je jednou z podmínek dosažení připravenosti k učení, které vede k přetrvávající změně psychických vlastností a procesů navozených zkušenostmi. Zatímco proces zrání je nevratný, mohou být výsledky učení modifikovány a nemají vesměs trvalý charakter (Vágnerová, 2000).

Pro ucelenost nejprve připomeňme všechna **věková období v životě člověka**, jak je uvádí např. Vágnerová (2000). V další části textu se podrobněji zastavíme u období, které koresponduje s věkem respondentů výzkumného souboru – tedy věku 9 – 21 let.

**PRENATÁLNÍ OBDOBÍ** je obdobím nitroděložního vývoje, které začíná oplozením (splynutím ženského vajíčka mužské spermie) a trvá cca 9 měsíců.

- Bezprostředně po oplození dochází k **časnému vývoji** zárodku, jeho uhníždění do děložní sliznice a vznik tří zárodečných listů. Jedná se o časnou fázi nitroděložního života.
- Navazuje **období embryonální** (od 4. do 12. týdne), které je typické zejména vznikem, vývojem a růstem jednotlivých orgánů a orgánových systémů.

- V **období fetálním** (od 12. týdne do porodu) plod (*fetus*) intenzivně roste, dále zrají a vyvíjí se orgánové systémy.

**DĚTSKÝ VĚK** je charakteristický zejména růstem a rozvojem tělesných a psychosociálních systémů, schopností, dovedností. Zvyšuje se síla a výkon v řadě směrů. Dítě získává samostatnost a rozvíjí základy své osobnosti. Dětství zpravidla dělíme na několik období:

- **NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ** je obdobím prvního měsíce po narození, přičemž **porod** (rozdělený klasicky do tří, respektive čtyř dob porodních) představuje především výrazný předěl a radikální **změnu** životního prostředí a způsobu života. V děloze má vyvíjející se plod zajištěny stabilní podmínky. Je v intimně těsném spojení s tělem matky. Porodem se lidský jedinec ocitá ve vzdušném prostředí plném měnících se podnětů a vlivů. Novorozenecké období je především dobou adaptace na nové podmínky. V jednání se uplatňují zejména vrozené mechanismy. Dítě je zcela závislé na péči dospělých.
- **KOJENECKÉ OBDOBÍ** je dobou prvního roku po narození. V průběhu tohoto období se projeví individuální rozdíly mezi jednotlivci, které vychází jak z dispozičních základů, tak z raných zkušeností.
- **BATOLECÍ OBDOBÍ** je obdobím 1. – 3. roku. Dítě se stává relativně samostatným subjektem, který v rámci procesu získávání **autonomie** expanduje do vnějšího světa.
- **PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ** začíná ve 3 letech a končí v 6 – 7 letech nástupem do školy. Konec tohoto období je tak určen významným vývojovým a sociálním mezníkem. Pokračuje zrání, osamostatňování a rozvoj individuality, na významu nabývá zkušenost ve vrstevnické skupině.
- **ŠKOLNÍ VĚK** se kryje s obdobím školní docházky. Role školáka je významnou životní rolí, není výběrová a můžeme ji považovat za potvrzení normality. Škola se stává místem rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí i prostředím socializace. Zásadním způsobem formuje základy budoucí profesní volby. Školní věk zpravidla dělíme na tři období:

1. **raný školní věk** (od nástupu do školy po 8 – 9 let),
2. **střední školní věk** (od 8 – 9 let do 11 – 12 let),
3. **starší školní věk** (od 11 – 12 let do 15 – 16 let, což se v našich podmínkách překrývá s druhým stupněm a ukončením základní školy).

Poměrně široké **OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ** dělíme na **pubescenci** (od 11 - 12 let do cca 15 let) a navazující **adolescenci** (od cca 15 let do cca 22 let). Určitá individuální časová variabilita je do velké míry podmíněna biologicky (geneticky). Dospívání je velmi významným mezníkem v tělesném i psychosociálním vývoji. V první řadě dozrávají tělesné systémy, především výrazně narůstá produkce pohlavních hormonů. Následně se u obou pohlaví mění postava, objevují a rozvíjí se sekundární pohlavní znaky, u dívek začíná menstruační cyklus, u chlapců startuje produkce spermií, čímž se jedinec stává pohlavně dospělým.

**DOSPĚLOST** je charakteristická především nejvyšší mírou samostatnosti, relativní svobody rozhodování a chování spojené se zodpovědností za své skutky. Dospělost bývá dále členěna na tři etapy: období mladé dospělosti (cca 22 – 35 let), období střední dospělosti (35 – 45 let), období starší dospělosti (45 – 60 let).

**STÁŘÍ** je vymezeno věkem 60 let, přičemž věk 60 – 74 let označujeme jako **rané** či **počínající stáří**. Věk 75 – 89 let je **vlastní stáří** a věk nad 90 let představuje **dlohověkost**.

Známá jsou **stádia psychosociálního vývoje** E. Eriksona, která jsou nazvána podle hlavních vývojových úkolů a konfliktů (Erikson, 1999; 2015). Uvádím je pro úplnost a přehlednost celkově, nejen ve vazbě na školní věk - pozn. MO.

1. základní důvěra versus nedůvěra (ve věku 0 - 1 rok)
2. autonomie versus stud (ve věku 2 – 3 roky)
3. iniciativa versus vina (ve věku 3 – 6 let)
4. pracovitost versus méněcennost (ve věku 6 – 12 let)
5. identita versus zmatečnost rolí (ve věku 12 – 20 let)
6. intimita versus osamělost (ve věku 20 – 25 let)
7. generativa (ve smyslu tvorby hodnot) versus stagnace (ve věku 25 – 65 let)

8. ego integrita versus zoufalství (od 65 let do smrti)
9. společenská integrovanost versus odloučenost, autonomie versus bezmoc (od 80 let dále).

Autor uvedeného členění je znám především svým pojetím **života jako cyklu**, ve kterém předpokládá určitý druh sebeuskutečnění (Erikson, 1999). Erikson ve své práci a závěrech vychází z kombinace psychologického, biologického a sociálního hlediska, které můžeme považovat za hlavní síly psychického vývoje (Říčan, 2004).

Kontext dané disertační práce (věkové období zkoumaných probandů) spadá do dvou období: pracovitost versus méněcennost a identita versus zmatení rolí. To poukazuje na potřebu potvrzení kompetencí a pracovních rolí v době školního věku a potvrzení identity v adolescentním věku, pro kterou je nutná především formující zkušenost. Podstatná je také změna představ o sobě samém získaná v dětství (Erikson, 1999).

Samotné pojmy a názvy mají v psychologii nesporný význam – v určitém aspektu vyjadřují podstatu. Proto je uvádím pro doplnění: Období 4. je v jiné publikaci a jiném překladu nazýváno „příčinnost proti inferioritě“ a období 5. je nazváno též „identita proti konfuzi rolí“ (Erikson, 2002).

Ve věku od 6 - 7 do 11 - 12 let se někdy mluví jako o **školním věku** bez dalšího rozlišení. Rozdělení na mladší, střední a starší (který se kryje s pubescencí) je však vhodné z řady aspektů (Matějček & Langmaier, 1986).

Vzhledem k zaměření praktické části na respondenty ve věku 9 – 21 let se dále zabývám základními charakteristikami vývoje pouze v daném věkovém období. Otázky vzniku a vývoje sebepojetí, jakožto kontinuálního procesu odvíjejícím se od nejranějšího věku, jsou zpracovány v kapitole věnované vývoji sebepojetí – tam jsou pojímány od narození se záměrem, aby bylo téma předneseno celistvě.

## 2.2.1 Školní věk

Školní věk je v našich podmínkách nedílně spojen se školou. Předpokladem pro nástup a zvládnutí školní docházky je na začátku zejména školní zralost, která je hodnocena komplexně – je (resp. měla by – pozn. MO) posuzována na úrovni tělesné, kognitivní, emoční i sociální (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá et al., 2000).

### MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Mladší školní věk je samozřejmě obdobím vývoje a změn. Oproti období před a po však tyto vývojové nejsou tak výrazné a převratné. Psychoanalýza proto přinesla označení „období latence“, které dokládá uvedené (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dochází k rozvoji v oblasti hrubé i jemné motoriky. To souvisí s větším zájmem o pohyb a sport. Interindividuální rozdíly mohou být výrazné. Tělesná síla a obratnost hrají významnou roli také v postavení dítěte ve skupině. Soustavně se rozvíjí smyslové vnímání, paměťové funkce, představivost. Roste slovní zásoba, délka i složitost vět, zlepšuje se gramatika a stavba vět. Lepší je rovněž artikulace (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dané období je typické fází konkrétních logických operací, včetně manipulace s číselnými pojmy a chápáním času. Logické operace se rozvíjejí především ve škole pod vedením učitele. Dítě v tomto věku je schopné posuzovat skutečnost z více hledisek a uvažovat o jejich vzájemných vazbách a vztazích mezi nimi. Chápe již trvalost objektu s tím, že změna vnějších znaků neznamena změnu podstaty. Skutečnost je akceptována jako danost. Velký význam mají pravidla, přičemž náhoda je pro dítě většinou zdrojem nejistoty (Vágnerová, 2000).

Období mladšího školního věku se označuje také jako „věk střízlivého realismu“, což je jeden z charakteristických rysů daného období, který se projevuje v řeči, kresbě, písemných výtvorech i zájmech a hře. Realismus je však zprvu „naivní“ – tedy zcela závislý na autoritách. Teprve později (ke konci středního školního věku) se stává kritickým (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dítě v mladším školním věku již dovede odhadnout, jak se jeho vlastní chování jeví jiným lidem. Je také schopno dobře rozlišit kontext a podle toho upravit své jednání. V procesu socializace je významná nejen rodina, ale také škola – **role školáka** není výběrová, dítě ji

získává automaticky. Představuje „profesní roli dětského věku“. Zahrnuje podřízenou roli žáka a souřadnou roli spolužáka. Obě jsou podstatné a přinášejí nejen určitou prestiž, ale také specifickou školní zátěž (Vágnerová, 2000).

Dítě chce být aktivní ve vztahu ke světu – dává tedy přednost zkoušení možností, pokusům, názornosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). V období mladšího školního věku se zvyšuje schopnost určité **sebekontroly a seberegulace** (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá et al., 2000). Seberegulace se mimo jiné projevuje ve schopnosti odložit bezprostřední uspokojení svých potřeb a kladení si vzdálenějších cílů. Narůstající sebeovládání závisí především na emoční reaktivitě a volní regulaci emočních reakcí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Platí přitom, že schopnost emoční seberegulace je významnou součástí celkové sociální obratnosti a má vliv také na přijetí dítěte skupinou a postavení ve skupině (Eisenberg et al., 2003).

Se seberegulací do jisté míry souvisí také to, že původně silná extrinsická motivace k učení (podpořená autoritami zvenčí) postupně slábne a podstatnější se stává **intrinsická motivace**, která obsahuje zvědavost, přijetí problému jako výzvy a zejména snahu o získání větší kontroly. Změna zasahuje také do vlastního procesu učení ve škole – častěji se objevuje plánování. V učení se objevují také nové strategie. Ve školním věku neklesá **význam hry**, která je doslova nezbytná pro zdravý vývoj osobnosti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Mimochodem hra se přirozeně objevuje také u jiných mláďat zástupců savčí říše – pozn. MO.

Školní děti jsou si postupně více vědomy **vlastních pocitů** i emocí druhých lidí. Rozvíjí se také schopnost porozumět ambivalenci. Intervenující faktor je samozřejmě kognitivní zralost i rozšiřující se vědomí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

**Sebehodnocení** dětí mladšího školního věku je většinou nediferencovaně pozitivní, mnohdy výrazně optimistické. Ocenění výkonu berou tyto děti jako vyjádření vztahu a citové akceptace, nemají ještě ukotven vztah mezi hodnocením a kvalitou výkonu (Vágnerová, 2005). Pozitivní hodnocení vede k podpoře sebedůvěry. Mladší školák je v přejímání názorů nekritický, sebehodnocení transformuje v nezměněné podobě, které v daném věku zcela závisí na autoritách – zejména rodičích a učitelích. Pro dítě je potřebné jak společenské uznání, tak akceptace a ocenění. Narůstá potřeba ověřit si vlastní schopnosti. Základem sebehodnocení je vlastní výkon a reakce na něj. Pokud v tomto věku chybí ocenění výkonu dítěte nebo citově významná osoba, která by ocenila, nebude mít výkon v budoucnu žádnou hodnotu (Vágnerová, 2000).

Na důležitosti nabývá **vliv vrstevníků**, přičemž referenční skupina slouží k porovnávání a srovnávání. Reakce dítěte na vrstevníka je jiné než reakce na dospělého, což vyplývá z toho, že dítě dítěti je bližší svými vlastnostmi, zájmy i postavením. Ve školním věku se postupně zvýrazňují rozdíly mezi dominujícími/vedoucími a vedenými/podřizujícími se dětmi (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dětská skupina si již ve středním školním věku vytváří svoje pravidla a představuje stále významnější socializační prvek (Vágnerová, 2000). Dětská skupina si již ve středním školním věku vytváří svoje pravidla a představuje stále významnější socializační prvek (Vágnerová, 2000).

Role a **význam rodičů** samozřejmě neklesá – jsou to především rodiče, kteří jsou zdrojem jistoty a bezpečí, seberealizace, ale i smysluplného učení. Fungují zároveň jako **modely a vzory** pro budoucnost. Význam nesou oba rodiče – stávají se ukázkou a nositeli hodnoty mužské a ženské role i vzájemného vztahu muž/žena. Z toho důvodu se rozpad či narušení rodiny zpravidla významně promítne do vývoje a projeví se i ve vztahu a výkonu ve škole. Bez významu není ani specifická socializační zkušenost – soužití se **sourozencem**. Není přitom lhostejno, zda se jedná o zkušenost dítěte nejstaršího nebo nejmladšího. Pokud je v rodinách více dětí, liší se přístupy k nim podle věku, pohlaví a pořadí (podmínky více dětí ve „stejně“ rodině tak nikdy nejsou „stejně“ – pozn. MO). Osobitou životní situaci představuje postavení a role jedináčka (Vágnerová, 2000).

## STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK

Střední školní věk je rovněž dobou spíše klidnější. Je obdobím přípravy na dynamičtější období dospívání. U dětí tohoto věku stoupá potřeba spravedlnosti a dodržování **pravidel** – jsou si již vědomy, že hodnocení nezávisí na osobním vztahu, ale mělo by odpovídat výkonu (Vágnerová, 2005). Tato fáze je také označována obdobím určité **citové vyrovnanosti** (Erikson, 1963). K hlavním úkolům a změnám tohoto období patří mimo jiné osvojení specifického chování k malým dětem, základ utváření rodičovských postojů, vědomí mužské a ženské identity (Langmeier & Krejčířová, 2006).

I ve středním školním věku dochází ke změnám a růstu – mění se proporcionalita hlavy a končetin vůči tělu, postava ztrácí výrazné dětské rysy (Thorová, 2015).

**Role žáka** získává jiný význam. Mění se postoj k učiteli, protože dítě již nepotřebuje tak velkou oporu. Sebehodnocení se díky zkušenostem začíná diferencovat a zpřesňovat a není přehnaně optimistické. Je stabilnější a méně ovlivnitelné okamžitou situací (Vágnerová,

2000). Období středního školního věku je podstatné z hlediska **formování sebepojetí, genderové identity** spojené s uvědomováním vlastního pohlaví i postojů ke vzdělávání (Thorová, 2015).

Patrně nejvýznamnější potřebou školního věku, která stále nabývá na důležitosti, je **kontakt s vrstevníky**. Identifikace s vrstevnickou skupinou představuje významný socializační mezník – vrstevníci uspokojují potřebu citové jistoty a bezpečí, učení a rozvoje určitých zkušeností, dovedností a kompetencí, rozvoj kognitivních procesů i potřebu seberealizace. Významná je přitom potřeba identifikace se skupinou stejného pohlaví – chlapci i dívky jsou si již dobře vědomi mužské/ženské role (Vágnerová, 2000). V tomto věku stoupají v oblíbenosti skupinové hry, radost z týmové spolupráce. Kontakt s vrstevníky a zpětná vazba od nich se stává významnou pro formování sebepojetí (Thorová, 2015). Je nejen potřebné, ale také nezbytné s daným počítat ve školní praxi – dobrý pedagog tento poznatek vývojové psychologie zohlední v rámci výuky - prostředků a možností, jak to udělat, má určitě dost – pozn. MO.

Významným centrem života je samozřejmě stále **rodina**. Její význam se nesnižuje (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

**Identita dítěte** středního školního věku (jako subjektivní obraz vlastní osobnosti) vyplývá stále z názorů, postojů a hodnocení druhých lidí, ale roli hraje také **sebezkušenost**. Na začátku středního školního věku je přitom sebehodnocení nepřesné a pod významným vlivem aktuálních situací a zážitků. Postupně se stává stabilnější. Na formování sebehodnocení, sebeúcty a sebedůvěry má zásadní vliv prožitek citové akceptace, jistota zázemí v rodině a potřeba přijetí vrstevnickou skupinou. Významnou informací pro dítě je také znalost jiných lidí, srovnávání s nimi a uvědomování si rozdílů a shod. Dítě se již dovede posuzovat z více hledisek a je si vědomo originality své vlastní identity (Vágnerová, 2000).

Významnou charakteristikou skupin dětí středního školního věku je také snaha o formálnější organizaci skupiny, kdy vznikají první **skupinové identity**. Jsou podstatné, ale zároveň jsou přechodné - vesměs nemají dlouhého trvání (Thorová, 2015). Děti staršího školního věku chápou rozdíly v kompetencích jednotlivých žáků, uvědomují si již, že výsledky mohou ovlivnit svým vlastním úsilím (Vágnerová, 2005).



## 2.2.2 Dospívání

Období dospívání navazuje na předchozí fázi (dětství, resp. střední školní věk) a plynule přechází do fáze následující – dospělosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dospívání je děleno na **období pubescence a adolescence**. V průběhu celého dospívání dochází k **výrazným změnám** na úrovni tělesné, psychické, sociální (i spirituální – pozn. MO). Podstatná je nejen **změna role** z „dětského“ na „dospělé“, ale také nalezení a potvrzení sebe sama, své vlastní identity jako svébytné osoby s konzistentními cíli, profesní orientací, přátelskými a sexuálními vztahy, morálními hodnotami a skupinovou příslušností. Posuzování tohoto období bylo do určité míry závislé také na potřebách společnosti - jinak např. v době míru a v době válek (Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá et al., 2000).

Základem dospívání jsou především výrazné **biologické změny**. Současně a neoddělitelně však probíhají změny psychické, mění se sociální role i sebepojetí. Tělesné, psychické a sociální změny tak probíhají souběžně a navzájem závisle. Mezi jednotlivými dospívajícími existují **značné rozdíly** mezi úrovní změn v jednotlivých oblastech, aniž by se jednalo o patologii. Například sekundární pohlavní znaky se u dívek běžně objevují fyziologicky v rozmezí 8 – 15 let a u chlapců dokonce v období 9 – 17 let (Langmeier & Krejčířová, 2006).

S dospíváním souvisí také významná otázka **volby další životní cesty**, která vyústí ve volbu povolání. K rozhodování však dochází v době, kdy není ještě většina mladistvých zájmově a názorově vyhraněna, není dokončen vývoj vlastností a schopností. Profesní (studijní) dráhu tak mnoho dospívajících začíná s nepřesnými, zkrácenými či nejasnými představami. Výsledkem pak může být zklamání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Za posledních asi 100 let se v rozvinutých zemích urychlil nástup dospívání i celkový růst. Hovoříme **sekulární akceleraci**. Rychlejší nástup dospívání je přitom spojen s oddálením nástupu plné dospělosti. Celé období dospívání se tak rozšiřuje oběma směry. V jednoduše organizovaných společenstvích je vedle toho přechod z dětství do dospělosti bezprostřední – dětství je ukončeno okamžikem iniciačního rituálu (Langmeier & Krejčířová, 2006). V našich podmínkách takový „přechodový rituál“ chybí. Není jím v současnosti ani maturita („zkouška dospělosti“) ani základní vojenská služba – pozn. MO.

## PUBESCENCE

V **období pubescence**, které začíná s určitou individuální variabilitou, dochází k významné a zcela zásadní komplexní proměně všech složek osobnosti. Začíná a dále probíhá ovlivněno genetickým podkladem. Pubescence představuje **zásadní biologický mezník**. Tělesné dospívání je spojeno s dosažením pohlavní zralosti. Nepřehlédnutelně se mění zevnějšek, což je podnětem k výrazné korekci a změně sebepojetí. Tělesná proměna přitom nese subjektivní a individuálně modifikovaný význam. Tělesné zrání a proměna je stimulem pro změny v dalších oblastech - psychické, sociální i transcendentální (Vágnerová, 2000).

Období pubescence můžeme rozdělit na dvě fáze (Langmeier & Krejčířová, 2006):

- **První pubertální fáze** (fáze prepuberty) začíná prvními známkami pohlavního dospívání (spojenými s objevením sekundárních pohlavních znaků) a končí nástupem menstruace u dívek a první emisí semene u chlapců.
- **Druhá pubertální fáze** (fáze vlastní puberty) navazuje na předchozí fázi a končí dokončením vývoje sekundárních pohlavních znaků a zejména dosažením plné reprodukční schopnosti (u dívek pravidelnou menstruací).

S příchodem puberty nevratně končí období dětství. V určitém smyslu dochází ke zpochybnění předchozí neměnnosti, na kterou dítě spoléhalo a kterou znalo. Období si tedy vynucuje zásadní změny a čelí také určitým nebezpečím (Erikson, 2002).

Hormonální změny podmiňují dosažení **pohlavního zrání** (s možností počít potomka v době dosažení pohlavní zralosti – pozn. MO). Tělo se mění a získává dospělou podobu. U dívek dochází k vyvýšení prsní bradavky (hovoříme o stádiu prsního poupěte) a růstu prsů (označuje se jako telarché), objevují se známky pubického ochlupení (pubarché). Zhruba kolem 13 roku (s jistou individuální variabilitou) se objevuje první menstruace (menarché). Nástup menstruace je provázeno zpomalením růstu (Thorová, 2015).

U chlapců dochází vlivem pohlavních hormonů ke zvětšování varlat a penisu, který je však z hlediska času i kvantity významně individuální. I u chlapců se objevuje pubické ochlupení. Zhruba kolem 14 let (s normou 11 – 15 let) dochází k první ejakulaci. Zároveň nastává mutace – změna hlasu. Po 15 roce začínají růst vousy (opět s individuální variabilitou času, kvality i kvantity, která se u chlapců/mužů týká ochlupení celého těla –

pozn. MO). S přibližováním těla dospělému tvaru těla se zvyšují rozdíly mezi pohlavími (Thorová, 2015).

Tělesné změny vedou k postupné ztrátě dosavadních jistot a vynucují potřebu najít novou stabilitu. Určitým problémem může být situace, kdy tělesné a psychické zrání neprobíhá v souladu. Každopádně pozornost pubescenta je zaměřena na vlastní tělo (včetně oblečení a úpravy). Tělesná atraktivita má významnou sociální hodnotu, nicméně pochybnosti o svém zjevu mívají i ti „nejatraktivnější“. Větší nespokojeností trpí zpravidla dívky (Vágnerová, 2000).

Fyzický vzhled a především tělové schéma (*body image*) mají vliv na vývoj identity. Jsou součástí sebe prezentace. Tělové schéma zahrnuje mentální představu o svém těle, ale také pocity a myšlenky i vztah s tělem související. V době puberty hovoříme o době **rychlého pubertálního růstu** (spurtu), kdy dítě může vyrůst až o 20 % své celkové výšky. To sice souvisí s rozvojem svalů a svalové výkonnosti, přechodným doprovodem však zároveň bývá určité zhoršení motorické koordinace (Thorová, 2015).

V souvislosti se změnou hormonální produkce se objevuje výrazná **labilita emočního ladění**, tendence reagovat přecitlivěle. Je vyšší dráždivost. Emoční reakce jsou výrazné a intenzivní, ale zpravidla krátkodobé – odráží se také ve výkyvech sebepojetí, nejistotě o sobě samém a vyšší zranitelnosti sebeúcty. Pubescenti jsou přecitlivělí na jakékoli reakce z okolí. Vyšší impulzivitu provází nižší sebeovládání a zvýšení uzavřenosti s nechtím projevovat city a otevřenost. Vztahovačnost tohoto období, nechuť ke kompromisům a korekcím je projevem osobní nejistoty (Vágnerová, 2000). Pro nápadné projevy emočního kolísání a četné konflikty se období dospívání často označuje jako „období bouří a krizí“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, str. 147).

Během dospívání dochází ke změnám a vyžívání mozkových oblastí, které souvisejí s motivací, která je svázána s možností prožívání aktivit, jídla, sexu apod. jako příjemné a odměňující (Sevy et al., 2006).

V rámci kognitivních procesů je dospívajícími kladen významný důraz na systematické uvažování o více možnostech. Pubescent dovede své myšlenky dobře integrovat a kombinovat. Změna pohledu na svět vede k zdůraznění **egocentrismu**. Jedním z výstupů je pak vysoká kritičnost, sklon k polemikám, vztahovačnost. Běžné je, že pubescent považuje své myšlenky, zkušenosti a pocity za zcela výjimečné (Vágnerová, 2000).

Dospívající je schopen pracovat s pojmy, uvažovat o různých alternativách, vytvářet domněnky, důsledněji aplikovat logické operace, ale i myslet o myšlení, vytvářet soudy o soudech (Langmeier & Krejčířová, 2006). Přívalem nových myšlenek, impulzů i nálad

zaměřuje pozornost dítěte pubertálního věku ke zkoumání vlastního nitra. O nových zkušenostech však vesměs nedovede s nikým hovořit a předpokládá nepochopení (Říčan, 2004).

Vývoji podléhá vnímání i **abstraktní myšlení**, rozšiřuje se dále slovní zásoba i celková výrazová schopnost. Rozvoj dovedností a kompetencí je provázen novými a hlubšími zájmy, včetně možné literární, hudební či výtvarné tvorby (Langmeier & Krejčířová, 2006). S výraznými změnami však souvisí obtíže při koncentraci či zvýšená unavitelnost, což ovlivňuje také výkon (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Celé období dospívání je fází hledání a rozvoje své **vlastní identity**. Pubescent se sám sebou zabývá ve zvýšené míře - sebepoznání nabývá větší hloubky, hranice vlastního sebepojetí je překračována, mění se představa o sobě samém. Objevuje se také nová dimenze sebepoznání – **introspekce**, tedy zaměření na vlastní pocity, prožitky a myšlenky. Protože je ale s introspekci nedostatek zkušeností, přichází pubescent k závěru, že nikdo jiný nemá takové myšlenky a pocity, že ty jeho jsou výjimečné – v důsledku toho mu vlastně nikdo nemůže rozumět. To spolu s nespokojeností, kritičností, vnitřní nejistotou, přecitlivělostí a emoční labilitou vede ke konfliktům (Vágnerová, 2000).

V pubescenci nabývají na důležitosti **fantazijní představy** sebe sama. Objevuje se a mění ideál sebe sama, přičemž rozpor mezi nereálným ideálem a skutečností je nejednou zdrojem frustrace (Vágnerová, 2000).

**Nejistota dospívajícího** zahrnuje nejistotu o současném i budoucím postavení mezi lidmi i nejistotu o úkolech a požadavcích (Nickel, 1975 in Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pokud závislost na rodičích klesá už od kojeneckého věku a od předškolního věku se vytvářejí vrstevnické vazby, znamená pubescence další a velmi významný krok k **osamostatnění**, ač může být velmi bolestné (Říčan, 2004). Významné je srovnávání s jinými lidmi i jejich kritické hodnocení. Oba prvky jsou užitečné pro rozvoj sebepoznání (Vágnerová, 2000).

Postupně se objevuje nový způsob **morálního hodnocení** – častěji s mravními soudy, které však mohou brát více ohledu na druhého, čímž se může lépe uplatnit vzájemnost (Langmeier & Krejčířová, 2006). Převládající kritické hodnocení a **pubescentní negativismus** jsou provázeny útoky vůči autoritám - rodičům, učitelům i dalším. Pubescentní „vzpoula“ je však přirozená, smysluplná a z hlediska vývoje osobnosti zcela na místě – osobní svoboda nabývá pro pubescenta vysoké hodnoty (Říčan, 2004).

V době pubescence je **sebeúcta** velmi labilní a zranitelná. Je nižší než ve věku před obdobím pubescence a po něm (Steinberg & Belsky, 1991).

I v tomto období je sebepojetí významně ovlivněno sociálně – závisí na přijetí a reakcích okolí. Na významu nabývá především **přijetí a ocenění vrstevníky**. Prostřednictvím ztotožnění s nějakou sociální skupinou se vytváří dokonce stádium přechodné skupinové identity. Platí, že čím vyšší je identifikace se skupinou, tím větší je i potřeba konformity k hodnotám a normám dané skupiny. Pubescent jednoznačně odmítá podřízenou roli – dohadování se, odmítání a spory s autoritami jsou jedním z typických znaků puberty, stejně jako určitá teatrálnost a užívání určitých slovních obrátů (Vágnerová, 2000). Vztah k vrstevníkům je jednou z nejpodstatnějších hybných sil období pubescence. Mínění vrstevníků má vysoký význam a hodnotu a naopak odsudek představuje těžkou hrozbu (Říčan, 2004). Celé období dospívání je rozhodující pro uspokojivé převzetí budoucích rolí manželských (a partnerských – pozn. MO) a také rodičovských (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Významným sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního/studijního směřování. Dospívající si potřebuje potvrdit svoje kompetence. **Sociálně-profesní role** se stávají důležitou součástí identity. Profesní/studijní role spoluurčuje další život. Představy o povoláních však nebývají přesné a zcela vyhraněné. Zájem o učivo naprostá většina pubescentů nemá. Je zpochybňován význam a smysl získávání školních znalostí. Úspěšnost ve škole přestává být cílem a stává se prostředkem. Přitom součástí žákovské role je tendence se příliš nenamáhat (Vágnerová, 2000).

Uvolnění z vazby na rodiče je provázeno přenesením vazeb na vrstevníky. I zde se ale mohou objevit obtíže související s labilitou v daném období (Langmeier & Krejčířová, 2006). Potřeba osamostatnění a emancipace od rodiny však neznamená zrušení citové vazby, ale pouze její proměnu. Ve škole přestává být tabuizována nadřazenost a autorita učitele, jsou naopak oceňováni učitelé, kteří autoritu nezdůrazňují, mají smysl pro humor a pochopení pro žáky. Důležité je až rigidní dodržování pravidel a spravedlnosti. V rodině dochází k postupnému zvyšování **autonomie**. Rodiče ztrácejí výsadní postavení. Každopádně mužské a ženské vzory v rodině (resp. otcovská a mateřská figura – pozn. MO) stále fungují jako modely mužského a ženského principu, kdy otec a matka zastávají specifickou roli podle toho, zda se jedná o syna nebo dceru (Vágnerová, 2000).

**Vztahy s vrstevníky** představují podstatnou **součást procesu emancipace** od rodiny (Říčan, 2004). V době pubescence dále narůstá vliv a význam vrstevníků, kteří se stávají oporou identity a neformálními autoritami. Vrstevnická skupina si formuluje svá vlastní pravidla a nese významný referenční význam i jako prostor pro vzájemné napodobování.

Velmi silná je také potřeba přátelství - s možností sdílení, s vysokou mírou důvěrnosti a výlučnosti (Vágnerová, 2000).

Velký význam má také **pozice ve třídě**, která se stává součástí osobní identity. Dobrou pozici ve třídě je přitom možno získat na základě oblíbenosti, vlivu a kompetencí (Hrabal, 1991). Navzdory rostoucímu významu vrstevnické skupiny se v případě emočních problémů či vztahových konfliktů i v tomto období dospívající obracejí zejména na rodiče, respektive matku (Gecková et al., 2000).

Z hlediska navazování **vztahů s vrstevníky** podle pohlaví lze rozlišit několik etap. Začínají ve věku pubescence a přechází do dalšího období. Je přitom podstatné mít na paměti, že různých jedinců se mohou týkat v poněkud odlišném konkrétním věku (Langmeier & Krejčířová, 2006):

- **Skupinová izosexuální fáze** je typická sklonem vytvářet skupiny složené z jedinců stejného pohlaví. Oproti předchozím věkovým obdobím jsou stabilnější a více organizované. Tato skupina představuje kladný a nutný socializační činitel.
- **Individuální izosexuální fáze** vyjadřuje potřebu intimního párového přátelství, kterou skupinové vztahy nemohou uspokojit. Přátelství chlapců bývá vesměs založeno na společných zájmech a činnosti, u dívek je v popředí zejména emoční náklonnost.
- **Přechodná etapa** se ohlašuje počínajícím zájmem o druhé pohlaví. Běžné je chlubení nereálnými nebo zveličenými (sexuální) zážitky.
- **Heterosexuální polygammí fáze** (nejčastěji na přelomu pubescence a adolescence) je motivována zejména zvědavostí. Objevují se první vztahy chlapců a dívek.
- **Fáze první zamilovanosti** je vyústěním daného vývoje.

Většina pubescentů po věrném a hlubším přátelském vztahu touží (Říčan, 2004). Je zajímavé, že ti pubescenti, kteří mají blízkého přítele, se lépe hodnotí, mají vyšší sebeúctu, jsou se sebou spokojenější a považují se za kompetentnější (Papalia & Ods, 1992).

V průběhu školních let (zejména v období dospívání – pozn. MO) narůstá otevřeně projevovaný zájem o **sexuální oblast** (Schoentjes et al., 1999). Vlivem pohlavního dospívání se v době pubescence objevuje experimentování se sexuální rolí v podobě prvních lásek (Vágnerová, 2000).

Sexuální pud, který se začíná významně uplatňovat pod vlivem fyziologických procesů je u lidí do značné míry modifikován výchovnými a sociálními podmínkami. Způsob realizace uspokojování sexuálního pudu, který je takřka všeobecně rozšířen, zahrnuje autoerotické (masturbační) praktiky, které bereme jako zcela přirozené (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pubescent sám neumí vyslovit, co cítí a jeho pocity nejsou ujednocené. První zamilování bývá platonické, často plaché, tajné a idealizované (Říčan, 2004).

## ADOLESCENCE

Adolescence je druhou fází úseku dospívání. Vstup je dán biologicky – **dosažením plné pohlavní zralosti**. Je to období dalších komplexních psychosociálních změn, změn osobnosti i sociální pozice a rolí. Zpravidla je dokončena emancipace z rodiny, vesměs je realizován první pohlavní styk, je ukončena povinná školní docházka, je dosaženo plnoletosti v právním slova smyslu – ostatně navazujícím obdobím je již dospělost (Vágnerová, 2000).

Adolescence je obdobím, kdy výrazně nabývají na dalším významu vrstevnické vztahy (Thorová, 2015). Jedním z úkolů adolescentního věku je „*vyznat se sám v sobě a najít své místo na světě, ověřit si, co dokáže a vydrží, sám sebe najít v nějakém přesvědčení a životním programu*“. Vzhledem k závažnosti těchto úkolů a témat je pochopitelné, že toto období je plné zmatku a neujasněnosti a je spojeno s osobními krizemi (Říčan, 2004, str. 191).

**Konec adolescence** není biologicky ohraničen, ale je do určité míry **variabilní**. Neexistuje žádný biologický či sociální předěl. Dosažení plné sociální zralosti se posouvá do stále vyššího věku (Říčan, 2004). V dnešní době v našich podmínkách významně zasahuje především delší studium a delší profesní příprava (včetně zahraničních cest) před nástupem do zaměstnání – pozn. MO.

**Tělesný vzhled** hraje v adolescenci obrovskou roli, zevnějšek se stává prostředkem k dosažení prestiže a sociální akceptace, tělesná atraktivita a fyzická síla jsou vysoce ceněny. V tomto období lze mluvit až o „narcistním zaměření“ (Vágnerová, 2000). Postava adolescenta dostává dospělé proporce. Zvýrazňují se rozdíly mezi chlapeckou a dívčí postavou – chlapecká postava mužní, dívčí se stává výrazněji ženskou (Říčan, 2004).

Adolescent cítí **možnosti volby** do budoucna, zpravidla však odkládá řešení ve snaze jinak žít naplno a využít přítomné možnosti a jednak se vyhnout omezujícímu výběru a realizaci jedné definitivní životní alternativy (Vágnerová, 2000).

Styl myšlení se zásadně nemění, hromadí se ale zkušenosti. Maxima dosahuje flexibilita myšlení, přičemž adolescent upřednostňuje řešení jednoznačná, rychlá, zásadní, inovativní. Jelikož je myšlení i řešení radikální, kompromisy nejsou brány jako příliš žádoucí. Významná je možnost seberealizace, přičemž nadšení pro nějakou činnost (sportovní, uměleckou apod.) je zpravidla významnější než zájem o školu. Přednost mají intenzivní prožitky, svoboda a neodkladné uspokojení. Vzrůstá potřeba **samostatnosti a aktivity** - včetně hromadění vlastních negativních zkušeností, které mají důležitý korektivní význam (Vágnerová, 2000). Úsudky jsou v době adolescence bystřejší, rychlejší a originálnější. Jsou zároveň přímočařejší a také více ukvapené (Říčan, 2004). Odtud pravděpodobně pramení také vyšší rizikovost – pozn. MO. Vzhledem k rozvoji myšlení a motivačních mechanismů hrozí v adolescenci velké nebezpečí účasti v různých potenciálně i reálně rizikových akcích s možnými negativními důsledky a dopady (Cicchetti & Cohen, eds. 2006). Během adolescence se také zvyšuje výskyt určitých psychiatrických onemocnění - např. afektivních poruch, závislostí, schizofrenie apod. (Cicchetti et al., 1994 in Thorová, 2015).

V tomto období dochází k vyspělejšímu **formování osobní identity**, prohloubení pocitu vlastní totožnosti i utváření vztahu k širšímu světu. Podstatný je také určitý světonázor a životní styl (Thorová, 2015). Rozvoj osobní identity souvisí s osamostatňováním. Postupně se vyrovnávají vztahy s rodiči, vznikají nová pravidla vzájemného soužití. Významnou součástí identity se stává mužská/ženská role. Je zpravidla dobře patrná diferenciacce dle pohlaví (genderu) - dívky nejsou příliš motivovány k experimentování a častěji kooperují, vedle toho hoši zpravidla spíše soupeří, jsou více dominantní a zaměřenější na výkon. Identita adolescenta souvisí se způsobem prožívání a uvažování. Velmi důležité je sebepoznání, přičemž navzdory dobrému logickému uvažování se objevují chyby z ukvapenosti a zbrklosti, citové prožitky jsou autenticky nefalšované a intenzivní, hodnocení vlastních kompetencí je spojeno s výkonem, přičemž za podstatné jsou považovány výkony pouze v určitých oblastech (Vágnerová, 2000).

**Míra sebehodnocení** se v adolescenci mění jak vlivem tělesných změn, tak působením zpětné vazby a srovnávání s druhými (Langmaier & Krejčířová, 2006).

Ke stabilizaci sebehodnocení ve věku adolescence významně napomáhá konfrontace a komunikace s vrstevníky (Vágnerová, 2012; Čáp & Mareš, 2001).



V adolescenci se významně **mění sociální role**. Úkolem tohoto období je přechod do dospělosti. Komunikační styl se přibližuje k dospělému standardu a pozbývá pubertální znaky. Na významu nabývá **profesní role** – zde je vesměs rozdíl v přístupu učňů a studentů, kdy učni berou profesní roli více jako prostředek výdělků a profesi chápou jako „nutné zlo“. Role učně přitom nese menší sociální prestiž než role studenta. Vztah ke škole je možno interpretovat jako přenesený vztah k celé společnosti (Vágnerová, 2000).

**Vrstevnícké skupiny** mají mnohostranný význam – poskytují citovou oporu, přinášejí ujištění o vlastní hodnotě, pomáhají rozvolňovat závislost na rodičích (Thorová, 2015). Vztahy s vrstevníky naplňují základní psychické potřeby, jako je potřeba stimulace, orientace a smysluplného učení, jistoty a bezpečí, pochopení a akceptace. S postupujícím věkem se adolescent zpravidla odpoutává od určité závislosti na vrstevnícké skupině. Význam získávají partnerské sexuální vztahy, přičemž adolescentní vztahy jsou rovněž prostředkem seberealizace, prezentace před vrstevníky. Mají vesměs charakter experimentace a nebývají trvalé (Vágnerová, 2000).

V adolescenci je stále významná příslušnost k nějaké skupině a **identifikace se skupinou**, ačkoli dochází k postupné separaci. Objevují se existenciální otázky a motivy typu hledání smyslu života, trvalých hodnot a přesahu. Z tohoto důvodu je období adolescence náchylné k přijetí členství v subkultuře nebo také v náboženské sektě – zde je uspokojena potřeba jistoty, příslušnosti, hodnot, přesahu apod. (Vágnerová, 2000). Jedním z charakteristických rysů tohoto období je mimo jiné členství v partičkách (*crew*). Skupinová identita pomáhá překlenout období nejisté osobní identity (Thorová, 2015). Vytváření a udržování vztahů s vrstevníky patří k vývojovým úkolům období adolescence. Jeden z nejvýznamnějších myslitelů Piaget (1932) pokládal vrstevnícké skupiny za jeden z vůbec nejvýznamnějších činitelů vývoje morální autonomie, včetně přijetí hodnot solidarity, altruismu, lásky.

V oblasti morálky je adolescent absolutistou a podle **absolutních norem** posuzuje společnost i autority (zejména rodiče, učitele, ale i jiné). I tato fáze má ve vývoji svoje místo (Říčan, 2004).

Jedním z primárních úkolů adolescence je odpoutání od rodičů a dosažení **autonomie** dostatečné pro samostatné fungování ve světě (Thorová, 2015).

**Rodiče** pro adolescenta představují model určitého způsobu chování. Jejich hodnoty, názory a jednání i celkový styl života jsou vesměs podrobovány kritice. Kritika rodičovského světa je v mnoha ohledech „způsobem hledání“, ve kterém adolescent upřednostňuje nové a potřebuje být aktivní. Na druhé straně v rámci adolescentního egocentrismu většinou adolescenti neberou v úvahu potřeby rodičů a domov berou jako

samozřejmý zdroj pohodlí, služeb a financí. To mnohdy brzdí proces separace ze závislosti na rodině (Vágnerová, 2000). Život rodičů se většině adolescentů jeví jako „prázdný, zmařený, jejich zájmy nudné a starosti malicherné, jejich životní kompromisy ubohé, morální názory beznadějně zastaralé, inteligence pochybná, vztahy neupřímné, jejich společnost nemožná...“ (Říčan, 2004, str. 213).

Konflikty i adolescentní kritika, kázeňské a názorové konflikty jsou nedílnou součástí emancipačního procesu, který v adolescenci graduje. Uvolnění citové vazby mění vztah s rodiči a posune ho do jiné úrovně: většinou bouřlivý separační vesměs končí kolem dvacátého roku obnovením pozitivního vztahu k rodičům a jejich hodnotám (Říčan, 2004). Velmi pěkné vyjádření změny vztahu s rodiči nacházíme u Marka Twaina (in Říčan, 2004, str. 215): „*Když mi bylo čtrnáct, můj otec ničemu nerozuměl. Když mi bylo jednadvacet, žasl jsem, kolik se toho starý pán za těch sedm let naučil.*“

Období adolescence je nazýváno také **polygammím stádiem** sexuálního vývoje (Říčan, 1990). Kolem 18 roku je maximální produkce mužského pohlavního hormonu testosteronu. Mladíci jsou v tomto věku na vrcholu dráždivosti i sexuální aktivity (Říčan, 2004).

První **sexuální styk** nese také sociální význam a zvyšuje prestiž ve skupině. V oblasti prožívání sexu je velký rozdíl mezi muži a ženami – pro muže je sex zpravidla uspokojivý od počátku, přičemž nemusí být vždy spojen s citovým vztahem. Pro většinu žen se prožívání sexuality rozvíjí až postupně (Vágnerová, 2000). Milostný a sexuální život je v adolescenci vesměs rozmanitý a intenzivní. V polygammím stádiu jsou často vztahy navazovány z pouhé zvědavosti. Dobývání a svádění souvisí s potvrzením vlastní ceny, krásy, žádoucnosti, mužnosti, přičemž tato „prestižní motivace“ je velmi silná (Říčan, 2004). Rodičovství bývá ve věku adolescence vesměs neplánované a mnohdy i nechtěné. Adolescentní rodičovství bývá předčasné. Komplikuje dozrávání i vztahy s primární rodinou – vesměs podpoří závislost proti samostatnosti (Vágnerová, 2000).

**Nástup do zaměstnání** je dalším významným sociálně-psychologickým mezníkem, který do období adolescence spadá. Adaptace na nové role, pracovní prostředí i spoluzaměstnance bývá zpravidla náročná. Objevují se problémy a zklamání. Běžné jsou změny a odchody ze zaměstnání. Přijetí profesní role je relativně definitivním řešením v oblasti identity (Vágnerová, 2000).

Je zajímavé, že adolescence jako taková neexistovala vždy a není přítomna ani v každé kultuře (Říčan, 2004).

## 2.3 Vývoj sebedojetí

Sebedojetí a jeho vývoj nelze oddělit od psychiky a jejího vývoje – je nedílnou součástí lidského bytí. To je vhodné mít na paměti, ačkoli se vývoji sebedojetí věnujeme v rámci samostatné podkapitoly.

Vývoj sebedojetí, sebehodnocení, sebevědomí mravnosti a dalších atributů je proces **komplexní povahy** – závisí na činitelích sociálních, psychických i tělesných - respektive neuroanatomických (Cakirpaloglu, 2009). Význam všech uvedených činitelů je nesporný. Přijetí a zvnitřnění názorů druhých lidí z okolí se nazývá **interiorace** - původně vnější obsahy se stávají vnitřními (introjekty). Sebedojetí má tedy kořeny v lidech kolem, nicméně po svém zvnitřnění se zpětně promítá i do chování k druhým lidem (Vymětal, 2003). K významné internalizaci původně vnějšího hodnocení dochází zejména ve věku 9 – 11 let (Gunnar & Sroufe, 1991).

Je jednoznačné, že sebedojetí a jeho obsah vzniká **v průběhu procesu socializace** (proto se tématem socializace stručně zaobíráme na jiném místě – pozn. MO). Podstatnou charakteristikou je přitom postupné rozšiřování a narůstání jeho obsahu a informací o sobě v průběhu času – jednak na základě zpětné vazby z okolí, jednak na základě vlastního úsudku (Blatný et al., 2010). Při vzniku, utváření, vývoji a stabilizaci celého sebesystému se jako významné ukazuje především **srovnávání s ostatními**. Význam mají zejména blízké a vysoce důležité osoby (Rosenberg, 1979 in Urbanovská & Škobrtal, 2012).

Sebedojetí se formuje se v rámci interakce se sociálním prostředím. Podstatným atributem je však rovněž **uvědomování si sebe sama** coby aktivního činitele - to zejména v období dospívání (Blatný & Plhánková, 2003). Za okamžik „psychologického narození“ bychom mohli považovat moment, kdy se symbiotické „MY“ změní na jednoduché „JÁ-TY“. Je to jeden z vývojových úkolů prvního roku. Jak se kojenečova osobnost osamostatňuje a roste důležitost a zajímavost okolního světa, ustupuje původní symbióza s matkou (Řičan, 2004).

Sebedojetí a sebeoceňování vyrůstají z vědomí vlastního Já, které se objevuje zhruba kolem věku 3 roky. Kromě vědomí vlastní identity a jedinečnosti zasahuje významně proces sociální interakce, socializace a sociální učení. Významným „zrcadlem“ při zpevnování sebedojetí je obraz Já v reakcích druhých lidí (Nakonečný, 1999). Hlavním měřítkem sebehodnocení a pohnutek chování jsou **osobní standardy** – normy, cíle a

osobní aspirace jedince. Jsou nedílnou součástí sebepojetí a vztahují se zejména k ideálnímu a požadovanému Já. Při jejich formulaci se dotyčný člověk aktivně podílí na jejich formulaci i snaze o naplňování (Blatný et al., 2010).

**Obsah sebepojetí** se s postupujícím věkem stále rozrůstá a zvětšuje. Pro různé věkové kategorie jsou navíc charakteristické odlišné významové kategorie, které odpovídají příslušnému věku (viz kapitoly věnované vývojovým aspektům – pozn. MO). Není tedy překvapením, že obsahy se liší u dětí, adolescentů nebo dospělých (Blatný & Plháková, 2003).

Sebehodnocení a sebepojetí se rozvíjí a mění v závislosti na biologickém věku. Velký vliv má ale např. také úroveň kognitivních schopností, zkušenosti i vlastní interpretaci (Vágnerová & Klégrová, 2008). Na **nutnost zohlednit věk** při hodnocení sebepojetí poukázala např. studie, která kriticky hodnotila teorii a metodologii testů zkoumajících úroveň sebepojetí v různých věkových kategoriích. Ukázala mimo jiné, že s postupujícím věkem klesá specifická některých psychologických testů, které sebepojetí posuzují (Marsh & Ayotte, 2003).

Za nejsilnější prediktor úrovně sebehodnocení v období dětství až rané adolescence je považována **rodičovská opora**. Postupně se více a více uplatňuje **vliv vrstevníků**, nicméně význam rodičovské opory přetrvává po celou dobu adolescence a klesá až v dospělosti. To je spojeno především s nástupem do zaměstnání a zakládáním rodiny u většiny lidí (Bracken eds., 1996). S postupujícím věkem se sebepojetí a sebehodnocení stávají více realistické (Marsh, Craven & Debus, 1998).

Atributy sebepojetí jako vnitřní faktory osobnosti významně ovlivňují také **prožitok štěstí a spokojenosti**. Tím se mimo jiné ukazuje význam a role sebepojetí v životě dětí (Holder & Coleman, 2008).

Podíváme se nyní na základní atributy vývoje sebepojetí v konkrétních věkových obdobích. Ačkoli respondenti zapojeni do výzkumu této práce jsou ve věku 9 – 21 let, pro zachování celistvosti tématu je dále zahrnut i mladší věk.

Vývojovým aspektům genderu se věnujeme v kapitole 3.

## VÝVOJ SEBEPOJETÍ NOVOROZENCE A KOJENCE

Počátky sebeuvědomování spadají již do novorozeneckého období (Langmeier, Krejčířová, 2006). V počátečním období je podstatný **sybiotický vztah s matkou**, který je základem

budoucího pocitu jistoty a pomáhá v adaptaci na světě (Vágnerová, 2012). Mimochodem do značné míry „logicky“ navazuje na období gravidity, kdy biologické spojení matky a dítěte má „existencionálně-organickou podstatu“ – pozn. MO.

Odlišení vlastní bytosti od matky mění vztah k matce i sobě samému (Vágnerová, 2012). Od novorozeneckého do batolecího věku hovoříme o **vynořujícím se Já** (*emergent self*). Ve věku 2 – 6 měsíců dítě vnímá svoje tělo a také jednání a citění. Postupně poznává svoji schopnost vyvolávat reakce u druhých. Právě zde se vytváří „jádro“ lidského Já (*core self*). Fázi **základního uvědomování sebe sama** klademe do rozmezí věku 3 – 6 měsíců, kdy dítě začíná rozlišovat projevy sebe a druhých (Stern, 1992). Projevy „vlastní vůle“ jsou patrné zhruba od věku 4 měsíce. V této době mají podobu zlostných výbuchů proti zásahům okolí (Říčan, 2004).

Ve druhé polovině kojeneckého věku je prožitek sebe sama vázán na vlastní tělo a jeho aktivity. Významné je pochopení efektu různých aktivit. Starší kojeneček již vnímá citové prožitky jako něco, co je jeho součástí a co k němu bytostně patří. Roční dítě pak je schopno chápat kontinuitu a stálost vlastní existence jako samostatného subjektu odděleného od matky. Vývoj sebevědomí zahrnuje nejen odlišení sebe sama jako osoby, ale také orientaci v nejbližším okolí a vytvoření základních vztahů. Podstatné je posilování pocitu jistoty ve vztahu k sobě a světu (Vágnerová, 2012).

## VÝVOJ SEBEOPOJETÍ BATOLETE

Hlavní téma a úkol duševního vývoje v období batolete je především **autonomie** (Říčan, 2004). Ve věku asi do 15 měsíců se objevuje základ porozumění psychice sebe sama i druhých lidí. Všechny tyto základy nejsou v době raného dětství plně reflektované ani plně uvědomované (Stern, 1985). Rozhodující je také dosažení obecné důvěry ve svět a **důvěry v sebe sama**. Za významné mezníky v batolecím období považujeme především schopnost separace od matky a uvědomování si vlastní osobnosti a jejích možností (Vágnerová, 2012). Rozvoj sebepojetí jednoznačně směřuje k potvrzení **vlastní individuality a jedinečnosti**, diferencovanosti od ostatních. Podstatné však jsou a dále budou vztahy a vazby s jinými lidmi – lze tak hovořit o vývoji „interpersonálního Já“ (Barett, 1979).

Vyjádřením narůstající samostatnosti dítěte a také jeho svébytnosti je **fáze vzdoru** (či fáze negativismu). Konkrétní projevy a prosazování sebe sama v této době ukazuje uvědomování si sebe sama jako **autonomního jedince** (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V období negativismu můžeme najít vlastní „*kořeny k růstu osobnosti, která chce žít podle své individuality a zamítá být loutkou*“ (Příhoda in Říčan, 2004, str. 115). Předpokladem negativismu je **uvědomění sebe sama** jako svébytné aktivní bytosti (Vágnerová, 2012). Období vzdoru je někdy označováno jako vlastní období „zrození psychologického Já“ (Mahlerová, 1975 in Langmeier & Krejčířová, 2006).

Varianta „já sám“ je pokusem o samostatnost, varianta „já chci“ je vyjádřením aktivity. Podstatným se stává ověření hranic a limitů, možností i míry svobody. Dítě si tak mimo jiné potvrzuje hodnotu a kompetence sebe sama (Vágnerová, 2012). V centru období negativismu je svéhlavost a vzdor. Vlastní podstatu a smysl velmi výstižně označuje Říčan (2004, str. 114), když píše, že se jedná o „vzdor kvůli vzdoru“. V rozvinuté podobě se negativismus projevuje maximálně v rozmezí 2 – 3 roky (Langmeier & Krejčířová, 2006). Průběh je individuálně modifikován jak v délce, tak intenzitě. V některých případech může odeznívat celý předškolní věk (Říčan, 2004).

Kromě negativismu se v uvedeném věkovém období setkáváme také s podřizováním a **ranou poslušností**, kterou můžeme vnímat jako první kroky socializace dítěte. Můžeme rozlišit poslušnost dobrovolnou - danou pravidly rodičů, které dítě přijalo za vlastní a poslušnost situační - podmíněnou tlakem, kontrolou zvenčí (Kochanska et al., 2001).

Podstatnou částí sebepojetí je vědomí sebe sama jako **aktivního činitele** (které se zvyšuje také v návaznosti na rozvoj tělesných schopností a dovedností – pozn. MO). Vlastní aktivita souvisí s potřebou potvrdit hodnotu svých kompetencí. Obrovský a nenahraditelný význam má **zpětná vazba a reakce dospělých** – zejména ve smyslu pozitivního hodnocení, přijetí a ocenění. Právě hodnocení rodičů a dalších dospělých významně moduluje sebepojetí a jeho vývoj nyní i v dalším období (Vágnerová, 2012).

Sebepojetí batolete zahrnuje sice vědomí sebe sama jako samostatné bytosti, trvalost a proměnlivost vlastní existence, je však útržkovité a zatím není koherentní. Sebehodnocení je dichotomické, nedostatečně kritické a nerealisticky pozitivní (Vágnerová, 2012). Sebepojetí batolete je také hodně implicitní, méně přístupné vědomé reflexi a verbálnímu popisu (Damon, Kuhn, Siegler, eds., 1998).

Rozlišení subjektivního a objektivního aspektu sebe sama se mimo jiné projevuje ve způsobu užívání jazyka (Smiley & Johnson, 2006). Pro rozvoj sebepojetí je velmi podstatný vývoj jazykových schopností. K označení sebe sama používá batole nejprve jméno, které bere jako neoddělitelnou součást své osobnosti. Později (zpravidla na konci batolecího období) se objevuje osobní zájmeno „já“ (Vágnerová, 2012).

V rámci sebepojetí batolete se projevuje také vztah k osobnímu vlastnictví – například hračky bere dítě v tomto věku jako součást sebe sama (Vágnerová, 2012).

Sebehodnocení v předškolním věku je u většiny dětí poměrně vysoké. Zároveň je však nestabilní a závislé na aktuální situaci. Pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích v primární rodině - s rodiči (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Součástí sebepojetí jsou také různé **role**, které jsou určovány postoji a očekáváními zvěncí. Vyjádření těchto rolí je např. v tom, že „*dítě je tátův rošťák, mamincino zlato a babiččina ovečka*“ (Matějček, 1992, str. 62).

## VÝVOJ SEBEPOJETÍ PŘEDŠKOLÁKŮ

Podobně jako batolecí věk, je i věk předškolní pro rozvoj dětského sebepojetí podstatným obdobím. V uvažování předškolních dětí převažuje egocentrismus, magičnost a důraz především na nápadné, dobře pozorovatelné a subjektivně významné znaky (Vágnerová, 2012). Sklon k vychloubání, nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama a své kompetence je jedním z typických znaků nezralé dětské identity (Siegler et al., 2003). Sebepojetí v tomto věku je významně **spjato s tělovým schématem**, postupně se však stále více rozšiřuje na další vlastnosti a kompetence. Dítě v předškolním věku se ještě neporovnává s ostatními, podstatné je však vše, co potvrzuje, že dítě udělalo pokrok a umí více než dříve (Vágnerová, 2012).

U dětí v předškolním věku je významná **vlastní aktivita** a potřeba něco zvládnout. Podstatnou součástí identity je vše, k čemu má dítě vztah – lidé, zvířata i věci. Majetnický sklon je součástí tohoto období. Mimochodem „moje“ patří k „já“ a je jeho nedílnou součástí. Vzhledem k rozumové nezralosti je sebepojetí přímo závislé na hodnocení jiných lidí (zejména rodičů). Názory autorit jsou přejímány nekriticky. Identifikace s rodiči je však prostředkem k obohacení dětského sebepojetí (Vágnerová, 2012). Autority nejsou jediné osoby a role, se kterými se dítě setkává. Významnou referenční skupinou, jejíž význam pro sebepojetí se bude v dalším období zvyšovat, představují vrstevníci (Vágnerová, 2012).

**Základ sebehodnocení** vzniká v předškolním věku pod přímým vlivem primární rodiny. Kořenem je přejímání názorů rodičů a jiných vztahových osob (mnohdy bez korekce a nekriticky). Podstatné je nejen vlastní hodnocení dítěte, ale také míra akceptace, přijetí a

citové vřelosti (Vágnerová 2005). Sebepojetí a sebeuvědomování se mění. Samotná schopnost sebeuvědomování se začíná uplatňovat ve věku 2 – 4 roky. Zhruba od 3 let se dítě učí kategorizovat své Já. U předškolních dětí však není rozvinutá schopnost introspekce a sebepojetí je úzce provázáno s rodinou. Postupný rozvoj myšlení a introspekce ve školním věku umožňuje diferencovanější a komplexnější pohled a hodnocení sebe sama. I zde je sebehodnocení výrazně závislé na názorech a mínění druhých – podstatný je přitom především pocit pozitivního přijetí a pozitivního hodnocení (Thorová, 2015). Mimochodem bezpodmínečnou akceptaci, empatické a emočně vřelé kongruentní přijetí považují směry humanistické psychologie (zejména přístup zaměřený na člověka založený C. R. Rogersem) jako nezbytné a dostatečné podmínky růstu a utváření každého člověka – pozn. MO. Velmi výstižně a přitom jednoduše vystihuje K. C. Kerseyová (in Sheedyová–Kurcinková, 1998, str. 17). „*Děti přicházejí na svět a nevědí, kdo jsou. Dozívají se to postupně od těch, kdo jsou kolem nich*“.

Vlastní sebehodnocení ve svém základu **vychází z hodnocení**, které dítě zprvu jednoznačně přijímá ze svého okolí (tedy zvenčí). Je spojeno s pozitivním či negativním emočním prožitkem. Sebehodnocení a sebeuvědomí má následně velký vliv na psychiku a také výkon a výkonnost člověka – představuje regulační prvek psychiky a spoluvytváří základní předpoklady úspěšnosti jedince. Míra sebeuvědomí je přitom u každého individuálně odlišná. Odráží se v ní poměr sebedůvěry a aspirací dotyčného jedince. Lidé s nízkým a vysokým sebeuvědomím mohou mít v budoucnu vesměs potíže s volbou a dosahováním cíle (Urbanovská & Škobrtal, 2012).

Sebehodnocení je provázané s hodnocením druhých, ale také vlastní interpretací svého jednání i chování druhých lidí. Kromě mínění druhých (které přichází zvenčí) vychází sebeoceňování postupně také z **vlastní zkušenosti** jedince (Nakonečný, 1995; Výrost & Slaměnik, 2008).

Zmíněná interpretace je náročným procesem a vyžaduje určitou kapacitu mentálního aparátu. To je pravděpodobně důvodem toho, proč sebepojetí a sebehodnocení dětí s mentálním postižením je nekritické, zkreslené, odpovídající zvýšené sugestibilitě. Je významně ovlivněno limity chápání, myšlení a uvažování dítěte (Vágnerová, 2005).

Přesto, že sebepojetí, sebeuvědomování a další fenomény související s Já vnímáme jako pojmy psychologické povahy, je zřejmá souvislost s biologickou rovinou. Existuje řada teorií a přístupů i vědeckých prací (mnohdy s rozporupnými výsledky), ale lze říci, že sebeuvědomování se rozvíjí na podkladě rozvoje kognitivních funkcí a emotivity **ve vazbě na zrání a vývoj mozku** a jeho struktur. Začíná zhruba kolem 3. roku a pokračuje



přínejmenším do konce dospívání. Další vývoj však pomaleji nebo rychleji probíhá celý život (Koukolík, 2003).

Z neurofyziologického hlediska existuje vztah mezi sebeuvědomováním a **frontoparietálními sítěmi mozku**. (Pojem „frontální“ znamená čelní a pojem „parietální“ znamená temenní – pozn. MO). Tyto závěry vyplývají z experimentů s pacienty se syndromem rozštěpeného mozku (tedy s přerušenými spoji mezi pravou a levou mozkovou hemisférou). Poznávání vlastního hlasu a vlastní tváře odpovídá aktivitě pravé mozkové polokoule (Koukolík, 2010). Jelikož pravá mozková polokoule je primárně „citová a emoční“, mohli bychom z výše uvedeného snad usuzovat na emoční zabarvení vztahu k sobě samému – pozn. MO. Utváření sebesystému se tak děje zráním biologických struktur těla (zejména mozku) a psychiky, ale rovněž působením sociálních vlivů. Význam sociálních interakcí je hlavním důvodem, proč se oblasti sociální (včetně sociálních skupin) věnujeme také na jiném místě této práce – pozn. MO.

To, jací jsme, kým jsme a co vlastně dokážeme, si člověk jako sociální bytost ujasňuje a upevňuje v rámci interakce s druhými a srovnáváním s nimi (Hellus, 2007). Při koncipování sebehodnocení dětí mají nepochybně největší význam rodiče, následně učitelé a také spolužáci. Z nich jsou přitom nejvýznamnější členové **užší referenční skupiny** – ti, kteří jsou danému jedinci nejbližší prospěchem nebo i jinak a srovnání s nimi. (Dítě se vesměs nesrovnává vždy s celou třídou – pozn. MO.) Posuzované jsou nejen výkony, ale i chování (Vágnerová 2005). Nepříznivé hodnocení či odmítání, opakovaná kritika a výčitky (vyplývající z různých příčin od těch, které jsou dány přirozenými změnami osobnostního vývoje, až po poruchové) jednoznačně zvyšují riziko negativního sebehodnocení (Vágnerová 2005).

Interakce se sociálním prostředím je pro vznik a vývoj sebepojetí zásadním způsobem podstatná. Sebeipojetí totiž přímo vzniká v průběhu socializace, která je dána především mezilidskou interakcí a vrůstáním do společnosti. Přestože můžeme najít určité společné rysy, je obsah sebepojetí je u každého jedince individuálně jedinečný a odlišný od druhých (Blatný, 2010).

Potřeba **autonomie** je velmi dobře vyjádřena v přirozených obdobích vývoje self, kdy dítě experimentuje s objeveným Já. Jedná se o známé období vzdoru, které je v kontextu vývoje sebepojetí a self vyjádřeno potřebou autonomie. Požadavky zvenčí (od rodičů zejména) jsou považovány za možné ohrožení vlastní identity. Reakcí je vzdor (Nakonečný, 1999).

**Osobní růst** jako projev základní tendence, kterou je třeba respektovat, jako základní úlohu a možnost lidského života rozpracoval proslulý A. Maslow. Všeobecně známá je

jeho pyramida hierarchie potřeb, kde základnu tvoří potřeby fyziologické a vrchol seberealizační potřeby (meta-potřeby). Tato kategorie potřeb přesahuje bezprostřední zájmy jedince. Spadá sem potřeba tvořit, usilovat o pravdivé mezilidské vztahy apod. Vertikální dimenze Maslowovy pyramidy potřeb je určitou **dimenzí osobního růstu** (Říčan, 2004). **Aktualizační tendence** (cílené směřování života) je přirozeně daná tendence k všestrannému rozvoji (Rogers, 1998). Domnívám se, že pozitivní sebepojetí je nedílnou součástí nebo výslednicí procesu – pozn. MO.

## VÝVOJ SEBEPOJETÍ VE ŠKOLNÍM VĚKU

Dětské sebepojetí vyplývá z rozvíjející se zkušenosti se sebou samým. I ve školním věku je stále výrazně spoluurčováno názory a postoji jiných – zejména významných autorit. Mnohem významněji se začíná uplatňovat srovnání s vrstevníky, kdy si dítě všímá rozdílů i shod. Obzvláště významná referenční skupina je školní třída (Vágnerová, 2012).

Ve školním věku si dítě osvojuje uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. Souvisí to s tím, že dítě více a více zná své vlastní psychické vlastnosti a schopnosti. Objevuje se **spontánní sebereflexe** jako jeden z projevů introspekce. Kolem desátého roku mluví děti o svých pocitech velmi často – u starších školáků se hovoří někdy až o „mentalismu“ (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Změna představy světa i sebepojetí ve školním věku koresponduje s rozvojem logických operací a kognitivních funkcí obecně. Zasahující není pouze kognitivní stránka – podstatnou roli hraje také zrání emočního prožívání (Vágnerová, 2012). Pro kladné sebepojetí je významný také **atribuční styl** – tedy pojetí příčin vlastních úspěchů a neúspěchů. Pokud atribuční styl připisuje úspěch vlastním schopnostem a snaze a nezdar vidí jako příležitost k učení, vzniká zpravidla realisticky pozitivní sebehodnocení. Podstatný je pochopitelně postoj rodičů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti středního školního věku jsou obecně kritičtější. Přitom jsou popisovány rozdíly mezi chlapci a dívkami. V sebepojetí dívek školního věku se projevuje větší sebekritičnost. Chlapci jsou sebekritičtí méně, z čehož vyplývá vyšší sebevědomí (Vágnerová, 2012).

Podle **zrcadlové teorie** ukazují rodiče dítěti jeho vlastní sebehodnotu tím, jak si ho sami (ne)váží a (ne)podceňují. Podle **teorie modelu** jsou rodiče vzorem, podle kterého si následně vytváří své vlastní sebepojetí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ve věku 8 let bývají v hodnocení sebe sama děti výrazně jednostranné, od 10 let již jsou schopny koordinovat různá (i protichůdná) hodnocení. Jejich sebepojetí tak začíná být integrovanější, přesnější a komplexnější (Harter, 1999, Siegler et al., 2003).

Nedílnou součástí dětského sebepojetí i v tomto věku je **příslušnost k sociálním skupinám** – vědomí rodinné identity, příslušnost k vrstevnické skupině (např. v rámci školní třídy). Podstatná může být také instituce školy, sportovního klubu apod. (Vágnerová, 2012).

Na formování sebepojetí má vliv **vrstevnická skupina** formální (např. třída) i neformální (např. parta na hřišti). Diferencovanost skupiny a rozvoj užších přátelských vztahů se vytváří zhruba kolem 10 let (Langmeier & Krejčířová, 2006). Názor vrstevníků a ocenění ve vrstevnické skupině v průběhu školního věku se zapojuje více a více a nabývá na významu (Vágnerová, 2005). Do utváření sebehodnocení školáků vstupují samozřejmě stále další činitelé a dospělé osoby podílející se na procesu socializace ve školním věku - např. učitelé (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Očekávání druhých lidí vytváří u dětí školního věku normu žádoucího chování a výkonu, která se stává podkladem představy o uspokojivé představě sebe sama. Děti pak zpravidla usilují o naplnění této představy (Gunnar & Sroufe, 1991).

Děti středního školního věku si uvědomují **stálost** své osobnosti, ačkoli jsou ještě přesvědčeny, že se jejich negativní vlastnosti v průběhu času změní na pozitivní. Rozhodně jsou si vědomi **jedinečnosti sebe sama** (Vágnerová, 2012). Sebeobraz souvisí s reakcemi a hodnocením nejbližšího okolí. Je zdravé a nezbytné, aby bylo rozvíjeno především **kladné a soudržné sebepojetí**. Lze dokonce říci, že děti se rodí s potřebou kladného přijetí. Bez kladného přijetí nemůže vzniknout ani kladné přijetí sebe sama (Rogers, 1961, 1998). Sebehodnocení vzniklé se je škole „*do značné míry závislé na skutečném výkonu, který se stává prostředkem potvrzení vlastní hodnoty*“. Sebehodnocení se mění na v závislosti na vývoji kognitivních schopností, věku, zkušenosti i vlastní interpretaci (Vágnerová & Klégrová, 2008, s. 401).

Sociální interakce a vztahový kontext jsou podstatným činitelem v utváření samotného self, které je možno považovat primárně za sociální konstrukt. Druzí lidé nastavují svými názory a míněním člověku jakési „sociální zrcadlo“. Tyto názory jsou následně internalizovány do stálé psychické struktury, kterou Cooley označuje jako **představa sebe - self-idea** (Cooley, 1992). Pokud dítě dostává pozitivní přijetí, vytváří si sebeobraz někoho, kdo si zaslouhuje sebeúctu. Pokud vzniká neuspokojivý sebeobraz doma a je navíc následně ve stejném duchu potvrzován ve škole, zhoršuje se postavení a sebeobraz dítěte.

Pokud je obraz sebe sama získávaný doma a ve škole odlišný, vniká u dětí nejistota „jaký/jaká doopravdy jsem“ (Fontana, 1997).

Jednou z možností posílení sebeúcty, seberespektu, sebevědomí, sebehodnocení či sebeocení je pozitivní využití sociálních opor. To, jak daný člověk vidí a hodnotí sebe samého má následně vliv na prožívání a chování a může mít vliv i na způsob zvládnání těžkostí (Křivohlavý, 2001). Shodu mezi sebepojetím, vnitřními potřebami a zkušenostmi prostředí označujeme jako **kongruenci**. Jedná se o významný pojem Rogersovského přístupu a zároveň požadovaný cíl psychoterapie (Vymětal, 1996).

Vztah sebehodnocení k reálné školní úspěšnosti není vždy přímo úměrný. Mimo jiné se sem odráží také širší **socio-kulturní tradice** a zeměpisný původ - například asijské děti se častěji hodnotí hůře než děti evropské, přičemž skromnost a tendence k sebekritičnosti může působit jako impuls ke zlepšování (Vágnerová, 2005). Vliv multikulturní společnosti, migrace a mísení etnik se podle mého názoru v budoucnu pravděpodobně promítne i do „typických“ rysů příslušníků určitých etnik a kultur – pozn. MO.

Sebepojetí se promítá také do postoje k **psychologické diagnostice**. Vycházíme z toho, že v průběhu školních let se postupně zlepšuje a zpřesňuje odhad svých vlastních schopností a dovedností. Přispívá k tomu nejen rozvoj metakognice a reálné zkušenosti, ale (jak víme) významně také názory z okolí. Hodnocení sebe sama tak nemusí být objektivní (Vágnerová & Klégrová, 2008). Na druhou stranu v sebepojetí jde o subjektivní pohled dotyčného jedince na sebe sama – pokud je zbarven vlivem okolí, nemění to nic na skutečnosti, že právě takto (byť by to bylo pod vlivem okolí) se jedinec vnímá a posuzuje – pozn. MO.

## VÝVOJ SEBEPOJETÍ V DOBĚ DOSPÍVÁNÍ

S počátkem dospívání (kolem 11 – 12 roku) můžeme sledovat výrazný a dočasný **pokles úrovně sebehodnocení**. Zároveň se sebepojetí stává diferencovanější. Kladné sebehodnocení je přitom podstatné pro celkové duševní zdraví a ovlivňuje také motivaci a výkon ve škole (Muldoon, 2000). Nejvíce znejistěnou věkovou skupinou bývají dospívající ve věku 12 – 13 let, přičemž hlubší pocity nejistoty zaznamenáváme u dívek (Beal, 1994). S potřebou nového sebevymezení v dospívání souvisí úsilí o prohloubení sebepoznání a zaměření na vlastní osobnost v tomto období (Vágnerová, 2012).

Významným (ale ne jediným) úkolem dospívání je dosažení jasného a stabilního **pocitu vlastní identity**, což mimo jiné obnáší poznání vlastních mezí a přijetí své jedinečnosti s některými omezeními a nedostatky. Kritický pohled na sebe sama je podmínkou ujasnění si vlastních charakteristik i budoucích společenských rolí. Podstatné je pochopení a přijetí **psychické diference** (tj. schopnosti vnímat sebe sama jako jedinečného) a dále **psychické nezávislosti** – tedy schopnosti vnímat sebe sama jako jednajícího nezávisle na druhých a jejich mínění (Langmeier & Krejčířová, 2006). V dospívání jsou zpravidla dívky vystaveny většímu společenskému tlaku na přijetí představ o roli ženy. Požadavky na přijetí mužské role bývají u chlapců přitom mnohem přijatelnější (Janošová, 2008).

Hledání a vytváření **osobní identity** je záležitostí celého našeho života – v dospívání je otázkou klíčovou. Adolescence je určitým vrcholem zápasu o identitu (Říčan, 2004). Vývoj je kontinuální proces. V době dospívání (zejména v adolescenci) jde také o to zahrnout minulou zkušenost dřívějšího (dětského) sebepojetí a propojit ji s nově se **vynořující identitou** (Meeus, 2011). Identita přináší odpovědi na otázky typu – „Kdo jsem? Jaký jsem? Kam patřím? Kam směřuji? Čemu opravdu věřím? Co je smyslem a cílem mého života?“ apod. Nese i jasné vědomí sebe jako subjektu, který se rozhoduje a jedná (Říčan, 2004). Identita je rovněž vědomím vlastní jedinečnosti, pocit souladu Já s celou bytostí a vědomím toho, že „můj život je originál“ (Říčan, 2004, str. 218).

Rozvoj myšlení a zejména schopnost abstraktního uvažování umožňuje rozvíjet úvahy o budoucím, hypotetickém, možném **sebevymezení v budoucnosti**, zvažování různých alternativ. Plány jsou postupně více a více realistické, ale stále chybí korekce zkušeností (Vágnerová, 2012).

Úroveň sebehodnocení po prudkém poklesu na počátku dospívání většinou kolem 15 – 16 let začíná pak opět narůstat (Langmeier & Krejčířová, 2006). Rozdíly v propadu sebehodnocení jsou velké. K většímu propadu nedochází u všech, ale jen u některých. Např. podle Hirsche & DuBoise (1991) se propad týká asi 20 % mladších adolescentů. Situace mnohonásobné proměny a nejistot jsou spojeny s nespokojeností se sebou samým a **kolísáním sebepojetí**. Uvědomování rozporů sebehodnocení vede k přesvědčení o vlastní komplikovanosti. Sebeúcta je v době dospívání zranitelnější než dříve. V dalším vývoji si tento stav vynucuje potřebu sebeakceptace v emoční oblasti (Vágnerová, 2012).

Navzdory kolísání se v řadě aspektů sebepojetí v době adolescence stává konzistentnější a diferencovanější (Smetana & Villabos, 2009 in Vágnerová, 2012). K tomu, aby dospívající dosáhli identity, jsou potřeba jak **krize**, které přináší nové otázky a rozhodnutí, tak **osobní angažovanost** (Marcia, 1980 in West, 2002). V době konfliktního dospívání jsou vesměs

lepší vztahy spíše s matkou, otcové jsou ve svých pozicích více variabilní (Janošová, 2008).

Podstatným znakem dospívání je odmítnutí a kritika původních identifikačních vzorů. Vztahy k určitým lidem a zejména vědomí příslušnosti k rodině a určité skupině je nedílnou součástí identity. **Skupinová identita** poskytuje významnou oporu. Identifikace se skupinou hraje roli také v následné sebeakceptaci. Jelikož skupina do určité míry zbavuje individuální zodpovědnosti, je jasné, že může podporovat nekonformní a mnohdy až asociální či agresivní prvky v jednání (Vágnerová, 2012). Skupiny vrstevníků se v některých attributech liší podle pohlaví. Např. chlapecká přátelství jsou častěji vícečetná a hraje zde poněkud menší roli blízkost (oproti přátelství dívek v daném věku). S postupem času se však rozdíl mezi přátelstvím chlapců a dívek začínají snižovat (Janošová, 2008).

Do sebehodnocení se do určité míry promítá rovněž geneticky ovlivněná skladba **osobnostních vlastností** (Kamakura et al., 2007). Hledání vlastní identity a sebepojetí není pasivní, naopak – dospívající se snaží aktivně zkoušet různé postoje a experimentuje. Je jednoznačná tendence přezkušovat a podrobovat kritice veškerá morální pravidla a duchovní hodnoty (Langmeier & Krejčířová, 2006). Identita se opírá jak o zkušenost a morální zásady, tak o realistické poznávání vlastních schopností a limitů. Základem je nepochybně sebepoznání. Zpočátku kolísá mezi přeceňováním a podceňováním. Hledání osobní identity, sebepoznání a sebe-uvědomování přináší překvapení i ztráty iluzí. Je spojeno s experimentováním v různých oblastech - včetně studia, zájmů, sexu apod. (Říčan, 2004).

Proces utváření identity v době adolescence někdy označujeme jako **individuaci**, která se skládá ze čtyř fází: 1) diferenciací (plné uvědomění odlišnosti), 2) experimentace s vlastní emancipací a možnostmi, 3) stabilizace (včetně vztahů s rodiči) a konečně 4) fáze psychického osamostatnění (Josselsonová, 1980 in Vágnerová, 2012). Objevení vnitřního světa, které s rozvojem osobnosti dospívajících i jejich sebepojetím souvisí, považují někteří za hlavní přínos dospívání (Kon, 1988). Bez krizí hrozí riziko nezdravého přijetí rodičů, ale i organizací nebo hnutí. Přitom dosažení zralé identity je spojeno s kladným sebepojetím, kdy lidé vnímají jen malý rozdíl mezi tím, jací by podle sebe měli být a jací opravdu jsou (West, 2002).

Další období budování autonomie já představuje hledání sebeidentity v období adolescence spojené s experimentováním, generačními konflikty, hledáním smyslu i krizí identity (Nakonečný, 1999). Součástí sebepojetí dospívajících je **výkonové hledisko** (Vágnerová, 2012).

Významnou roli v sebepojetí hraje hledání **hodnotové orientace**. Spiritualita (ve smyslu transcendentna – přesahu – pozn. MO) hraje důležitou roli v životě každého člověka, ať už je nebo není vázána na tradiční náboženství, ucelený proud (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro objevení se a řešení existencionálních otázek spojené s hledáním smyslu života a nezpochybnitelných hodnot hovoříme o fenoménu existencionálního probuzení nebo fázi **hledání smyslu** života (Halama, 2000). Základem celé životní orientace a dokonce jádrem osobnosti je pro mnohé adolescenty **spirituální identita**, která zahrnuje potřebu vztahu k něčemu, co člověka přesahuje. Podstatná je touha po vrcholném prožitku – mnohdy je důležitější než „poznání skutečné pravdy“ (Říčan, 2004).

Novodobým fenoménem současné doby, který vstupuje také do formování sebepojetí, je varianta **virtuálního světa**, realizovaná pomocí internetu, která je pro dospívající velmi přitažlivá. Umožňuje mimo jiné experimentovat s různou totožností - bez nutnosti odhalení té pravé (Šmahel, 2003).

Věk dospívání se významně projeví také v **možnostech psychodiagnostiky** (včetně posouzení sebepojetí). V tomto období se sice zlepšuje přesnost odhadu vlastních schopností a dovedností, do hodnocení sebe sama však často vstupuje emoční rozkolísanost, nejistota, kolísající sebedůvěra, obavy a strach ze selhání či negativismus (Vágnerová & Klégrová, 2008).

### 3 Hledisko pohlaví a rodu

Jelikož se ve své disertační práci věnuji výzkumu sebepojetí u dětí a adolescentů v České republice a ve výstupech je zohledňováno rovněž pohlaví, považuji za vhodné v rámci teoretické části uvést alespoň základní poznatky vztahující se k otázkám pohlaví, sexuality a genderu.

**Příslušnost k pohlaví** mužskému nebo ženskému představuje závažnou **dimenzi osobnosti**. V současné době je vhodné rozlišovat pojmy pohlaví a gender (Oakleyová, 2000). V dnešním pohledu nelze jednání a prožívání (jakož ani postavení či průběh života) automaticky spojovat pouze s biologicky určeným pohlavím. Bylo by to podle některých autorů považováno až za diskriminační (Hellus, 2007). Označení **pohlaví** (sex) vyjadřuje primárně **biologickou odlišnost** muže a ženy. Nevyhraněná pohlavnost (intersexualita) nese biologické znaky obou pohlaví (Thorová, 2015).

Pojmy „sex“, „pohlavnost“, „sexuální“, „pohlavní“ nejsou zcela jasně a precizně vymezeny. Ačkoli zde existuje těsný vztah a provázanost mezi danými pojmy, výraz „pohlavní/pohlaví“ bychom měli vnímat ve smyslu biologického mužství nebo ženství, výraz „sexualita“ se týká celé široké oblasti osobnosti ve vztahu k sexuálnímu chování (Oakleyová, 2000, str. 79).

V další části se nejprve podíváme na vymezení pohlaví a sexuality a poté si přiblížíme gender přístup. Ačkoli dnes uvedené pojmy řešíme samostatně, jejich vazba je zřejmá.

#### 3.1 Pohlaví a sexualita

**Genetické pohlaví** je určeno na samotném počátku existence plodu – při splynutí pohlavních buněk vzniká zygota s kombinací pohlavních chromozómů (gonozómů) XX (která určuje ženské pohlaví) nebo XY (určující pohlaví mužské). Jeden z pohlavních chromozómů nese ženské vajíčko (vždy chromozóm X) a druhým přispívá oplodňující spermie (přičemž může nést pohlavní chromozóm X nebo Y, tedy rozhoduje o pohlaví budoucího jedince). Možné výjimky a patologické kombinace pohlavních chromozómů



dále nezmiňuji, ale zaměřím se na fyziologickou otázku majoritní části populace s jasně daným genetickým pohlavím (tedy kombinací chromozómu XX nebo XY).

Všechny buňky vznikají postupným dělením zygoty. Každá buňka, která obsahuje jádro, nese kompletní genetickou informaci, tedy i pohlavní chromozómy. Lze tedy konstatovat, že každá jaderná buňka je zároveň „pohlavně specifická“ – obsahuje ženskou nebo mužskou sadu pohlavních chromozómů. Otázka pohlaví je tak pro člověka „všudypřítomná“ a obsažená doslova ve všech jaderných buňkách těla (s výjimkou spermií a vajíček).

Zapojením **specifických pohlavně vázaných genů** je podmíněna produkce specifických bílkovin a také pohlavně specifických hormonů. Výsledkem je „promítnutí“ genetické informace uložené v chromozómech do stavby tkání, orgánů a celého těla - tedy pohlavní dimorfismus, včetně **anatomického pohlaví**. To představuje pohlavně specifickou stavbu zevních a vnitřních pohlavních orgánů – ženský a mužský genitál.

**Gonadální pohlaví** je vztaženo k pohlavním žlázám a **somatické pohlaví** souvisí s vnějšími a vnitřními pohlavními orgány a tělesnou stavbou. Opět pomínu složitou problematiku možných výjimek a patologického vývoje, kdy se například působením nadbytku mužských pohlavních hormonů u plodu genetického pohlaví ženského vyvíjí pohlavní orgány mužského typu a naopak.

Podobnosti mezi muži a ženami na tělesné úrovni nacházíme jak v embryonálním vývoji, stavbě, tak i fyziologické funkci těla, včetně pohlavních orgánů (připomeňme, že např. ženský *clitoris* je anatomická obdoba mužského penisu, endokrinní systém vytváří u obou pohlaví jak mužské, tak ženské pohlavní hormony, které vznikají nejen v pohlavních orgánech, ale také v nadledvinách apod.).

Do určité doby není u embrya v počátečních stádiích vývoje žádný rozdíl mezi genitálem mužským a ženským. Gen, který sice není jediný, ale v genezi pohlaví hraje zcela zásadní roli, sídlí na chromozomu Y a nazývá se TDF (**Testis-Determining Factor**, faktor determinující varlata). Jeho účinky se projeví zhruba osm týdnů po početí. Jelikož je chromozom Y přítomen fyziologicky pouze u mužského pohlaví, projeví se pouze tady a to dvěma hlavními dopady, přičemž oba jsou podstatné: 1) TDF aktivuje jiný gen, který podmiňuje vznik mužských pohlavních orgánů a 2) aktivuje také skupinu buněk, které jsou schopné produkovat mužský pohlavní hormon – testosteron. Právě tento hormon je pak v dalším období hlavním hybatelem zodpovědným za stavbu pohlavních orgánů mužského typu. Pokud TDF není přítomen, pokračuje vývoj genitálu automaticky směrem k ženskému typu (Hamer & Copeland, 2003, str. 133-134).

Soubory genů, které jsou podkladem pohlavní dvojtvárnosti fenotypových znaků a vlastností, nacházíme zejména v pohlavních chromozomech (gonozomech X a Y). Vyskytují se však i na jiných místech jaderné chromozomové výbavy – na nepohlavních chromozomech. Soubory těchto genů jsou označovány jako **feminizační a maskulinizační genové komplexy** (Rosypal a kol., 2003).

Oba uvedené a běžně používané pojmy (feminizační a maskulinizační) jsou odvozeny z latinských slov *femina* – žena a *masculus* – muž (Kábrt & Kábrt, 1988).

Není jistě sporu o absolutní rovnosti obou pohlaví, stejně jako o existenci rozdílů mezi muži a ženami v řadě aspektů bio-psycho-sociálně-spirituálního spektra, včetně stavby a funkce mozku.

V rámci morfologických a funkčních rozdílů lidského těla v kontextu pohlaví je mimo jiné zkoumána také architektura mozku, která přímo souvisí s psychickými procesy (Výrost, Slaměnik, eds., 2008). Lidské mozky vykazují **anatomické a funkční rozdíly ve vztahu k pohlaví** již od novorozeneckého věku a dále v průběhu dětství a dospívání (Cahill, 2006 in Koukolík, 2010). Působením fetálních pohlavních hormonů se zhruba od druhého trimestru formuje neurohypotalamické pohlaví – následně se funkce hypotalamu a související hypofýzy liší podle pohlaví. Dochází tak k diferenciaci mozku podle pohlaví (Fifková, Weiss et al., 2008). Neurofyziologické výzkumy přinášejí poznatky o pohlavních rozdílech ve funkci a stavbě mozku mužů a žen v rámci emočních, empatických procesů, ale i při kognitivním zpracování informací. Zdá se, že muži a ženy užívají odlišné strategie. V průběhu empatického procesu ženy například aktivují korové oblasti ve vyšší míře (Koukolík, 2010). Existují také rozdíly v celých funkčních okruzích a systémech mozku (Gur et al., 2002). Mezi muži a ženami najdeme **funkční rozdíly** mezi lokalizací dopaminergních a noradrenergických drah v mozku. Je rovněž funkční rozdíl mezi pravou a levou hemisférou mužů a žen – u mužů jsou funkční rozdíly mezi pravou a levou stranou mozku větší než u žen. Některé části *corpus callosum* (vazníku – spojujícího pravou a levou mozkovou polokouli řádově stovkami milionů nervových vláken – pozn. MO) jsou širší u žen než u mužů. Jinými slovy - ukazuje se zde „*dosti elegantní, srovnatelný obrázek dvou vzájemně se doplňujících neuroanatomických typů zapojení mozku žen a mužů*“ (Koukolík, 2004, str. 112).

Poměrně nápadný **pohlavní dimorfismus** je patrný v oblasti hipokampální formace (která odpovídá především za genezi dlouhodobých paměťových stop – pozn. MO). Ukazuje se,

že mužské a ženské hipokampy se liší jak anatomicky, tak biochemicky. Není bez zajímavosti, že u žen byl prokázán větší relativní objem hipokampu vztažený k objemu celého mozku (Koukolík, 2010).

Mimochodem samotná biologie dokládá jak rozdíly, tak jednotu, podobnosti a shodu mužského a ženského. To se projevuje ve vývoji i stavbě (Oakleyová, 2000). Zajímavé jsou výsledky paměti a emočního prožívání mužů a žen pomocí fMR (funkční magnetické rezonance – metody umožňující mimo jiné mapovat aktivní oblasti mozku – pozn. MO). Ukazuje se, že muži a ženy aktivují mozek v rozličném počtu oblastí i v případech, že danou emocionální zkušenost subjektivně hodnotí stejně (Motlová & Koukolík, 2006).

Vzhledem k složitosti jak lidského mozku, tak komplexnosti vstupujících proměnných i náročnosti vyšetřovacích metod v oblasti neurofyziologie a neuroanatomie však nepřekvapuje, že jiné **studie přináší odlišné závěry**. Např. Leonard et al. (2008) vyšetřením velkého souboru mozků (N = 200) popírají významné rozdíly v mozcích mezi muži a ženami a vztahují je zejména k velikosti mozku. U žen však prokazují vyšší podíl šedé hmoty mozkové.

Nejsou prokázány rozdíly v celkové inteligenci mužů a žen, nicméně existuje pohlavní dimorfismus v oblasti **kognitivních stylů**. Z hlediska kognitivních strategií dávají muži jako skupina přednost **kontext-independentní** (na souvislostech nezávislé) strategii. Vedle toho ženy jako skupina upřednostňují **kontext-dependentní** (na souvislostech závislé) strategie. Není bez zajímavosti, že „optimální strategie“ představuje kombinaci obou zmíněných – např. ve vysoce nestabilním prostředí je efektivnější kontext-dependentní strategie, ve stálém prostředí naopak strategie kontext-independentní. (Neukazuje se tak doplňkovost obou pohlaví? – pozn. MO) Rozhodování a volba strategie je primárně záležitostí čelních laloků, které vykazují největší interindividuální rozdíly jak mezi jednotlivci, tak mezi pohlavími (Koukolík, 2004).

Výše uvedené samozřejmě nepopírá rozdíly mezi mužským a ženským tělem, které se zvyrazňují zejména nástupem puberty spojené mimo jiné se zvýšením produkce **pohlavních hormonů**. U obou pohlaví dosahují hladiny pohlavních hormonů maxima ve věku cca 20 – 40 let, samozřejmě s odlišným poměrem. U zdravého muže převažuje přitom produkce mužských pohlavních hormonů, u zdravé ženy převažuje produkce ženských pohlavních hormonů (Oakleyová, 2000).

Funkce pohlavních hormonů jsou mnohostranné. Ovlivňují tělesný růst, rozvoj sekundárních pohlavních znaků, psychiku. Hlavní funkcí mužského genitálu (pod vlivem mužských pohlavních hormonů) je produkce životaschopných pohlavních buněk, realizace

pohlavního styku, jako podmínky fyziologického oplození. Hlavní funkcí ženského genitálu (pod vlivem ženských pohlavních hormonů) je navíc umožnění nidace (zahníždění) oplozeného vajíčka, vývoj embrya a plodu a porod. Po porodu se jako funkce spojená se ženským pohlavím přidává schopnost kojení.

Nejen v tělesné stavbě, ale i ve výčtu uvedených funkcí jsou mezi muži a ženami samozřejmě rozdíly. Tyto rozdíly tělesné stavby (pokud nejsou maskovány) jsou běžně a zjevně viditelné a samozřejmě se netýkají pouze pohlavních orgánů.

Podíl testosteronu např. na facilitaci agresivního chování vychází z fyziologického působení tohoto významného androgenu. Je zajímavé, že u většiny savců bývají jedinci samčího pohlaví více agresivní než jedinci pohlaví samičího (Fontana, 1997).

Rozdíl mezi muži a ženami existuje nejen v kvalitě a kvantitě hormonální produkce, ale také v **distribuci receptorů pro hormony** přímo v mozku – například receptory pro ženské pohlavní hormony (estrogeny) jsou v čelních lalocích u žen distribuovány více méně symetricky, u mužů více asymetricky (Koukolík, 2004).

Hlavní úlohou mužských a ženských pohlavních hormonů je zajistit schopnost reprodukce v dospělosti. Zřejmý je i vliv na **sexuální chování**. Je však zajímavé, že sexuální touha je u obou pohlaví primárně určována a stimulována mužskými pohlavními hormony (androgeny). U mužů jsou jejich hlavním producentem varlata, u žen nadledviny (Oakleyová, 2000). Sexuální chování představuje celou paletu aktivit a činností, které mají vztah k sexualitě. Souvisejí se snahou nalézt, zaujmout a zvolit sexuálního partnera, získat ho pro sebe a navzájem se poznat a synchronizovat. Součástí jsou nejen námluvy a seznamování, ale i vlastní sexuální aktivity v užším slova smyslu (včetně kopulace). Dané prvky se objevují prakticky u všech zástupců živočišné říše, kteří jsou odděleného pohlaví (Veselovský, 2008). Biologický základ sexuálního chování je zřejmý. Vliv sociálního, kulturního a psychického kontextu je rovněž nesporný – ten je řešen dále vysvětleným pojmem gender.

Hovořili jsme o biologicky daném pohlaví, nicméně nelze pominout **psychologické pohlaví**, které je dáno především **pohlavní identitou** – tedy ztotožněním se svým pohlavím, které je vyjádřeno a prožíváno v podobě „*Jsem kluk. / Jsem muž.*“ nebo „*Jsem holka. / Jsem žena.*“ Vzhledem k šíři problematiky i zde pomímám výjimky a patologický vývoj obsažený například v případě transsexuality, kdy anatomické a psychologické pohlaví „nesedí“ a odporuje si (člověk s mužským genitálem pak prožívá pohlavní identitu ženskou a naopak). Vazba psychologického (prožívaného) pohlaví na

gender model (viz dále) je zřejmá. Zmíněná transsexualita je dávana do souvislosti s poruchou sexuální diferenciaci mozku (Thorová, 2015).

## 3.2 Gender

Na rozdíl od zvířat u člověka není možno počítat pouze s biologickou stránkou ani v oblasti pohlaví. To vedlo (podle mého názoru) k logickému vyústění v podobě objevení pojmu gender.

Role, zvyklosti a vhodnost či dělba práce související s rolí muže a ženy jsou **determinovány převážně socio-kulturně** a nemají nutný vztah k biologii (Oakleyová, 2000). V naší společnosti se běžně nerozlišuje „pohlaví“ a „gender“ a v každodenních sociálních situacích oba pojmy více méně splývají (a z logiky věci vyplývá, že pro majoritu společnosti se oba pojmy opravdu překrývají – pozn. MO). V sociálním jednání ani dost dobře nelze gender a pohlaví oddělit – vytvářejí spolu jakousi jednotu. V odborném slova smyslu bereme u sexuality v potaz biologické pohlaví, vedle toho gender je především sociálním konstruktem (Fafejta, 2004). Pojmy „gender“ a „pohlaví“ jsou v mnoha aspektech dva pohledy na jednu věc: být chlapcem/mužem nebo dívkou/ženou je stejně tak záležitostí oblečení, úpravy, profese, gestikulace a vystupování, jako záležitostí vzhledu genitálií (Oakleyová, 2000).

Pojem **gender** je dnes již všeobecně přijímaný (ne vždy používaný v překladu jako „rod“) a označuje výsledek působení převážně socio-kulturních vlivů na jedince určitého pohlaví. Zahrnuje tedy **femininí a maskulinní vlastnosti**, širší orientaci i využití možností, které se v životě naskýtají (Hellus, 2007). Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000, str. 176) vymezuje pojem gender zejména jako „*soubor socio-kulturně vytvořených sociálních rolí spojených s příslušností k biologickému pohlaví*“. Význam genderového pojetí lze demonstrovat novou klasifikací duševních poruch Americké psychiatrické asociace (DSM-5), která otázce genderových rozdílů věnuje zvýšenou pozornost.

Potvrzení, že pojmy „gender“ a „pohlaví“ jsou dva různé pohledy, můžeme demonstrovat případem, kdy určitý člověk, který není biologicky muž ani žena, může mít velmi jasný a „čistý“ mužský nebo ženský gender, který bude stejně maskulinní nebo stejně feminní jako

biologicky zcela zdravý muž nebo žena. Gender je tak sice u většiny vázán na pohlaví, ale může být na biologickém (anatomickém) pohlaví i zcela nezávislý (Oakleyová, 2000). Samotné definice mužství a ženství se neustále mění a přetvářejí (Janošová, 2008). **Genderové role** odpovídají kultuře a společnosti a podléhají změnám v čase – v současné době dochází k jejich prolínání a přibližování. Tento soudobý proces je mnohými vítán a mnohými naopak kritizován (Thorová, 2015). To je jedním z důvodů, proč se v psychologii začal uplatňovat **gender model** (model rodu), který vychází z toho, že gender (rod) je zastoupen v každém jedinci jako individuální množství kvalit maskulinity a feminity, popřípadě obou. Jinými slovy – každý jedinec má sobě vlastní určitou dávku maskulinity a feminity bez ohledu na své pohlaví (Výrost, Slaměník, eds., 2008). Biologické pojmy „mužský/ženský“ přísluší gender názvy „maskulinní/femininí“ (Oakleyová, 2000). Maskulinita a feminita jsou spíše než výlučné protiklady **dvě oddělená kontinua**, přičemž jedinec v nich může dosahovat různých skóre: **androgynní jedinec** má vysoké skóre v maskulinních i feminních hodnotách, naproti tomu **nevyhraněný jedinec** má v obou dimenzích skóre nízké. Maskulinní jedinec dosahuje vysoké skóre v maskulinitě a nízké ve feminitě, feminní jedinec adekvátně naopak (Pleck, 1981). V případě genderové nevyhraněnosti nebo oscilaci mezi maskulinní a feminní rolí hovoříme o transgenderu – nebo se také užívají pojmy transqueer, bigender, agender, pangender, non-binární gender, třetí gender (Thorová, 2015).

Jako zastánce komplexního přístupu, který pojímá člověka jako **bio-psycho-sociálně-spirituální jednotu**, jsem přesvědčen, že všechny aspekty lidské bytosti (v angličtině *human being*) mají právě takový komplexní charakter. Musíme (či je vhodné) tedy zohlednit jak stránku biologickou, tak psychickou, sociální a spirituální. Jinak dojde k zavádějícímu a jednostrannému zkreslení. Všechny tyto stránky totiž jsou součástí lidské bytosti ve všech oblastech jejího života. To se podle mého názoru uplatňuje také v rámci gender modelu.

Na vývoji vlastností přičítaných mužskému a ženskému pohlaví se s velkou mírou uplatňují sociální vlivy a výchova (Fausto-Sterling, 1992). Na **formování konkrétního „gender obsahu“** se podílejí rodiče již od porodu – postoje k chlapcům a dívkám, reakce na jejich projevy, komunikace s nimi, ale i úprava a zdobení jejich pokoje či oblékání, přisuzování vlastností se v řadě aspektů liší. Jsou odlišně akceptovány i vysvětlovány některé projevy, chování či vlastnosti - některé přitom u chlapců mohou být hodnoceny kladně, u dívek záporně a naopak (Sprinthall & Sprinthall, 1990).

Dalo by se říci, že pro malé dítě je **primární gender** a od něj se odvozuje pohlaví. Je to právě genderová identita, co je dítěti vštěpováno ještě dříve, než si uvědomí sebe sama a své pohlaví. Jsme tak genderově formováni již od narození. Pro nejmenší děti jsou mnohem podstatnější znaky genderové (než pohlavní), můžeme hovořit o jakýchsi „kulturních genitáliích“ (Fafejta, 2004, str. 34). **Základ genderové identity** se vytváří velmi brzy (odpovídá období rozvoje mateřského jazyka, tedy přibližně období prvních dvou let). Po svém vzniku a zpevnění ji obvykle nelze měnit - nebo jen s velkým rizikem poškození dítěte (Oakleyová, 2000). Uvedené ukazuje neoddiskutovaný vliv raného věku na utváření osobnosti člověka – pozn. MO.

Genderová identita je intimní a vnitřní složkou lidské osobnosti. Tvoří ji genderové atributy, které jsou prožívány jako vlastní. Její součástí jsou ty genderové role, které jsou v souladu s vnitřním prožíváním jedince (Janošová, 2008). **Genderová socializace** (tedy proces, kdy se chlapci učí být chlapci/muži a dívky se učí být dívkami/ženami) probíhá nejjintenzivněji v dětském věku, ale reálně běží po celý život. Konkrétní formy jsou historicky a kulturně podmíněny. Významný zásah do vývoje genderu přináší novodobě také média (Thorová, 2015). Genderové role se výrazně **proměňují** v historickém i sociokulturním kontextu. Jejich podoba a náplň je v různých kulturách, společností velmi rozmanitá. Proměny mužské a ženské role v čase jsou výraznější v naší společnosti - oproti přírodním národům a společnostem, kde převládá tradice (Janošová, 2008).

Jádrem procesu formování gender identity je především **identifikace**. Běžně se chlapci identifikují s muži a dívky s ženami. Role biologie je přitom sekundární, predispozice k výběru mužské či ženské genderové identity rozhodujícím způsobem přebíjí proces kulturního učení (Oakleyová, 2000, str. 129). Děti obou pohlaví jsou podněcovány okolím, aby na svět „*hleděly optikou svého pohlaví*“ a jsou u nich zdůrazňovány rozdíly pohlaví (Bem, 1993 in Fontana, 1997). Ukazuje se, že pohlavní identitu (příslušnost k pohlaví mužskému/ženskému) více podporují otcové (Langlois & Downs, 1980 in Fontana, 1997). Běžně se dítě identifikuje a chce podobat rodiči stejného pohlaví. Zařazuje se tak do stejného genderu. Platí ovšem, že při osvojování genderové role má dítě tendenci imitovat „silnějšího“ (ve smyslu dominantnějšího) rodiče - bez ohledu na jeho pohlaví. Tedy častěji bude imitován ten, který vůči dítěti projevuje **moc a dominanci**. V oblasti podněcování identifikace s gender rolí vede vedle dominance rovněž **vřelý a láskyplný vztah** (Oakleyová, 2000). Problém nastává, pokud osoba příslušného genderu a pohlaví není přítomna, čímž se dostáváme k otázce vzorů – pozn. MO. Základní představu o genderových rolích získávají děti ve své primární rodině. Postupně se však zapojují také

vrstevníci a lidé ze širší společnosti (mimo primární rodinu). „sociální horizont“ se tak rozšiřuje (Oakleyová, 2000, str. 139).

Gender se promítá i do přirozené a spontánní dětské činnosti – hry. Hra rozlišená podle pohlaví se objevuje již ve dvou letech, kdy děti dávají přednost spoluhráčům stejného pohlaví. Zhruba ve třetím roce (což odpovídá období formování jádra osobnosti – pozn. MO) vzrůstá význam pohlavní identity pro samotné dítě (Fontana, 1997).

Je třeba si stále připomínat, že pojem gender vznikl jako převážně **sociální konstrukt**. Není pevně určený. Není dopředu daný, souvisí neoddělitelně se sociálními normami, přičemž vykazuje značné mezikulturní rozdíly. Tím, že je gender dán sociálně, může teoreticky být jejich počet nekonečný. V určitém smyslu jde tedy o roli, jejíž obsah je proměnlivý a může se rozšiřovat (Fafejta, 2004).

Můžeme říci, že do oblasti gender a pohlavní role dané očekáváním a působením společnosti, sociálních skupiny na nositele daného pohlaví se významně odráží také širší kontexty doby a místa (gender se v mnoha aspektech lišil a liší jak v různých epochách, tak na různých místech planety). **Stereotypy maskulinity a feminity** jsou v různých společnostech výrazně odlišné, dokonalý opak našich kulturních vzorců maskulinity a feminity však na naší planetě nenajdeme (Oakleyová, 2000).

Vývoj genderových rolí vychází ze tří hlavních určujících zdrojů – sociálního, kognitivního a biologického. Podstatná je vzájemná interakce. Pokud jsou role tradičně maskulinní/femininní, hovoříme o **genderovém binarismu**. V případě smíšení u jednoho člověka hovoříme o androgynních typech a charakteristikách (Thorová, 2015).

**Oboustrannost vztahů** pohlaví a genderu je více než pravděpodobná – biologické rozdíly jsou modulovány a zvyrazňovány socializací a rozdíly mezi pohlavími jsou zesilovány rozdíly genderovými (Fafejta, 2004). Biologický základ pohlavní dvojtvárnosti a sociální aspekt gender rozdílů a shod podle mého názoru vhodně slučuje **interakcionismus**, který vychází z kombinace vlivů osobních dispozic a proměnnými prostředí na jednání a prožívání člověka. Pro objasňování psychologických aspektů mužů a žen vychází jak z biologie lidského organismu (kterou nemůžeme zpochybnit – pozn. MO), tak ze socio-kulturních vlivů, které na muže a ženy (chlapce a dívky) působí (Výrost, Slaměnik, eds., 2008). Je tím podle mého názoru odstraněna nepřesnost a určitá „extrémnost“ jednostranného přístupu – sexualita má vždy multidimenzionální komponenty pozn. MO.



### 3.2.1 Gender v kontextu vývojové psychologie

Vývojový aspekt považujeme za významný v celé řadě tělesných, psychických i sociálních funkcí. Zohlednění vývojového hlediska u dětí a adolescentů je rovněž součástí předložené práce. Podívejme se tedy stručně, jak se gender formuje v průběhu individuálního vývoje.

#### GENDER V OBDOBÍ BATOLETE

Už ve věku batolete je důležitou součástí sebepojetí **genderová role**. Je mimo jiné podmíněna odlišným přístupem, očekáváním, sdělováním i reakcemi dospělých k dětem odlišného pohlaví. Při vývoji genderové identity je přitom podstatná jak **fáze uvědomování si rozdílů** mezi mužským a ženským pohlavím, tak **fáze pochopení a přijetí vlastního** pohlaví a genderové identity. Aspekt genderu se stává podstatným kategorizačním schématem, přičemž děti tohoto věku potřebují, aby genderová schémata byla jasná a jednoznačná (to je v současném „gender splývání a přibližování“ problematičtější – pozn. MO). Genderová identita totiž zasahuje také do emočního prožívání, může posilovat sebevědomí. Batole však ještě nechápe trvalost genderové identity (Vágnerová, 2012). V batolecím věku se genderová identita teprve začíná rozvíjet, ale její základy jsou v tomto věku nepochybně vytvořeny (Matlin, 2000). Je zajímavé, že kolem jednoho roku má dítě tendenci upřednostňovat hračky, které jsou typické pro jeho pohlaví (Janošová, 2008). Porozumění genderovým rolím nepochybně souvisí také s rozvojem řečových dovedností (Janošová, 2008).

Významnou roli při formování gender identity má po celou dobu dětství **pozorování** rozdílů mezi otcem a matkou (tedy mužem a ženou), **identifikace** s rodičem (a později skupinou dětí) stejného pohlaví. Přitom věk, kdy k dané identifikaci s příslušným pohlavím dochází, závisí nejen na osobnostních faktorech (jako je inteligence, bystrost apod.), ale také na přístupu okolí, způsobu a formě podávání informací. Kolem druhého roku se u chlapců projevuje větší množství agresivních projevů a preference pohybových aktivit (Janošová, 2008).

Dospělí reagují na projevy i hru dětí rozdílně podle pohlaví – výraznější je vesměs postoj otců, kteří u synů schvalují chlapecké hry a projevy, kladou důraz na genderovou roli

s větší frekvencí a zamítají dívčí projevy a hry. Matky zpravidla nejsou ve svých reakcích tak vyhraněné (Witt, 1997; Weitzman, 1979).

## **GENDER V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Porozumění obsahu **genderových rolí** se dále rozvíjí i v období předškolního věku. Je však stále rigidní, vázané na zjevné znaky, které jsou často zveličovány. Ve 3 letech dítě bere gender jako diferenciací kritérium, ve 4 letech si uvědomuje stálost genderu a v 5 letech pochopí genderovou konstantnost (Vágnerová, 2012).

Příslušnost k pohlaví a **akceptace genderové role** je v daném věku důležitá a představuje určitou hodnotu. Děti v této době odmítají např. oblečení typické pro druhé pohlaví. Zejména chlapci považují dívčí oblečení za degradaci své osobnosti. Přitom někdy i nepatrná vnější změna může na emoční úrovni fungovat jako „symbolická kastrace“ (Janošová, 2008). Domnívám se, že postoj k oblečení se v současné době vlivem módních trendů poněkud mění a posouvá ve směru unisexu – pozn. MO.

**Genderová identita** jako součást sebepojetí je podstatná u obou pohlaví. Zásadní je role rodiče stejného i opačného pohlaví – genderová identita dívek se vyvíjí v kontinuitě spojení s matkou, u chlapců je nutná separace od matky a identifikace s mužskou osobou (nejčastěji otcem). Významný není jen rodič stejného pohlaví – podstatnou roli „vzoru protějšku“ zastává i rodič opačného pohlaví. Přítomnost obou rodičů (resp. mužské a ženské figury) je důležitá (Corneau, 2000). Pokud není mužský vzor přítomen v podobě otce, může se jím v náhradní variantě stát dědeček, strýc nebo učitel nesoucí maskulinní genderové znaky. Podstatné je mužské pohlaví, resp. maskulinita. Pokud takový vzor není přítomen, mohou se projevit negativní důsledky zejména u chlapců, kteří se potřebují identifikovat s osobou stejného (mužského) pohlaví. Nejvíce jsou ohroženi chlapci – jedináčci, kteří žijí pouze s matkou, popřípadě dalšími osobami ženského pohlaví - babičkou, tetou apod. (Vágnerová, 2012). Do genderové identity postupně zasahují také další mužské/ženské vzory a vrstevníci. Genderové stereotypy se projevují také v rozdílném chování ve vrstevnické skupině chlapců nebo dívek (Mills & Duck, 2003).

V době předškolního věku se projevuje tendence ke **genderové segregaci** – v kontaktu jsou preferovány děti stejného pohlaví a to již od batolecího věku (výrazněji ve věku školním). Tato segregace mimo jiné slouží k potvrzení vlastní genderové identity. Působí zde vlivy sociální, podkladem je však také biologický vliv - daný a zprostředkovaný mimo

jiné hormonálním působením. Předškoláci obou pohlaví začínají výrazněji upřednostňovat nejen děti stejného pohlaví, ale vše, co souvisí s jejich genderovou linií (aktivity, hračky, oblečení apod.). U chlapců dochází k mírnému opoždění vzniku těchto postojů (Janošová, 2008). Velký význam má také specifická činnost – hra. Genderově rozdílná náplň hry chlapců a dívek přispívá mimo jiné k odlišnému rozvoji jejich kognitivních schopností a dovedností. Typickou činností pro chlapce jsou pohybové činnosti, realizované také např. „vzájemným pošťuchováním“ (Janošová, 2008).

## **GENDER V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU**

Významná je další fáze vývoje **genderové identity**, kdy stále podstatnější roli hraje skupina vrstevníků stejného pohlaví – ti dostávají více solidarity a podpory než vrstevníci opačného pohlaví (Janošová, 2008).

Ani ve školním věku neprocházejí hoši a dívky stejnou socializací – je „genderově směřovaná“ v očekáváních, přístupech i hodnocení aktivit a činností dětí. Týká se to jak prostředí školy, tak prostředí rodiny. V rodinách často vznikají „koalice“ mezi dítětem a rodičem stejného pohlaví. Tento fenomén může usnadňovat identifikaci s rodičem stejného pohlaví, která je součástí vývoje genderové identity (Janošová, 2008). Podstatné je uvést, že aby se ve školním věku potomek **identifikoval** s rodičem stejného pohlaví, je nezbytné, aby se nejprve tento rodič identifikoval s dítětem. Absence stejnopohlavního rodiče přináší více problémů v případě, že se jedná o syna a chybí otec. Chlapci vyrůstající bez otce častěji vykazují slabší vyhraněnost v maskulinních zájmech nebo kompenzačně přehnané maskulinní chování (Janošová, 2008). Bez významu samozřejmě není ani rodič opačného pohlaví – například prožitek vlastní ženskosti ovlivňuje vztah otce k dceři (Janošová, 2008).

## **GENDER V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ**

V dospívání pokračuje proces **rozvoje genderové identity**. Nemusí probíhat identicky ani u příslušníků jednotlivých pohlaví obecně ani u konkrétních jedinců. Ženská role je často chápána jako méně imponující a mužská role jako výhodnější. Sociokulturní stereotypy kladou u žen větší důraz na ženskou krásu. U mužů se hodnotí častěji také jiné vlastnosti a zevnějšek není pro dosažení sociální prestiže tak důležitý (Vágnerová, 2012). Významnou

součástí vývoje sebepojetí v době dospívání je hodnocení **vlastního vzhledu**. Souvisí s tím pečlivá péče o svůj vzhled (Langmeier & Krejčířová, 2006). Požadavek na péči o vzhled je ze strany společnosti a veřejného mínění výraznější směrem k dívkám, chlapců se netýká tak silně (Janošová, 2008).

Proměnou danou dobou prochází mimo jiné postoj k jednomu z typických znaků dospívání – růstu tělesného ochlupení. V současnosti je u dívek/žen považováno za neestetické s jednoznačným trendem odstraňování ochlupení. Tento trend se méně výrazně (ale reálně) projevuje také u chlapců/mužů. Význam sekundárního ochlupení u mužů zůstává v oblasti vousů, respektive holení, které je považováno za jednoznačný aspekt mužství. Délka vlasů v současné době pozbývá genderově diferencního významu (Vágnerová, 2012).

**Genderově podmíněná diferenciacie sebepojetí** předpokládá odlišný způsob rozvoje podle pohlaví a sociokulturních tlaků a očekávání. Genderově podmíněné rozdíly jsou zřetelné po celé adolescentní období (Lerner, Steinberg, eds., 2009). Dívky vykazují větší míru sebekritičnosti a jsou se svým aktuálním stavem méně spokojeny. Mají negativnější sebehodnocení. Vedle toho chlapci jsou se sebou více spokojeni, což může souviset s vyšší sebeakceptací (Macek, 1999).

Je zajímavé, že dívky, které tělesně (a sexuálně) vyspívají dříve, mají celkově nižší sebevědomí a sebeúctu, častěji vykazují emoční potíže než dívky, které dospívají později (Bealová, 1994). U chlapců je tomu naopak – ti, kteří vyspívají dříve, jsou mezi vrstevníky ve výhodě. Dříve pohlavně dospívající chlapci mívají vyšší sebevědomí (Ricciardelli & McCabe, 2004). Podíl může mít také oblast rozvíjející se sexuality, kdy existují biologicky dané rozdíly mezi vzrušivostí, prožíváním i sexuálními zkušenostmi chlapců a dívek (Janošová, 2008). V kontextu sexuality je rozdílné také hodnocení sexuálních zážitků – dívky chápou koitus jako prostředek, chlapci jako cíl. Pro chlapce je sex vesměs uspokojivý sám o sobě od začátku. U dívek se setkáváme s ambivalencí a pozitivní prožitky spojené se sexem se rozvíjejí teprve postupně (Vágnerová, 2012).

**Genderově podmíněné rozdíly**, které se projevují v době adolescence, se týkají také přijatelnosti agresivity, potřeby altruismu, emočního prožívání, vztahu k vrstevníkům, postoji k partnerství či potřebě důvěrnosti. Agresivita je více tolerována u chlapců, altruismus, empatie, poskytování opory a péče jsou více očekávány od dívek. Od dívek se také zpravidla čeká větší emoční zaměření. Z hlediska vztahu k vrstevníkům kladou dívky důraz na výlučnost a výjimečnost přátelství, oceňují submisivnější charakteristiky. Vedle toho chlapci výlučnost nevyžadují v takové míře a u kamarádů si většinou cení dominance a asertivity (Vágnerová, 2012).

### 3.3 Sebepojetí v kontextu pohlaví a genderu

Samotné pohlaví a zejména gender jako takový je podle mého názoru nedílnou součástí prožívání a chování člověka, tedy jeho osobnosti a má tak nepochybný vztah k sebepojetí - pojetí toho, kdo jsem, totiž nepochybně zahrnuje také gender hledisko.

Gender (rod) je vedle vzdělání, profese a etnicity považován za **nejdůležitější sociální charakteristiku** člověka. Kategorie „muž“ a „žena“ rozhodně představuje a zahrnuje také kategorii sociální. Maskulinita a feminita člověka má přitom řadu psychologických a sociálních vrstev, aspektů, podob a rozměrů – můžeme hovořit o „multifacetovosti“ (Výrost, Slaměnik, eds., 2008).

**Formování genderu** probíhá od nejranějších období života. Vztah mezi odlišností ve výchově chlapců a dívek a rozdílů v osobnosti muže a ženy jsou prokázány. Dá se říci, že již v okamžiku narození dítě „zvenčí dostává“ určitý gender (Oakleyová, 2000). Již od nejmladšího věku je s dívkami a chlapci zacházeno jinak. Podle svého pohlaví jsou děti již od časného věku napomínány, povzbuzovány, chváleny odlišně (Lewis, 1984; Archer & Lloyd; 1982 in Fontana, 1997). Lze říci, že chlapci a dívky procházejí „různou socializací“ – podle pohlaví jsou určité způsoby chování sociálním okolím odměňovány (a tím zpevňovány) a jiné naopak ignorovány, nepodporovány nebo trestány (Nakonečný, 1999). To je nepochybně jeden z „gender kořenů“ – pozn. MO.

Také přímý vliv a působení rodičů (kteří představují **gender vzory**) je odlišný. Matky jsou vesměs častěji v přímém kontaktu s dítětem a poskytují emoční oporu dětem obojího pohlaví. O pocitech je pro děti vesměs jednodušší hovořit s matkou (Levin & Currie, 2010). Vedle toho bývají vztah a komunikace dítěte s otcem (v porovnání s matkou) méně důvěrné. Otec klade zpravidla větší důraz formování a zlepšování dovedností, rozvoj a dosahování cílů svých dětí (Shearer et al., 2005).

**Rozdíly v genderových rolích** jsou nejvýraznější v době mladé dospělosti (Thorová, 2015). To můžeme považovat za „logické“, neboť toto období mimochodem odpovídá také biologickému optimu na zakládání rodiny – pozn. MO. Větší rozdíly mezi projevy mužů a žen nacházíme spíše ve střední a starší generaci. V mladší generaci se rozdíly do značné míry stírají. Tento proces se nazývá **labilizací a konfuzí mužské a ženské role** (Plaňava, 1998). Domnívám se, že uvedený fenomén podporuje významně kontext doby.

Je zajímavé, že rozdíly etnické a subkulturní jsou mnohem nápadnější než rozdíly mezi příslušníky mužského a ženského pohlaví uvnitř těchto skupin (Collin & Kutzaj, 1991).

Existující **interindividuální rozdíly** v řadě psychologických aspektů ve vztahu k osobnosti i školnímu výkonu jsou však mnohem více založené na individuálních vlohách a stimulaci prostředí než na rozdílnosti pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Výzkumy sexuálních rozdílů v oblasti psychických vlastností a schopností (např. IQ, empatie, vůdcovství, konformita, postoje, zájmy) potvrdily **velmi málo rozdílů** mezi muži a ženami (Maccoby & Jacklin, 1974). Muži a ženy se obecně liší mnohem méně, než se obecně soudí, rozdíly se mnohdy zvýrazňují, k čemuž přispívají také stereotypy o mužských a ženských rolích (Janošová, 2008).

Zajímavé jsou některé starší výzkumy vztahu sebepojetí a pohlaví/genderu. Např. podle Wilieho (1989) **neexistují** žádné dostatečně **průkazné rozdíly** v celkovém sebepojetí chlapců a dívek a to v žádné věkové kategorii. Závěry tohoto výzkumu vycházely z unidimenzionálního měření a nezohledňovaly multidimenzionální pohled na sebepojetí. Doménově specifické sebepojetí spolu s pohlavními rozdíly mezi skupinou chlapců a skupinou dívek našli např. Harter (1982), Harter & Jackson (1986) a Marsh (1987). Podle jejich výzkumů byla doménově specifická oblast sebepojetí v oblasti fyzického vzhledu významnější ve prospěch skupiny chlapců a naopak doménově specifická oblast sebepojetí v oblasti intelektu (respektive čtenářských schopností) ve prospěch skupiny dívek.

Není překvapivé, že různé jiné výzkumy přinášejí mnohdy protichůdné závěry. Můžeme se tak setkat s výzkumy, které prokazují malé rozdíly mezi pohlavími v oblasti sebevědomí (Quatman, Sampson, Robinson & Watson, 2001). Vedle toho výzkum, který prezentoval Young & Mroczek (2003) ukázal rozdíly v sebepojetí mužů a žen adolescentního věku, přičemž muži vykazovali sebevědomí vyšší. U jiných výzkumů (např. Donnellan et al., 2007) se gender rozdíly ukázaly jako nevýznamné.

Rozsáhlá metaanalýza 22 studií zahrnujících celkem 19.000 respondentů dětského a adolescentního věku ukázala **význam studia genderových rozdílů** v sebepojetí. Mimo jiné prokázala řadu rozdílů mezi respondenty obou pohlaví. Např. chlapci/muži vykazovali vyšší hodnoty v dimenzích zahrnujících matematické schopnosti, sport a pohybové aktivity, emoce a nepřítomnost úzkosti. Vedle toho v sebepojetí dívek/žen se ukázaly vyšší hodnoty dimenzí sebepojetí v oblasti verbálních schopností, blízkosti přátelství a vztahů v stejno-pohlavních (dívčích) skupinách (Wilgenbusch & Merrell, 1999).

Pouze **mírné rozdíly** mezi chlapci a děvčaty v oblasti sociálních vztahů (zde ve prospěch dívek) a emocionální dimenze (zde ve prospěch chlapců) našli Dusek, & Flaherty, 1981;

Marsh et al., 1984; Marsh, Parker, & Barnes, 1985; Osborne, & LeGette, 1982; Petersen, 1981. Výzkum 396 žáků ve věku 5 - 8 let zaměřený na strukturu, stabilitu a vývoj sebepojetí dětí prokázal gender stabilitu rozdílů sebepojetí dětí v čase. Tyto závěry byly překvapivě v rozporu s dřívějšími výzkumy autorského týmu a předpokladem, že se genderové rozdíly budou s věkem respondentů zvyšovat (Marsh, Craven & Debus, 1998). Rozsáhlejší výzkum doménově specifických rozdílů u 2188 respondentů obou pohlaví ve věku 10 - 18 let pomocí 150 položkové **Multidimenzionální škály sebepojetí** (*Multidimensional Self-Concept Scale*, MSCS; Bracken, 1992) provedl Crain et al. (1994). Uvedená škála vychází z multifacetovosti sebepojetí a zahrnuje šest oblastí (konkrétně Sociální oblast, Schopnosti, Afekty, Školní dovednosti, Rodinu a Fyzický vzhled) a rovněž celkový skóre sebepojetí. Uvedený výzkum prokazuje mimo jiné vyšší sebepojetí ve věkové skupině 10 - 11 let oproti starší skupině 15 - 16 let a to v oblasti fyzického vzhledu ve prospěch chlapců. Zjištěný rozdíl mezi skupinami respondentů různého věku však nelze považovat za klinicky významný (rozdíly < 0,5 SD). Zjištěné rozdíly se netýkaly celkového skóre sebepojetí Multidimenzionální škály sebepojetí MSCS.

Výzkum 7100 respondentů ve věku 14 - 30 let **neprokázal rozdíly** v křivkách prezentujících vývoj sebevědomí mezi chlapci/muži a dívkami/ženami. Jinými slovy sebevědomí se s věkem měnilo (narůstalo) u obou pohlaví stejně (Erol & Orth, 2011). Rovněž výchozí americká verze dotazníku sebepojetí Piers-Harrise (PHCSCS-2) nezjistila rozdílnost výstupů pro chlapce a dívky a potvrdila dostatečnost unitárních norem pro obě pohlaví (Piers & Herzberg, 2002).

Ukázalo se, že pohlaví a věk významně ovlivňuje **životní spokojenost**, přičemž dívky a starší děti uváděly nižší hodnoty životní spokojenosti (Csémy et al., 2005; Hlaváčková et al., 2013). Nižší hodnoty životní spokojenosti uváděly dívky a starší děti také ve výzkumu 4351 dětí (2094 chlapců a 2257 dívek) v České republice ve věku 11, 13, 15 let (Hodáčová et. al., 2015). Studie specifických domén sebepojetí u žáků a žákyň na úrovni základních a středních škol (N = 936 a 984) ukázala řadu výstupů – mimo jiné, že mnohé ze specifických domén neukázaly rozdílnost mezi dívkami a chlapci. Chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotili jako atraktivnější a sportovně zdatnější. Dívky ve srovnání s chlapci hodnotili lépe své chování (Cole et al., 2001).

Prvotní výstupy našeho vlastního výzkumu zahrnujícího 4901 respondentů ve věku 9 – 21 let využívající nově standardizovaný Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harrise (PHCSCS-2) prokázal rozdíly v subškálách sebepojetí Přizpůsobivost, Intelektové a Školní postavení, Nepodléhání úzkosti a Štěstí a spokojenost i v Celkovém skóre (Orel et. al.

2015). Nutno však sebekriticky konstatovat, že teprve v následném zpracování rozsáhlejšího souboru respondentů (kterým se zabývá tato práce) byl zohledněn rovněž vliv *effect size*, nikoli pouze hodnota *p-value*, což se v případě velkých souborů ukazuje jako podstatné.

Výše uvedeným je tak potvrzováno, že **rozdíly mezi muži a ženami** v řadě psychologických charakteristik jsou **mnohem menší**, než se obecně myslí (Janošová, 2008).



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 Výzkumný problém, cíle práce a hypotézy

Předložená disertační práce se zabývá analýzou položek sebepojetí u dětí a adolescentů ve věku 9 - 21 let, kteří navštěvují základní a střední školy na území České republiky.

Na počátku byla **základním problémem** absence adekvátního psychodiagnostického nástroje, který by hodnotil sebepojetí dětí a adolescentů v naší republice. Standardizace *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS2* (Obereignerů a kol., 2015) se stala základem pro celou disertační práci a jejím přesahovým rozměrem.

**Výzkumným problémem** byla nejasnost vývoje a souvislostí subškál sebepojetí, rozdíly dané pohlavím, věkem, pozicí v pořadí sourozenců či místem bydliště. Právě na tyto oblasti se disertační práce zaměřuje.

**Základním cílem** je popsat vývoj jednotlivých subškál PHCSCS-2 v jednotlivých věkových kategoriích u chlapců/mužů a dívek/žen pomocí vývojových křivek a deskriptivních statistik uvedených subškál.

**Další dílčí cíle** je zjistit vliv věku, pohlaví (odděleně i ve vzájemné interakci), pozice v pořadí sourozenců a místa bydliště na různé aspekty sebepojetí, resp. porovnat jednotlivé subškály sebepojetí dle konceptu Pierse-Harrise podle uvedených kritérií - pohlaví, věku, pohlaví a věku zároveň, pozice v pořadí sourozenců a místa bydliště.

V daném výzkumu jsou **stanoveny následující hypotézy**:

- **H1:** Ve vývojových křivkách jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existuje statisticky významný pokles dosaženého skóre v době nástupu dospívání.  
Daná hypotéza vychází z předpokladů změn ovlivněných biologickým zráním i psychosociálně, resp. poklesu sebepojetí a sebehodnocení s nástupem dospívání a následné stabilizace v době adolescence (viz kapitola 2).

- **H2:** Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané pohlavím respondentů.  
Daná hypotéza vychází z vlivu gender modelů a ze závěrů některých výzkumů (viz kapitola 3), které ukazují na doménově specifické rozdíly mezi dívkami a chlapci.
- **H3:** Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané věkem respondentů.  
Daná hypotéza vychází z předpokladů vývojových změn a proměny řady psychologických aspektů během přirozeného vývoje (viz kapitola 2).
- **H4:** Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané pozicí v pořadí sourozenců respondentů.  
Daná hypotéza vychází z předpokladů vlivu primární rodiny a sourozeneckých konstelací na vývoj individua, jeho socializaci, gender a řadu psychologických aspektů osobnosti (viz kap. 2 a 3).
- **H5:** Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané bydlištěm respondentů.  
Daná hypotéza vychází z předpokladu vlivu sociálního prostředí, sociálních skupin, způsobu života, interpersonálních interakcí a klimatu vztahů (viz kap. 1 a 2), které se v případě malých a velkých urbanizovaných celků (vesnice a města) mohou lišit.

## 5 Metodologický rámec a metody

Prezentovaný výzkum spadá do **kvantitativního přístupu**. Pracuje s přesně danými proměnnými, které jsou měřeny pomocí **standardizovaného psychodiagnostického nástroje** (viz dále).

Základní nástroj, který je v dané práci užíván (*Dotazník sebeposuzování dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2*), spadá do kategorie psychodiagnostických metod. Psychodiagnostika obecně je považována za aplikovanou psychologickou disciplínu. Jejím hlavním úkolem je zjišťovat a měřit duševní vlastnosti, stavy a další charakteristiky jedince. Je spjata především s psychologií osobnosti (Svoboda, eds, Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Použitý diagnostický nástroj (popis viz dále) zahrnujeme mezi **dotazníky**, resp. inventáře. Obsahuje výpovědi s možností vyjádření souhlasu ANO/NE. Pro svoji jednoduchost administrace, vyhodnocení a interpretace patří dotazníky mezi nejčastěji užívané metody (Svoboda, Řehan, et al., 2004). V dotaznících obecně respondent odpovídá na jednotlivé položky, které se mohou týkat postojů, pocitů, vlastností apod. (Svoboda, 2010). Konstrukce dotazníků **vychází z introspekce** – odpovědi vycházejí z vnitřních poznatků (Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Nespornou výhodou dotazníků je především jednoduchost administrace a rychlost získání dat. Nevýhodou je určitá nepřesnost a neúplnost – každý dotazník totiž zahrnuje jen vybraný a omezený počet položek, neposuzuje tak nikdy komplexně všechny parametry. Podstatná je zde také úroveň porozumění jednotlivým otázkám a schopnost introspekce (Říčan, Krejčířová et al., 2006).

Určitou nevýhodou a limitací užití dotazníků může být také nízká schopnost introspekce, nedostatek sebekritiky nebo náhledu. V dotaznících je poměrně velký prostor pro zkreslení výsledků subjektem. Dotazníky totiž nepojímají, jaká je testovaná osoba ve skutečnosti, ale jak se vidí nebo jak by se vidět chtěla (Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009). V kontextu zjišťování sebepojetí je však **subjektivní aspekt** problematiky zásadní – jde nám o zjištění subjektivní výpovědi, nikoli objektivního nálezu (pozn. MO).

Pro užití dotazníků je podstatné nejen, aby testovaný člověk uměl číst, ale byl schopen porozumět, posoudit a zformulovat odpověď. Musí být zároveň schopen určité míry

introspekce. Aplikace dotazníků je tak doporučována až od středního školního věku (Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Měřením jednoho rysu nebo ohraničeného aspektu osobnosti se zabývají jednorozměrné (unidimenzionální, jednofázové) dotazníky (Svoboda, 1999). K tradičním metodám v oblasti výzkumu sebepojetí patří také sebesposuzovací škály (Kihlstrom & Cantor, 1984, in Blatný & Plháková, 2003).

Při psychodiagnostickém vyšetřování dětí hraje roli samozřejmě také věk. Vychází to z úrovně sociální, emoční i kognitivní zralosti. U **dětí školního věku** jsou výsledky psychodiagnostiky spolehlivější, validnější a přesnější než u dětí předškolních. Je také menší riziko zkreslení (Vágnerová & Klégrová, 2008). Testování respondentů v našem souboru bylo realizováno od 9 let, což vzhledem k uvedenému považuji za adekvátní.

U **dospívajících** se rozumové schopnosti dále rozvíjejí. Zlepšuje se ovládání pozornosti a systematický přístup k problémům. Rozvoj kognitivních schopností souvisí s rozvojem deduktivního i induktivního myšlení. Na významu však nabývá otázka motivace – pokud dospívající nechce, zpravidla nespolupracuje. Kromě negativistického přístupu a neochoty je dalším významným faktorem emoční nevyrovnanost, nejistota a přecitlivělost (Vágnerová & Klégrová, 2008).

Říčan (2004) považuje někdy za výhodné měřit určitou charakteristiku u osob určitého věku a srovnávat navzájem průměrné hodnoty skupin, které se věkově liší. Z měření většího počtu osob je pak možné vytvořit **průměrnou křivku vývoje a změn** této vlastnosti v čase. Proti této sumární křivce mívá křivka dané charakteristiky u jednotlivce individuální průběh a může se od průměrné křivky v řadě parametrů lišit. Vývojové aspekty můžeme dobře popsat např. **věkovými křivkami**, které vyjadřují kvantitativní změny v závislosti na věku. Můžeme přitom zaznamenávat věkové křivky výkonu, povahových vlastností, tělesného vývoje apod. Je samozřejmé a zřejmé, že vývoj jedince neobnáší pouze kvantitativní změny, ale také změny kvalitativní (Říčan, 2007). **Vývojové křivky** je možno považovat za jednoduchý model vývoje (Říčan, 2004). Pro názornost jsem se rozhodl vývojové křivky posuzovaných parametrů (respektive subškál sebepojetí PHSCS-2) zpracovat a představit i v této práci – jednotlivé subškály sebepojetí jsou tak prezentovány rovněž v grafické podobě, která zobrazuje vývoj dané položky u dívek/žen a chlapců/mužů v čase.

## 5.1 Typ výzkumu

V dané práci vycházím z **kvantitativního výzkumu**, v rámci kterého zjišťuji a analyzuji **jasně dané proměnné**, které vycházejí z použitého standardizovaného diagnostického nástroje (*Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2*), který má zpracovány normy pro českou populaci. Základem je tedy **dotazníkové šetření**.

Ve shodě s doporučením Miovského (2004) je používán diagnostický nástroj, u kterého byly dostatečně prověřeny psychometrické vlastnosti a který je v zahraničí doporučován k použití.

Standardizace uvedeného dotazníku pro českou populaci dětí a adolescentů proběhla v rámci mého doktorandského studia a přinesla potenciálně užitečný diagnostický nástroj do našeho prostředí. Jelikož práce na převodu nástroje byla náročná a je v přímé souvislosti s předloženou doktorandskou prací, tématu převodu nástroje se stručně věnuji v jedné podkapitole.

Vztahy mezi zjištěnými proměnnými následně ověřuji **statistickými metodami** (viz dále).

## 5.2 Metody získávání a analýzy dat

Data byla získávána prostřednictvím speciálně připraveného snímání v PC prostředí. Počítače nepochybně pronikají do běžného života a mohou být jistě efektivně využity při administraci i vyhodnocení řady psychodiagnostických metod. Domnívám se, že pro generaci současných dětí a adolescentů je kontakt s PC technikou naprosto přirozený a je brán jako nedílná a naprosto běžná součást jejich života. Užití počítačů bych tak pro soudobou mladou generaci viděl jako přínosné a vhodné.

Svoboda (eds.), Humpolíček & Šnorek (2013) shrnují výhody a nevýhody **komputerizovaného testování**. K výhodám patří zejména standardnost administrace, přesnost a bezchybnost zpracování, rychlost, časová a ekonomická úspora. K hlavním nevýhodám autoři řadí zejména nemožnost zachycení individuálních reakcí respondentů a možná nedůvěra k PC technice (podle mého názoru se současné mladé generace netýká – pozn. MO).

Výzkum (včetně převodu diagnostického nástroje PHCSCS-2 na naše podmínky) byl realizován jako součást projektu Evropského sociálního fondu *Rozvoj a podpora kvality ve vzdělávání* (č. CZ.1.07/1.1.38/02.0034), který byl realizován KPPP a ZDVPP Zlín ve spolupráci s univerzitami v Olomouci, Ostravě a Bratislavě. Cílem části rozsáhlého projektu, která byla realizována v rámci dané spolupráce, bylo především zjišťování a analýza osobnostních charakteristik a úrovně znalostí žáků základních a středních škol.

**Základní testovou baterii** psychodiagnostické části uvedeného projektu tvořily čtyři dotazníky:

- **Škála sebepojetí dětí Pierse-Harris (PHCSCS-2)** – v době realizace projektu nástroj standardizovaný a používaný v zahraničí, v rámci projektu převáděn do našich podmínek,
- **Pětifaktorový osobní inventář pro děti (FFPI-C)** - v době realizace projektu nástroj standardizovaný a používaný v zahraničí, v rámci projektu převáděn do našich podmínek,
- **Test pozornosti d2** - v době realizace projektu běžně používaný u nás,
- **Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)** - v době realizace projektu standardizovaný a běžně používaný u nás.

Snímání probíhalo prostřednictvím PC techniky s připojením na běžný internet. Každý testovaný respondent dostal heslo pro připojení do online verze testů. Jelikož snímání probíhalo v rámci školy nebo PPP, byla hesla vždy přidělována konkrétní instituci, ve které byl přítomen poučený spolupracující kolega.

Byli testováni pouze ti žáci, kteří měli vyplněn a podepsán **informovaný souhlas** – za nezletilé vyplnili a podepisovali rodiče (resp. zákonní zástupci). Bez informovaného souhlasu byli žáci/žákyně z testování vyloučeni.

Po vstupu do internetového snímače vyplnil respondent dle jednoduchých instrukcí **vstupní masku** se základními osobními daty. Poté následovalo **vlastní testování** výše uvedenými psychodiagnostickými nástroji. Délka testování nepřesáhla dobu jedné vyučovací hodiny (tedy 45 minut).

Získaná data byla bezpečně uložena v centrálním úložišti, jehož zabezpečení bylo zajištěno technicky a ošetřeno řádnou písemnou smlouvou. Bylo především zajištěno, aby se

k datům osobní a citlivé povahy nedostala žádná nepovolaná osoba. Byly dodrženy všechny požadavky na práci s důvěrným materiálem, včetně ochrany osobních údajů (Zákon č. 101/2001 Sb. v platném znění).

Všichni, kdo se na práci s daty podíleli (odborníci s adekvátním vzděláním z KPPP a ZDVPP Zlín, Univerzity Palackého v Olomouci, Ostravské Univerzity v Ostravě, Komenského Univerzity v Bratislavě, zapojení školní psychologové aj.), byli poučeni a byla s nimi sepsána písemná smlouva obsahující mimo jiné i náležitosti a zásady práce s osobními a citlivými daty.

Sběr dat probíhal **v letech 2012 – 2015** (v souladu s harmonogramem zastřešujícího projektu). Následovalo zpracování a analýzy dat. V první fázi došlo k převodu diagnostického nástroje a vytvoření příručky a záznamového listu *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2* (Obereignerů a kol., 2015). V další fázi proběhlo zpracování získaných dat a jejich prezentace v rámci odborných konferencí, odborného článku a předkládané disertační práce. Následně je připravovány monografie kolektivu autorů zaměřené na vybrané aspekty sebepojetí.

Soubory dat byly k dalšímu zpracování byly generovány v tabulce Microsoft Office Excel, která na každém řádku obsahovala výstupy jednoho respondenta (anamnestické údaje, odpovědi na jednotlivé otázky použitých dotazníků - včetně PHCSCS-2, skóre jednotlivých subškál).

Tato data byla následně podrobena **statistickému zpracování**, na kterém se významně podílela spolupráce s Univerzitou Komenského v Bratislavě (zastoupenou Dr. A. Mentelem).

Byly využity **korelační studie** zjišťující těsnost vztahů mezi různými proměnnými. **Vývojové křivky** znázorňující změny hodnot určité proměnné v čase (v našem případě subškál sebepojetí – pozn. MO) jsou výsledkem **průřezového přehledu** (Ferjenčík, 2000). Obě tyto metody byly v rámci předkládaného výzkumu aplikovány – jejich výsledky jsou prezentovány v příslušné kapitole.

Pro konstrukci vývojových křivek a další analýzu dat byla použita **stratifikace**, která rozdělila respondenty podle věku. Při zpracování dat bylo využito statistických metod vycházejících z Raschova modelu, popisné statistiky, hodnocení *effect size* metody vážené maximální pravděpodobnosti (*weighted maximum likelihood*), funkce *desrcibel* (Revelle, 2015), statistického systému R (R Core Team, 2015), *kernel density* diagramů, Yuenův test, robustní ANOVA s trimovanými průměry a winsorizovanými rozptyly. Ke zpracování

dat byl využit program ACER ConQuest 2.0 (Wu, Adams, Wilson & Haldane, 2007). Podrobnější uvedení a zdůvodnění použití a interpretaci výstupů uvedených statistických nástrojů uvádím pro přehlednost rovněž přímo v kapitole prezentující výsledky.

## ZÁKLADNÍ PSYCHODIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ

Jako základní psychodiagnostický nástroj byla použita česká adaptace škály *Piers-Harris children self-concept scale 2* (PHCSCS-2), která byla vydána společností Hogrefe TestCentrum v pod názvem „**Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2**“ (Obereignerů et al., 2015).

Původní škála *Piers-Harris self-concept scale for children* vznikla v USA na počátku 60. let jako jednoduchý sebesuzovací nástroj. Byl určen k měření, hodnocení a posuzování sebepojetí u dětí a dospívajících. Podle koncepce autorů původní verze je **sebpoejetí** určitý **relativně stabilní** soubor postojů k sobě samému, který zahrnuje popis a hodnocení vlastního chování a vlastností (Piers, 1984).

Škála Piers-Harris byla od svého vydání opakovaně pozitivně hodnocena. Ukázala se jako vhodný diagnostický nástroj pro kliniky i akademické výzkumníky (Piers & Herzberg, 2002).

Druhé vydání metody je výsledkem pečlivé revize prvního vydání. V rámci terminologické úpravy vyšla v r. 2002 pod zjednodušeným názvem *Piers-Harris children self-concept scale 2* (PHCSCS-2). Hlavním cílem revize a úprav bylo usnadnit administraci a používání a také zlepšit psychometrický základ testu tak, aby byly zachovány důležité a podstatné funkční charakteristiky. Z toho důvodu bylo realizováno několik specifických změn a úprav. V originální americké verzi zahrnují zejména upravené položky dotazníku, vylepšené interpretační instrukce, nové celostátní normy a zmodernizované hodnocení výstupů. Vlastní škály sebepojetí, uspořádání odpovědí a kvalitní psychometrické vlastnosti zůstaly původní. Dotazník Piers-Harris 2 zahrnuje stejné subškály sebepojetí a validizační škály jako původní škála Piers-Harris. Bylo ověřeno, že revidovaný test lze kvalitně a jednoduše zahrnout do výzkumných projektů a klinických vyšetření včetně těch, které používaly původní verzi (Piers & Herzberg, 2002).

Pozitivní ohlasy, potenciální využitelnost, jednoduchost daného nástroje a potřeba „zaplnit“ určitou mezeru v diagnostice sebepojetí v naší republice – to byly hlavní důvody, proč jsme zvolili právě daný diagnostický nástroj.



PHCSCS-2 je 60-položkový sebehodnotící dotazník s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe* (*The way I feel about myself*). Originální verze PHCSCS-2 byla navržena pro děti ve věku od 7 let (podmínkou je schopnost číst s porozuměním), po adolescenty ve věku do 18 let (Piers & Herzberg, 2002). Z formálního hlediska bychom daný nástroj zařadili mezi inventáře, které obsahují oznamovací věty, se kterými vyšetřovaná osoba souhlasí nebo nesouhlasí (Svoboda, eds., Humpolíček & Šnorek, 2013).

Položky dotazníku PHCSCS-2 zahrnují jednoduché výroky, které popisují, **jak lidé mohou vnímat sami sebe**. Respondenti volí mezi dvěma možnostmi odpovědi (*ano* a *ne*), podle toho, zda se na něj konkrétní výrok vztahuje. Délka administrace je pro většinu respondentů 10 - 25 minut bez ohledu na formu (tužka-papír nebo PC administrace). U starších respondentů je celkový čas administrace kratší - pohybuje při spodní hranici časového rozpětí.

Subškály sebepojetí dohromady tvoří **Celkový skór** (TOT), který je mírou celkového sebepojetí respondenta. Dále test zahrnuje **šest subškál**, které hodnotí **specifické oblasti sebepojetí**. Jde o Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularitu (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP). Dosažení vyššího skóru vyjadřuje pozitivnější sebehodnocení v dané oblasti (Obereignerů et al., 2015).

Navzdory rozdělení do šesti subškál a celkového skóre daný nástroj posuzuje pouze jednu dimenzi osobnosti – sebepojetí. Řadili bychom jej tak mezi jednorozměrné (unidimenzionální, jednofázové) dotazníky, které se obecně zabývají měřením pouze jednoho rysu nebo ohraničeného aspektu osobnosti (Svoboda, eds., Humpolíček & Šnorek, 2013).

V původním dotazníku Piers-Harris byla subškála Nepodléhání úzkosti označena jako *Úzkost* a subškála Přizpůsobivost jako *Chování*.

**Validizační škály PHCSCS-2** zahrnují Index inkonzistentních odpovědí (IRI), který má odhalit náhodný výběr odpovědí, a Index převažujících odpovědí (RES), které měří tendenci dítěte odpovídat *ano* nebo *ne* bez ohledu na obsah položky (Obereignerů et al., 2015).

Pro přehlednost uvádím všechny škály PHCSCS-2 s českými, anglickými názvy a zkratkami v následující tabulce.

**Tabulka 1: Položky PHCSCS-2**

Škála	Anglický název	Zkratka
Celkový skór	Total score	<b>TOT</b>
Přizpůsobivost	Behavioral Adjustment	<b>BEH</b>
Intelektové a školní postavení	Intellectual and School Status	<b>INT</b>
Fyzický zjev a vlastnosti	Physical Appearance and Attributes	<b>PHY</b>
Nepodléhání úzkosti	Freedom from Anxiety	<b>FRE</b>
Popularita (oblíbenost)	Popularity	<b>POP</b>
Štěstí a spokojenost	Happiness and Satisfaction	<b>HAP</b>
Validizační ukazatele		
Index nekonzistentních odpovědí	Inconsistent Responding Index	<b>IRI</b>
Index převažujících odpovědí	Response Bias Index	<b>RES</b>

Celkový skór (TOT) PHCSCS-2 je možno považovat za nejspolehlivějším a nejlépe prozkoumané měřítko použitého diagnostického nástroje. Je hlavním ukazatelem celkového sebepojetí testované osoby a koreluje s pozitivním a negativním sebepojetím (Piers & Herzberg, 2002).

Administrace je v současné době možná ve verzi tužka-papír s tím, že PC verze je připravována. Administrace může být individuální i skupinová. Dolní věková hranice je limitována čtením s porozuměním (Obereignerů et al., 2015).

Dotazník PHCSCS-2 přináší **orientační hodnocení sebepojetí** dětí a adolescentů. Je dobře použitelným a užitečným psychodiagnostickým nástrojem ve výzkumném, poradenském, vzdělávacím i klinickém prostředí. Samozřejmě při komplexním hodnocení osobnosti a sebepojetí (jakož i jakýchkoli jiných parametrů či vlastností – pozn. MO) nelze vycházet pouze z jediného diagnostického nástroje (Obereignerů et al., 2015).

**Americké normy** PHCSCS-2 byly založeny na vzorku 1387 žáků ve věku 7 – 18 let ze škol po celých Spojených státech. Vzorek prvotní verze byl získán z jediné školy v Pensylvánii (Piers & Herzberg, 2002).

**Česká adaptace** vychází ze zpracování takřka dvojnásobného vzorku celkem 2583 žáků z několika krajů ČR (zahrnuje 1512 dívek, 1071 chlapců), přičemž byly respektovány všechny požadavky na převod a standardizaci zahraničního diagnostického nástroje (Obereignerů et al., 2015).

V rámci standardizace bylo pracováno se dvěma aspekty reliability – **interní konzistencí** a **test-retestovou reliabilitou** (Obereignerů et al., 2015). Výsledky testování reliability pro vzorek žáků z České republiky byly velmi podobné výsledkům amerického standardizačního vzorku (Obereignerů, et al., 2015). Přehled ukazatelů uvádím níže (Tabulka 2).

**Tabulka 2: Odhady reliability pro celý soubor a skupiny podle pohlaví (Obereignerů et al., 2015)**

Subškála PHCSCS-2	Počet položek	Standardizační soubor (N = 2583)	Standardizační soubor - chlapci (N = 1071)	Standardizační soubor - dívky (N = 1512)	Piers & Herzberg (N=1387)	Reliabilita test-retest (N = 136)
<b>Cronbachovo <math>\alpha</math></b>						$r_{tt}$
BEH	14	0,77	0,77	0,76	0,81	0,781
INT	16	0,74	0,73	0,75	0,81	0,698
PHY	11	0,79	0,81	0,78	0,75	0,779
FRE	14	0,82	0,80	0,82	0,81	0,758
POP	12	0,77	0,77	0,77	0,74	0,765
HAP	10	0,80	0,78	0,81	0,77	0,762

**Poznámka:** Test-retestová reliabilita ( $r_{tt}$ ) byla provedena s odstupem 3 měsíců.

**Použité zkratky subškál PHCSCS-2:** BEH - Přizpůsobivost, INT - Intelektové a školní postavení, PHY - Fyzický zjev, FRE - Nepodléhání úzkosti, POP - Popularita a HAP - Štěstí a spokojenost.

### 5.2.1 Standardizace PHCSCS-2 v České republice

Jelikož **přesahovým výstupem** předložené disertační práce je vytvoření příručky a norem pro nově zaváděný diagnostický nástroj v České republice, což bylo **přímou součástí mé práce** a přímo jsem se na ní podílel, uvádím dále základní body tohoto bezesporu náročného procesu převodu zahraničního diagnostického nástroje.

Standardizace obecně je používána jako souhrnné označení pro zjištění reliability, pro validizaci, stanovení norem, prověření účinnosti testu, stanovení administrace včetně jednotné instrukce (Svoboda, eds, Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Z výzkumu slabých míst a potřeb psychodiagnostiky u nás se jako velmi významná potřeba české psychodiagnostiky ukázala potřeba převodu nových metod, která by přispěla k rozšíření nabídky metod používaných v ČR (Svoboda, Řehan et al., 2004). Převod nástroje PHCSCS-2 tak **vycházel přímo z aktuálních a konkrétních potřeb** psychodiagnostiky v našich zemích.

Převod, standardizace a česká příručka *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Pierse-Harris 2 (PHCSCS-2)* vznikla na základě spolupráce několika subjektů: a stala se tak jakýmsi symbolickým završením několikaleté spolupráce a snahy o propojení akademické půdy a terénní praxe pedagogicko-psychologické poradny. Česká standardizace **respektovala veškeré požadavky na převod zahraničního diagnostického nástroje**. Probíhala v letech 2012 – 2014 se završením práce vydáním příručky a diagnostického nástroje v roce 2015.

Standardizace je nezbytná pro zavedení testu a především pro stanovení norem, které konstruujeme na základě vyšetření velkého a reprezentativního vzorku osob. Normalizace umožní srovnání individuálních výsledků se statistickými normami. V rámci reprezentativního vzorku je třeba přihlížet např. k věkovým skupinám (Svoboda, eds, Krejčířová & Vágnerová, 2009). V rámci převodu a tvorby norem pro českou adaptaci PHCSCS-2 byli zahrnuti respondenti příslušných věkových kategorií s přesahem nad 18 let.

Americká psychologická asociace (APA) publikovala v roce 1999 poměrně podrobné **Standardy pedagogického a psychologického testování**, jejichž český překlad u nás vydal Triton a Hogrefe TestCentrum Praha (2001). Ačkoli nové metody vznikají stále, trvá doslova řadu let, než je psychologický test dostatečně ověřen, standardizován, prosazen a zaužíván v praxi. V procesu vývoje a zavedení nových metod se mohou dobře uplatnit počítače (Svoboda, 1999). PC technika byla využita jak při zpracování (což je v dnešní době zcela běžné), tak ke snímání respondentů (v dnešní době stále častější).

Nedílnou součástí psychodiagnostiky je vždy také psychometrika, která přispívá k tvorbě, adaptaci, ověření i modifikaci testových a dotazníkových metod (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Dle uvedených autorů se psychodiagnostika a psychometrika prolínají zejména v oblasti výzkumu, konstrukci a posuzování psychodiagnostických metod – toho bylo využito i v rámci převodu a ověření PHCSCS-2.

Česká adaptace vychází ze zpracování vzorku **2583 žáků** ve věku 9 – 21 let z několika krajů ČR (Obereignerů et al., 2015).

Normy obecně mohou být definovány podle různých kritérií – profese, regionu, národnosti, pohlaví, věku apod. (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). V našem případě jsme ve shodě s autory originální verze zohledňovali pouze parametr věku a pohlaví.

Většina respondentů (přesně 74,3 %) byla testována ve Zlínském kraji. **Podrobná diferenční analýza** výstupů mezi zastoupenými kraji však neprokázala rozdíl a ukázala, že majoritní podíl respondentů z jednoho kraje nezkrusí výsledky. Získaná data tak byla použita pro vytvoření české adaptace nástroje. Na daném vzorku byla metoda ověřena také **faktorovou analýzou** (Obereignerů et al., 2015).

Jako základní **zdroje chyb**, které zkreslují výsledek měření v psychologii, jsou uváděny chyby konstantní (systematické), osobní, proměnné a interpretační (Helmstadter, 1964 in Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011):

- **Osobní chyby** jsou způsobeny lidmi, kteří diagnostický nástroj administrují, vyhodnocují a interpretují. Přispívá k nim např. zkreslení instrukce, nesprávný postup administrace a měření, vytvoření negativní atmosféry apod.
- **Proměnné chyby** jsou *de facto* chyby náhodné. Pro jakákoli měření (v psychologii ještě více než např. ve fyzice) je třeba s těmito chybami počítat. Zjišťování relativní nepřítomnosti proměnných chyb je podmínkou validity testu. Označuje se jako reliabilita.
- **Interpretační chyby** představují nedodržení požadavku, aby se naměřené hodnoty interpretovaly adekvátně a v určitém kontextu.

Pro maximální snížení chybovosti musí standardizace obsahovat také jasná pravidla administrace, vyhodnocování a interpretace. Proto je celý proces prokazování objektivity, reliability, validity, tvorba norem, grafické úpravy psychodiagnostického nástroje, konkretizace postupu, znění instrukce, pravidla skórování, vyhodnocování a interpretace tak zdlouhavý a náročný proces (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Domnívám se však, že navzdory náročnosti jsme v rámci standardizace a převodu použitého diagnostického nástroje učinili maximum, abychom možné chyby snížili na minimum.

## FÁZE I. – Příprava a pilotní studie

**Zajištěním licencí** a souhlasu amerického vydavatele byla splněna první eticko-právní podmínka užití daného diagnostického nástroje. Po získání licencí k užívání diagnostického nástroje od amerického vlastníka byl nejprve pořízen **překlad dvěma nezávislými certifikovanými překladateli** a zkušeným psychologem. Poté byly verze diskutovány v autorském týmu. Nejasnosti byly konzultovány s třetím nezávislým překladatelem. Použitý překlad byl zpětně přeložen dvěma rodilými mluvčími pro kontrolu a finální úpravu položek.

**Pilotní ověření** bylo provedeno u 1230 žáků základních a středních škol. Výsledek faktorové analýzy získaných dat byl uspokojivý, ale vedl k drobným úpravám položek, aby se dále zkvalitnily parametry testu.

Každý psychologický test musí splňovat základní psychometrické požadavky jako je standardnost, objektivita, realibilita a validita. Není od věci stručně zopakovat obsah těchto požadavků. **Standardnost** je požadavek uniformního zadávání testového materiálu se shodnými instrukcemi. **Objektivita** je dána tím, že administrátor nemá vliv na získané skóre. **Reliabilita** je spolehlivost, že test měří opravdu to, co měří. K posouzení spolehlivosti je možno využít test-retestový odhad reliability, paralelní formu odhadu reliability či odhad vnitřní konzistence testu (split-half reliability). **Validita** testu je odpovědí na klasičtí otázkou: „*Do jaké míry měří test skutečně to, co jsme chtěli, aby měřil?*“ (str. 205) Přitom platí, že bez reliability není validity. Ověření, vyhodnocení a optimalizace validity se nazývá validizace. Rozlišujeme přitom validitu obsahovou, kritériovou a konstruktovou (Ferjenčík, 2000).

Validita patří beze sporu k nejdůležitějším pojmům psychometrie a psychodiagnostiky. Je někdy označována jako „*relativní nepřítomnost konstantních chyb měření v naměřených hodnotách*“ (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011, str. 84).

## Fáze II – ověření nástroje

Reliabilita vyjadřuje stabilitu testu. Pokud je test realibilní, měl by při opakovaném testování stejného respondenta přinést stejné výsledky. V rámci standardizace bylo pracováno se dvěma aspekty reliability – **interní konzistencí a test-retestovou reliabilitou** (Obereignerů et al., 2015).

Primárními **indexy vnitřní konzistence** jsou Cronbachův koeficient alfa a v případě dichotomických položek také Kuder-Richardsonova formule 20 (KR-20). Pro hodnocení konzistence testu také bylo využito testu *split-half*, kdy se data rozdělila na dvě poloviny a posléze se mezi nimi použila Pearsonova korelace pro zhodnocení. Výsledky testování reliability pro vzorek žáků z České republiky byl velmi podobný výsledkům amerického standardizačního vzorku (Obereignerů et al., 2015).

**Faktorová analýza** byla provedena ve dvou fázích. Výsledkem první byla drobná úprava položek. Druhá (proveden na standardizačním vzorku 2563 probandů) byla přímou součástí standardizace nástroje (Obereignerů et al., 2015).

**Diferenční analýza (DIF)** byla provedena **vzhledem ke krajům** a přinesla závěry, ze kterých vyplynulo, že vzor odpovědi žáků ze Zlínského kraje se nelišil od odpovědi respondentů z jiných krajů. Regionální nevyváženost (respektive převaha respondentů z jednoho kraje) tedy neměla na vypracování norem vliv.

**Diferenční analýza (DIF) vzhledem k pohlaví** ukázala určité rozdíly v pojmání a obtížnosti některých položek mezi dívkami a hochy. Rozdíly v obtížnosti pro obě pohlaví pravděpodobně odpovídají socio-kulturním normám naší společnosti. Vzhledem k výzkumu interferujících proměnných v původní americké verzi však autorský tým konstatoval, že praktický dopad samostatných norem podle pohlaví nemá v praxi významné opatření. Česká verze PHCSCS-2 tak zejména s ohledem na praktičnost nástroje obsahuje unitární normy (Obereignerů et al., 2015). V rámci dalšího zhodnocení oprávněnosti tohoto závěru se rozdíly mezi pohlavím zabývám v rámci disertační práce i další fázi výzkumné práce.

### **Fáze III – tvorba české příručky a testového materiálu**

Ve spolupráci s vydavatelem a jeho grafiky byla v další fázi realizována práce na příručce a testovém materiálu, která zahrnovala překlady původní příručky, přípravu, vytvoření, revize a opravy české verze, předložení oponentům, následné korektury a konečně finalizace a vydání. Postup byl konzultován jak v rámci autorského týmu, tak vydavatelem nástroje a mimo jiné také s prof. PhDr. Tomášem Urbánkem, Ph.D., kterého považujeme za jednoznačnou autoritu v oblasti psychodiagnostických nástrojů a neurověd.

## 5.3 Metody zpracování dat

Pro konstrukci vývojových křivek a další analýzu dat byla použita **stratifikace**, která rozdělila respondenty podle věku do šesti skupin: A) 9-10 let, B) 11-12 let, C) 13-14 let, D) 15-16 let, E) 17-18 let, F) 19 a více let.

Výpočet skóre žáků v jednotlivých subškálách byl založen na **Raschově modelu**. Byla využita **metoda vážené maximální věrohodnosti** (*weighted maximum likelihood*). Na popis rozdělení četnosti skóre používáme klasické a robustní **míry polohy a variability**. S přihlédnutím k rozdělení závislých proměnných a zejména reziduálů bylo i na induktivní statistiku (testování hypotéz) použito **metod založených na robustních odhadech**.

K výpočtu skóre byl využit program ACER ConQuest 2.0 (Wu, Adams, Wilson & Haldane, 2007). Deskriptivní a induktivní statistiky byly realizovány ve **statistickém prostředí R** (R Core Team, 2015). Ačkoli je toto statistické prostředí v první řadě programovacím jazykem pro statistické výpočty, má velké množství hodnotových výpočtových možností a nástrojů, které jejich autoři publikují v podobě tzv. „knihoven“ nebo „balíčků“ (*packages*). Při našich analýzách jsme využívali především následující knihovny: *psych* (Revelle, 2015); *sm* (Bowman & Azzalini, 2014); *lawstat* (Gastwirth, Gel, Hui, Lyubchich, Miao, & Noguchi, 2015) a *WRS* (Wilcox & Schönbrodt, 2015).

Pro zpřesnění výsledků neporovnáváme hrubé skóry (dané součtem bodů), ale **vycházíme z Raschova modelu** a pracujeme s odhadovanou mírou latentního rysu normalizovaného na T-skóry. Jednoznačnou výhodou Raschova modelu je, že transformuje ordinální škálu (kterou je hrubé skóre) na intervalovou.

Diagnostická kritéria vhodnosti modelu jsou založena na **průměrném čtverci odchylek empirických dat od modelu** (MNSQ). Tato hodnota je založena na podílu statistiky Chí-kvadrátu a počtu stupňů volnosti. V naší analýze se objevuje ve dvou modifikacích: **Nevážený (*unweighted*) MNSQ** se také nazývá mírou *outfit* (*outlier-sensitive fit*), který vypovídá o snížené rozlišovací schopnosti položky. Naopak **vážený (*weighted*) MNSQ** vypovídá o neočekávaných výsledcích uvnitř dané škály, které mohou být způsobeny např. nedbalými odpověďmi, opisováním nebo systematickým výběrem některé možnosti odpovědi bez ohledu na otázku. Pro přesnost měření je důležité vyhodnotit zejména nevážené MNSQ (*outfit*).



**Raschovo skóre** obvykle nabývá hodnoty mezi -4 a 4 a udává se v **longitech** (přirozených logaritmech poměru šancí očekávané odpovědi na dvě položky s různými obtížnostmi). Tato míra je sice matematicky korektní a má jednoznačnou interpretaci, pro praktické použití je však poměrně „nepohodlná“. V praktických aplikacích totiž potřebujeme odlišit hodnoty průměrné od extrémních – na což jsou vhodnější standardizované relativní míry, jako je např. z-skóre nebo T-skóre. Proto se ve statistických analýzách, jejichž výsledky prezentuji v příslušné kapitole, pracuje s hodnotami **Raschova skóre** přepočítanými na standardní T-skóry, při kterých průměr = 50 a směrodatná odchylka = 10.

Vzhledem k povaze rozdělení četností byly na výpočet **popisných statistik** (míry polohy, variability a tvaru rozdělení) použity klasické i robustní míry. Kromě aritmetického průměru a směrodatné odchylky, resp. rozptylu, používáme i robustní odhady polohy a variability - **trimovaný průměr a winsorizovaný rozptyl** (Wilcox & Schönbrodt, 2015). Adekvátní nástroje výpočtů jsou k dispozici např. v knihovně *psych* (Revelle, 2015) a statistického systému R (R Core Team, 2015). Při určení střední hodnoty pomocí trimovaného („ořezaného“) průměru (*trimmed mean*) jsme z obou konců rozdělení odstranili 20 % hodnot; přičemž na stejnou hodnotu je nastavená i hranice winsorizace při odhadu rozptylu.

Samotné popisné statistiky mohou být někdy v určitém ohledu zavádějící – pro lepší představu rozdělení početnosti proto používáme grafické zobrazení dat – pro jasnou a sdělnou interpretaci jsou použity **histogramy**. V našem případě však potřebujeme nejen samotné rozdělení početnosti (a následně odhadované míry pravděpodobnosti), ale také porovnávat jednotlivé skupiny mezi sebou. Pro takový účel je nejvhodnější použít **diagram znázorňující hustotu četností** (resp. odhadující hustotu pravděpodobností). Funkce knihovny *sm* (Bowman & Azzalini, 2014) ve statistickém prostředí R nám umožňuje použít neparametrický odhad rozdělení četností (pravděpodobností) pomocí tzv. *kernel density diagramů*.

Pro analýzu normality rozdělení na základě testu nulové hypotézy, používáme robustní **Jarque-Berův test**, u kterého se prokázalo, že má vyšší statistickou sílu, než ostatní běžně užívané statistické testy jako je např. Kolmogorův-Smirnovův nebo Shapiro-Wilkův test (Gel & Gastwirth, 2008).

Při **porovnávání skóre mezi skupinami**, což je podstatná část výstupů, jsme se snažili „brát s rezervou“ do značné míry zavádějící myšlenkovou zkratku, která spočívá v hodnocení založeném výhradně na hodnotě  $p$  (*p-value*). Uvedená hodnota  $p$  je pouze pravděpodobností, že v důsledku konkrétního výběru vzorku je možné získat pozorovaná

data, ačkoli platí nulová hypotéza. Při velikosti vzorku, který zpracováváme (přes 8000 respondentů) se i prakticky bezvýznamný rozdíl stává signifikantní, takže stavět výsledky pouze na hodnotách *p-value* ztrácí smysl, oprávněnost a hlavně objektivitu.

Vedle hodnoty *p* je proto třeba uvádět **míru velikosti rozdílu mezi skupinami** (tzv. velikost účinku – *effect size*). Existuje více možností, jak můžeme *effect size* posuzovat. Při porovnávání průměrů lze využít např. Cohenovo *d* nebo Pearsonův korelační koeficient odvozený od Studentovy statistiky *t* a příslušného počtu stupňů volnosti.

V případě dat, která zpracováváme v našem souboru, však není vhodné použít metody, které jsou založené na předpokladu normálního rozdělení. Místo nich můžeme použít robustní **Yuenův test**, respektive **robustní analýzu rozptylu pro více skupin**. Jak Yuenův test, tak robustní ANOVA, kterou používáme, pracují s **trimovanými průměry** (*trimmed means*) a dále s tzv. **winsorizovanými rozptyly**. Tyto metody jsou vhodnější při práci se soubory obsahujícími odlehle hodnoty a jsou odolnější k narušení ostatních předpokladů starších a tradičních statistických metod (Wilcox, 2005). Proto je užíváme v našem zpracování získaných dat.

Pro Yuenův test lze jako míru velikosti účinku vypočítat podíl rozptylu vysvětleného působícím faktorem (tzv. **koeficient determinace  $r^2$** ) a dále tzv. **explanační velikost účinku**, která pojmově přibližně odpovídá Cohenovu *d*. Jako pomůcka pro interpretaci se pro ni však doporučuje zohlednit jiné hraniční hodnoty: Pokud je hodnota nižší než 0,15, pak lze rozdíl mezi skupinami považovat za zanedbatelný. Hodnota v rozpětí 0,15 – 0,35 představuje nízký účinek, rozmezí 0,35-0,5 znamená střední účinek a vyšší hodnoty pak ukazují na účinek silný. Pro lepší znázornění a přehlednost dále kromě velikosti účinku v tabulce vždy prezentujeme také grafické porovnání rozdělení pomocí *kernel density* diagramů.

*Vzhledem ke složitosti statistických souvislostí a použitých metod analýzy připomenu uvedené také v části výsledků, aby byla prezentace výstupů i vysvětlení, jak jsme k daným závěrům přišli a co znamenají, kompletní a ucelená.*

## 5.4 Etické problémy a způsob jejich řešení

Etický kodex Americké psychologické asociace (*Ethical principles of psychologists and code of conduct*) z roku 2000 sumarizuje základní etická pravidla. Evropská federace psychologických asociací (EFPA) přijala v roce 2005 Etický metakodex, ve kterém jsou shrnuty hlavní etické principy a pravidla psychologické práce - včetně psychodiagnostiky (Svoboda, eds., Humpolíček & Šnorek, 2013).

Ve shodě se Standardy pedagogického a psychologického testování Americké psychologické asociace (APA), jejichž český překlad u nás vydal Triton a Hogrefe TestCentrum Praha (2001) byli **všichni respondenti (u nezletilých jejich zákonní zástupci) předem informováni** o obsahu a záměru použitých testů, **zachování anonymity** a ochrany citlivých údajů před zneužitím a zveřejněním. Byl pořízen **písemný informovaný souhlas** zákonných zástupců s možností od testování odstoupit. Bylo vyhověno těm žadatelům, kteří po testování chtěli svůj záznam odstranit. Zájemcům (zletilým respondentům nebo zákonným zástupcům nezletilých respondentů) byly v případě zájmu proti podpisu předány a okomentovány jejich výstupy z daného testování. Byla **dodržena pravidla ochrany osobních údajů** zakotvených v zákoně č. 101/2000 Sb. v platném znění.

Po celou dobu sběru a vyhodnocování dat byly **zachovány základní etické požadavky**, zejména:

- Dobrovolnost účasti v daném výzkumu s možností kdykoli odstoupit.
- Podávání informací o charakteru a cíli testování s pořízením písemného informovaného souhlasu zákonného zástupce v případě nezletilých respondentů.
- Dodržení všech požadavků na práci s důvěrným materiálem, ochrana osobních údajů v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. v platném znění, včetně technického zabezpečení databáze a dat.

Následně byla všechna data uložena na flash a CD médium, která byla uložena do archivu KPPP a ZDVPP Zlín, kde jsou bezpečně uchovávána všechna osobní a citlivá data klientů. V PC systému byla získaná data obsahující osobní údaje odstraněna bez zálohování.

## 6 Výzkumný soubor

Základním souborem jsou všechny děti a adolescenti ve věku 9 – 21 let, kteří navštěvují základní a střední školy v České republice. **Výběrový soubor** tvoří respondenti základního souboru, kteří byli zapojeni do sběru dat v rámci diagnostického testování. Představuje **celkem 8111 respondentů** (3601 chlapců/mužů a 4510 dívek/žen) ve věku 9 – 21 let.

Proces výběru vzorku vycházel z požadavku na reprezentativnost vzorku: vycházel z poměrně **homogenní populace** žáků základních a středních škol na území České republiky ve věku 9 - 21 let, byly zjišťovány **podrobnější informace** o zapojených školách a respondentech, širokým oslovením ředitelů/ředitelky škol a školských poradenských zařízení se mohla zapojit velká skupina škol z řady krajů ČR (odpovídá doporučení Ferjenčíka, 2000).

Výběr respondentů byl založen na **výběru větších seskupení či jednotek** (v našem případě školních tříd a škol), což patří do kategorie **skupinového výběru** (Ferjenčík, 2000).

**Stratifikovaný náhodný výběr** vytváří reprezentativnější výzkumný soubor než jednoduchý náhodný výběr. Základem je rozdělení populace do vrstev (subpopulací). Z každé takové vrstvy jsou následně vybíráni osoby cílového vzorku (Ferjenčík, 2000).

Tím, že byli vybíráni speciálně žáci navštěvující základní a střední školy v různých krajích ČR podle věku (respektive byly vybírány skupiny žáků daného věku), lze hovořit o stratifikovaném výběru i v případě našeho výzkumu.

V rámci výběru byli osloveni nejprve ředitelé/ředitelky základních a středních škol, školní psychologové, výchovní poradci. Souhlas ředitele školy je nezbytný, aby bylo možné vstupovat na půdu školy. Prostřednictvím uvedených poučených kolegů (vždy se souhlasem ředitele/ředitelky školy) byli osloveni a informováni rodiče nezletilých žáků a zletilí žáci. **Písemný informovaný souhlas** informoval o designu, struktuře a dalších podrobnostech dotazníkového šetření, o možnosti odstoupit, získat další informace a rovněž výsledky testování. Předběžné výstupy byly na základě žádosti předávány výhradně zákonným zástupcům nezletilých žáků nebo přímo zletilým žákům. Všichni dostali **možnost konzultovat** průběh testování a výsledky u školního nebo poradenského psychologa.

Rekapituluji (což považuji v rámci komplexnosti sdělení o výběru výzkumného souboru na tomto místě za vhodné), že uvedený výzkum probíhal v rámci širokého projektu a spolupráce KPPP a ZDVPP Zlín s katedrou psychologie UP Olomouc, Ostravskou Univerzitou v Ostravě, Univerzitou Komenského v Bratislavě, NÚV Praha, Testcentrem Hogrefe Praha a řadou školních psychologů. Součástí spolupráce bylo rovněž zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků v základních předmětech. Bez týmové spolupráce by nebylo možné projekt takového rozsahu realizovat. Můj vlastní podíl v daném projektu nebyl pouze „členský“, dominantní mírou jsem se podílel na samotné realizaci, koordinaci a řízení aktivit projektu a stál jsem za jeho samotným vznikem a celkovým designem.

Majoritní část respondentů byla (logicky) získána ze Zlínského kraje, kde sídlí organizace nesoucí psychodiagnostickou část daného projektu (KPPP a ZDVPP Zlín). Již zmíněná podrobná DIF analýza provedená již v rámci pilotního ověření a standardizace nástroje na naše podmínky a ověřování norem platných pro českou populaci neprokázala rozdíly ve výstupech respondentů z různých krajů. Majoritní zastoupení respondentů ze Zlínského kraje tak nepřineslo zkreslení závěrů. Z tohoto důvodu dále **uvádím celkové počty** respondentů bez rozdělení do krajů, které je – dle mého názoru - v kontextu řečeného irelevantní.

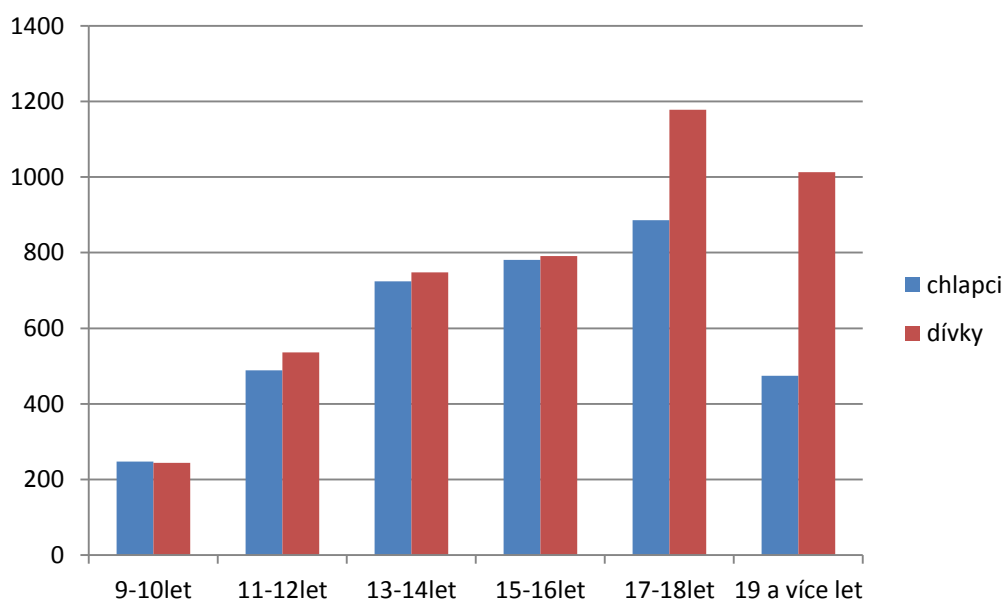
Ze všech získaných a otestovaných respondentů byly v první fázi **vyřazeny dotazníky** s neidentifikovatelnými jmény (jméno „xxxx“, „motýl Emanuel“ apod.). V druhé fázi byly vyřazeny dotazníky, u kterých byl dle validizačních škál (resp. Dle indexu nekonzistentních odpovědí – IRI a indexu převažujících odpovědí – RES) předpoklad významného zkreslení odpovědí. Tak byl získán vlastní **výzkumný soubor** k dalšímu zpracování čítající celkem 8111 respondentů, z toho 3601 chlapců/mužů představuje 44,40 % a 4450 dívek/žen představuje 55,60 %.

Následující tabulka a graf představuje základní charakteristiky výzkumného souboru, resp. rozdělení chlapců/mužů a dívek/žen do jednotlivých věkových skupin 9-10, 11-12, 13-14, 15-16, 17-18, 19 a více let.

**Tabulka 3: Základní charakteristika výzkumného souboru (N=8111)**

věk	chlapci/muži	dívky/ženy
9-10	247	244
11-12	489	536
13-14	724	748
15-16	781	791
17-18	886	1178
19 a více	474	1013
součet dle pohlaví	3601	4510
<b>celkem</b>	<b>8 111</b>	

**Graf 1: Základní charakteristika výzkumného souboru (N=8111)**



## 7 Výsledky

V kapitole Výsledky představuji výstupy výzkumu a statistického zpracování dat jak v podobě tabulek, tak v podobě přehledných grafů. Vzhledem k velkému množství dat získaných od respondentů a snaze o zpřehlednění prezentovaných výsledků člením tuto kapitolu do více podkapitol, ve kterých nejprve prezentuji **vývoj skóre** subškál PHCSCS-2 u dívek/žen a chlapců/mužů v čase. Dále se věnuji analýze jednotlivých subškál PHCSCS-2 (Celkový skór - TOT, Přízpůsobivost - BEH, Intelektové a školní postavení – INT, Fyzický zjev - PHY, Nepodléhání úzkosti - FRE, Popularita – POP a Štěstí a spokojenost – HAP).

Podstatnou součástí výsledků je **porovnání skóre** subškál PHCSCS-2 mezi skupinami respondentů. Přitom je prezentováno porovnání skupin A) podle pohlaví, B) podle věku, C) podle pohlaví a věku zároveň, D) podle pozice v pořadí sourozenců a E) podle bydliště respondentů.

### 7.1 Popis rozdělení skóre subškál sebepojetí mezi skupinami

Připomínám, že pro zpřesnění výsledků neporovnáváme hrubé skóre (dané součtem bodů), ale **vycházíme z Raschova modelu** a pracujeme s odhadovanou mírou latentního rysu normalizovaného na T-skóre. Jednoznačnou výhodou Raschova modelu je, že transformuje ordinální škálu (kterou je hrubé skóre) na intervalovou. Aby však tato transformace byla korektní, je nejprve potřeba dostatečně ověřit, zda model odpovídá daným datům a případně vyloučit nevyhovující položky.

Skóre zjišťujeme metodou **vážené maximální věrohodnosti** (*weighted maximum likelihood*). Odhady počítáme vždy pro soubory s odstraněnými problematickými položkami. Diagnostická kritéria jsou založena na průměrném čtverci odchylek empirických dat od modelu (MNSQ).

Hodnota MNSQ je založena na podílu statistiky Chí-kvadrátu a počtu stupňů volnosti. Optimální hodnotou je 1. Dostatečnou shodu dosahujeme tehdy, když se aktuální hodnota MNSQ nevymyká z 95 procentního intervalu spolehlivosti. V dané analýze se objevuje ve

dvou modifikacích: Nevážený (*unweighted*) MNSQ se také nazývá mírou *outfit* (*outlier-sensitive fit*). Pokud je vysoký, znamená to, že se v souboru vyskytuje velmi mnoho neočekávaných odpovědí na extrémech škály (jinými slovy vysoká hodnota neváženého MNSQ vypovídá o snížené rozlišovací schopnosti položky). Naopak vážený (*weighted*) MNSQ vypovídá o neočekávaných výsledcích uvnitř dané škály, tedy u těch respondentů, jejichž míra latentního rysu se přibližuje obtížnosti položky. Teoreticky by se pravděpodobnost výběru položky „ano“ měla pohybovat kolem 0,5. Z nejasného důvodu se však u mnoha položek zvyšuje nebo snižuje. Tato hodnota se vypočítá tak, že hodnoty Chí-kvadrátu jsou vážené informační funkcí *infit* (*inlier-sensitive fit*).

Otázkou je, které z těchto měřítek je závažnější. Pro přesnost měření je důležité vyhodnotit zejména nevážené MNSQ (*outfit*). Tato hodnota by v žádném případě neměla překročit 1,5 (jinak jde o vážně narušenou přesnost měření). Vedle toho vysoké hodnoty váženého MNSQ pravděpodobně signalizují sníženou validitu položky. Problematické mohou být rovněž příliš nízké hodnoty MNSQ ( $< 0,5$ ), které sice nepoukazují na nepřesnost měření, ale uměle nadhodnocují odhad reliability.



## SUBŠKÁLA PŘIZPŮSOBIVOST (BEH)

Subškála Přizpůsobivost (BEH) obsahuje několik položek s poměrně vysokými hodnotami MNSQ, ale žádná z nich není kriticky vysoká (viz následující tabulka). Do odhadu skóre tedy zahrnujeme všechny položky.

**Tabulka 4: Vážené a nevážené MNSQ u subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH)**

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA ( <i>unweighted fit</i> )			VÁŽENÁ SHODA ( <i>weighted fit</i> )		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH12	0.916	0.022	1.11 (0.97, 1.03)		6.9	1.08 (0.98, 1.02)		7.0
2 PH13	0.220	0.023	1.24 (0.97, 1.03)		14.0	1.12 (0.97, 1.03)		8.6
3 PH14	-0.755	0.026	0.70 (0.97, 1.03)		-21.6	0.87 (0.96, 1.04)		-6.5
4 PH18	-0.122	0.024	0.97 (0.97, 1.03)		-1.9	1.01 (0.97, 1.03)		0.7
5 PH19	1.004	0.022	0.90 (0.97, 1.03)		-6.4	0.93 (0.98, 1.02)		-6.4
6 PH20	-0.334	0.025	1.10 (0.97, 1.03)		6.4	1.03 (0.97, 1.03)		1.9
7 PH27	0.003	0.024	0.79 (0.97, 1.03)		-14.8	0.87 (0.97, 1.03)		-9.2
8 PH30	0.878	0.022	1.20 (0.97, 1.03)		11.8	1.14 (0.98, 1.02)		11.8
9 PH36	0.985	0.022	1.13 (0.97, 1.03)		7.9	1.09 (0.98, 1.02)		8.2
10 PH38	-0.646	0.026	0.96 (0.97, 1.03)		-2.8	0.98 (0.96, 1.04)		-1.1
11 PH45	0.020	0.024	0.92 (0.97, 1.03)		-5.0	0.95 (0.97, 1.03)		-3.5
12 PH48	-1.041	0.028	0.72 (0.97, 1.03)		-19.5	0.90 (0.95, 1.05)		-4.3
13 PH58	0.384	0.023	1.03 (0.97, 1.03)		2.0	1.02 (0.97, 1.03)		1.7
14 PH60	-1.512*	0.086	0.99 (0.97, 1.03)		-0.8	1.01 (0.94, 1.06)		0.5

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán

Separční reliabilita = 0.999

Chí-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13, p < 0.001

<sup>^</sup> Rychlý odhad standardní chyby

Tučně označeny problematické položky

## SUBŠKÁLA NEPODLÉHÁNÍ ÚZKOSTI (FRE)

Subškála Nepodléhání úzkosti (FRE) obsahuje jednu položku (konkrétně PH06), která má poměrně vysokou hodnotu neváženého  $MNSQ_{PH06} = 1,34$ . Jelikož je problematická položka pouze jedna, narušení přesnosti měření by nemělo být příliš vysoké. Pro jistotu však počítáme odhad míry latentní proměnné s vyloučením této položky.

Tabulka 5: Vážené a nevážené MNSQ u subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE)

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA (unweighted fit)			VÁŽENÁ SHODA (weighted fit)		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH04	-0.463	0.020	0.82 (0.97, 1.03)		-12.3	0.89 (0.97, 1.03)		-7.8
<b>2 PH06</b>	<b>0.114</b>	<b>0.019</b>	<b>1.34 (0.97, 1.03)</b>		<b>19.8</b>	<b>1.21 (0.98, 1.02)</b>		<b>16.1</b>
3 PH07	1.508	0.019	1.12 (0.97, 1.03)		7.1	1.06 (0.98, 1.02)		4.9
4 PH08	-0.074	0.019	1.00 (0.97, 1.03)		0.2	1.01 (0.97, 1.03)		0.8
5 PH10	1.420	0.019	1.24 (0.97, 1.03)		14.4	1.11 (0.98, 1.02)		9.0
6 PH17	-0.760	0.020	0.96 (0.97, 1.03)		-2.7	1.00 (0.97, 1.03)		0.2
7 PH23	0.632	0.019	0.87 (0.97, 1.03)		-8.9	0.92 (0.98, 1.02)		-7.5
8 PH29	1.314	0.019	0.97 (0.97, 1.03)		-2.2	0.97 (0.98, 1.02)		-2.8
9 PH31	-1.281	0.021	0.98 (0.97, 1.03)		-1.1	1.00 (0.96, 1.04)		0.0
10 PH32	-1.220	0.021	1.18 (0.97, 1.03)		10.8	1.05 (0.96, 1.04)		2.6
11 PH35	0.206	0.019	0.94 (0.97, 1.03)		-4.2	0.95 (0.98, 1.02)		-3.8
12 PH40	-1.329	0.021	0.81 (0.97, 1.03)		-13.1	0.90 (0.96, 1.04)		-5.2
13 PH56	-0.075	0.019	0.81 (0.97, 1.03)		-12.9	0.89 (0.97, 1.03)		-8.6
14 PH59	0.009*	0.071	1.07 (0.97, 1.03)		4.6	1.05 (0.98, 1.02)		4.0

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán

Separanční reliabilita = 0.999

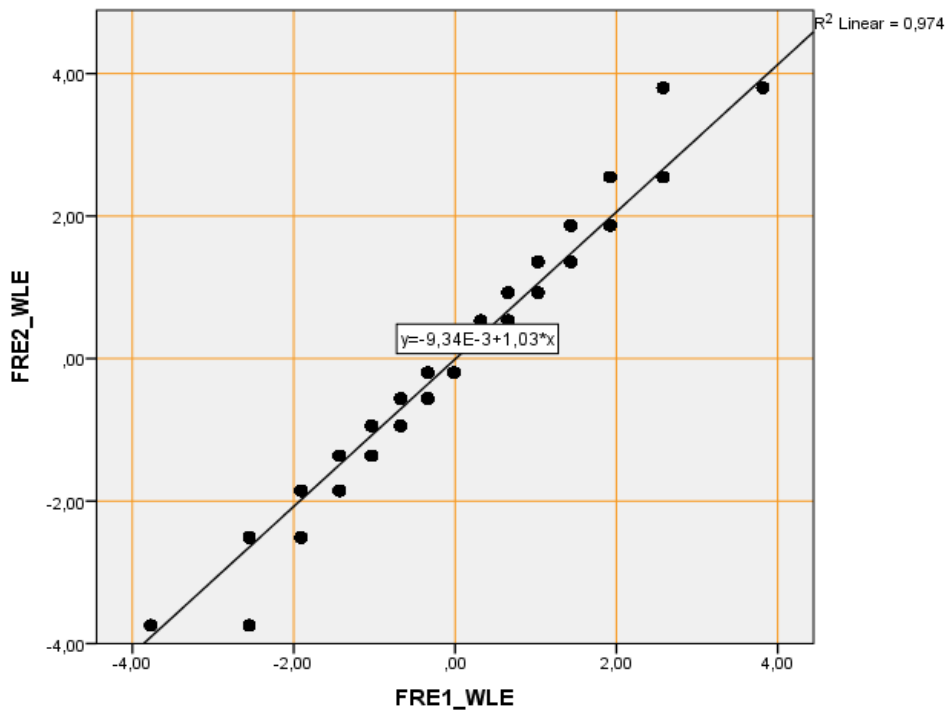
Chí-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13, p < 0.001

<sup>^</sup> Rychlý odhad standardní chyby

Tučně označeny problematické položky

Odhady míry latentního rysu silně korelují ( $r = 0,991$ ). Jak je patrné z následujícího grafu, vynechání problematické položky stále poskytuje vysoce homogenní odhad zatížený jen náhodnými chybami a krajními hodnotami na obou koncích rozdělení.

*Graf 2: Znáznornění míry latentního rysu subškály PHSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) po odstranění problematické položky*



## SUBŠKÁLA ŠTĚSTÍ A SPOKOJENOST (HAP)

Subškála Štěstí a spokojenost (HAP) obsahuje dvě položky, které by mohly být problematické z hlediska přesnosti měření (PH53 a PH60) s hodnotami  $MNSQ_{PH53} = 1,32$  a  $MNSQ_{PH60} = 1,30$ ).

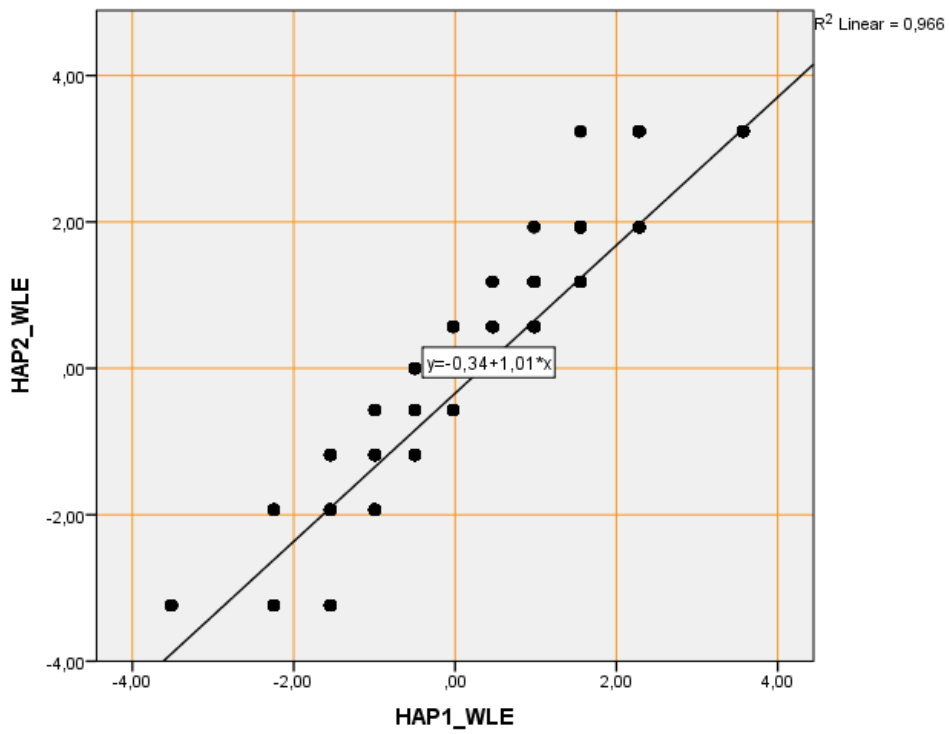
Tabulka 6: Vážené a nevážené MNSQ u subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP)

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA (unweighted fit)			VÁŽENÁ SHODA (weighted fit)		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH02	-0.478	0.028	0.78	(0.97, 1.03)	-15.3	0.89	(0.96, 1.04)	-5.4
2 PH08	1.018	0.024	0.97	(0.97, 1.03)	-2.0	1.00	(0.97, 1.03)	0.1
3 PH28	0.844	0.025	1.22	(0.97, 1.03)	12.9	1.13	(0.97, 1.03)	8.5
4 PH31	-0.313	0.028	0.74	(0.97, 1.03)	-18.6	0.93	(0.96, 1.04)	-3.6
5 PH35	1.328	0.024	0.97	(0.97, 1.03)	-1.6	0.97	(0.97, 1.03)	-2.2
6 PH40	-0.365	0.028	0.87	(0.97, 1.03)	-8.8	0.92	(0.96, 1.04)	-3.8
7 PH42	-0.955	0.030	0.83	(0.97, 1.03)	-11.8	0.91	(0.95, 1.05)	-3.5
8 PH49	1.526	0.024	1.14	(0.97, 1.03)	8.3	1.09	(0.97, 1.03)	6.5
<b>9 PH53</b>	<b>-1.281</b>	<b>0.032</b>	<b>1.32</b>	<b>(0.97, 1.03)</b>	<b>18.7</b>	<b>1.06</b>	<b>(0.94, 1.06)</b>	<b>2.1</b>
<b>10 PH60</b>	<b>-1.323*</b>	<b>0.081</b>	<b>1.30</b>	<b>(0.97, 1.03)</b>	<b>17.4</b>	<b>1.08</b>	<b>(0.94, 1.06)</b>	<b>2.7</b>

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán  
 Separační reliabilita = 0.999  
 Chí-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13, p < 0.001  
<sup>^</sup> Rychlý odhad standardní chyby  
 Tučně označeny problematické položky

Vynecháním dvou problematických položek se příliš nevzdálíme od původního odhadu ( $r = 0,983$ ). Jednotlivé odhady se však od sebe liší až o půl logitu. Do porovnání proto zahrnujeme skóre z upravené škály (po vyloučení problematických položek).

*Graf 3: Znárodnění míry latentního rysu subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) po odstranění problematických položek*



## SUBŠKÁLA INTELEKTOVÉ A ŠKOLNÍ POSTAVENÍ (INT)

Subškála Intelektové a školní postavení (INT) neobsahuje žádné položky, které by narušovaly přesnost měření. Do odhadu skóre tedy zahrnujeme všechny položky.

*Tabulka 7: Vážené a nevážené MNSQ u subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT)*

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA ( <i>unweighted fit</i> )			VÁŽENÁ SHODA ( <i>weighted fit</i> )		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH05	-0.234	0.018	0.83 (0.97, 1.03)		-11.3	0.88 (0.98, 1.02)		-11.0
2 PH07	1.149	0.017	1.07 (0.97, 1.03)		4.5	1.04 (0.98, 1.02)		4.1
3 PH12	0.129	0.017	1.13 (0.97, 1.03)		8.1	1.11 (0.98, 1.02)		10.7
4 PH16	-1.254	0.019	1.06 (0.97, 1.03)		3.8	1.03 (0.96, 1.04)		1.7
5 PH18	-0.829	0.018	0.87 (0.97, 1.03)		-8.5	0.93 (0.97, 1.03)		-4.7
6 PH21	-0.055	0.017	0.95 (0.97, 1.03)		-3.2	0.97 (0.98, 1.02)		-3.1
7 PH22	0.975	0.017	0.99 (0.97, 1.03)		-0.5	0.99 (0.98, 1.02)		-1.0
8 PH24	-0.101	0.018	0.87 (0.97, 1.03)		-8.6	0.91 (0.98, 1.02)		-9.3
9 PH25	0.687	0.017	1.17 (0.97, 1.03)		10.5	1.13 (0.98, 1.02)		13.9
10 PH26	-0.799	0.018	0.91 (0.97, 1.03)		-5.9	0.95 (0.97, 1.03)		-3.5
11 PH34	0.230	0.017	1.13 (0.97, 1.03)		7.8	1.10 (0.98, 1.02)		10.8
12 PH39	-0.110	0.018	0.91 (0.97, 1.03)		-5.9	0.94 (0.98, 1.02)		-6.3
13 PH43	-0.862	0.019	0.80 (0.97, 1.03)		-13.8	0.89 (0.97, 1.03)		-7.7
14 PH50	1.052	0.017	1.15 (0.97, 1.03)		9.2	1.10 (0.98, 1.02)		10.7
15 PH52	-0.278	0.018	0.95 (0.97, 1.03)		-3.1	0.97 (0.98, 1.02)		-2.7
16 PH55	0.301*	0.069	1.09 (0.97, 1.03)		5.5	1.07 (0.98, 1.02)		7.8

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán

Separční reliabilita = 0.999

Chi-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13, p < 0.001

<sup>^</sup> Rychlý odhad standardní chyby

Tučně označeny problematické položky

## SUBŠKÁLA FYZICKÝ ZJEV (PHY)

Subškála Fyzický zjev (PHY) obsahuje jednu potenciálně problematickou položku (PH09,  $MNSQ_{PH09} = 1,28$ ).

Tabulka 8: Vážené a nevážené MNSQ u subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY)

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA ( <i>unweighted fit</i> )			VÁŽENÁ SHODA ( <i>weighted fit</i> )		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH05	-0.209	0.019	1.15 (0.97, 1.03)		9.4	1.09 (0.97, 1.03)		7.0
2 PH08	-0.206	0.019	1.08 (0.97, 1.03)		4.9	1.05 (0.97, 1.03)		4.0
<b>3 PH09</b>	<b>1.801</b>	<b>0.019</b>	<b>1.28 (0.97, 1.03)</b>		<b>16.5</b>	<b>1.13 (0.98, 1.02)</b>		<b>9.7</b>
4 PH15	-0.426	0.019	1.24 (0.97, 1.03)		13.9	1.15 (0.97, 1.03)		10.1
5 PH26	-0.843	0.020	0.91 (0.97, 1.03)		-6.1	0.95 (0.97, 1.03)		-3.1
6 PH33	-0.526	0.019	1.01 (0.97, 1.03)		0.7	1.02 (0.97, 1.03)		1.2
7 PH39	-0.068	0.019	0.93 (0.97, 1.03)		-4.5	0.95 (0.98, 1.02)		-3.7
8 PH44	0.108	0.019	0.75 (0.97, 1.03)		-17.7	0.83 (0.98, 1.02)		-15.0
9 PH46	0.255	0.019	0.98 (0.97, 1.03)		-1.2	0.99 (0.98, 1.02)		-0.6
10 PH49	0.245	0.019	0.86 (0.97, 1.03)		-9.5	0.90 (0.98, 1.02)		-8.9
11 PH54	-0.130*	0.061	1.04 (0.97, 1.03)		2.7	1.02 (0.98, 1.02)		1.8

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán

Separční reliabilita = 0.999

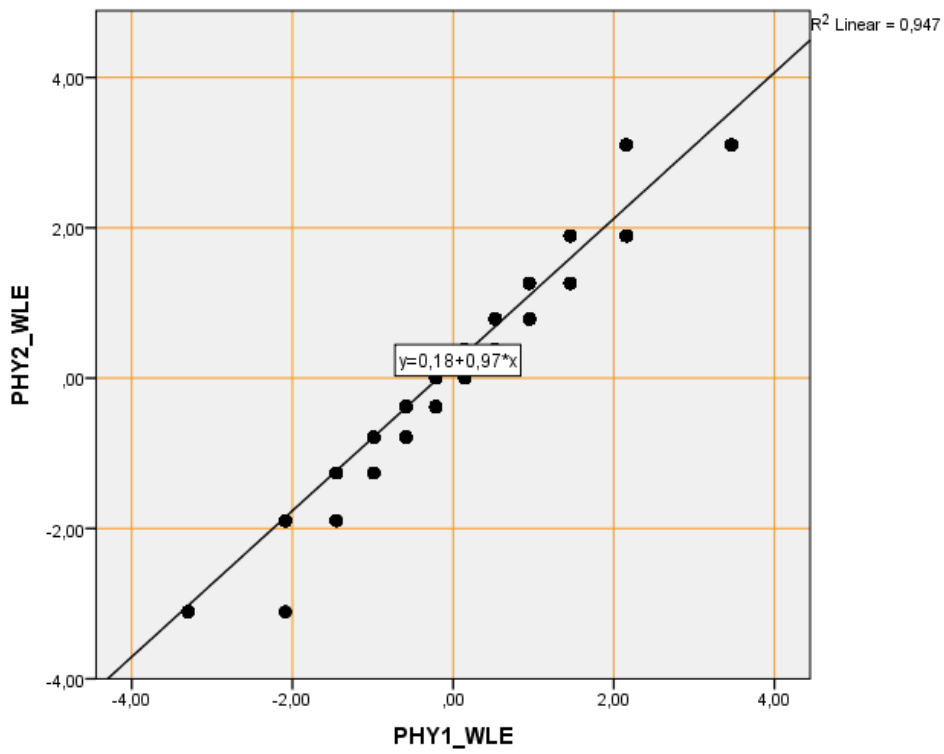
Chi-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13,  $p < 0.001$

<sup>^</sup> Rychlý odhad standardní chyby

Tučně označeny problematické položky

Korelace mezi oběma odhady je o něco nižší než v předcházejících případech ( $r = 0,973$ ). Opět dochází k rozdílům v odhadech, které jsou nejvýraznější na koncích škály. Do porovnání proto zahrnujeme skóre z upravené škály (po vyloučení problematické položky).

*Graf 4: Znáznornění míry latentního rysu subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) po odstranění problematické položky*





## SUBŠKÁLA POPULARITA (POP)

Škála Popularita (POP) obsahuje jednu potenciálně problematickou položku (PH06), která by mohla narušit přesnost měření ( $MNSQ_{PH06} = 1,32$ ).

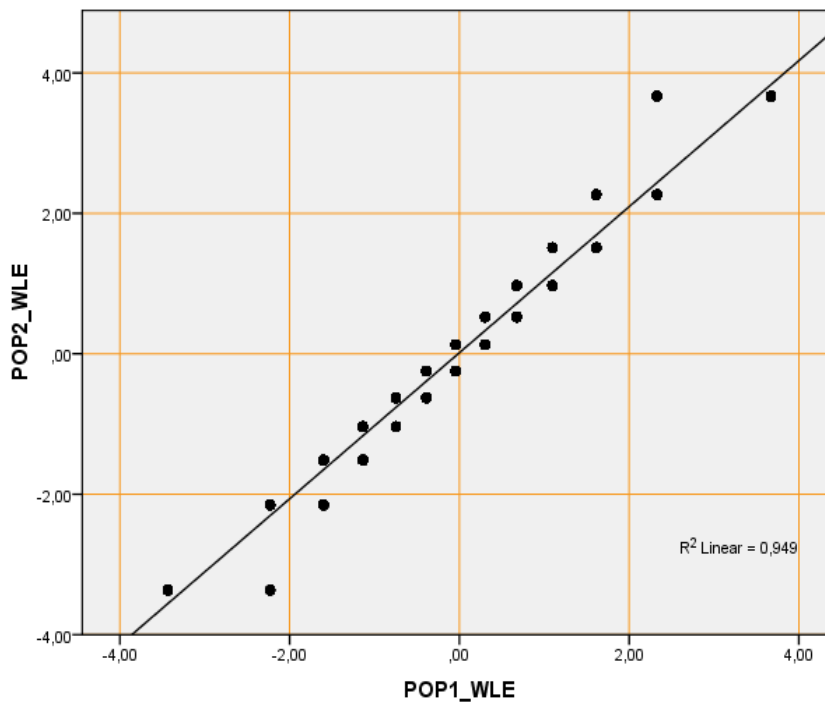
Tabulka 9: Vážené a nevážené MNSQ u subškály PHSCS-2 Popularita (POP)

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA ( <i>unweighted fit</i> )			VÁŽENÁ SHODA ( <i>weighted fit</i> )		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH01	0.146	0.019	1.08 (0.97, 1.03)		4.9	1.05 (0.97, 1.03)		3.7
2 PH03	-0.401	0.020	0.82 (0.97, 1.03)		-12.2	0.89 (0.97, 1.03)		-7.4
<b>3 PH06</b>	<b>0.430</b>	<b>0.019</b>	<b>1.32 (0.97, 1.03)</b>		<b>18.8</b>	<b>1.22 (0.98, 1.02)</b>		<b>17.0</b>
4 PH11	-0.569	0.020	0.76 (0.97, 1.03)		-17.0	0.84 (0.97, 1.03)		-9.6
5 PH32	-0.851	0.021	0.70 (0.97, 1.03)		-21.4	0.85 (0.96, 1.04)		-8.3
6 PH37	-0.025	0.019	0.95 (0.97, 1.03)		-3.3	0.96 (0.97, 1.03)		-2.6
7 PH39	0.383	0.019	1.05 (0.97, 1.03)		3.3	1.03 (0.98, 1.02)		2.5
8 PH41	-0.637	0.020	0.78 (0.97, 1.03)		-15.1	0.89 (0.97, 1.03)		-6.4
9 PH47	-0.242	0.020	1.13 (0.97, 1.03)		7.9	1.07 (0.97, 1.03)		4.8
10 PH51	-0.644	0.020	1.10 (0.97, 1.03)		5.9	1.06 (0.97, 1.03)		3.2
11 PH54	0.324	0.019	1.04 (0.97, 1.03)		2.8	1.02 (0.98, 1.02)		1.7
12 PH57	2.088*	0.065	1.24 (0.97, 1.03)		14.0	1.12 (0.98, 1.02)		9.6

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán  
 Separační reliabilita = 0.999  
 Chí-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13, p < 0.001  
<sup>^</sup> Rychlý odhad standardní chyby  
 Tučně označeny problematické položky

Pro jistotu počítáme odhady Raschova skóre před i po vyloučení sporné položky. Korelace mezi oběma odhady je téměř totožná jako v předcházejícím případě ( $r = 0,974$ ). Opět dochází k rozdílům v odhadech, které jsou nejvýraznější na koncích škály. Do porovnání proto zahrnujeme skóre z upravené škály (po odstranění problematické položky).

*Graf 5: Znárodnění míry latentního rysu subškály PHSCS-2 Popularita (POP) po odstranění problematické položky*



## **SOUHRN PRO CELÝ DOTAZNÍK**

Pokud bychom vzali kompletně celý dotazník jako jednu škálu a postupovali jako ve výše uvedených případech, pak se jako problematické jeví dvě až tři položky (PH09, PH50, popřípadě i PH34), pro které byly spočítány hodnoty  $MNSQ_{PH09} = 1,27$ ,  $MNSQ_{PH34} = 1,24$  a  $MNSQ_{PH50} = 1,28$ . Známým způsobem následně ověříme, do jaké míry se změni odhad skóre respondentů po vyloučení problematických položek.

Tabulka 10: Vážené a nevážené MNSQ pro celý dotazník PHSCS-2

PROMĚNNÉ			NEVÁŽENÁ SHODA (unweighted fit)			VÁŽENÁ SHODA (weighted fit)		
položka	odhad	st. chyba <sup>^</sup>	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T
1 PH01	0.036	0.022	1.03 (0.97, 1.03)		2.2	1.02 (0.98, 1.02)		1.5
2 PH02	-1.065	0.026	0.75 (0.97, 1.03)		-17.4	0.89 (0.96, 1.04)		-5.5
3 PH03	-0.464	0.023	0.87 (0.97, 1.03)		-8.4	0.93 (0.97, 1.03)		-4.8
4 PH04	-0.209	0.023	0.78 (0.97, 1.03)		-15.1	0.86 (0.97, 1.03)		-11.5
5 PH05	0.129	0.022	0.90 (0.97, 1.03)		-6.4	0.94 (0.98, 1.02)		-5.6
6 PH06	0.295	0.021	1.16 (0.97, 1.03)		9.9	1.13 (0.98, 1.02)		12.1
7 PH07	1.502	0.021	1.06 (0.97, 1.03)		3.9	1.03 (0.98, 1.02)		3.6
8 PH08	0.131	0.022	0.88 (0.97, 1.03)		-8.3	0.92 (0.98, 1.02)		-7.6
<b>9 PH09</b>	<b>1.893</b>	<b>0.022</b>	<b>1.27 (0.97, 1.03)</b>		<b>15.6</b>	<b>1.15 (0.98, 1.02)</b>		<b>12.8</b>
10 PH10	1.426	0.021	1.10 (0.97, 1.03)		5.9	1.06 (0.98, 1.02)		6.2
11 PH11	-0.618	0.024	0.82 (0.97, 1.03)		-12.0	0.91 (0.97, 1.03)		-6.0
12 PH12	0.491	0.021	1.19 (0.97, 1.03)		11.3	1.16 (0.98, 1.02)		16.0
13 PH13	-0.149	0.022	1.05 (0.97, 1.03)		3.4	1.01 (0.98, 1.02)		1.0
14 PH14	-1.054	0.026	0.81 (0.97, 1.03)		-12.9	0.93 (0.96, 1.04)		-3.3
15 PH15	-0.063	0.022	1.12 (0.97, 1.03)		7.4	1.08 (0.98, 1.02)		6.4
16 PH16	-0.889	0.025	1.01 (0.97, 1.03)		0.3	1.00 (0.96, 1.04)		0.0
17 PH17	-0.470	0.023	0.85 (0.97, 1.03)		-10.0	0.93 (0.97, 1.03)		-5.0
18 PH18	-0.465	0.023	0.95 (0.97, 1.03)		-3.4	1.00 (0.97, 1.03)		-0.1
19 PH19	0.572	0.021	1.15 (0.97, 1.03)		9.3	1.13 (0.98, 1.02)		13.7
20 PH20	-0.662	0.024	1.11 (0.97, 1.03)		6.8	1.06 (0.97, 1.03)		3.7
21 PH21	0.307	0.021	0.96 (0.97, 1.03)		-2.6	0.98 (0.98, 1.02)		-2.0
22 PH22	1.330	0.021	0.99 (0.97, 1.03)		-0.8	0.99 (0.98, 1.02)		-0.6
23 PH23	0.744	0.021	0.94 (0.97, 1.03)		-3.8	0.96 (0.98, 1.02)		-5.2
24 PH24	0.261	0.021	0.95 (0.97, 1.03)		-3.0	0.98 (0.98, 1.02)		-2.2
25 PH25	1.044	0.021	1.13 (0.97, 1.03)		8.1	1.10 (0.98, 1.02)		11.5
26 PH26	-0.435	0.023	0.89 (0.97, 1.03)		-7.5	0.94 (0.97, 1.03)		-4.2
27 PH27	-0.350	0.023	0.91 (0.97, 1.03)		-5.6	0.96 (0.97, 1.03)		-3.0
28 PH28	-0.006	0.022	0.96 (0.97, 1.03)		-2.3	0.99 (0.98, 1.02)		-1.3
29 PH29	1.334	0.021	0.97 (0.97, 1.03)		-1.8	0.98 (0.98, 1.02)		-2.5
30 PH30	0.455	0.021	1.17 (0.97, 1.03)		10.2	1.13 (0.98, 1.02)		12.9
31 PH31	-0.932	0.025	0.80 (0.97, 1.03)		-13.4	0.94 (0.96, 1.04)		-3.3
32 PH32	-0.877	0.025	0.79 (0.97, 1.03)		-14.7	0.90 (0.96, 1.04)		-5.6
33 PH33	-0.152	0.022	1.03 (0.97, 1.03)		1.8	1.03 (0.98, 1.02)		2.4
<b>34 PH34</b>	<b>0.591</b>	<b>0.021</b>	<b>1.24 (0.97, 1.03)</b>		<b>14.2</b>	<b>1.19 (0.98, 1.02)</b>		<b>19.8</b>
35 PH35	0.374	0.021	0.85 (0.97, 1.03)		-10.3	0.88 (0.98, 1.02)		-12.8
36 PH36	0.554	0.021	1.14 (0.97, 1.03)		8.3	1.12 (0.98, 1.02)		12.2
37 PH37	-0.120	0.022	0.98 (0.97, 1.03)		-1.4	0.99 (0.98, 1.02)		-1.0
38 PH38	-0.951	0.025	1.01 (0.97, 1.03)		0.8	1.01 (0.96, 1.04)		0.3
39 PH39	0.253	0.021	0.90 (0.97, 1.03)		-6.8	0.93 (0.98, 1.02)		-6.8
40 PH40	-0.974	0.025	0.70 (0.97, 1.03)		-21.6	0.84 (0.96, 1.04)		-8.4
41 PH41	-0.680	0.024	0.87 (0.97, 1.03)		-8.9	0.94 (0.97, 1.03)		-3.8

42 PH42	-1.458	0.028	0.71 (0.97, 1.03)	-20.6	0.91 (0.95, 1.05)	-3.7
43 PH43	-0.497	0.023	0.75 (0.97, 1.03)	-17.3	0.87 (0.97, 1.03)	-9.4
44 PH44	0.408	0.021	0.90 (0.97, 1.03)	-6.6	0.93 (0.98, 1.02)	-7.2
45 PH45	-0.333	0.023	1.05 (0.97, 1.03)	3.1	1.04 (0.97, 1.03)	2.9
46 PH46	0.538	0.021	1.00 (0.97, 1.03)	-0.1	1.00 (0.98, 1.02)	0.0
47 PH47	-0.318	0.023	0.93 (0.97, 1.03)	-4.5	0.97 (0.97, 1.03)	-2.3
48 PH48	-1.321	0.027	0.77 (0.97, 1.03)	-15.9	0.92 (0.95, 1.05)	-3.3
49 PH49	0.529	0.021	0.94 (0.97, 1.03)	-3.7	0.96 (0.98, 1.02)	-4.0
<b>50 PH50</b>	<b>1.406</b>	<b>0.021</b>	<b>1.28 (0.97, 1.03)</b>	<b>16.3</b>	<b>1.17 (0.98, 1.02)</b>	<b>18.2</b>
51 PH51	-0.686	0.024	1.00 (0.97, 1.03)	0.1	1.01 (0.97, 1.03)	0.5
52 PH52	0.085	0.022	0.98 (0.97, 1.03)	-1.2	1.00 (0.98, 1.02)	-0.3
53 PH53	-1.731	0.029	0.64 (0.97, 1.03)	-26.5	0.89 (0.94, 1.06)	-3.6
54 PH54	0.199	0.022	1.00 (0.97, 1.03)	0.2	0.99 (0.98, 1.02)	-0.5
55 PH55	0.661	0.021	1.22 (0.97, 1.03)	13.0	1.18 (0.98, 1.02)	18.9
56 PH56	0.131	0.022	0.92 (0.97, 1.03)	-5.5	0.95 (0.98, 1.02)	-4.5
57 PH57	1.811	0.022	1.16 (0.97, 1.03)	9.9	1.11 (0.98, 1.02)	10.3
58 PH58	0.002	0.022	1.06 (0.97, 1.03)	3.9	1.06 (0.98, 1.02)	4.9
59 PH59	0.204	0.022	1.09 (0.97, 1.03)	5.6	1.07 (0.98, 1.02)	6.8
60 PH60	-1.766*	0.175	0.77 (0.97, 1.03)	-16.3	0.95 (0.94, 1.06)	-1.7

Hvězdičkou je označen odhad parametru (obtížnosti položky), který je vázán

Separční reliabilita = 0.999

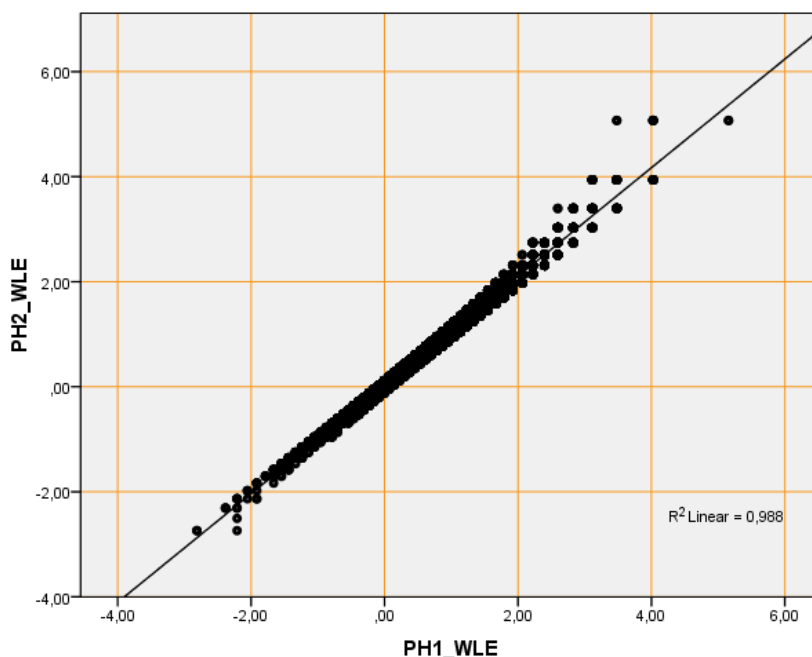
Chi-kvadrát test rovnosti parameterů = 10889.33, df = 13, p < 0.001

^ Rychlý odhad standardní chyby

Tučně označeny problematické položky

Korelace mezi oběma odhady je velmi vysoká ( $r = 0,994$ ), nicméně - jako ve všech výše uvedených případech jednotlivých subškál - i zde se vyskytují odchylky na koncích rozsahu škály. Proto opět při výpočtech, které zahrnují celý dotazník zahrnujeme do porovnávání položky z upravené škály (po vyloučení problematických položek).

Graf 6: Znárodnění míry latentního rysu celého dotazníku PHCSCS-2 po odstranění problematických položek



## ANALÝZA ROZDĚLENÍ SKÓRŮ

V následujících analýzách jsou přinášeny výsledky zpracování získaných dat, přičemž se pracuje s hodnotami Raschova skóre přepočítanými na standardní T-skóry (při kterých průměr = 50 a směrodatná odchylka = 10). S ohledem na výše uvedené a požadavek maximální přesnosti bereme do úvahy skóry upravených škál (po vyloučení položek, které nejvíce snižují přesnost měření – viz výše).

Při výpočtu popisných statistik (míra polohy, variabilita a tvar rozdělení) využíváme kromě klasických i robustní metody. Při určení střední hodnoty pomocí trimovaného (ořezaného) průměru (*trimmed mean*) jsme z obou konců rozdělení odstranili 20 % hodnot. Získané výsledky ukazuje následující tabulka.

**Tabulka 11: Popisná statistika pro rozdělení skóre PHCSCS-2 v jednotlivých latentních rysech**

Subškála	N	průměr	SD	medián	trimovaný			Min	Max	Šikmost (skew)	Špičatost (kurtosis)	St. chyba
					průměr	a.m.o.						
Skóre: BEH	8111	50	10	50,21	50,21	11,88	11,33	67,81	-0,17	0,02	0,11	
Skóre: FRE	8111	50	10	50,54	50,07	9,00	20,52	69,03	-0,13	-0,02	0,11	
Skóre: HAP	8111	50	10	53,09	51,27	12,16	20,62	61,29	-0,69	0,06	0,11	
Skóre: INT	8111	50	10	49,67	50,01	8,14	10,95	78,7	0,07	0,48	0,11	
Skóre: PHY	8111	50	10	49,71	50,08	11,37	22,66	65,78	-0,18	-0,33	0,11	
Skóre: POP	8111	50	10	48,98	50,53	8,74	18,58	67,9	-0,29	0,17	0,11	
Skóre: TOT	8111	50	10	50,52	50,12	9,63	12,94	90,43	0	0,36	0,11	

**a.m.o.:** absolutní mediánová odchylka

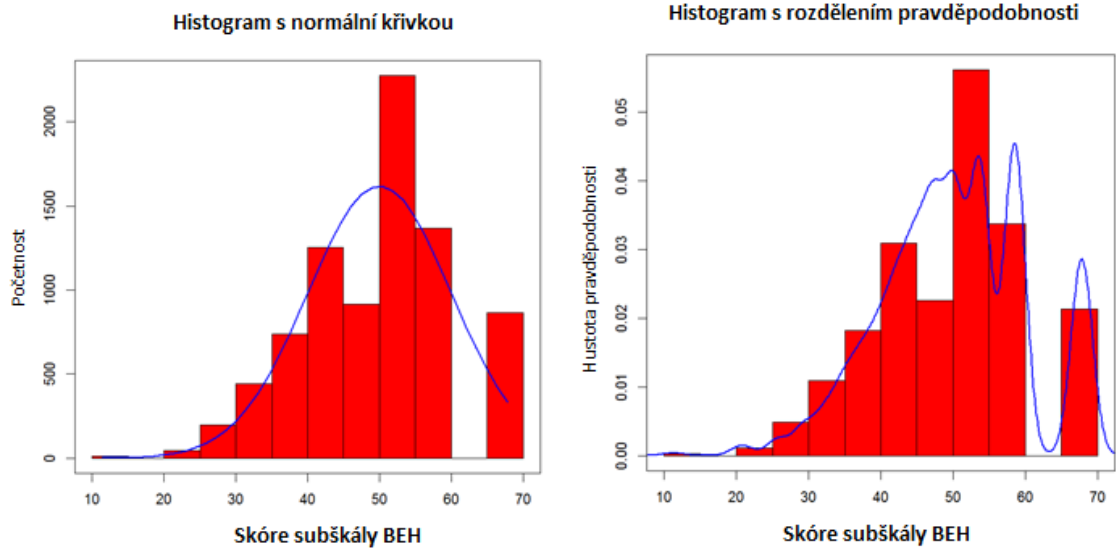
Z uvedené tabulky je dobře patrné, že i přes výrazné ořezání se určení střední hodnoty pomocí trimovaného průměru proti prostému aritmetickému průměru příliš nezměnilo.

Ačkoli se trimovaný průměr proti aritmetickému příliš neposunul, už malý posun znamená, že poloha aritmetického průměru je částečně ovlivněna odlehlými (krajními) hodnotami. Ty jsou však kritické hlavně při odhadu rozptylu. Kvůli tomu potom může být ohrožena validita testů porovnávání průměrů a ANOVA. Na druhé straně poměrně vysoký rozdíl mezi průměrem a mediánem (hlavně v subškále HAP) naznačuje asymetrii rozdělení.

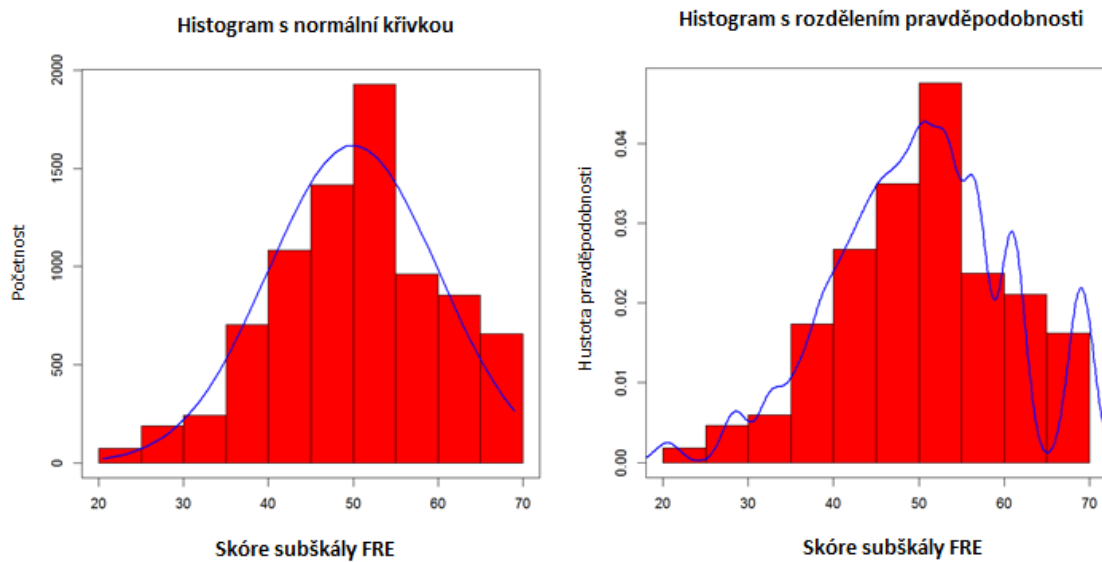
Samotné popisné statistiky mohou být někdy v určitém ohledu zavádějící – pro lepší představu rozdělení početnosti je proto lepší použít **grafické zobrazení dat**. Existuje více způsobů, jak rozdělení dobře vizualizovat – pro jasnou a sdělnou interpretaci jsou běžně používány **histogramy**. V našem případě však potřebujeme nejen samotné rozdělení četnosti (a následně odhadované míry pravděpodobnosti), ale také porovnávat jednotlivé skupiny mezi sebou. Pro takový účel je nejvhodnější použít **diagram znázorňující hustotu četností**. Statistické prostředí R (R Core Team, 2015) nám umožňuje použít neparametrický odhad rozdělení četností (pravděpodobností) pomocí tzv. *kernel density diagramů*.

Pro lepší znázornění cesty od známého histogramu k odhadu rozdělení pomocí *kernel density diagramu*, dále uvádím oba diagramy vedle sebe.

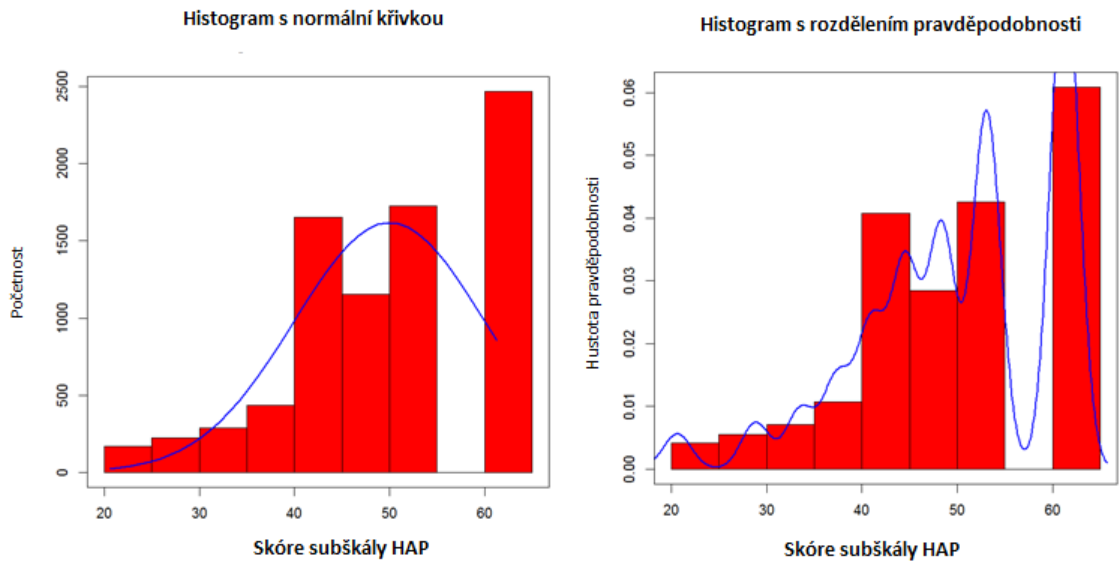
**Graf 7a + 7b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti subškály PHSCS-2 Přizpůsobivost (BEH)**



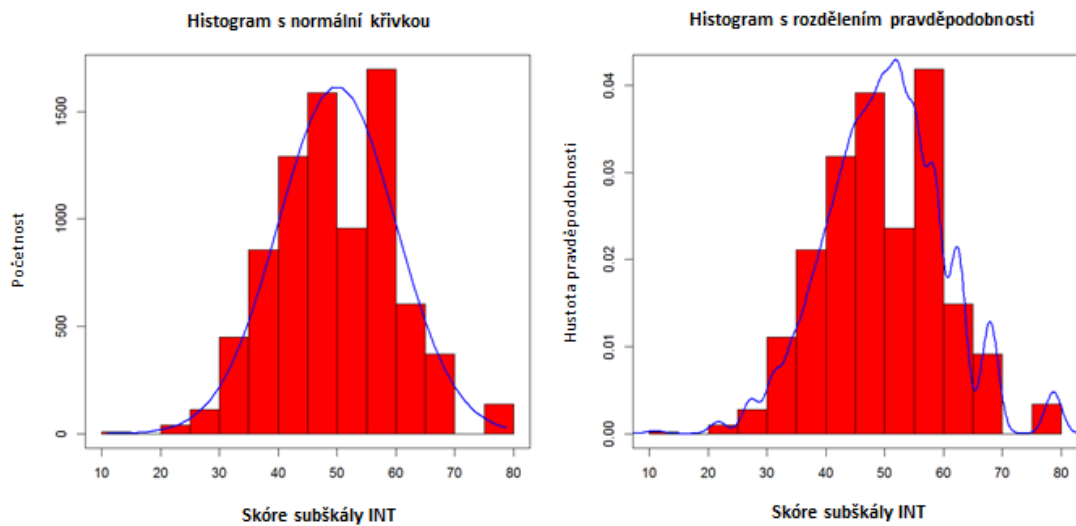
**Graf 8a + 8b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti subškály PHSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE)**



**Graf 9a + 9b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP)**

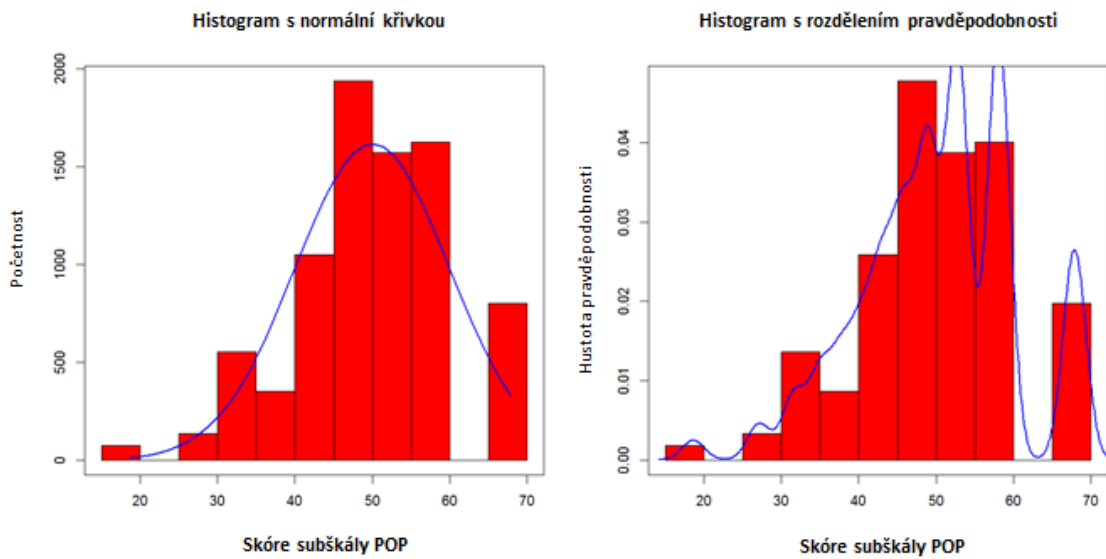


**Graf 10a + 10b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT)**

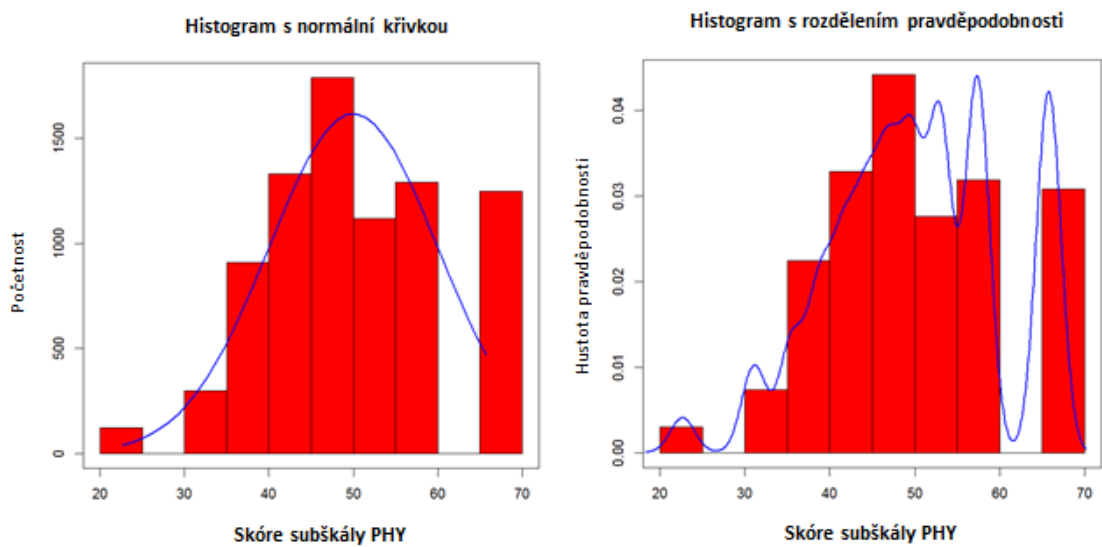




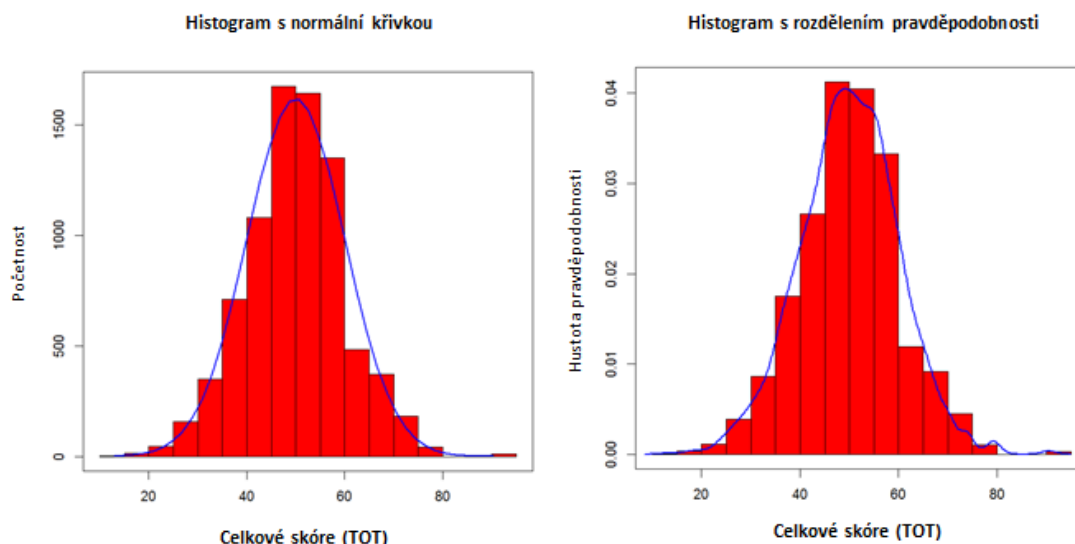
**Graf 11a + 11b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti subškály PHCSCS-2 Popularita (POP)**



**Graf 12a + 12b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY)**



**Graf 13a + 13b: Histogram s normální křivkou a Histogram s rozdělením pravděpodobnosti pro Celkový skóre (TOT) dotazníku PHSCS-2**



Již na zřejmý pohled na uvedené grafy je patrné, že data nemají normální rozdělení. Pokud chceme vyšetřit normalitu rozdělení na základě exaktního testu nulové hypotézy, použijeme robustní **Jarque-Berův test**, u kterého se prokázalo, že má vyšší statistickou sílu, než ostatní běžně užívané statistické testy jako je např. Kolmogorovův-Smirnovův nebo Shapiro-Wilkův test (Gel & Gastwirth, 2008).

Ve všech případech však nulovou hypotézu o shodě empirického rozdělení s normálním rozdělením zamítáme (pravděpodobnost chyby prvního typu je v případě všech skóre o několik řádů nižší než  $10^{-6}$ ).

Výsledky **testování normality rozdělení skóre** v jednotlivých latentních rysech pomocí Jarque-Berova testu ukazuje následující tabulka.

**Tabulka 12: Testování normality rozdělení skóre v jednotlivých latentních rysech subškál PHSCS-2**

Subškála	n	$\chi^2$	df	p
Skóre: BEH	8111	49,440	2	$1,838 \cdot 10^{-11}$
Skóre: FRE	8111	30,251	2	$2,698 \cdot 10^{-7}$
Skóre: HAP	8111	602,650	2	$2,2 \cdot 10^{-16}$
Skóre: INT	8111	98,132	2	$2,2 \cdot 10^{-16}$
Skóre: PHY	8111	61,503	2	$4,419 \cdot 10^{-14}$
Skóre: POP	8111	145,350	2	$2,2 \cdot 10^{-16}$
Skóre: TOT	8111	36,784	2	$1,029 \cdot 10^{-8}$

Z předložených diagramů je dobře patrné, že vícero latentních proměnných má viditelnou negativní šikmost (sklon), což znamená, že údaje jsou jednostranně soustředěné na straně vyšších hodnot. To bychom však nedokázali identifikovat pouze na základě numerického výstupu v tabulce – proto se grafické zobrazení ukázalo jako více sdělené.

## 7.2 Vývoj subškál sebepojetí u chlapců/mužů a dívek/žen

V této části mé práce předkládám výsledky statistických výpočtů získaných dat pro každou se subškál použitého *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 /PHCSCS-2* (Obereignerů et al., 2015) vždy ve formě tabulky i grafu, aby byla prezentace výstupů co nejilustrativnější. Uvádím také krátký komentář k uvedeným výsledkům.

Pro maximální přehledněni představuji výsledky za každou subškálu zvlášť.

Hlavním záměrem je prezentovat **vývojové křivky daných subškál sebepojetí** (tj. vývoj skóre dané subškály v jednotlivých věkových obdobích). Pro názornost prezentace a porovnání mezi skupinou dívek/žen a chlapců/mužů jsou křivky za každou subškálu uvedeny pro obě skupiny zároveň.

Ačkoli se zpracování rozdílů mezi pohlavími věnuji v další části, jsou již na zde předložených výstupech dobře patrné rozdíly, resp. shody mezi pohlavími.

### CELKOVÉ SKÓRE PHCSCS-2 (TOT)

*Tabulka 13: Popisná statistika Celkového skóre (TOT) u chlapců/mužů (N=3601)*

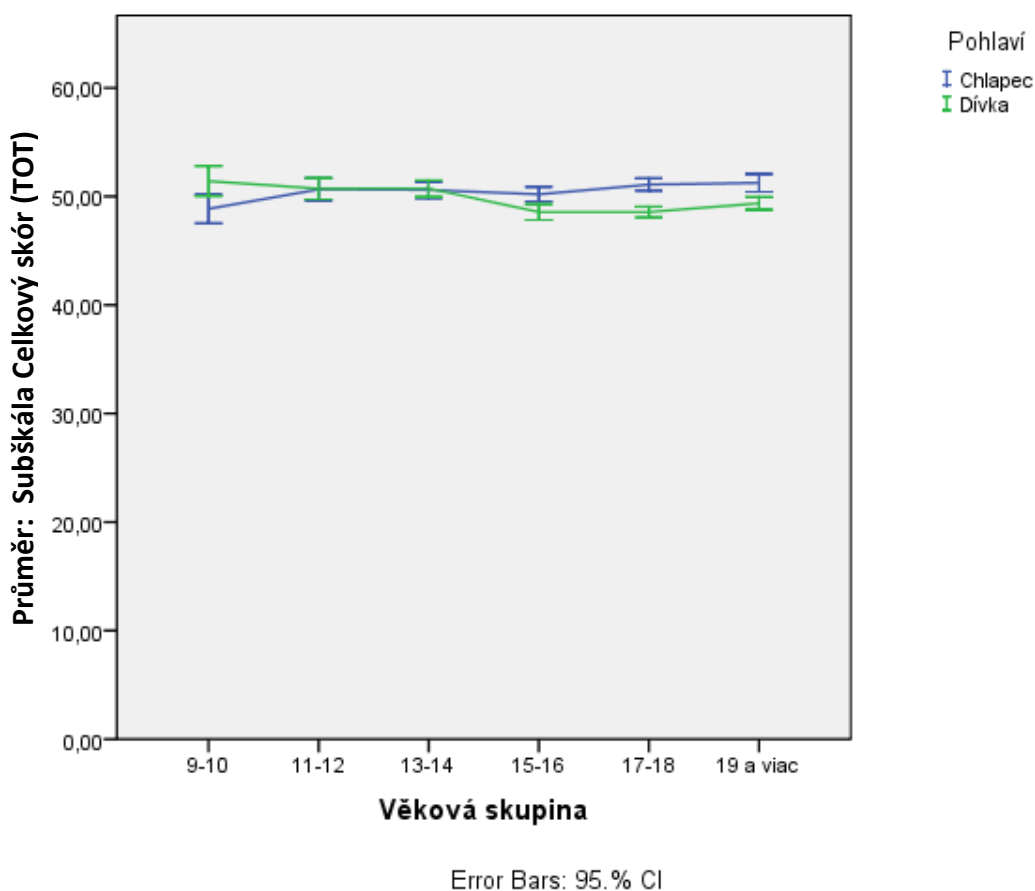
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	48,85	10,49	47,54	50,17
11-12	489	50,65	11,66	49,62	51,69
13-14	724	50,60	10,53	49,83	51,37
15-16	781	50,19	9,76	49,51	50,88
17-18	886	51,10	8,66	50,53	51,67
19 a více	474	51,25	9,09	50,42	52,07
Total	3601	50,61	9,92	50,28	50,93

**Tabulka 14: Popisná statistika Celkového skóre (TOT) u dívek/žen (N=4510)**

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	51,41	10,97	50,03	52,79
11-12	536	50,72	11,49	49,74	51,69
13-14	748	50,73	10,58	49,97	51,49
15-16	791	48,56	10,35	47,84	49,29
17-18	1178	48,57	8,74	48,07	49,07
19 a více	1013	49,37	9,51	48,78	49,95
Total	4510	49,52	10,03	49,22	49,81

Grafické znázornění demonstující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je prezentováno v následujícím grafu.

**Graf 14: Grafické znázornění průměrů Celkového skóre (TOT) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích**



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky Celkového skóre PHCSCS-2 (TOT) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné zcela minimální časové změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám Celkového skóre PHCSCS-2 a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži ve všech věkových kategoriích zcela zanedbatelné.

## SUBŠKÁLA PŘIZPŮSOBIVOST (BEH)

*Tabulka 15: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivosti (BEH) u chlapců/mužů (N=3601)*

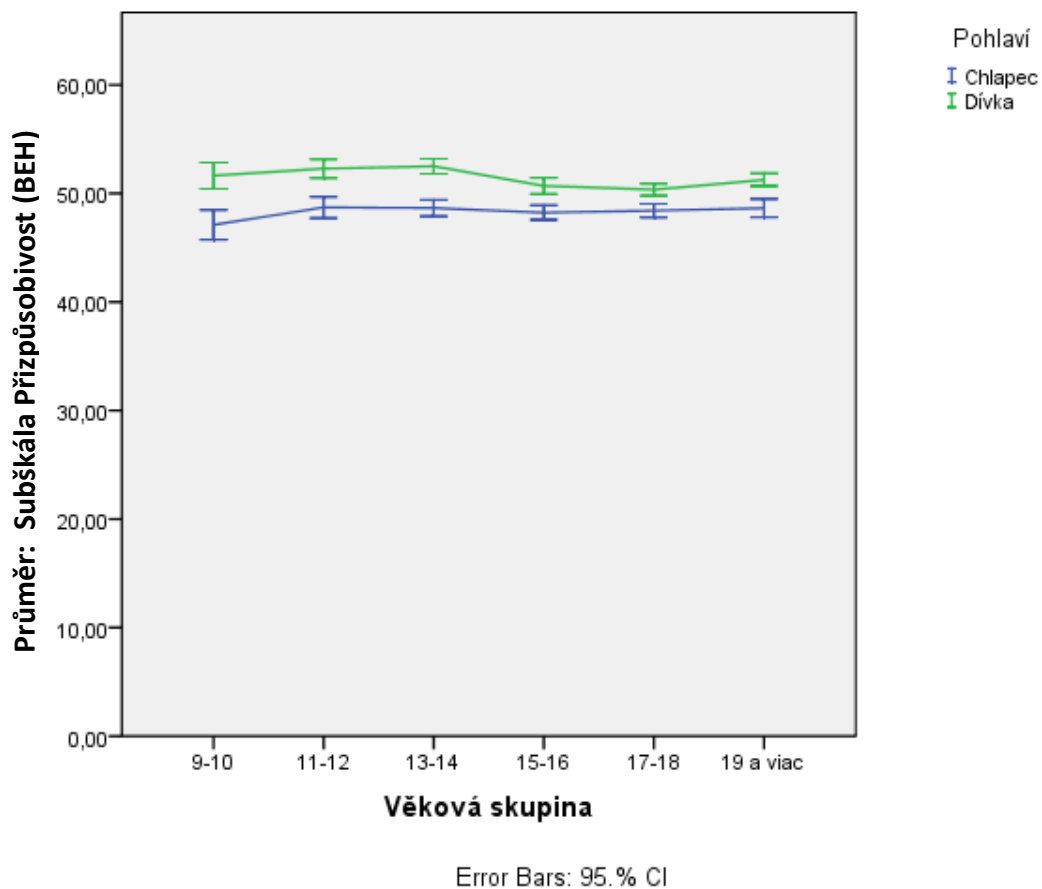
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	47,11	10,96	45,74	48,48
11-12	489	48,71	11,09	47,73	49,70
13-14	724	48,66	10,31	47,90	49,41
15-16	781	48,23	9,51	47,57	48,90
17-18	886	48,42	9,46	47,79	49,04
19 a více	474	48,65	9,38	47,80	49,49
Total	3601	48,41	9,98	48,08	48,73

*Tabulka 16: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivosti (BEH) u dívek/žen (N=4510)*

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	51,64	9,56	50,43	52,85
11-12	536	52,29	10,21	51,42	53,15
13-14	748	52,51	9,66	51,81	53,20
15-16	791	50,70	10,60	49,96	51,44
17-18	1178	50,35	9,55	49,80	50,89
19 a více	1013	51,26	9,41	50,68	51,84
Total	4510	51,27	9,84	50,99	51,56

Grafické znázornění demonstrující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je uvedeno v následujícím grafu.

**Graf 15:** Grafické znázornění průměrů subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivosti (BEH) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky subškály Přizpůsobivost (BEH) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné zcela minimální časové změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám subškály Přizpůsobivost (BEH) a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži ve všech věkových kategoriích prokazatelné, nicméně velmi malé.

## SUBŠKÁLA INTELEKTOVÉ A ŠKOLNÍ POSTAVENÍ (INT)

*Tabulka 17: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT) u chlapců/mužů (N=3601)*

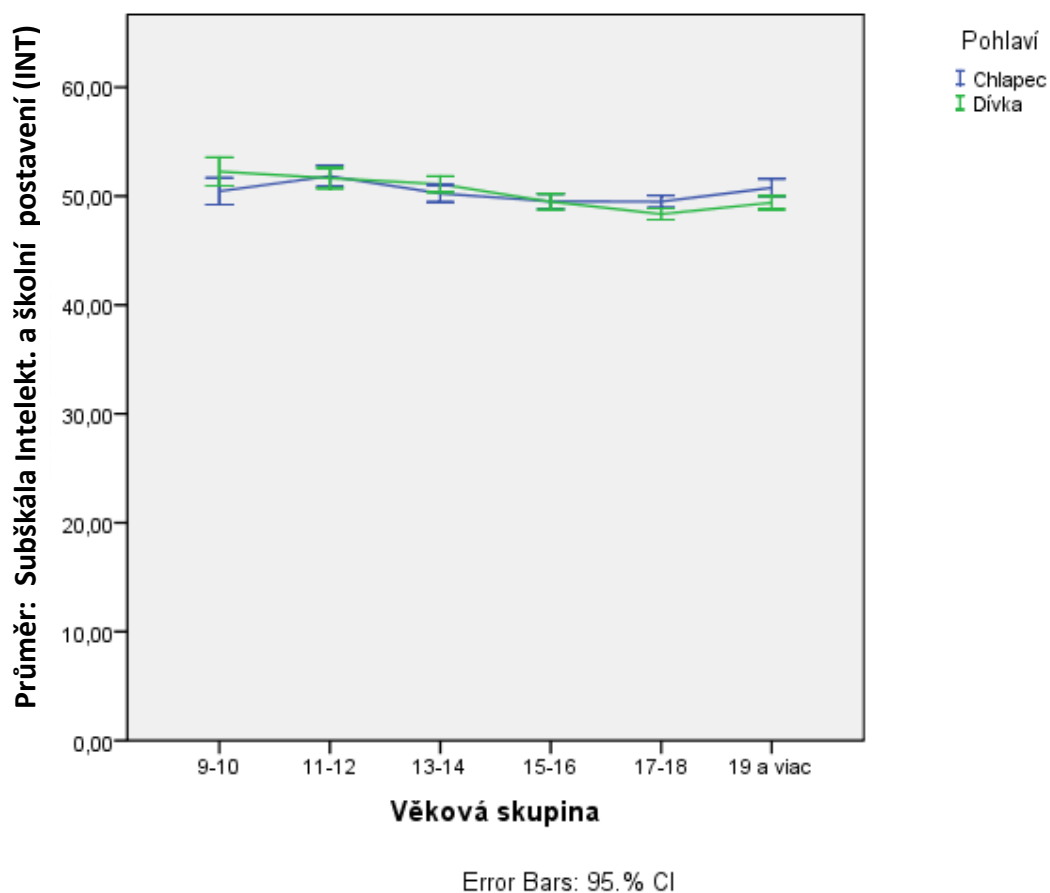
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	50,45	9,75	49,22	51,67
11-12	489	51,83	10,99	50,86	52,81
13-14	724	50,24	10,87	49,44	51,03
15-16	781	49,51	9,97	48,81	50,21
17-18	886	49,49	8,51	48,93	50,05
19 a více	474	50,77	8,98	49,96	51,58
Total	3601	50,20	9,86	49,88	50,52

*Tabulka 18: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT) u dívek/žen (N=4510)*

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	52,24	10,37	50,94	53,55
11-12	536	51,65	11,03	50,71	52,59
13-14	748	51,10	10,33	50,35	51,84
15-16	791	49,48	10,50	48,75	50,22
17-18	1178	48,35	9,11	47,83	48,87
19 a více	1013	49,40	9,85	48,79	50,01
Total	4510	49,84	10,11	49,55	50,14

Grafické znázornění demonstrující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je uvedeno v grafu na následující straně.

Graf 16: Grafické znázornění průměrů subškály PHSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky subškály Intelektové a školní postavení (INT) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné zcela minimální časové změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám subškály Intelektové a školní postavení (INT) a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži ve všech věkových kategoriích zcela zanedbatelné.



## SUBŠKÁLA FYZICKÝ ZJEV (PHY)

**Tabulka 19: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) u chlapců/mužů (N=3601)**

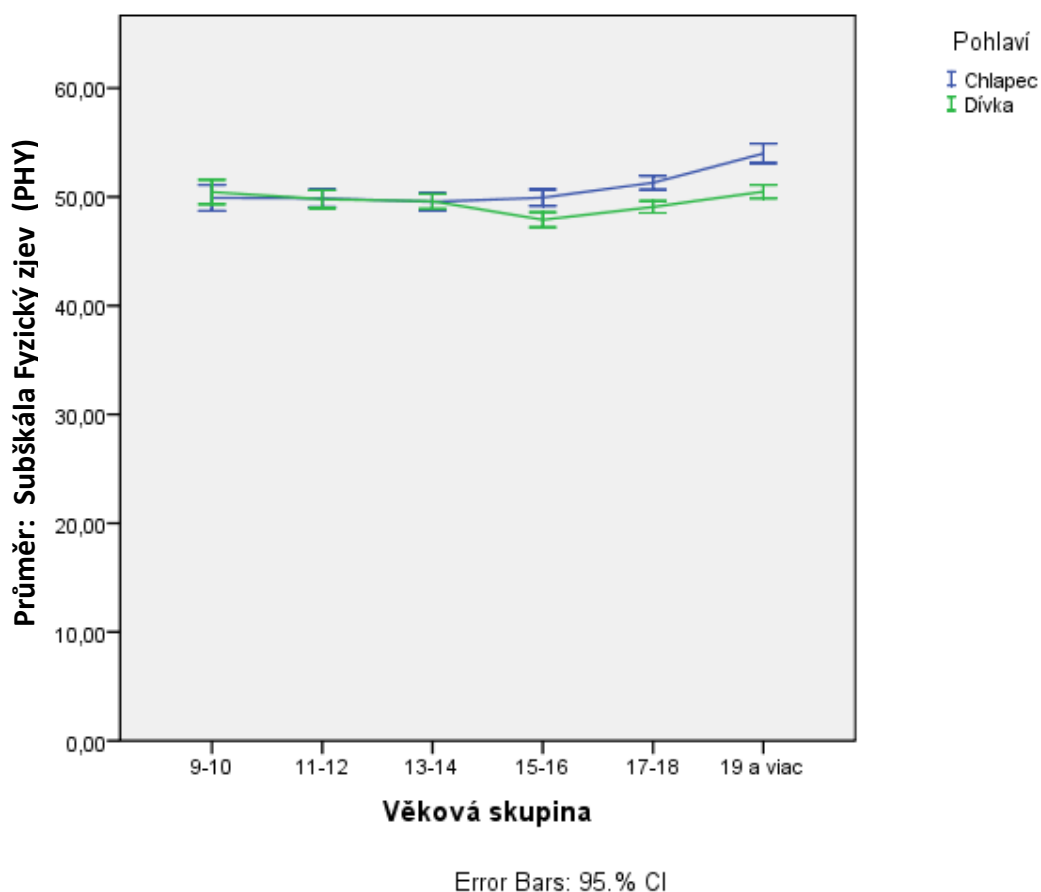
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	49,91	9,53	48,72	51,10
11-12	489	49,87	9,18	49,05	50,69
13-14	724	49,55	10,74	48,76	50,33
15-16	781	49,92	10,71	49,17	50,68
17-18	886	51,31	9,63	50,67	51,94
19 a více	474	54,00	9,99	53,09	54,90
Total	3601	50,72	10,18	50,38	51,05

**Tabulka 20: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) u dívek/žen (N=4510)**

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	50,44	8,96	49,31	51,57
11-12	536	49,78	9,88	48,95	50,62
13-14	748	49,60	9,52	48,91	50,28
15-16	791	47,89	9,97	47,20	48,59
17-18	1178	49,07	9,79	48,51	49,63
19 a více	1013	50,49	9,96	49,87	51,10
Total	4510	49,43	9,82	49,14	49,72

Grafické znázornění demonstrující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je uvedeno na následující straně.

Graf 17: Grafické znázornění průměrů subškály PHSCS-2 Fyzický zjev (PHY) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky subškály Fyzický zjev (PHY) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné zcela minimální časové změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám subškály Fyzický zjev (PHY) a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži ve všech věkových kategoriích zcela zanedbatelné.

## SUBŠKÁLA NEPODLÉHÁNÍ ÚZKOSTI (FRE)

*Tabulka 21: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) u chlapců/mužů (N=3601)*

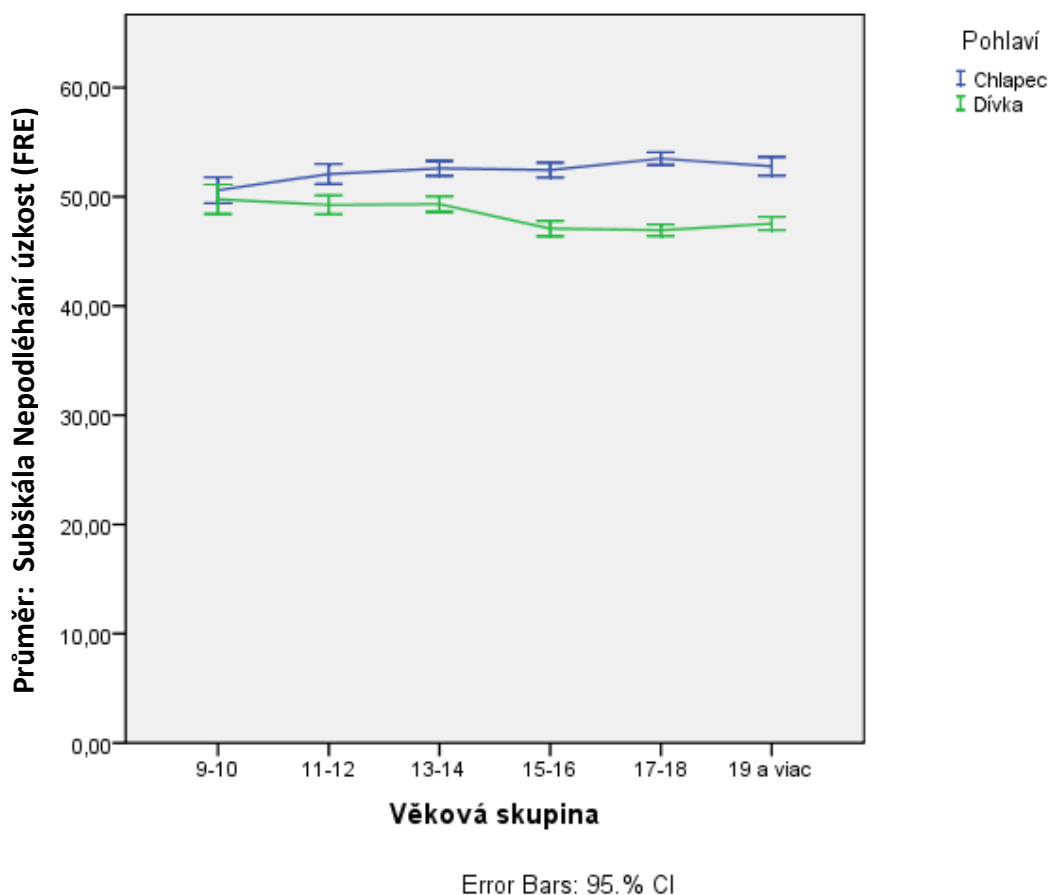
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	50,60	9,44	49,42	51,78
11-12	489	52,08	10,31	51,16	53,00
13-14	724	52,60	9,25	51,92	53,27
15-16	781	52,45	9,62	51,77	53,12
17-18	886	53,49	8,90	52,90	54,08
19 a více	474	52,79	9,46	51,93	53,64
Total	3601	52,60	9,46	52,29	52,91

*Tabulka 22: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) u dívek/žen (N=4510)*

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	49,76	10,70	48,41	51,11
11-12	536	49,25	10,22	48,39	50,12
13-14	748	49,32	9,94	48,61	50,04
15-16	791	47,08	10,17	46,37	47,79
17-18	1178	46,94	9,33	46,40	47,47
19 a více	1013	47,54	9,85	46,93	48,15
Total	4510	47,92	9,93	47,63	48,21

Grafické znázornění demonstrující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je uvedeno na následující straně.

**Graf 18: Grafické znázornění průměrů subškály PHSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích**



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky Nepodléhání úzkosti (FRE) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné poměrně malé časové změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži největší ze všech prezentovaných subškál a v průběhu času (respektive věku respondentů) se ještě zvyšují. Dívky přitom dosahují celkově nižšího skóre uvedené subškály, což vypovídá o vyšší úzkostnosti skupiny dívek/žen oproti skupině chlapců/mužů ve všech věkových kategoriích.

## SUBŠKÁLA POPULARITA (POP)

**Tabulka 23: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Popularita (POP) u chlapců/mužů (N=3601)**

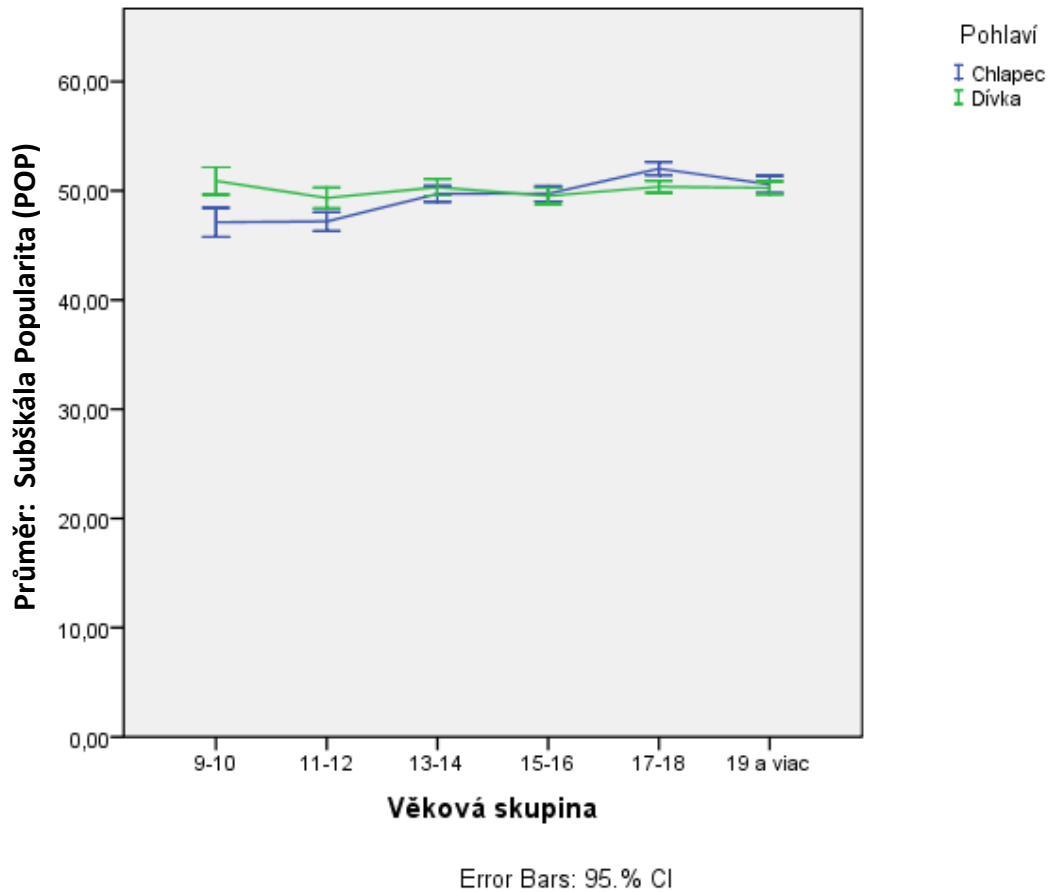
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	47,12	10,60	45,79	48,44
11-12	489	47,19	9,73	46,33	48,06
13-14	724	49,72	10,24	48,97	50,46
15-16	781	49,74	9,98	49,04	50,44
17-18	886	52,02	9,32	51,41	52,64
19 a více	474	50,59	8,80	49,79	51,38
Total	3601	49,88	9,87	49,56	50,20

**Tabulka 24: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Popularita (POP) u dívek/žen (N=4510)**

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	50,90	9,99	49,64	52,16
11-12	536	49,34	11,26	48,39	50,30
13-14	748	50,32	10,50	49,57	51,08
15-16	791	49,52	10,56	48,79	50,26
17-18	1178	50,36	9,46	49,82	50,91
19 a více	1013	50,26	9,51	49,67	50,85
Total	4510	50,09	10,11	49,80	50,39

Grafické znázornění demonstrující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je uvedeno na následující straně.

**Graf 19: Grafické znázornění průměrů subškály PHSCS-2 Popularita (POP) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích**



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky subškály Popularita (POP) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné zcela minimální časové změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži ve všech věkových kategoriích zcela zanedbatelné.

## SUBŠKÁLA ŠTĚSTÍ A SPOKOJENOST (HAP)

**Tabulka 25: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) u chlapců/mužů (N=3601)**

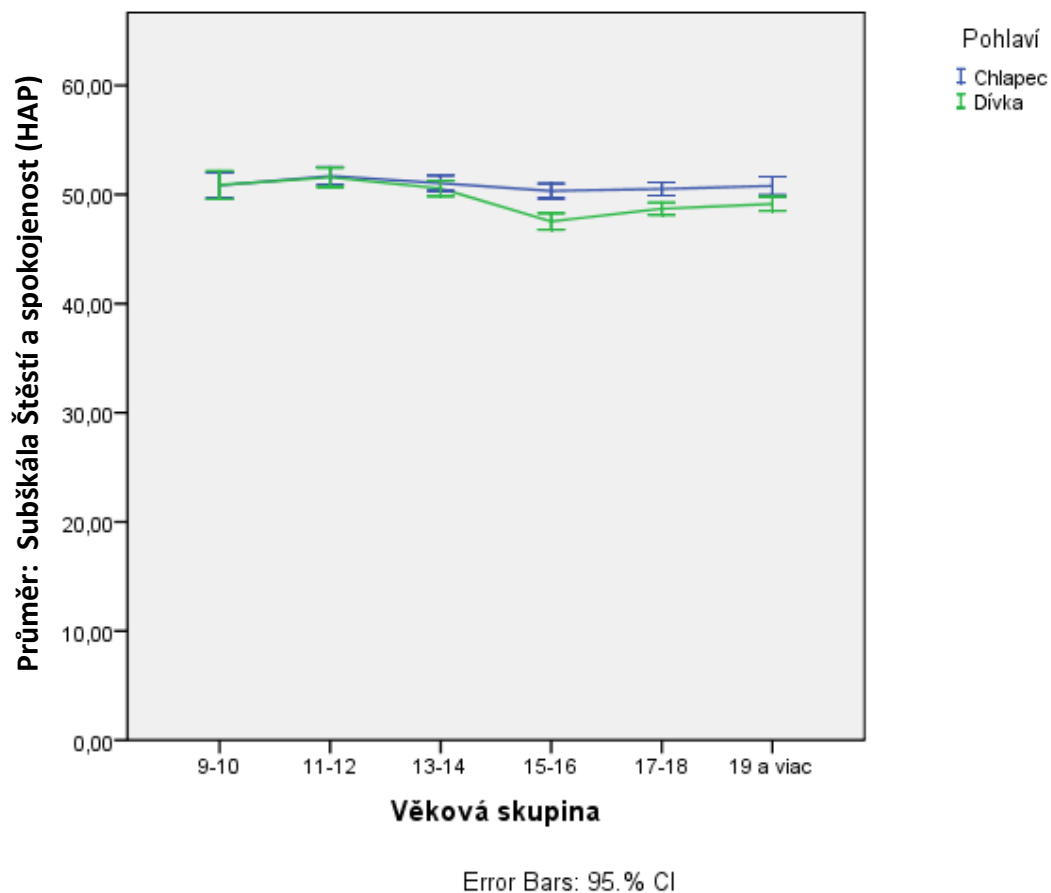
věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	247	50,83	9,33	49,67	52,00
11-12	489	51,70	9,20	50,88	52,51
13-14	724	51,04	9,65	50,34	51,75
15-16	781	50,33	9,77	49,65	51,02
17-18	886	50,51	9,13	49,91	51,11
19 a více	474	50,80	9,35	49,95	51,64
Total	3601	50,80	9,43	50,49	51,11

**Tabulka 26: Popisná statistika subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) u dívek/žen (N=4510)**

věk	N	Průměr	SD	95% Interval spolehlivosti	
				dolní hranice	horní hranice
9-10	244	50,89	10,29	49,59	52,18
11-12	536	51,57	10,53	50,68	52,46
13-14	748	50,56	9,88	49,85	51,27
15-16	791	47,53	10,90	46,77	48,30
17-18	1178	48,70	9,95	48,13	49,26
19 a více	1013	49,14	10,47	48,50	49,79
Total	4510	49,36	10,39	49,06	49,67

Grafické znázornění demonstrující hodnoty uvedené v předchozích tabulkách v ilustrativní podobě věkových křivek (tedy vývoj skóre dané subškály podle věku respondentů mužského a ženského pohlaví) je uvedeno na následující straně.

**Graf 20: Grafické znázornění průměrů subškály PHSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) u chlapců/mužů (N=3601) a dívek/žen (N=4510) v jednotlivých věkových kategoriích**



**Komentář:** Jsou prezentovány vývojové křivky subškály Štěstí a spokojenost (HAP) u chlapců/mužů a dívek/žen, ze kterých jsou patrné zcela minimální změny v daném parametru. Z výše uvedených dat předložených ve formě tabulky i grafu rovněž vyplývá, že vzhledem k průměrným hodnotám subškály Štěstí a spokojenost (HAP) a směrodatné odchylce jsou rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži ve všech věkových kategoriích zcela zanedbatelné.

**Souhrnný komentář:** Pokud vezmeme v potaz průměrné skóre dané škály a příslušnou směrodatnou odchylku, vykazují všechny subškály PHSCS-2 minimální kolísání průměrných hodnot dané subškály a **vysokou míru stability v čase**.

Statistickému **srovnání výstupů u obou pohlaví** se věnujeme v další části kapitoly výsledky. Pro dokreslení však uvádím i zde. Pro lepší výtěžnost prezentovány hodnoty



dané subškály PHCSCS-2 pro obě pohlaví vždy v rámci jednoho grafu. Orientační srovnání křivek u obou pohlaví ukazuje pouze minimální rozdíly - s výjimkou subškály Nepodléhání úzkosti (FRE), kde je patrná vyšší míra anxiety u skupiny dívek/žen. Ukazují se také minimální rozdíly u subškály Přizpůsobivost (BEH), kde více skórují dívky/ženy.

### 7.3 Porovnání subškál sebepojetí podle pohlaví

Jak se vzhledem k velikosti souboru dalo očekávat, **takřka ve všech subškálách** (kromě subškály Popularita - POP) vyšel statisticky signifikantní rozdíl ve skóre mezi pohlavími podle hodnoty *p*. Pokud však zohledníme **velikost efektu** (*effect size*), což je v daném případě na místě, ukáže se, že jediný rozdíl, který by mohl být relevantní, se týká subškály Nepodléhání úzkosti (FRE,  $p < 0,001$ , *effect size* 0,367). V tomto případě prokazujeme střední hodnotu velikosti pohlaví na dané skóre. Příslušnost k pohlaví vysvětluje 13,5 % rozptylu skóre FRE, přičemž dívky/ženy mají nižší skóre (což odpovídá vyšší míře úzkostnosti).

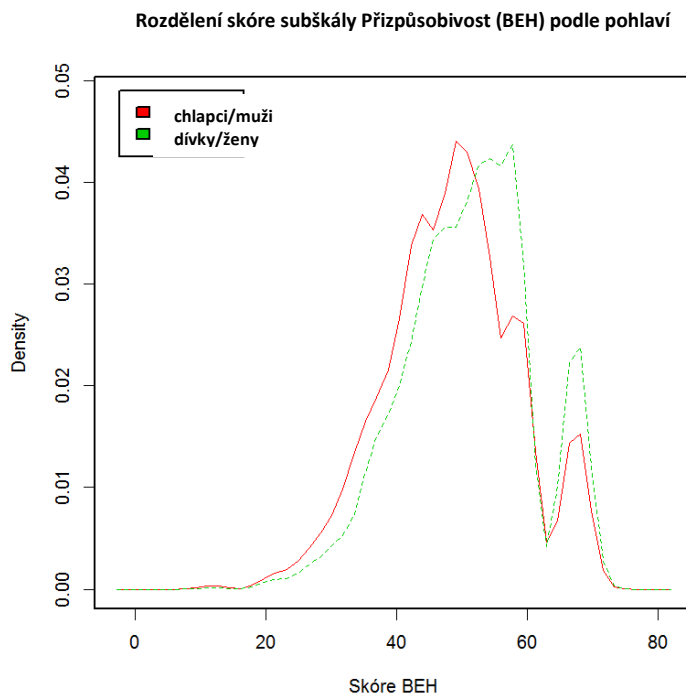
*Tabulka 27: Porovnání subškál PHCSCS-2 podle pohlaví*

POROVNÁNÍ PODLE POHLAVÍ							
Subškála	Rozdíl ( $M_d - M_{ch}$ )	<i>p</i>	SE	Test	<i>df</i>	$r^2$	<i>effect size</i>
Skóre: BEH	3,114	<0,001	0,247	12,605	4450,13	0,0495	0,222
<b>Skóre: FRE</b>	<b>-4,846</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,223</b>	<b>21,775</b>	<b>4685,35</b>	<b>0,1347</b>	<b>0,367</b>
Skóre: HAP	-1,455	$1,03 \cdot 10^{-7}$	0,273	5,329	4845,20	0,0074	0,086
Skóre: INT	-0,494	0,031	0,229	2,156	4662,09	0,0014	0,038
Skóre: PHY	-1,441	$6,42 \cdot 10^{-10}$	0,233	6,193	4615,339	0,0110	0,105
Skóre: POP	0,148	0,503	0,221	0,670	4653,313	0,0001	0,012
Skóre: PH-total	-1,206	$7,88 \cdot 10^{-8}$	0,224	5,378	4674,525	0,0078	0,089

Grafické zpracování pomocí *kernel density* diagramů umožní názorné porovnání jednotlivých subškál PHCSCS-2 mezi dívkami/ženami a chlapci/muži.

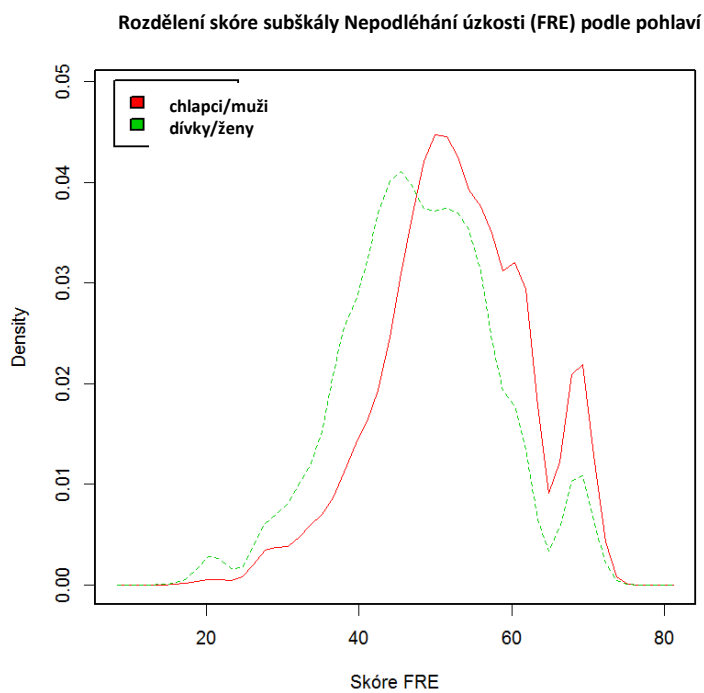
**Poznámka:** Vhodnost a výtečnost použití *kernel density* diagramů byla komentována.

**Graf 21: Porovnání subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH) podle pohlaví**



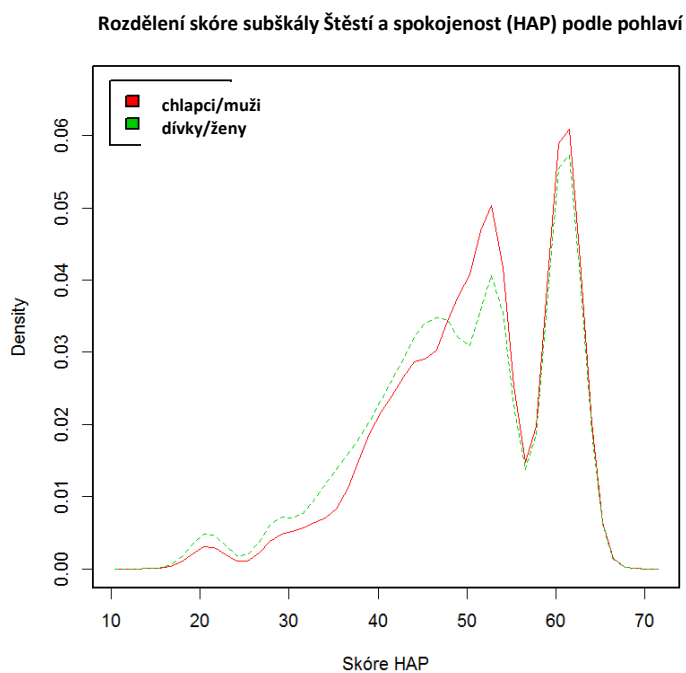
Vidíme, že u dívek/žen jsou o něco častější vyšší hodnoty skóre subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH), rozdíl oproti skupině chlapců/mužů je však minimální.

**Graf 22: Porovnání subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) podle pohlaví**



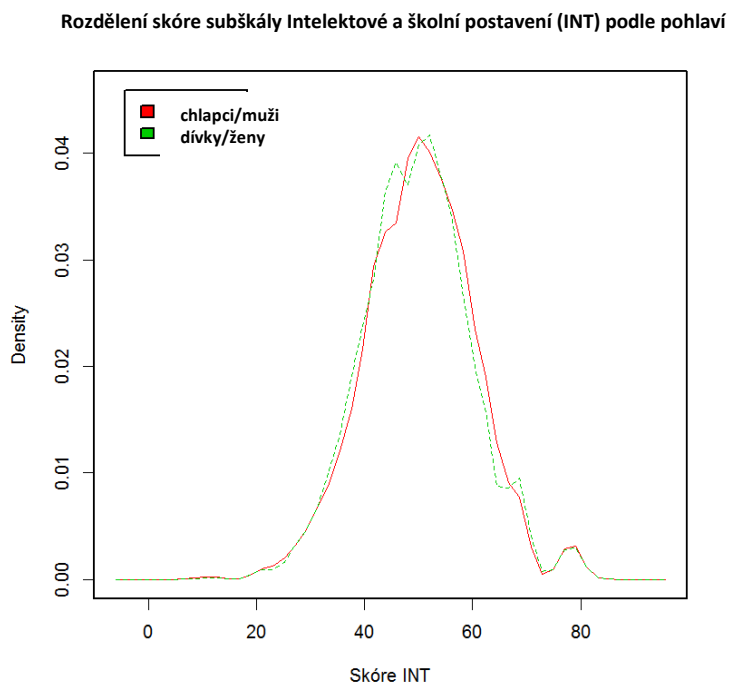
V subškále PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) je rozdíl ve prospěch skupiny chlapců/mužů viditelný, ale jen malý.

**Graf 23: Porovnání subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) podle pohlaví**



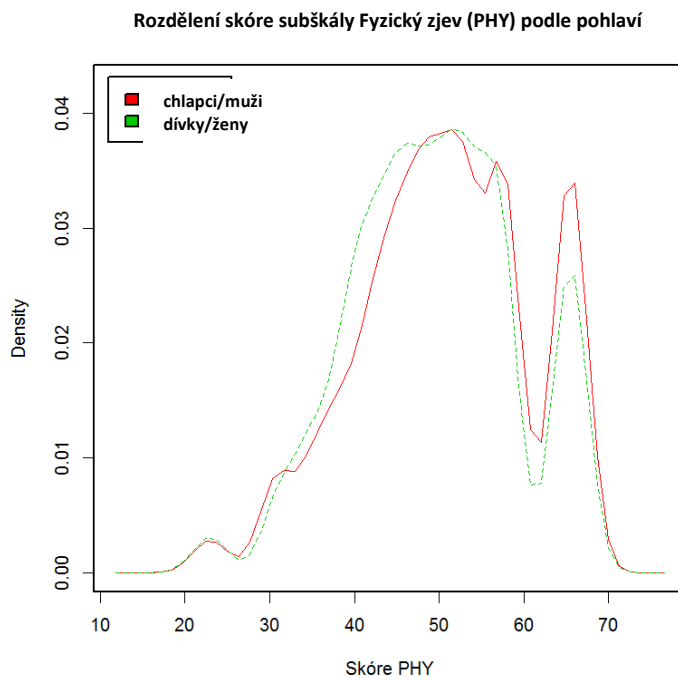
V subškále PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) je rozdíl mezi skupinou chlapců/mužů a dívek/žen zanedbatelný.

**Graf 24: Porovnání subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT) podle pohlaví**



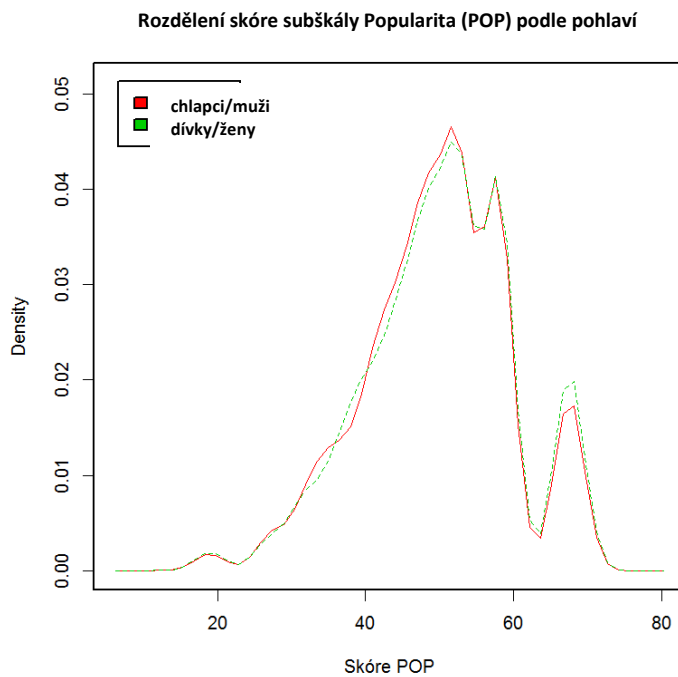
V subškále PHCSCS-2 Intelektové postavení (INT) jakýkoli rozdíl mezi skupinou chlapců/mužů a dívek/žen zcela zaniká.

**Graf 25: Porovnání subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) podle pohlaví**



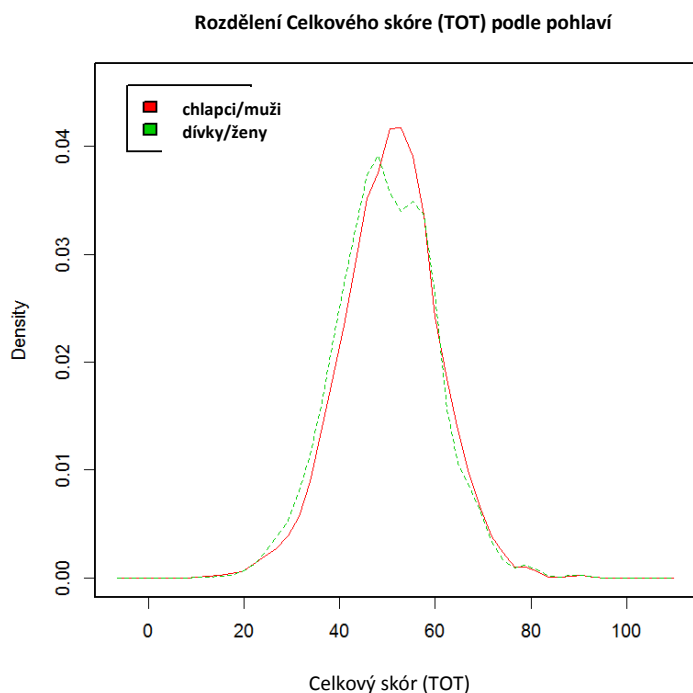
V subškále PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) se objevuje zcela zanedbatelný rozdíl v prospěch skupiny chlapců/mužů.

**Graf 26: Porovnání subškály PHCSCS-2 Popularita (POP) podle pohlaví**



V subškále PHCSCS-2 Popularita (POP) jakýkoli rozdíl mezi skupinou chlapců/mužů a dívek/žen zcela zaniká.

**Graf 27: Porovnání Celkového skóre dotazníku PHCSCS-2 (TOT) podle pohlaví**



Pokud porovnáme hodnoty Celkového skóre PHCSCS-2 (TOT), vidíme zanedbatelný rozdíl v Celkovém skóre v mírný neprospěch skupiny dívek/žen.

## 7.4 Porovnání subškál sebepojetí podle věku

Na porovnání vlivu věku na skóre v jednotlivých subškálách PHCSCS-2 je vhodné použít metodu, která odpovídá tradiční **analýze rozptylu** (ANOVA), ale je odolnější proti narušení předpokladu normality rozdělení, shody rozptylů apod. **Robustní ANOVA**, kterou požíváme, pracuje opět s trimovanými průměry (*trimmed means*) a winsorizovanými rozptyly.

Připomeňme, že respondenty v celém souboru jsme rozdělili celkem do šesti věkových skupin: A) 9-10 let, B) 11-12 let, C) 13-14 let, D) 15-16 let, E) 17-18 let, F) 19 a více let.

Postupujeme stejně jako v případě výpočtů v předchozím sdělení - při porovnání podle pohlaví. I v tomto případě budeme odhadovat také **velikost účinku** (*effect size*).

Výsledky jsou přehledně prezentovány v následující tabulce.

**Tabulka 28: Porovnání subškál PHCSCS-2 podle věku**

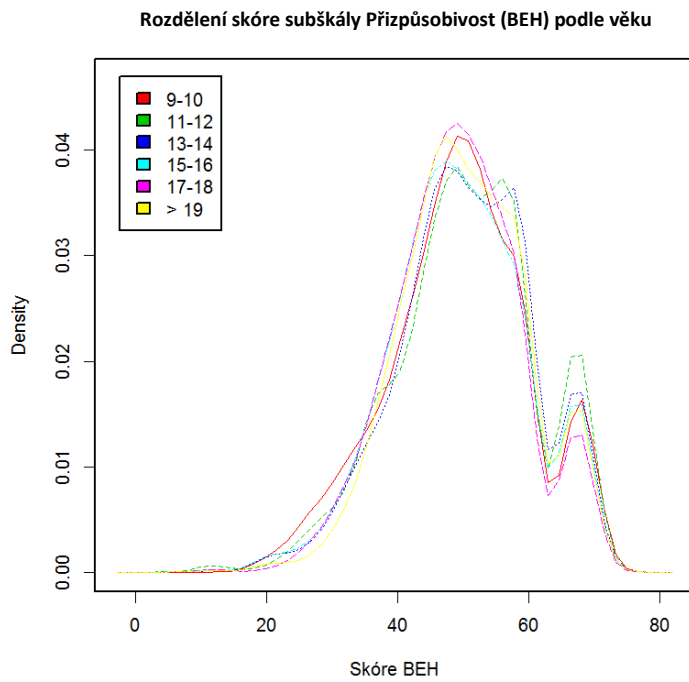
POROVNÁNÍ PODLE VĚKU						
Subškála	F	Df1	Df2	p	r <sup>2</sup>	effect size
Skóre: BEH	5,832	5	1690,189	2,38.10 <sup>-5</sup>	0,006	0,0798
Skóre: FRE	5,709	5	1685,197	3,13.10 <sup>-5</sup>	0,006	0,0804
Skóre: HAP	16,118	5	1708,659	1,44.10 <sup>-15</sup>	0,014	0,1187
Skóre: INT	15,600	5	1669,183	5,00.10 <sup>-15</sup>	0,013	0,1147
Skóre: PHY	8,739	5	1701,05	4,00.10 <sup>-8</sup>	0,011	0,1060
Skóre: POP	11,823	5	1666,851	2,93.10 <sup>-11</sup>	0,012	0,1082
Skóre: TOT	3,238	5	1660,299	0,006	0,005	0,0711

Navzdory tomu, že vypočítané hodnoty p naznačují signifikantní rozdíly, z hodnot koeficientu determinace ( $r^2$ ) i z robustního odhadu síly účinku usuzujeme, že **rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami jsou nevýznamné**. Příslušnost k věkové skupině tedy můžeme považovat za irelevantní vzhledem k hodnotám skóre v jednotlivých škálách dotazníku PHCSCS-2.

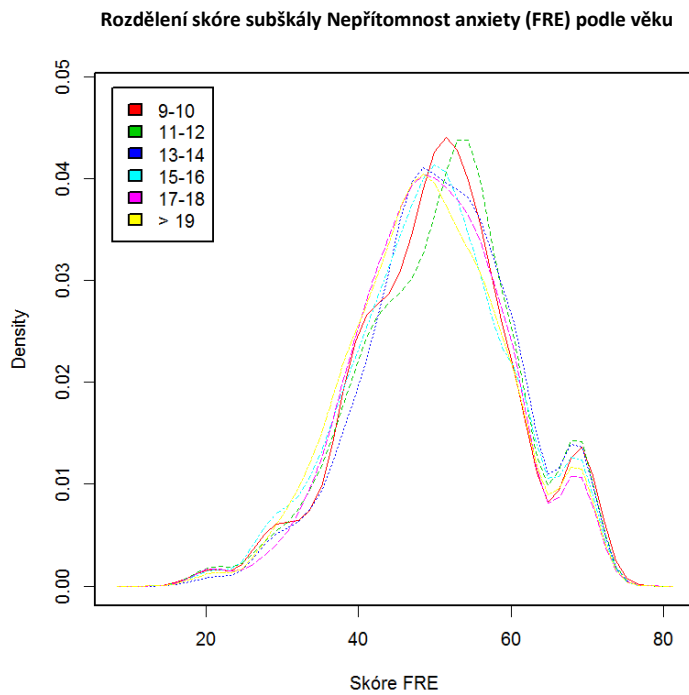
Na základě statistického zpracování dat se zdá, že jediný (a zcela nepatrný rozdíl) bychom našli v subškále Intelektové a školní postavení (INT), kde nejstarší testovaní dosahují mírně nižšího skóre, zatímco skupina 13–14-letých vykazuje hodnoty relativně nejvyšší. Ve své podstatě jde však o tak malé rozdíly, že příslušné křivky hustoty pravděpodobnosti takřka splývají. Zjištěné rozdíly tak nemůžeme považovat za významné.

V další části jsou prezentovány příslušné křivky, porovnávající dané subškály PHCSCS-2 v jednotlivých věkových skupinách. Pro zvýšení výtežnosti a názornosti je opět využito *kernel density* diagramů.

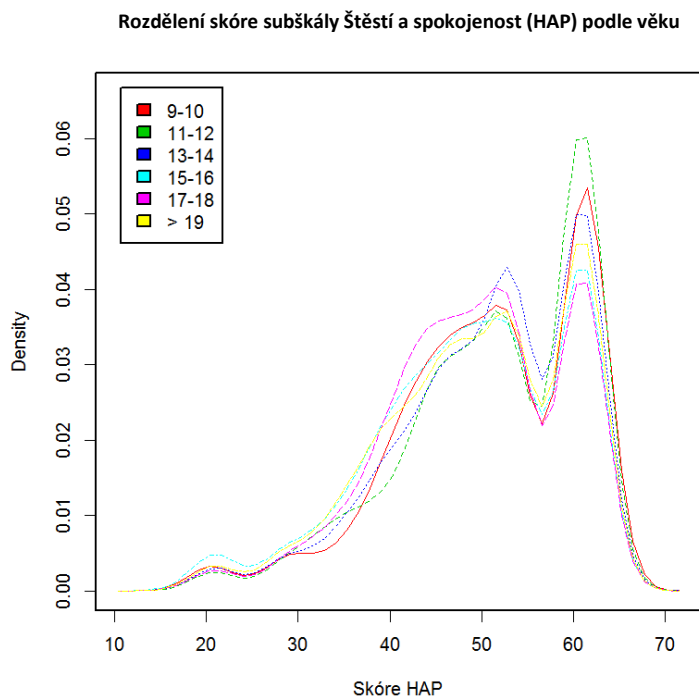
**Graf 28: Porovnání subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH) podle věku**



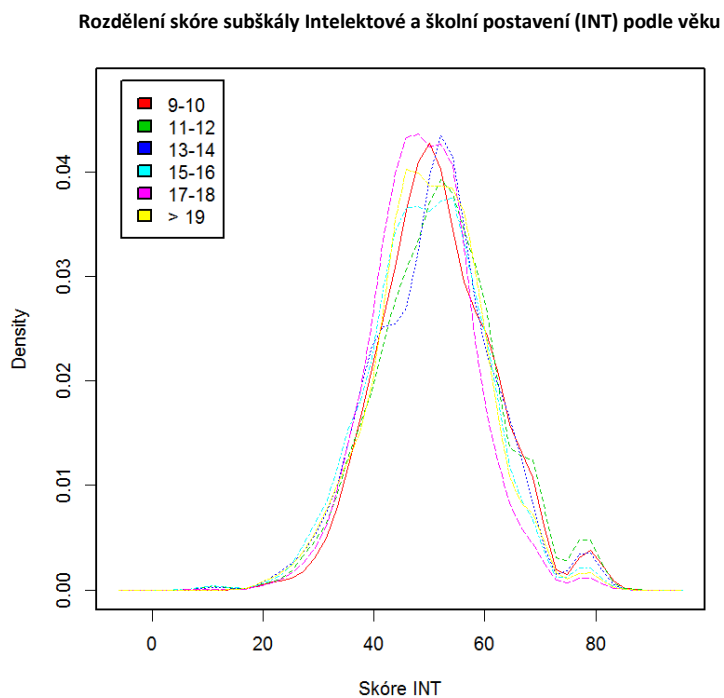
**Graf 29: Porovnání subškály PHCSCS-2 Nepřítomnost anxiety (FRE) podle věku**



**Graf 30: Porovnání subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) podle věku**

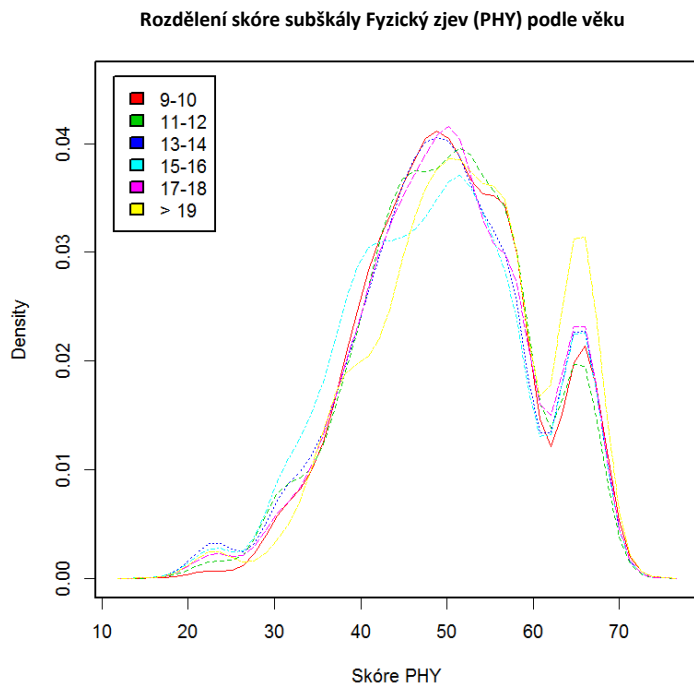


**Graf 31: Porovnání subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT) podle věku**

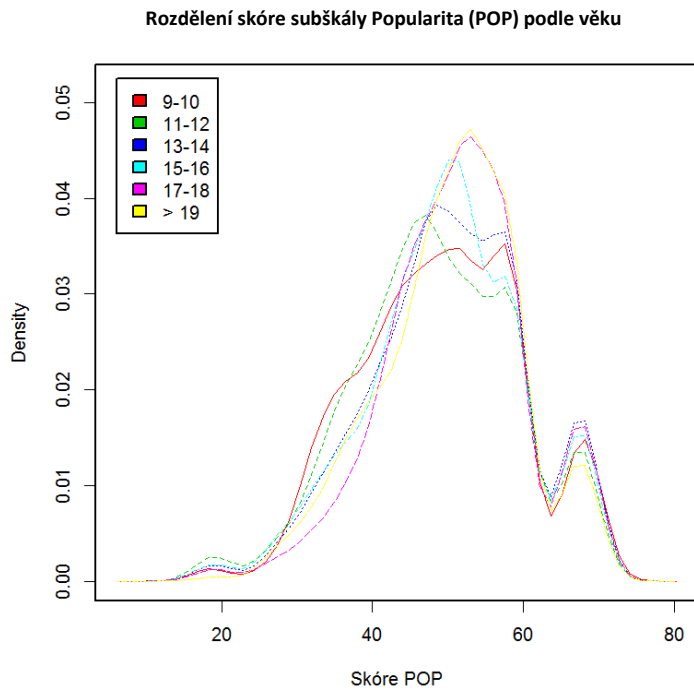




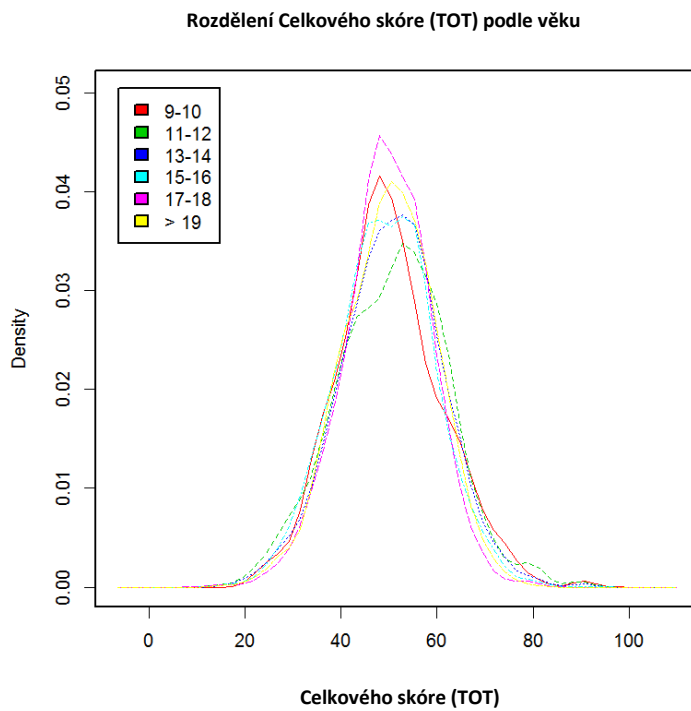
**Graf 32: Porovnání subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) podle věku**



**Graf 33: Porovnání subškály PHCSCS-2 Popularita (POP) podle věku**



**Graf 34: Porovnání Celkového skóre dotazníku PHCSCS-2 (TOT) podle věku**



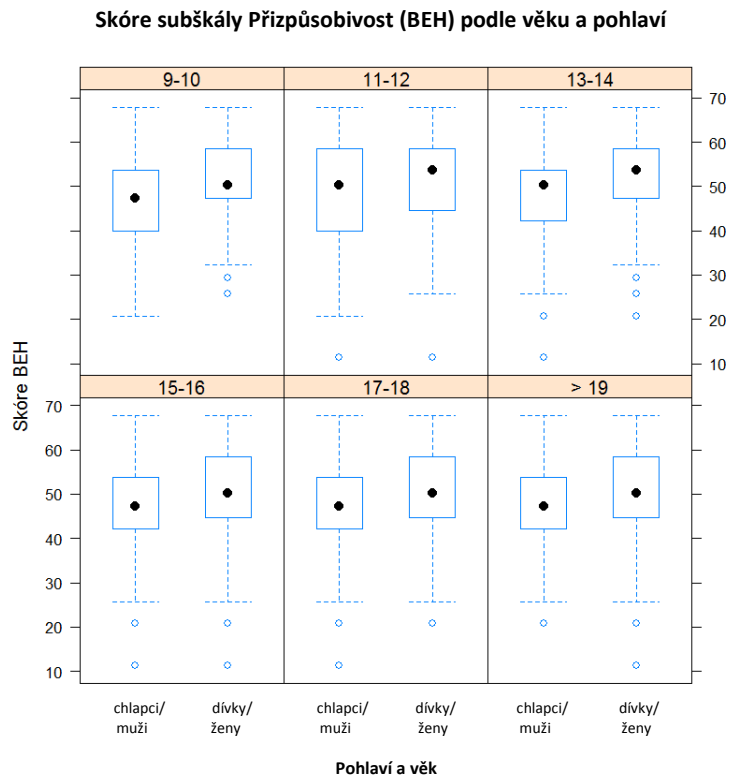
## 7.5 Porovnání subškál sebepojetí podle věku a pohlaví zároveň

Otázka, která nás zajímala, byla, zda v jednotlivých skupinách existují prokazatelné rozdíly dané věkem a pohlavím současně - jinými slovy jak interferuje věk a pohlaví zároveň.

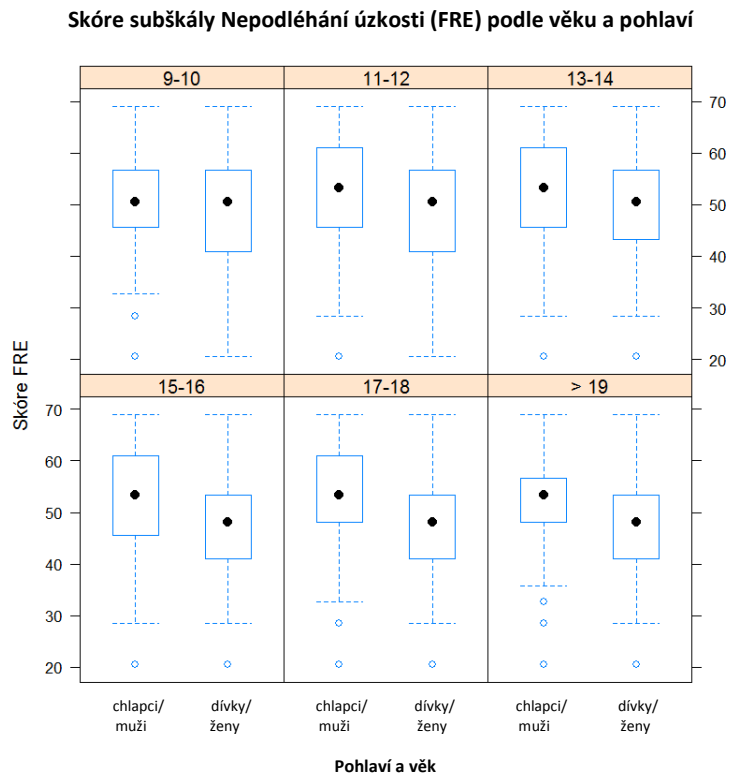
Názorné zobrazení zde přinesou **krabicové grafy**, kterým jsme zde dali přednost.

V následujících grafech znázorňujeme medián černým bodem.

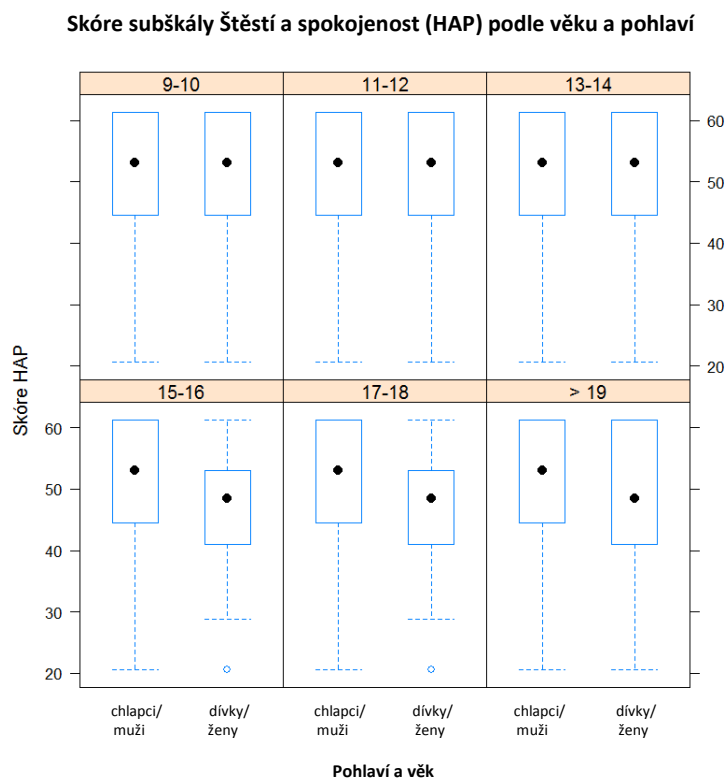
**Graf 35: Porovnání subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH) podle věku a pohlaví zároveň**



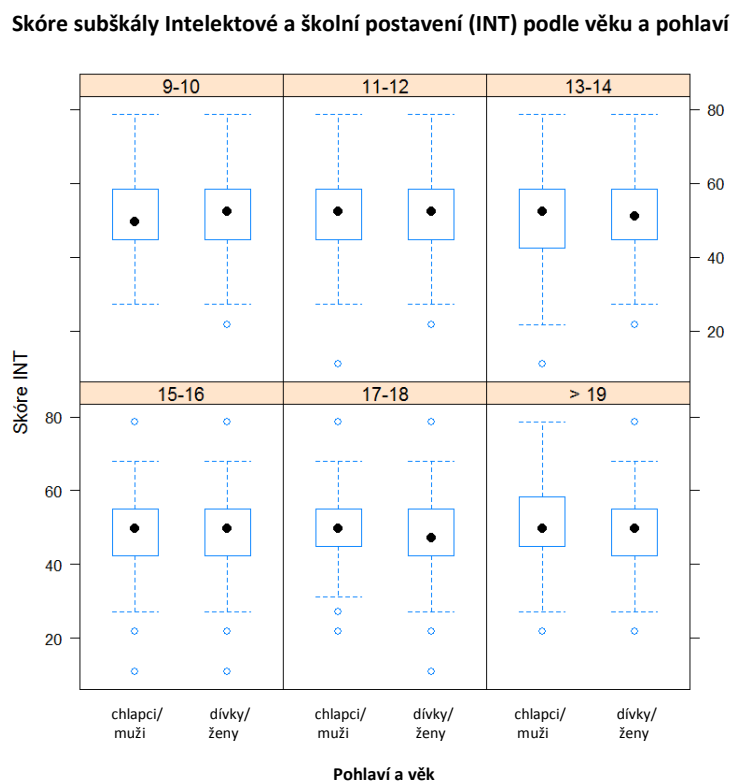
**Graf 36: Porovnání subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) podle věku a pohlaví zároveň**



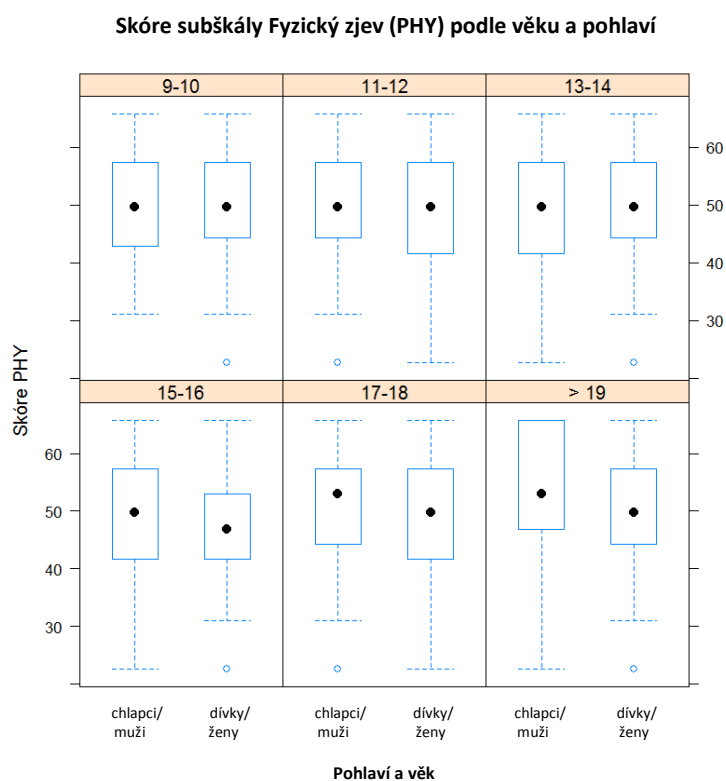
**Graf 37: Porovnání subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) podle věku a pohlaví zároveň**



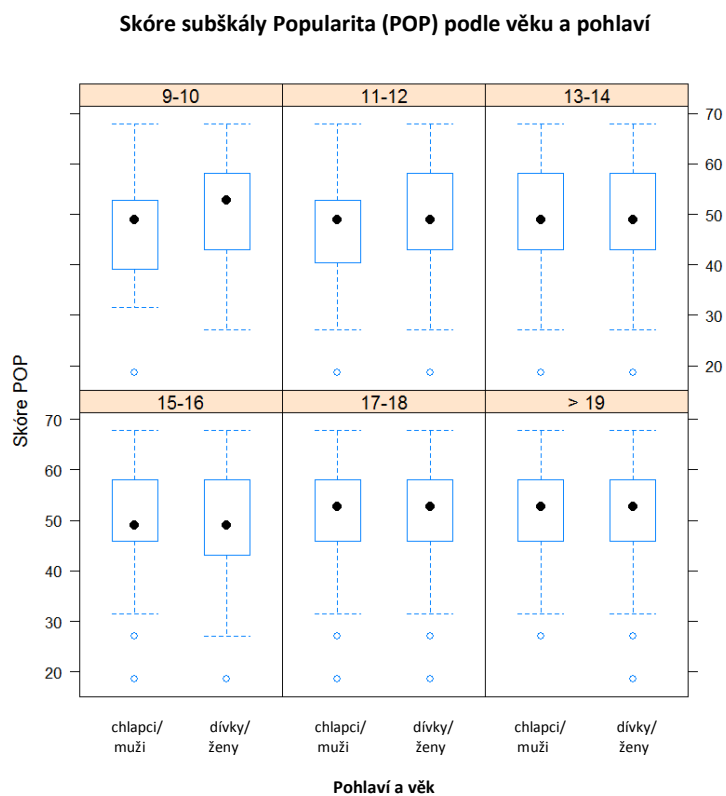
**Graf 38: Porovnání subškály PHCSCS-2 Intelektové a školní postavení (INT) podle věku a pohlaví zároveň**



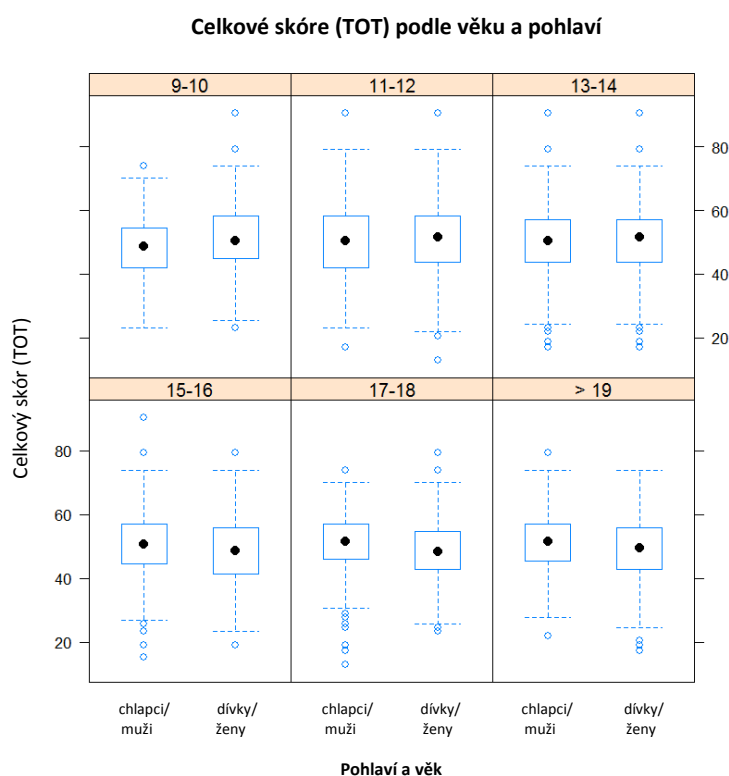
**Graf 39: Porovnání subškály PHSCS-2 Fyzický zjev (PHY) podle věku a pohlaví zároveň**



**Graf 40: Porovnání subškály PHSCS-2 Popularita (POP) podle věku a pohlaví zároveň**



**Graf 41: Porovnání Celkového skóre dotazníku PHCSCS-2 (POP) podle věku a pohlaví zároveň**



Pro otestování uvedených souvislostí působení věku a pohlaví na skóre jednotlivých subškál PHCSCS-2 zároveň je třeba provést **dvojfaktorovou analýzu rozptylu** (respektive její robustní ekvivalent), kde zjistíme osobitý vliv příslušnosti k věkové skupině a pohlaví a také vliv interakce těchto dvou proměnných.

**Tabulka 29: Dvojfaktorová analýza subškál PHCSCS-2 podle věku a pohlaví**

POHLAVÍ A VĚK						
SUBŠKÁLA	Q (věk)	p (věk)	Q (pohlaví)	p (pohlaví)	Q (věk*pohlaví)	p (věk*pohlaví)
Skóre: BEH	25,094	0,001	146,842	0,001	9,746	0,085
Skóre: FRE	15,389	0,01	278,690	0,001	64,312	<b>0,001</b>
Skóre: HAP	75,559	0,001	11,065	0,001	23,119	<b>0,001</b>
Skóre: INT	66,947	0,001	0,029	0,865	18,216	<b>0,003</b>
Skóre: PHY	90,174	0,001	33,394	0,001	35,350	<b>0,001</b>
Skóre: POP	66,376	0,001	8,188	0,005	45,628	<b>0,001</b>
Skóre: TOT	16,475	0,006	3,221	0,073	56,776	<b>0,001</b>

Interpretace předchozí tabulky je poměrně jednoduchá: z uvedených hodnot vyplývá, že u subškály Přízpůsobivost (BEH) nemá interakce věku a pohlaví na skór vliv ( $p > 0,085$ ).

U uvedené subškály BEH má sice samotný faktor věku na skóre vliv statisticky významný ( $p < 0,001$ ) a to samé platí pro vliv pohlaví, nicméně vzájemná interakce věku a pohlaví zároveň není podle robustního testu ANOVA statisticky významná ( $p > 0,085$ ). Vliv věku na skóre je stejný u obou skupin (dívky/ženy i chlapci/muži).

U všech ostatních subškál se **interakce věku a pohlaví na skóre** jeví jako statisticky signifikantní ( $p < 0,05$ ). To znamená, že **vliv věku se projevuje jinak u skupiny dívek/žen a skupiny chlapců/mužů**.

Při použité dvoufaktorové ANOVA žel nemůžeme posoudit velikost efektu (*effect size*), takže přesně nevíme, jak silný je vliv pohlaví a věku. Víme jen, že je statisticky signifikantní.

## 7.6 Porovnání subškál sebepojetí podle pozice v pořadí sourozenců

Jedna z anamnestických otázek při sběru dat byla zaměřena na pozici v pořadí sourozenců. V tomto kontextu jsme pro zjednodušení a prvotní zpracování vytvořili čtyři skupiny: I. jedináčci (bez sourozenců), II. nejstarší (s jedním nebo více mladšími sourozenci), III. nejmladší (s jedním nebo více staršími sourozenci), IV. uprostřed (s jedním nebo více mladšími a zároveň jedním nebo více staršími sourozenci).

Zajímalo nás, zda se pozice v pořadí sourozenců nějak projeví na subškálách sebepojetí. Při statistickém zpracování předpokládáme, že příslušnost k některé z uvedených skupin ovlivňuje skóre subškál dotazníku PHCSCS-2. Podobně jako v předchozím případě provádíme robustní analýzu rozptylu a její výsledky uvádíme v následující tabulce.

**Tabulka 30: Porovnání subškál PHCSCS-2 podle pozice v pořadí sourozenců**

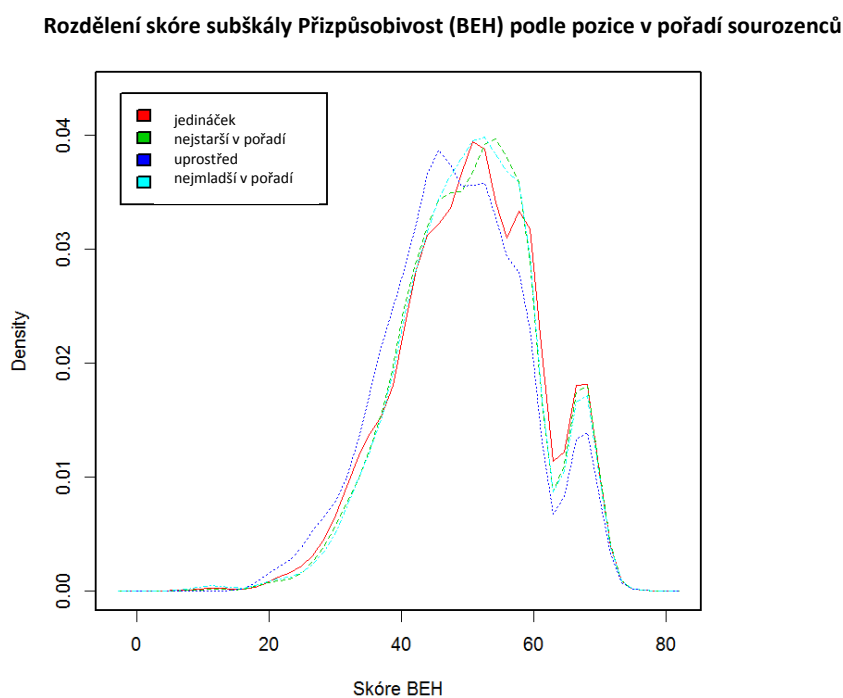
POROVNÁNÍ PODLE POZICE V POŘADÍ SOUROZENCŮ						
Subškála	F	Df1	Df2	p	r <sup>2</sup>	effect size
Skóre: BEH	14,084	3	1658,114	$4,57 \cdot 10^{-9}$	0,014	0,1168
Skóre: FRE	6,880	3	1615,68	$1,33 \cdot 10^{-4}$	0,006	0,0782
Skóre: HAP	8,504	3	1684,62	$1,32 \cdot 10^{-5}$	0,006	0,0756
Skóre: INT	13,509	3	1656,202	$1,04 \cdot 10^{-8}$	0,009	0,0937
Skóre: PHY	6,997	3	1676,866	$1,12 \cdot 10^{-4}$	0,005	0,0740
Skóre: POP	7,916	3	1632,616	$3,05 \cdot 10^{-5}$	0,005	0,0691
Skóre: TOT	15,565	3	1671,493	$5,48 \cdot 10^{-10}$	0,010	0,0982

Z uvedených výpočtů vyplývá, že je téměř nulová pravděpodobnost, že pokud platí nulová hypotéza o rovnosti průměrných hodnot, dostaneme rozdíly mezi věkovými skupinami takové, jaké máme v našem souboru, pouze v důsledku čistě náhodného výběru. Příslušnost k některé z uvedených skupin v kontextu pozice v pořadí sourozenců nevysvětluje více než 2 % rozptylu v jednotlivých subškálách.

Podle uvedených výpočtů **pozice v pořadí sourozenců nesehrává roli**, která by ovlivňovala skóre jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2.

Pro lepší představu si ukážeme rozdělení skóre jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 podle konkrétní pozice v pořadí sourozenců.

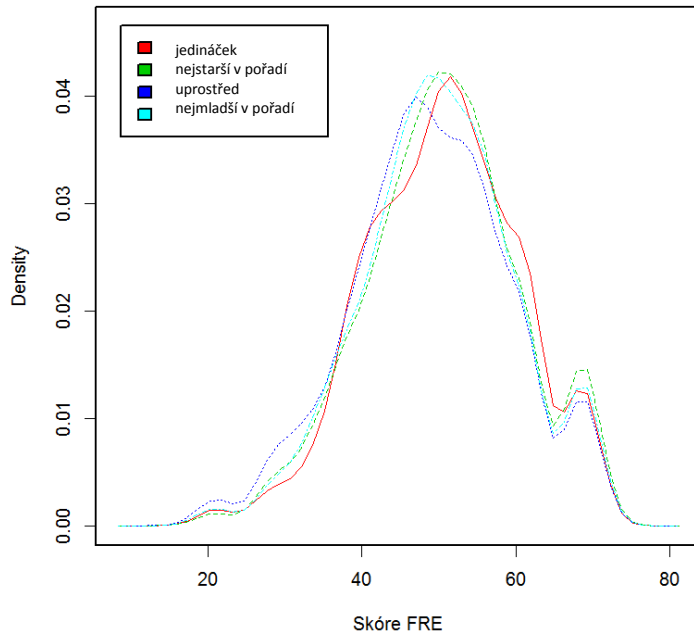
**Graf 42: Porovnání subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH) podle pozice v pořadí sourozenců**





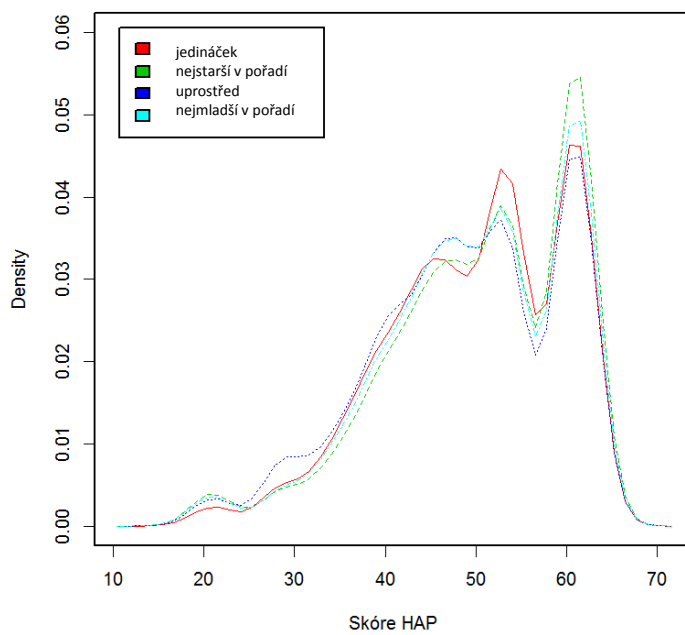
**Graf 43: Porovnání subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) podle pozice v pořadí sourozenců**

**Rozdělení skóre subškály Nepodléhání úzkosti (FRE) podle pozice v pořadí sourozenců**



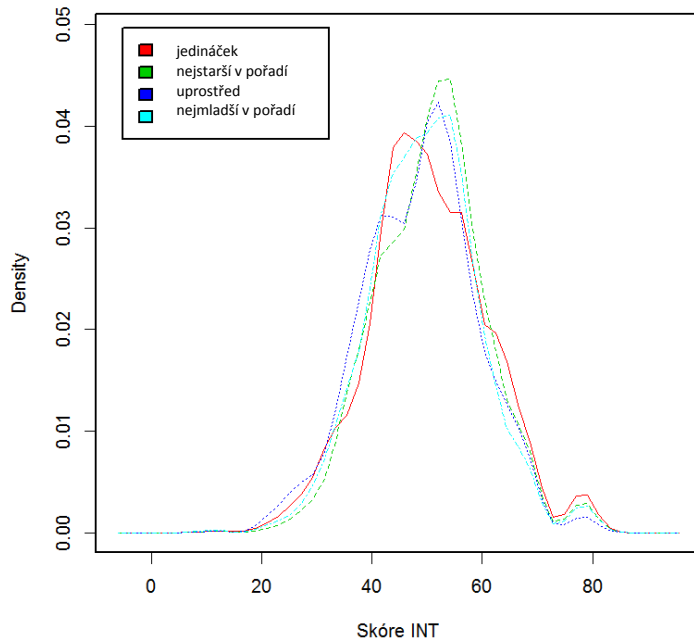
**Graf 44: Porovnání subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) podle pozice v pořadí sourozenců**

**Rozdělení skóre subškály Štěstí a spokojenost (HAP) podle pozice v pořadí sourozenců**



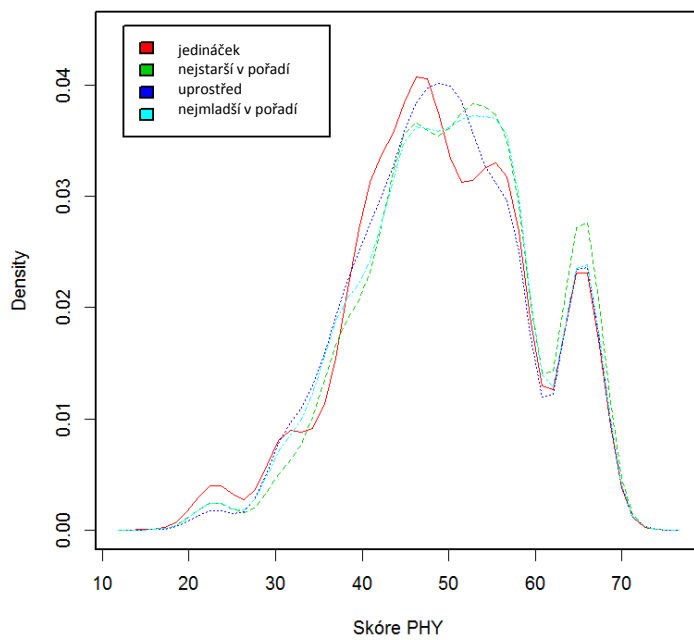
**Graf 45: Porovnání subškály PHSCS-2 Intelektové a školní postavení podle pozice v pořadí sourozenců**

**Rozdělení skóre subškály Intelektové a školní postavení (INT) podle pozice v pořadí sourozenců**



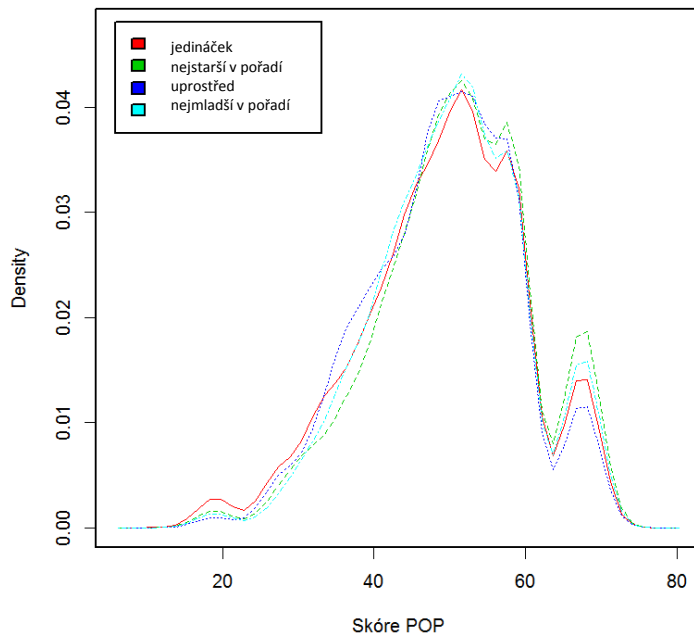
**Graf 46: Porovnání subškály PHSCS-2 Fyzický zjev (PHY) podle pozice v pořadí sourozenců**

**Rozdělení skóre subškály Fyzický zjev (PHY) podle pozice v pořadí sourozenců**



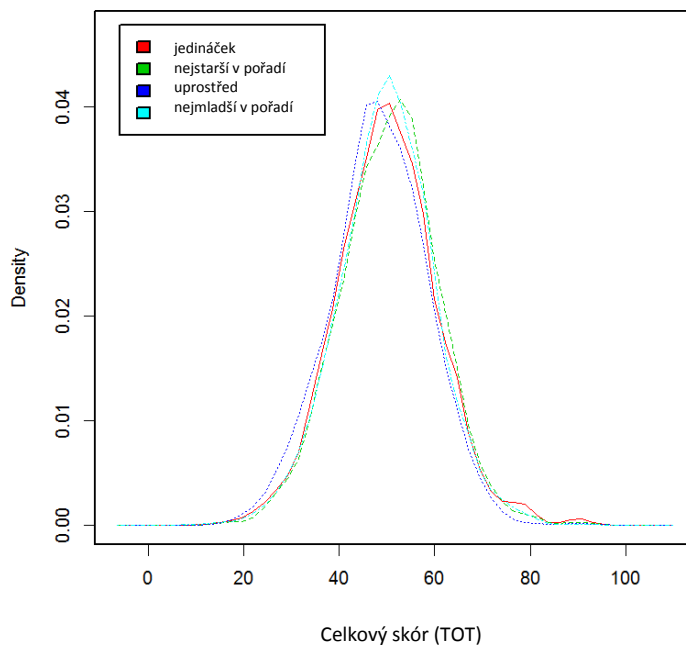
**Graf 47: Porovnání subškály PHCSCS-2 Popularita (POP) podle pozice v pořadí sourozenců**

**Rozdělení skóre subškály Popularita (POP) podle pozice v pořadí sourozenců**



**Graf 48: Porovnání Celkového skóre dotazníku PHCSCS-2 (TOT) podle pozice v pořadí sourozenců**

**Rozdělení Celkového skóre (TOT) podle pozice v pořadí sourozenců**



## 7.7 Porovnání subškál sebepojetí podle místa bydliště

Další z otázek při sběru dat se zaměřila na místo bydliště. V tomto kontextu jsme pro zjednodušení a prvotní zpracování vytvořili dvě skupiny: A) vesnice a B) město.

Při statistickém zpracování předpokládáme, že příslušnost k některé z uvedených skupin ovlivňuje skóre subškál dotazníku PHCSCS-2. Opět jako v předchozím případě provádíme robustní analýzu rozptylu a její výsledky uvádíme v následující tabulce.

**Tabulka 31: Porovnání subškál PHCSCS-2 podle bydliště respondentů**

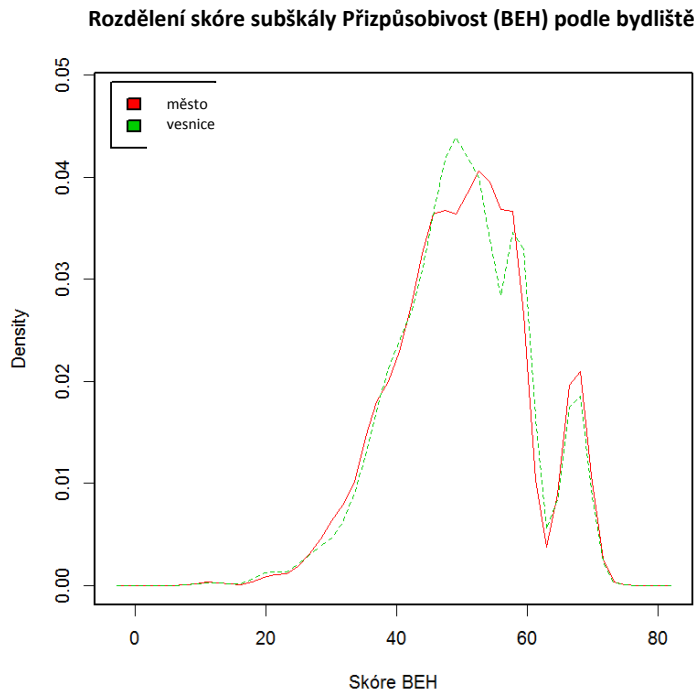
POROVNÁNÍ PODLE BYDLIŠTĚ							
Subškála	Rozdíl ( $M_m - M_v$ )	p	SE	Test	df	$r^2$	effect size
Skóre: BEH	0,102	0,666	0,237	0,432	4580,634	$5,80 \cdot 10^{-5}$	0,008
Skóre: FRE	-0,909	$5,68 \cdot 10^{-5}$	0,226	4,029	4594,438	0,005	0,068
Skóre: HAP	-1,086	$1,98 \cdot 10^{-4}$	0,292	3,725	4588,551	0,004	0,063
Skóre: INT	-0,688	$2,84 \cdot 10^{-4}$	0,230	2,987	4533,929	0,003	0,050
Skóre: PHY	-1,071	$4,48 \cdot 10^{-6}$	0,233	4,593	4556,233	0,006	0,077
Skóre: POP	-0,416	0,061	0,222	1,877	4565,815	0,001	0,031
Skóre: TOT	-0,616	0,009	0,236	2,611	4506,328	0,002	0,045

Při zohlednění uvedené velikosti účinku *effect size* je zřejmé, že navzdory „statistické významnosti“ dle hodnoty *p-value* nemá ani v jednom případě smysl hovořit o rozdílech ve skóre jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2.

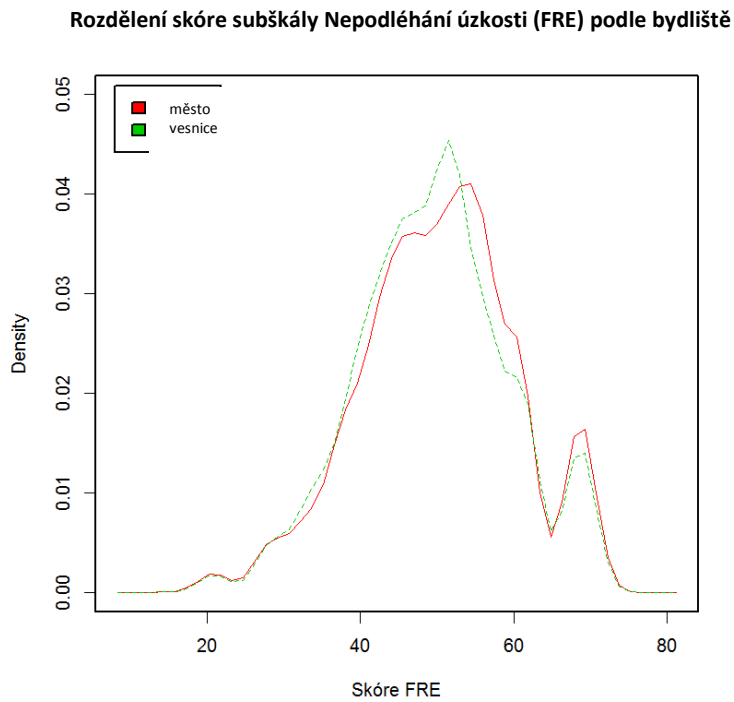
Podle uvedených výpočtů **bydliště nesehrává roli**, která ovlivňuje skóre jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2.

Pro lepší představu si ukážeme rozdělení skóre jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 podle bydliště.

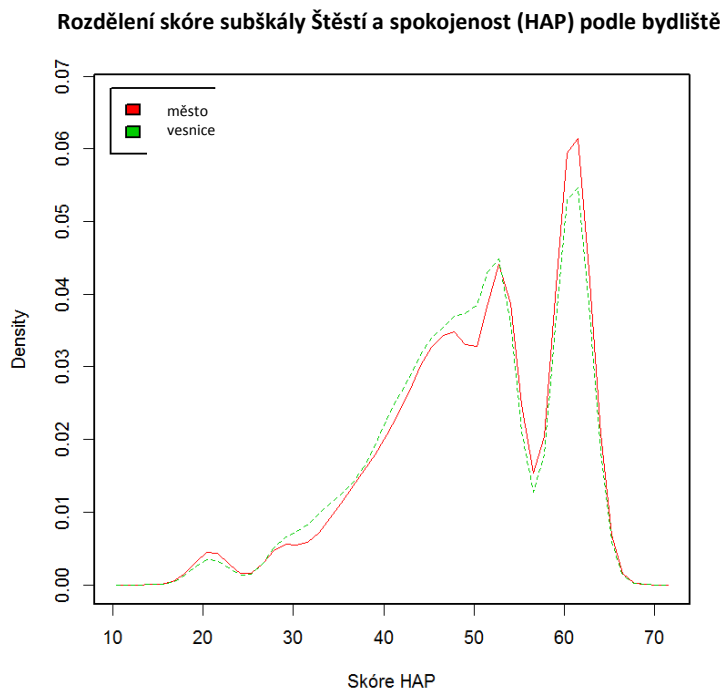
**Graf 49: Porovnání subškály PHCSCS-2 Přizpůsobivost (BEH) podle bydliště respondentů**



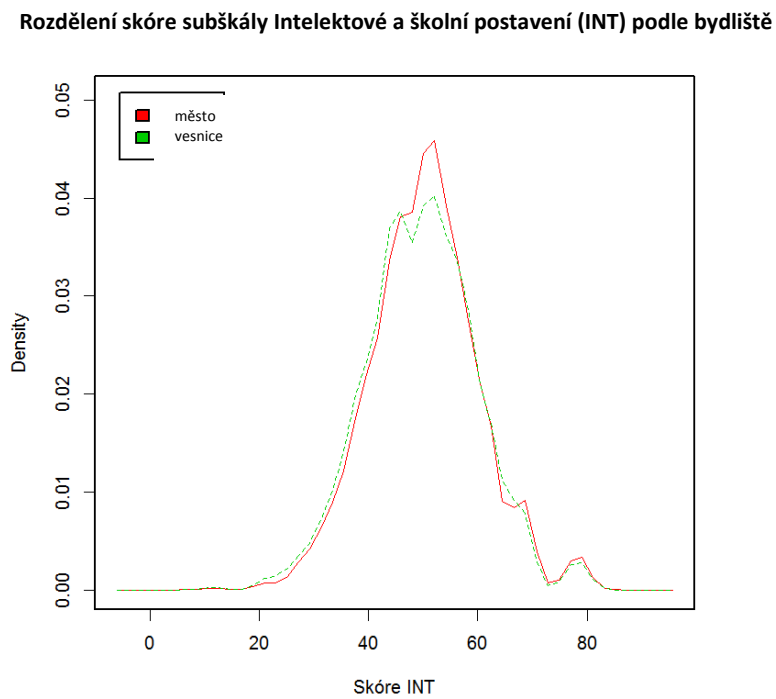
**Graf 50: Porovnání subškály PHCSCS-2 Nepodléhání úzkosti (FRE) podle bydliště respondentů**



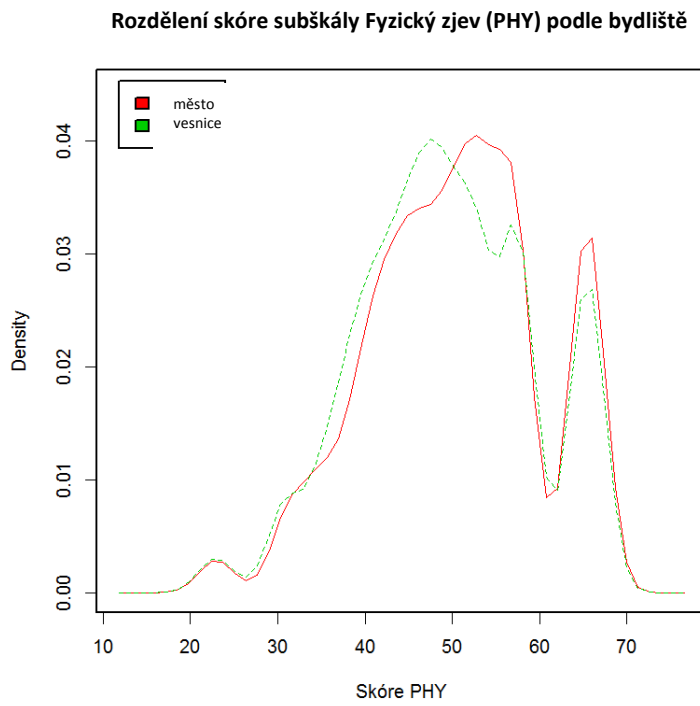
**Graf 51: Porovnání subškály PHCSCS-2 Štěstí a spokojenost (HAP) podle bydliště respondentů**



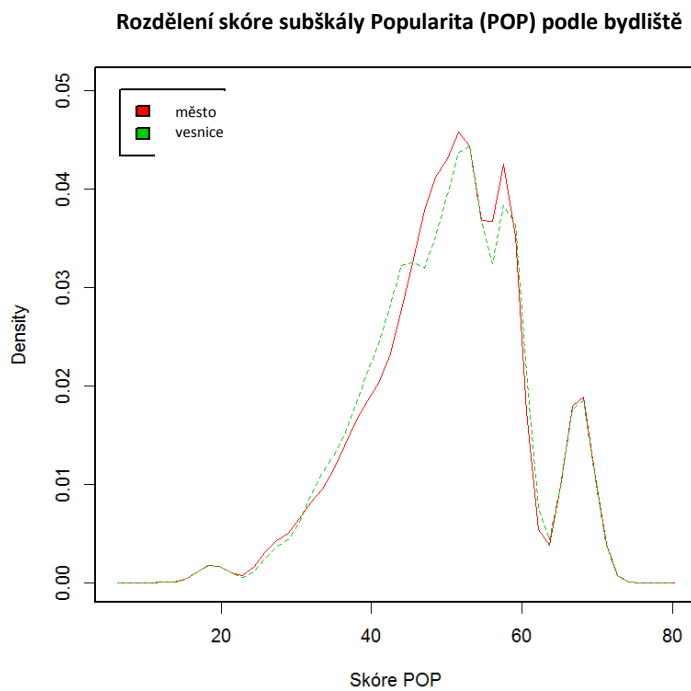
**Graf 52: Porovnání subškály PHCSCS-2 Intelktové a školní postavení (INT) podle bydliště respondentů**



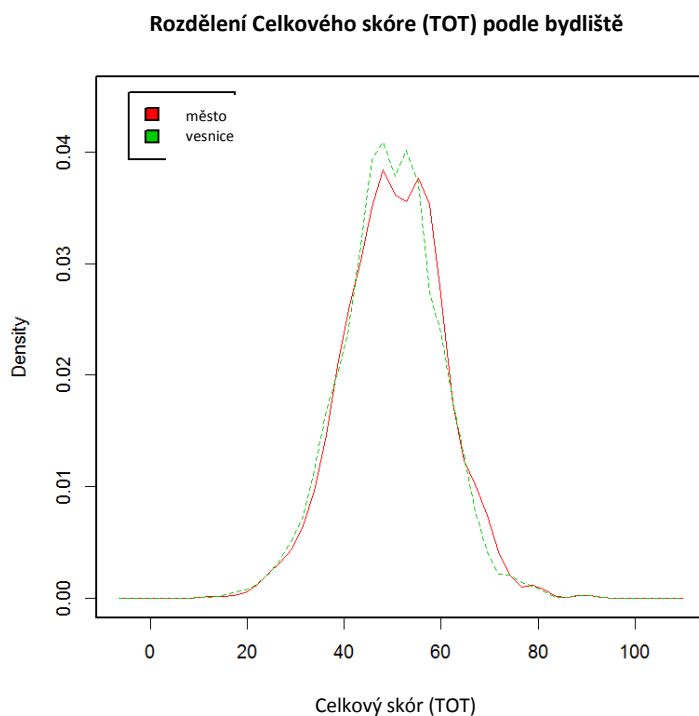
**Graf 53: Porovnání subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) podle bydliště respondentů**



**Graf 54: Porovnání subškály PHCSCS-2 Popularita (POP) podle bydliště respondentů**



Graf 55: Porovnání Celkového skóre dotazníku PHCSCS-2 (TOT) podle bydliště respondentů



## 7.8 Výsledky v kontextu stanovených hypotéz

Ačkoli jsou závěry v kontextu stanovených hypotéz shrnuty v kapitole Závěry, je vhodné shrnout je i v rámci prezentace výsledků.

**Hypotéza H1** (Ve vývojových křivkách jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existuje statisticky významný pokles dosaženého skóre.) **byla ověřena a nepřijata.** Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 v čase. Všechny škály naopak v čase vykazují významnou stabilitu.

**Hypotéza H2** (Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané pohlavím respondentů.) **byla ověřena a přijata pouze pro subškálu Nepodléhání úzkosti (FRE),** kde dívky/ženy skórovaly méně než chlapci/muži



( $p < 0,001$ , *effect size* 0,367) a příslušnost k pohlaví u této proměnné vysvětluje 13,5 % rozptylu skóre subškály. V případě ostatních subškál - tedy u subškály Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Popularita (POP) a Šťěstí a spokojenost (HAP), včetně Celkového skóre (TOT) hypotézu zamítáme: Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách uvedených subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle pohlaví.

**Hypotéza H3** (*Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existuje statisticky významné rozdíly dané věkem respondentů.*) **byla ověřena a nepřijata.** Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle věku respondentů.

**Hypotéza H4** (*Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané pozicí v pořadí sourozenců respondentů.*) **byla ověřena a nepřijata.** Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle pozice v pořadí sourozenců.

**Hypotéza H5** (*Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné prokazatelné rozdíly dané bydlištěm respondentů.*) **byla ověřena a nepřijata.** Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle bydliště respondentů.

## 8 Diskuze

V rámci diskuze se dále zaměříme na vlastní způsob testování a diskusi zjištěných výsledků v kontextu již publikovaných zjištění. Nepomineme oblast možných chyb a slabých stránek. V neposlední řadě jsou zmíněny přesahové významy a výhled dalšího rozvoje dané práce.

Překvapivým závěrem celého výzkumu více než osmi tisíc respondentů ve věku 9 – 21 let bylo především zjištění trendu **vývoje jednotlivých subškál sebepojetí** v jednotlivých věkových obdobích, který vykazuje velmi **vyrovnaný profil**. Uvedené závěry by ukazovaly na **posun současné generace** dětí a adolescentů oproti generacím předchozím (viz také dále v diskusi). Je podle mého názoru nepochybně podmíněno mimo jiné také změnami v novodobé společnosti v širším hledisku (světa a Evropské unie) i užším hledisku (České republiky). Tyto změny musíme vzít v potaz – podle mého názoru se zde mimo jiné odráží jak rozšířené možnosti seberealizace, tak širší globální témata soudobé společnosti. K současné generaci dětí a adolescentů je tak dle mého mínění třeba přistupovat sice na základě se znalostí minulosti, ale vždy s vědomím „novodobého kontextu“ doby.

Nejen vývoj sebepojetí, ale také **genderové hledisko** ukazuje málo rozdílů v kontextu věku - přesněji bylo nalezeno jen **minimum rozdílů** v jednotlivých oblastech sebepojetí mezi skupinou dívek/žen a chlapců/mužů. I zde lze jako jeden z „kořenů“ spatřovat v širší společnosti. Jsem přesvědčen, že právě její vazba na genezi genderu i sebepojetí je nezpochybnitelná a zásadní. Význam socializace jako takové (jejího podílu na člověka jako jedince i člověka jako součástí celku) jsou nepopíratelné.

Širších souvislostí je jistě možno nalézat mnohem více. Vraťme se k samotnému diagnostickému nástroji, jehož standardizace a zavedení do praxe je podle mého názoru **„užitečným a praktickým produktem“** doktorandského studia. Využití **dotazníkového šetření** pro zjišťování sebepojetí, které jsme použili, se jeví jako vhodné, neboť o Já druhého člověka se můžeme dozvědět pouze z výpovědi o sobě samém (Řičan, 1970). Předpoklad sebepojetí leží ve schopnosti sebenáhledu a sebehodnocení (Cakirpaloglu, 2012). Pro užití dotazníků je podstatné nejen, aby testovaný člověk uměl číst, ale byl schopen porozumět, posoudit a zformulovat odpověď a musí být zároveň schopen určité míry introspekce (Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009). To je závislé také od

vyspělosti respondenta, které do určité míry vychází z reálného věku. Aplikace samotného dotazníku je omezena čtenářskými schopnostmi a dovednostmi. V tomto kontextu se dolní věkový limit 9 let tedy jeví jako vhodný.

Potvrzujeme jak výhody, tak nevýhody dotazníkového šetření: Nespornou výhodou dotazníků je především jednoduchost administrace a rychlost získání dat (Říčan, Krejčířová et al., 2006). Vedle toho nevýhodou užití dotazníků je poměrně velký prostor pro zkreslení výsledků subjektem (Svoboda, eds., Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Svoboda (eds.), Humpolíček & Šnorek (2013) shrnují výhody a nevýhody **komputerizovaného testování**. Jednoznačně potvrzujeme výhody jako je zejména rychlost, časová a ekonomická úspora přesnost, ale i bezchybnost zpracování. Respondent má k dispozici pouze jednu položku dotazníku bez možnosti návratu. Není tedy možno „porovnávat“ položky navzájem. Počítač vede ke kompletnímu vyplnění všech položek, umožňuje zvolit pouze jednu odpověď. Respondenti tak nemohou být vyřazeni z důvodu nevyplnění položek dotazníku.

K hlavním nevýhodám využití počítačů patří nepochybně především nemožnost zachycení individuálních reakcí respondentů (Svoboda /eds./, Humpolíček & Šnorek, 2013), což by ale v plánovaném počtu testovaných nebylo možné zjišťovat. Uvedení autoři zmiňují jako negativum také možnou nedůvěru k PC technice – s tímto se neztotožňujeme, naopak u současné generace dětí a adolescentů lze sledovat výrazně pozitivní vztah k PC technice. Osobně se mi líbí označení „digitální generace“ pro „samozřejmost“, s jakou počítače, tablety, notebooky aj. přijímají. Troufám si říci, že u dnešní mladé generace může budít nedůvěru spíše „ruční vyhodnocování papírových testů“ než přesné a rychlé zpracování dat počítačem. Testování pomocí počítačové techniky tak hodnotím jako **veskrze kladné**.

**Zvolený diagnostický nástroj**, jehož převod do našich podmínek byl součástí doktorandského studia, považuji za přiměřený a vhodně zvolený. Již původní škála *Piers-Harris self-concept scale for children* vznikla jako jednoduchý sebesuzovací nástroj k měření, hodnocení a posuzování sebepojetí u dětí a dospívajících (Piers, 1984). Původní i inovovaná škála Piers-Harris-2 se ukázala vhodným a užitečným diagnostickým nástrojem pro kliniky i akademické výzkumníky. Daný test lze kvalitně a jednoduše zahrnout do výzkumných projektů (Piers & Herzberg, 2002). Ze zkušeností i čerstvých ohlasů školních a poradenských psychologů můžeme totéž potvrdit i pro zaváděnou českou adaptaci nástroje. Zároveň daný dotazník vyplnil mezeru v diagnostických nástrojích v naší republice, což považuji za pozitivní přesahový rozměr doktorandského studia.

Jelikož **sebepojetí** má řadu atributů a představy a znalosti vlastního já jsou přitom vždy **komplexně provázané a multifacetové** (Výrost, Slaměník, eds., 2008, Čáp & Mareš, 2001), lze považovat k jeho zjišťování příhodné a žádoucí použití dotazníku, který zahrnuje více subškál. V případě použitého dotazníku PHCSCS-2 je to Celkové skóre - TOT a dále celkem šest subškál, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí. Jde o Přizpůsobivost - BEH, Intelektové a školní postavení - INT, Fyzický zjev - PHY, Nepodléhání úzkosti - FRE, Popularitu - POP a Štěstí a spokojenost - HAP (Obereignerů et al., 2015). Je zcela přiměřené pojímat sebepojetí současně z více úhlů pohledu, což užitý dotazník umožňuje. **Komplexnost a multipolarita sebepojetí** je jeden ze současně přijímaných pojetí (Blatný et al., 2010, Fialová, 2001). Samotná pluralita, mnohočetnost, flexibilita i mnohostrannost sebepojetí je nesmírně významnou otázkou jak z hlediska teoretického, tak praktického (Rosenberg, 1979; Výrost, Slaměník, eds., 2008). Tento přístup jsme se snažili uplatnit již při výběru diagnostického nástroje, jehož převod do našich podmínek byl součástí doktorandského studia a ze kterého vycházejí také prezentované výstupy.

Jelikož nedílnou součástí sebepojetí je např. podle Vymětala (2003) také hodnocení vlastního těla, je zařazení subškály PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) užitečné.

V podrobných a složitých statistických analýzách jsme se pokusili vyhnout určité myšlenkové zkatce založené pouze na hodnotě *p-value* a hodnotili jsme rovněž *effect size* (velikost účinku), abychom **maximalizovali přesnost** našich závěrů: ve velkých statistických souborech, jako je i náš, se totiž i bezvýznamný rozdíl může ukázat jako statisticky signifikantní. Domnívám se, že jak robustní ANOVA, tak východisko Raschova modelu a použité statistické metody jsou pro daný typ zpracování a hodnocení dat velmi vhodné a jejich **výtěžnost je vysoká**. Zdůvodnění **indikace i interpretace použitých statistických metod** jsem uvedl jak v části věnované metodice, tak v jiné formě také při vlastní prezentaci výstupů. Ačkoli není doporučováno dublování informací v rámci jedné práce, v tomto případě беру opakování a přiblížení za velmi účelné. Nepodceňuji čtenáře dané práce a jejich znalosti, nicméně užití **statistické metody** zpracování jsou poměrně nové, patří ke složitějším a nejsou dosud úplně běžně užívané. Proto jsem se jejich popisu a vhodnosti použití věnoval podrobněji.

Jako adekvátní, účelné a vhodné se mi jeví také použití *kernel density* diagramů, které umožňuje precizní zobrazení a srovnání porovnávaných parametrů.

V rámci zpracování výsledků jsem se v disertační práci mimo jiné zabýval otázkou vývojových změn. Při samotném psychodiagnostickém vyšetřování dětí hraje věk nesmírně významnou roli. Vychází to z úrovně sociální, emoční i kognitivní zralosti. U **dětí školního věku** jsou výsledky psychodiagnostiky spolehlivější, validnější a přesnější než u dětí předškolních. Je také menší riziko zkreslení. Ve školním věku narůstá schopnost koncentrace pozornosti a soustředění. Emoce jsou stabilnější. Díky rozvoji kognice narůstá schopnost posuzovat skutečnost z různých hledisek a diferencovat. Narůstá kritičnost i schopnost introspekce. Určitou výhodou je, že díky školní zkušenosti jsou školáci schopní a zvyklí dodržovat pravidla a schopni pracovat podle pokynu. Samozřejmě se školní zkušenost může projevit také negativně - např. obavou z neúspěchu a selhání (Vágnerová & Klégrová, 2008). Testování respondentů v našem souboru bylo realizováno od 9 let, což vzhledem k uvedenému považuji za adekvátní.

U **dospívajících** se rozumové schopnosti dále rozvíjejí. Zlepšuje se ovládání pozornosti a systematický přístup k problémům. Rozvoj kognitivních schopností souvisí s rozvojem deduktivního i induktivního myšlení. Na významu však nabývá otázka motivace – pokud dospívající nechce, zpravidla nespolupracuje. Kromě negativistického přístupu a neochoty je dalším významným faktorem emoční nevyrovnanost, nejistota a přecitlivělost. Tyto faktory spojené přímo s obdobím dospívání mohou znehodnotit výsledky testování a vyšetření respondentů v tomto věku (Vágnerová & Klégrová, 2008). Motivace a ochota ke spolupráci byla podle mého názoru pozitivně podpořena už samotnou nabídkou a designem projektu – přesněji dobrovolností a zejména možností dozvědět se orientační výsledky vlastního testování a získat určitý obraz o sobě. Dané možnosti využilo přes 70 % testovaných dospívajících.

Jelikož se psychické funkce a procesy vyvíjejí postupně a v jednotlivých fázích mají svoji specifickou podobu, je podle řady autorů vhodné a nezbytné **vývojové hledisko** vždy zohlednit (Marsh & Ayotte, 2003; Konečný & Urbanovská, 2002). Bez poznatků vývojové psychologie naprosto neobejdeme (Thorová, 2015; Vágnerová, 2015). Rozdělení respondentů do kohort podle věku, ze kterého jsme vycházeli, je podle mého názoru zcela adekvátní a podpořeno mimo jiné uvedenými autory.

Rovněž prezentace subškál PHSCS-2 v podobě **vývojových křivek** se mi zdá adekvátní a výtěžná: Vývojové aspekty můžeme dobře popsat věkovými křivkami, které vyjadřují kvantitativní změny v závislosti na věku. Vývojové křivky je možno považovat za jednoduchý model vývoje (Říčan, 2004; Říčan, 2007).

Navzdory konstatování řady autorů, že vývojové přechody, krize svázané s vývojovými zvraty a skoky (Thorová, 2015; Špatenková, 2004; Řičan, 2004) jsme při analýze dat a zpracování vývojových křivek jednotlivých subškál nezjistili přítomnost změn (resp. propadů), které by v hodnocených položkách odpovídaly krizím.

Při zohlednění *effect size* se významný pokles subškál sebepojetí dle konceptu PHCSCS-2 neprojevil v našem souboru respondentů ani v době dospívání, které je jistě obdobím lability emočního ladění, nejistoty a emočního kolísání a nejistoty, labilní a zranitelné sebeúcty a sebepojetí (Vágnerová, 2000; Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

Nepotvrdili jsme ani výrazný a dočasný pokles úrovně sebehodnocení, který je popisován zejména kolem v počátku dospívání (Muldoon, 2000; Steinberg & Belsky; Beal, 1994). Podle Vágnerové (2000) se v souvislosti se změnou hormonální produkce se v době dospívání (zejména pubescence) objevuje výrazná labilita emočního ladění, objevují se výkyvy sebepojetí, nejistota o sobě samém a vyšší zranitelnost sebeúcty. Rozpor mezi nereálným ideálem a skutečností je nejednou zdrojem frustrace. Zpracováním dat našeho výzkumného souboru nenacházíme v daném období žádný výkyv subškál sebepojetí.

Ačkoli tělesný vzhled hraje zejména v době dospívání obrovskou roli a v tomto období lze mluvit až o „narcistním zaměření“ (Vágnerová, 2000), neprokázali jsme v subškále PHCSCS-2 Fyzický zjev (PHY) výkyv v uvedeném věku našich respondentů.

Z analýzy dat našeho výzkumu vyplývá, že **téměř všechny subškály** použitého *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2* (PHCSCS-2) jsou **nezávislé na věku**. Naše výstupy prezentované ve formě **vývojových křivek jednotlivých subškál** vykazují **stabilitu** ve svém průběhu bez významných poklesů (sebpójetí se tak ukázalo jako stabilní faktor). Stabilitu sebepojetí prezentuje již původní verze škály sebepojetí (Piers, 1984).

Zohledněním věku a zároveň pohlaví se ukázal genderově diferencovaný vliv v subškále Nepodléhání úzkosti (FRE), kdy se rozdíly mezi dívkami/ženami a chlapci/muži v čase zvyšovaly. Použitá robustní ANOVA však v tomto případě neumožňuje posoudit *effect size*.

Rozsáhlá metaanalýza 22 studií zahrnujících celkem 19.000 respondentů dětského a adolescentního věku ukázala **význam studia genderových rozdílů** v sebepojetí. Mimo jiné prokázala řadu rozdílů mezi respondenty obou pohlaví (Wilgenbusch & Merrell, 1999). Řada autorů uvádí, že genderově podmíněné rozdíly jsou spojeny s odlišnostmi ve výchově chlapců (synů) a dívek (dcer) a jsou zřetelné již od časného období (Galambos et

al., in Vágnerová, 2012; Oakleyová, 2000; Lewis, 1984, Archer & Lloyd, 1982 in Fontana, 1997; Nakonečný, 1999; Young & Mroczek, 2003). Podle Thorové (2015) jsou rozdíly v genderových rolích nejvýraznější v době mladé dospělosti.

Vágnerová (2005) upozornila na genderově typický způsob zpracovávání negativních informací, přičemž dívky mívají na rozdíl od chlapců častěji sklon k větší pečlivosti, konformitě i sebekritičnosti a přijetí názorů autorit. Vágnerová (2012) popisuje rozdíly mezi chlapci a dívkami středního školního věku. V sebepojetí dívek školního věku se projevuje větší sebekritičnost. Chlapci jsou sebekritičtí méně, z čehož vyplývá vyšší sebevědomí. Macek (1999) udává, že dospívající dívky vykazují větší míru sebekritičnosti, jsou se svým aktuálním stavem méně spokojeny a mají negativnější sebehodnocení. Vedle toho dospívající chlapci jsou se sebou více spokojeni. Uvedené závěry zčásti odpovídají našim zjištěním, kdy **dívky/ženy** v našem výzkumném souboru oproti chlapcům/mužům **úzkostněji laděné** – respektive dosahují nižšího skóre v subškále Nepodléhání úzkosti (FRE).

Mírné rozdíly v oblasti fyzického vzhledu ve prospěch chlapců, které však nelze považovat za klinicky významné (rozdíly < 0,5 SD) přinesl rozsáhlejší výzkum Crain et al. (1994).

Doménově specifické sebepojetí a souvisejících atributů mezi skupinou chlapců a skupinou dívek našli např. Harter (1982), Harter & Jackson (1986) a Marsh (1987); Dusek, & Flaherty, 1981; Marsh et al., 1984; Marsh, Parker, & Barnes, 1985; Osborne, & LeGette, 1982; Petersen, 1981; Cole et al., 2001; Csémy et al., 2005; Hlaváčková et al., 2013; Hodáčová et. al., 2015; Quatman, Sampson, Robinson & Watson, 2001.

Z analýzy dat našeho výzkumu vyplývá, že **téměř všechny subškály** použitého *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris (PHCSCS-2)* jsou **nezávislé na pohlaví**. Nutno však připomenout, že jsme nevycházeli pouze z hodnot p-value, což by mohlo být u našeho velkého souboru respondentů zavádějící, ale zohlednili *effect size*.

Prakticky jediná subškála PHCSCS-2, ve které se projevily rozdílnosti podle pohlaví (genderu), představuje subškála Nepodléhání úzkosti (FRE). V našem výzkumu tak potvrzujeme studii Bealové (1994), která uvádí, že hlubší pocity nejistoty zaznamenáváme u dívek. Negativnější sebehodnocení dívek a jejich vyšší sebekritičnost uvádí také Macek (1999). Příslušnost k pohlaví vysvětluje 13,5 % rozptylu skóre subškály Nepodléhání úzkosti (FRE), odpovídající zvýšené tendenci k podléhání úzkosti u dívek/žen ve srovnání se skupinou chlapců/mužů. Mnohem slabší vliv pohlaví se projevil v subškále PHCSCS-2 Přízpůsobivost (BEH), kde naopak dívky skórovaly o něco vyše. Příslušnost k pohlaví zde však nevysvětluje ani 5 % rozptylu skóre, jde tedy jen o velmi slabý vliv.

Ztotožňujeme se tedy s **labilizací a konfuzí** mužské a ženské role, která vysvětluje, že rozdíly mezi projevy mužů a žen se v mladší generaci do značné míry stírají a nacházíme je spíše ve střední a starší generaci (Plaňava, 1998). Přikláníme se k řadě výzkumů sexuálních rozdílů v oblasti psychických vlastností a schopností, které potvrdily **velmi málo rozdílů mezi muži a ženami** nebo tyto rozdíly považují za zcela nevýznamné (Maccoby & Jacklin, 1974; Janošová, 2008; Wili, 1989; Erol & Orth, 2011; Donnellan et al., 2007).

Rovněž výchozí americká verze škály sebepojetí Pierse-Harris 2 (PHCSCS-2) nezjistila rozdílnost výstupů pro chlapce a dívky a potvrdila dostatečnost unitárních norem pro obě pohlaví (Piers & Herzberg, 2002).

Vzhledem k analýzám testovaného vzorku populace žáků při české adaptaci byly **unitární (na pohlaví nezávislé) normy** přijaty také v české verzi *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2* (Obereignerů et al., 2015). Adekvátnost takového hodnocení a takových norem potvrzují i zde (v rámci předložené disertační práce) prezentované výstupy.

Zkoumané sebepojetí je sice atributem osobnosti, ale není bez významného **vlivu sociálního okolí**. Rodina jako taková hraje v životě každého člověka velmi významnou a v mnoha ohledech prvotní roli (Elgar et al., 2013; Phillips, 2012). Přitom na formování osobnosti má vliv také pořadí při narození (Thorová, 2015). Vágnerová (2000) uvádí, že bez významu není ani specifická socializační zkušenost – soužití se sourozencem a není přitom lhostejno, zda se jedná o zkušenost dítěte nejstaršího nebo nejmladšího. Osobitou životní situaci pak podle autorky představuje postavení a role jedináčka. Zpracováním dat našeho výzkumu jsme u respondentů našeho výzkumného souboru **neprokázali vliv pozice v pořadí sourozenců na subškály sebepojetí**. Jinými slovy - úroveň sebepojetí nebyla ovlivněna pozicí v pořadí sourozenců nebo jejich absencí (u jedináčků). Podle našich zjištění nenacházíme v našem výzkumném souboru rozdíly v žádné ze subškál sebepojetí, které by ukazovaly na odlišnosti způsobené vlivem pozice v pořadí sourozenců. V rámci analýzy nebyla zohledněna funkčnost/nefunkčnost rodiny, která jako primární sociální skupina dominantně ovlivňuje jak sebepojetí, tak řadu dalších osobnostních charakteristik (Sobotková, 2012).



**Neproukázali jsme vliv místa bydliště** (města vs. vesnice) na jednotlivé subškály sebepojetí. Tuto charakteristiku jsme do anamnestického dotazníku zařadili nadstavbově a nezahrnovali jsme případy stěhování nebo velikost konkrétních měst a vesnic.

Podle Nakonečného (1998) patří ke složkám obrazu sebe sama – **reálné ego/Já a ideální ego/Já**. Mezi oběma formami ega/Já přitom mohou být rozdíly či rozpory. V naší studii jsme se zaměřili na sebepojetí jako takové. Nerozlišovali jsme však sebepojetí reálného a ideálního Já (představa o tom, jaký/á opravdu jsem a představa o tom, jaký/á bych měl/a být). Zahrnout a srovnávat tyto dvě kategorie by bylo jistě zajímavé, nicméně v podmínkách designu našeho výzkumu nereálně náročné.

Zajímavé by bylo rovněž srovnat úroveň sebepojetí a jeho subškál s dosahovaným úspěchem/neúspěchem ve škole, popřípadě mírou nadání či talentu. Otevírají se tak další možnosti návazných výzkumných aktivit.

V rámci shrnutí diskuze konstatujeme, že vzhledem k prezentovaným výsledkům statistické analýzy zkoumaného souboru respondentů **nebyly nalezeny** přesvědčivé a statisticky významné **rozdíly v sebepojetí dětí a adolescentů ovlivněné pohlavím, věkem, pozicí v pořadí sourozenců či bydlištěm**. To potvrzuje předpoklad výše uvedených studií, že rozdíly mezi muži a ženami jsou v řadě psychologických parametrů zanedbatelné. Zároveň je tak **otevřeno široké pole dalších výzkumných témat**, které se podrobněji zabývají vnějšími i vnitřními faktory, které ovlivňují jednotlivé oblasti a subškály sebepojetí.

Podle koncepce autorů původní verze použitého dotazníku je sebepojetí určitý relativně stabilní soubor postojů k sobě samému (Piers, 1984). Danému konceptu odpovídají rovněž naše výstupy. A jelikož se sebepojetí ukazuje jako poměrně **stabilní faktor** bez tendence ke kolísání, naskýtá se ke zvážení realizace výzkumu, který **porovná položky sebepojetí s jinými dimenzemi** osobnosti. Daný výzkum by mohl přinést zjištění dalších souvislostí sebepojetí.

V rámci návazných výzkumů by bylo vhodné a zajímavé **zohlednit vliv rodinného schématu**, respektive jeho funkčnosti na sebepojetí a jeho subškály.

Za užitečné a možné téma návazných výzkumných aktivit bych považoval rovněž **zhodnocení sebepojetí** a jeho subškál u specifických kategorií respondentů dětského i adolescentního věku s diagnostikovanými **duševními poruchami**.

Jako jeden z bodů diskuze uvádím základní **zdroje chyb**, které mohly zkreslit výsledek našeho měření. V literatuře jsou uváděny chyby konstantní (systematické), osobní, proměnné a interpretační (Helmstadter, 1964 in Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). I přes veškerou snahu, kterou výzkumný tým vynaložil, nutno konstatovat, že jsme se nemohli řadě potenciálních chyb vyhnout.

Např. osobní chyby jsou obecně způsobeny lidmi, kteří diagnostický nástroj administrují, vyhodnocují a interpretují. Přispívá k nim např. zkreslení instrukce, nesprávný postup administrace a měření, vytvoření negativní atmosféry apod. (Helmstadter, 1964 in Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Ačkoli všichni zadavatelé byli jednotně poučeni, administrace v PC prostředí jistě mohla být ovlivněna zadavatelem, jeho instrukcí, celkovou atmosférou. Vzhledem k designu zastřešujícího projektu i celého výzkumu, plánovaném počtu zapojených škol a respondentů, organizaci a termínování nebylo možné snímat jednotlivé subjekty individuálně. Nebylo ani reálné, aby test všem respondentům zadával jeden člověk. Testování probíhalo u všech subjektů v prostředí školy nebo pedagogicko-psychologické poradny – podíl vlivu předcházejících událostí a kontextu není možné odfiltrovat - lze předpokládat, že pokud by žák vyplňoval test po zažitém úspěchu (např. výborná známka z důležité písemky nebo ústního zkoušení) nebo po zažitém neúspěchu (např. nedostatečná známka z důležité písemky nebo ústního zkoušení), po ocenění a pochválení nebo naopak po kritice a pokárání, bude pravděpodobně v jiném emočním rozpoložení a jeho stav může výpovědi týkající se sebepojetí ovlivnit.

Jak konstatuje Výrost, Slaměník, eds. (2008) - samotné zkoumání sebepojetí není jednoduché a je spojeno s mnoha metodologickými potížemi. V plánování, koncepci a realizaci našeho výzkumu jsme se snažili problémům předcházet. Domnívám se, že zkoumaný soubor představuje dostatečně **reprezentativní vzorek** skupiny respondentů - dětí a adolescentů věku 9 - 21 let navštěvujících základní a střední školy na území České republiky, ačkoli jsem si vědom, že „samotná kvantita samozřejmě automaticky nesvědčí o kvalitě“.

Je nezbytné zohlednit **efekt cílové populace**, která byla tvořena „běžnými“ dětmi a adolescenty. Otázkou do dalšího bádání by bylo zhodnocení položek sebepojetí u specifických kategorií (klienti s určitou duševní poruchou apod.).

**Praktickou aplikací** dané práce je (kromě komplexního zhodnocení položek sebepojetí a jejich souvislostí prezentovaných v kapitole Výsledky) především **převedení v zahraničí standardizovaného psychodiagnostického nástroje** do našich podmínek. Psychologům

se tak dostává do rukou metoda sloužící k rychlému zhodnocení základních subškál sebepojetí. To umožňuje odhalit potenciálně problematické oblasti a věnovat se jim.

Vhodnost a užitečnost daného diagnostického nástroje ukáže teprve budoucnost. V této chvíli však věříme (s celým výzkumným týmem), že se jedná o potenciálně užitečný a jednoduše aplikovatelný nástroj, který přinese základní analýzu sebepojetí a jeho složek u testovaných osob.

## 9 Závěry

Předložená disertační práce vychází ze zpracování souboru celkem **8111 respondentů** ve věku 9 - 21 let (žáků a žákyň základních a středních škol na území ČR).

Práce představuje **vývojové křivky** subškál *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2* (PHCSCS) - Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularitu (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP), včetně Celkového skóre (TOT). Ve všech škálách vykazují **vývojové křivky výraznou stabilitu v čase** a to u obou pohlaví.

Všechny skóry ve všech věkových skupinách ve skupině chlapci/muži byly porovnány se skupinou dívek/žen. Na základě našich zjištění se ukazuje, že **téměř všechny subškály** dotazníku PHCSCS-2 jsou **prakticky nezávislé na pohlaví, věku, bydlišti, i pozice respondenta v pořadí sourozenců**.

Malé, ale **nezanedbatelné rozdíly** nacházíme v subškále **Nepodléhání úzkosti** (FRE), kde dívky/ženy skórovaly o něco méně ( $p < 0,001$ , *effect size* 0,367). V praktické aplikaci to znamená, že dívky vykazují vyšší hladinu úzkostnosti a nejistoty, které mohou být spojeny s určitými aktivitami ve škole nebo mohou také být generalizované. Příslušnost k pohlaví u této proměnné vysvětluje 13,5 % rozptylu skóre subškály.

Výrazněji **slabší rozdíl mezi pohlavím** se ukázal u položky **Přizpůsobivost** (BEH), kde však dívky/ženy dosáhly vyššího skóre subškály ( $p < 0,001$ , *effect size* 0,222). Dívky se tedy vnímají jako dobře vychované s tendencí vyhovovat požadavkům okolí (zejména autoritám). V tomto případě však příslušnost k pohlaví vysvětluje 5 % rozptylu skóre subškály. Jde tedy pouze o velmi slabý vliv.

### **Shrnutí závěrů v kontextu stanovených hypotéz:**

- **H1:** *Ve vývojových křivkách jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existuje statisticky významný pokles dosaženého skóre.*

**Hodnocení H1:** Hypotéza H1 byla ověřena a nepřijata. Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 v čase. Všechny škály naopak v čase vykazují významnou stabilitu.

- **H2:** *Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané pohlavím respondentů.*

**Hodnocení H2:** Hypotéza H2 byla ověřena a přijata pouze pro subškálu Nepodléhání úzkosti (FRE), kde dívky/ženy skórovaly méně než chlapci/muži ( $p < 0,001$ , *effect size* 0,367) a příslušnost k pohlaví u této proměnné vysvětluje 13,5 % rozptylu skóre subškály. V případě ostatních subškál - tedy u subškály Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Popularita (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP), včetně Celkového skóre (TOT) hypotézu zamítáme: Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách uvedených subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle pohlaví.

- **H3:** *Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané věkem respondentů.*

**Hodnocení H3:** Hypotéza H3 byla ověřena a nepřijata. Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle věku respondentů.

- **H4:** *Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané pozicí v pořadí sourozenců respondentů.*

**Hodnocení H4:** Hypotéza H4 byla ověřena a nepřijata. Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle pozice v pořadí sourozenců.

- **H5:** *Ve skóre jednotlivých subškál sebepojetí PHCSCS-2 existují statisticky významné rozdíly dané bydlištěm respondentů.*

**Hodnocení H5:** Hypotéza H5 byla ověřena a nepřijata. Ve zkoumaném souboru 8111 respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly v hodnotách subškál sebepojetí PHCSCS-2 podle bydliště respondentů.

## 10 Souhrn

Předložená práce **mapuje sebepojetí** jako jeden ze základních aspektů osobnosti.

Z různých definic vyplývá společná podstata pojmu: Sebeпоjetí/self-concept představuje **souhrn představ a hodnotících soudů** o sobě samém (Blatný a kol., 2010). Sebehodnocení můžeme považovat za určité jádro Já (Smékal, 2002). Self-concept představuje jakési generalizované sebehodnocení a zahrnuje zejména to, do jaké míry si člověk cení a váží sebe sama, za jak kompetentního se považuje (Mareš, 2013).

Sebeпоjetí a od něj odvozené sebeřízení jsou témata nesmírně závažná, patří mezi zcela základní témata vztahu k sobě samému (Hellus, 2007). **Význam sebepojetí** pro člověka je nezpochybnitelný (Balcar, 1983). V současné době se uplatňuje pojetí **multifacetovosti sebepojetí**, které je utvářeno z řady dílčích mentálních reprezentací Já (Blatný et al., 2010). Samotná pluralita, mnohočetnost, flexibilita i mnohostrannost sebepojetí, které v sobě obsahuje řadu rolí a osobních charakteristik a vlastností, je nesmírně významnou otázkou jak z hlediska teoretického, tak praktického (Výrost, Slaměnik, eds., 2008). **Vývoj sebepojetí**, sebehodnocení a dalších atributů je proces komplexní povahy – závisí na činitelích sociálních, psychických i tělesných - respektive neuroanatomických (Cakirpaloglu, 2009). Je jednoznačné, že sebepojetí a jeho obsah vzniká v průběhu procesu socializace (Blatný et al., 2010). Sebeпоjetí se formuje se v rámci interakce se sociálním prostředím. Podstatným atributem je rovněž uvědomování si sebe sama coby aktivního činitele (Blatný & Plháková, 2003). Při hodnocení sebepojetí je nutné zohlednit věk (Marsh & Ayotte, 2003).

Každý jedinec se vyvíjí a je vhodné a dokonce nezbytné **vždy zohledňovat vývojové hledisko** (Konečný & Urbanovská, 2002). Význam znalosti vývojové psychologie je nejen teoretický, ale zejména praktický. (Thorová, 2015).

Psychický vývoj považujeme za **zákonitý, kontinuální a celistvý proces**, který je vždy individuálně specifický, není však zcela rovnoměrný a neprobíhá plynule (Vágnerová, 2012). Jedná se o proces **heterogenní**, což znamená, že v duševním i tělesném vývoji je vždy potřeba počítat jak s obdobími relativně klidného vývoje a růstu, tak s obdobími bouřlivých a významných změn (Říčan, 2007). Vývoj osobnosti zahrnuje jak **fázi** vzestupnou neboli evoluční, tak sestupnou čili involuční (Cakirpaloglu, 2012). Běžnou součástí vývoje jsou krize (Špatenková, 2004).

K hlavním **činitelům vývoje** patří zejména podíl a interakce dědičných dispozic a podnětů okolního prostředí (Vágnerová, 2000). Za hlavní **hybatele duševního vývoje** lze považovat současně síly biologické, sociální a osobnostní (Říčan, 2004). Existuje odolnost vůči změnám a rizikovým faktorům, pružnost přizpůsobení, schopnost zvládat stres a zátěž, která se označuje jako **resilience** (Thorová, 2015).

Předložená práce zpracovává data respondentů ve věku 9 - 21 let. Spadají tak do kategorie školního věku a dospívání. **Školní věk** se kryje s obdobím školní docházky. Toto období zpravidla dělíme na tři období: raný školní věk (od nástupu do školy po 8 – 9 let), střední školní věk (od 8 – 9 let do 11 – 12 let, což v našich podmínkách zahrnuje první stupeň základní školy), starší školní věk (od 11 – 12 let do 15 – 16 let, což se překrývá s druhým stupněm a ukončením základní školy). **Období dospívání** dělíme na pubescenci (od 11-12 let do cca 15 let) a navazující adolescenci (od cca 15 let do cca 22 let).

**Příslušnost k pohlaví** mužskému nebo ženskému představuje závažnou **dimenzi osobnosti**. V současné době je vhodné rozlišovat pojmy pohlaví a gender (Oakleyová, 2000). Role, zvyklosti a vhodnost či dělba práce související s rolí muže a ženy jsou determinovány převážně socio-kulturně a nemají nutný vztah k biologii (Oakleyová, 2000). Pojem **gender** (rod) označuje výsledek působení převážně socio-kulturních vlivů na jedince určitého pohlaví. Zahrnuje tedy femininí a maskulinní vlastnosti, širší orientaci i využití možností, které se v životě naskýtají (Hellus, 2007). Gender je vedle vzdělání, profese a etnicity považován za **nejdůležitější sociální charakteristiku** člověka. I tento pojem má řadu vrstev, aspektů, podob a rozměrů – můžeme hovořit o „multifacetovosti“ (Výrost, Slaměník, eds., 2008).

**CÍLEM TEORETICKÉ ČÁSTI** předložené disertační práce bylo přinést relevantní údaje mapující základní poznatky o osobnosti, sebepojetí, vývojovém a pohlavním/gender hledisku.

**CÍLEM PRAKTICKÉ ČÁSTI** bylo popsat vývoj jednotlivých subškál *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2* (Obereignerů et al., 2015) v jednotlivých věkových kategoriích u testovaných chlapců/mužů a dívek/žen ve věku 9 - 21 let pomocí **vývojových křivek**. A dále podrobnou statistickou analýzou **porovnat skupinu** chlapců/mužů a dívek/žen ve skóre jednotlivých subškál a najít pohlavně (genderově) podmíněné rozdíly a shody. Součástí práce je nejen analýza **vlivu pohlaví** respondentů na dosažené výstupy, ale rovněž analýza **vlivu věku, pozice v pořadí sourozenců a místa bydliště**.

Sběr rozsáhlého souboru dat probíhal v letech 2012 – 2015. V první fázi došlo k převodu diagnostického nástroje, jeho ověření a následného vytvoření příručky a záznamového listu *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2*, přičemž byla dodržena všechna pravidla a požadavky na jeho převod a standardizaci u dětí a adolescentů české populace (Obereignerů a kol., 2015).

Použitý dotazník zahrnuje **Celkový skór** (TOT), který je mírou celkového sebepojetí respondenta. Dále obsahuje šest subškál, které hodnotí **specifické oblasti sebepojetí**. Jde o Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularitu (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP). **Validizační škály** PHCSCS-2 zahrnují Index inkonzistentních odpovědí a Index převažujících odpovědí (Obereignerů et al., 2015).

**Výzkumný soubor** představuje celkem **8111 respondentů** (3601 chlapců/mužů a 4510 dívek/žen) ve věku 9 – 21 let, kteří byli následně rozděleni do šesti věkových skupin (9-10, 11-12, 13-14, 15-16, 17-18, 19 a více let).

Představené **vývojové křivky** subškál PHCSCS-2 vykazují **výraznou stabilitu v čase** a to u obou pohlaví.

Na základě srovnání a podrobné statistické analýzy skóre jednotlivých subškál PHCSCS-2 ve všech věkových skupinách ve skupině chlapci/muži a dívky/ženy vycházející z Raschova modelu a zhodnocení *effect size* se ukázalo, že **téměř všechny subškály** dotazníku PHCSCS-2 jsou **prakticky nezávislé na pohlaví, věku, bydlišti i pozice respondenta v pořadí sourozenců**.

Malé, ale **nezanedbatelné rozdíly** nacházíme ve škále **Nepodléhání úzkosti (FRE)**, kde dívky/ženy skórovaly o něco méně ( $p < 0,001$ , *effect size* 0,367). Výrazněji slabší rozdíl mezi pohlavím se ukázal u položky Přizpůsobivost (BEH), kde však dívky/ženy dosáhly vyššího skóre subškály ( $p < 0,001$ , *effect size* 0,222).

Potvrzujeme tak **dostatečnost unitárních norem pro obě pohlaví** americké verze i české adaptace použitého dotazníku (Piers & Herzberg, 2002; Obereignerů et al., 2015).

Z našich výstupů rovněž vyplývá, že rozdíly mezi projevy mužů a žen se v mladší generaci do značné míry stírají, respektive naše studie potvrdila jen velmi **málo rozdílů mezi chlapci/muži a dívkami/ženami**. Zjištěné **rozdíly** navíc **nepovažujeme za klinicky významné**.



Výzkum byl podpořen projektem „*Rozvoj a podpora kvality ve vzdělávání*“ CZ.1.07./1.1.38/02.0034 (s hlavním řešitelem KPPP a ZDVPP Zlín a hlavními spolupracujícími subjekty: Univerzitou Palackého v Olomouci, Ostravskou Univerzitou v Ostravě, Univerzitou Komenského v Bratislavě) a následně vytvořeným projektem „*Sebepojetí dětí a adolescentů*“ č. FPVC2015/09 (hlavním řešitelem katedra psychologie, FF Univerzity Palackého v Olomouci).

**NADSTAVBOVÝM CÍLEM** doktorandského studia a práce byla realizace kompletního převodu zahraničního diagnostického nástroje do našich podmínek za dodržení všech etických i odborných pravidel. V České republice je tak nově k dispozici perspektivně užitečný a v zahraničí osvědčený diagnostický nástroj, který zaplnil určitou „mezeru“ v našich možnostech diagnostiky sebepojetí dětí a adolescentů.

## 11 Seznam použitých zdrojů a literatury

- Abbeduto, L. & Elliot, S. (1998). *Guide to human development for future educators*. Boston: McGraw-Hill.
- Allport, W. G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Principles and applications. New York: Henry Holt & Co.
- Allport, W. G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Watson.
- Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- Banaji, M. R. & Prentice, D. A. (1994). The self in social context. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Barrett, D. E. (1979). Relations between aggressive and prosocial behaviors in children. *Journal of Genetic Psychology*, 134, 317-318.
- Baštecká, B. & Goldman, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál.
- Baštecká, B., ed. (2009). *Psychologická encyklopedie. Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*. Massachusetts: University of Massachusetts at Amherst, McGraw-Hill, Inc.
- Berger, K. S. Thompson, R. A. (1998). *The Developing Person*. New York: Worth Publ.
- Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Blatný, M. & Plhánková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: PSÚ AV ČR, Sdružení SCAN.

- Blatný, M., Osecká, L. & Macek, P. (1993). Seběpojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie*. XXXVII (5), 444 – 454.
- Bower, G. H. (1981). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academia Press.
- Bowman, A. W. & Azzalini, A. (2014). *R package 'sm': nonparametric smoothing methods (version 2.2-5.4)* URL <http://www.stats.gla.ac.uk/~adrian/sm>, [http://azzalini.stat.unipd.it/Book\\_sm](http://azzalini.stat.unipd.it/Book_sm)
- Bracken, B. A. (1992). *Examiner's manual for the Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bracken, B. A., eds. (1996). *Handbook of self-concept*. New York: Wiley.
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Cattell, R. B. (1967). *The Scientific Analysis of Personality*. London: Penguin Books.
- Cervone, D. & Shoda, Y., eds. (1999). *The coherence of personality*. New York/London: The Guilford Press.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. J., eds. (2006). *Developmental Psychopathology: Developmental neuroscience*. New York: John Wiley & Sons.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., Dragan & M. P., Przybek, T. R. (1993). A Psychological Model of Temperament and Character. *Arch Gen Psychiatry* 50, 975-990.
- Cole, D. A. et al. (2001). The Development of Multiple Domains of Child and Adolescent Self-Concept: A Cohort Sequential Longitudinal Design (2001). *Child Development*. 72(6), 1723-1746.
- Collins, W. A. & Kutzaj S. A. (1991). *Developmental psychology, Childhood and Adolescence*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Cooley, C. D. (1992). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Corneau, G. (2000). *Anatomie lásky*. Praha: Portál.

- Crain, R. M. & Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23 (3), 496-511.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Abingdon: Routledge.
- Csémy, L., Krch, F. D., Provazníková, H., Rážová, J. & Sovincová, H. (2005). *Životní styl a zdraví českých školáků? Z výsledků mezinárodní srovnávací studie WHO*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Damon, W., Kuhn, D. Siegler, R. R., eds. (1998). *Handbook of child psychology. Cognition, perception and language*. New York: J. Wiley.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-5*. (2015). Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Dickstein, E. (1977). Self and self-esteem: Theoretical foundations and their implications for research. *Human Development*, 20, 129–140.
- Donnellan, M. B., Trzeniewski, K. H., Conger, K. J. & Conger, R. D. (2007). A three-wave longitudinal study of self-evaluations during young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 41, 453-472.
- Dusek, J. B. & Flaherty, J. F. (1981). The development of the self-concept during the adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (4), 191.
- Eisenberg, N. et al. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761-776.
- Elgar, F. J., Craig, W. & Trites, S. J. (2013). Family dinners, communication, and mental health in Canadian adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 52, 433-438.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.
- Erol, R. Y. & Orth, U. (2011). Self-Esteem Development From Age 14 to 30 Years: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101 (3): 607-619.
- Fafejta, M. (2004). *Úvod do sociologie pohlaví a sexuality*. Věrovany: Nakladatelství Jan Piszkiwicz.
- Fausto-Sterling, A. (1992). *Myths of Gender: biological theories about woman and men*. New York: Basic Books, A Division of Harper Colins Publishers, Inc.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Fialová, L. (2001). *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum.
- Fifková, H., Weiss, P. et al., eds. (2008). *Transsexualita a jiné poruchy pohlavní identity*. Praha: Grada.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R., Hui, W. L. W., Lyubchich, V., Miao, W. & Noguchi, K. (2015). *lawstat: Tools for Biostatistics, Public Policy, and Law. R package version 3.0*. Získané z <https://CRAN.R-project.org/package=lawstat>
- Gecková, A., Pudenský, M. & Tuinstra, J. (2000). Kontakty s rovesníky, sociální síť a sociální opora z pohledu adolescentů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 121-136.
- Gel, Y. R., & Gastwirth, J. L. (2008). A Robust Modification of the Jarque-Bera Test of Normality. *Economic Letters*, 99(1), 30–32.
- Gjuričová, Š., Kocourková, J. & Koutek, J. (2000). *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad.
- Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Models in Educational & Social Research: A Revised Edition*. London: Edward Arnold.
- Grác, J. (1990). *Exemplifikácie. Vzory a modely v životě člověka*. Bratislava: Obzor.
- Greenough, W. T. & Black, J. E. (1992). *Induction of brain structure by experience: Substrates for cognitive development*. In Gunnar, M., Nelson, C., eds.

Minnesota Symposia on Child Psychology. *Developmental Neuroscience*, 24, 155-200.

- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Gunnar, M. R. & Sroufe, L. A. eds. (1991). *Self processes in development: The Minnesota Symposium on Child Development*, vol. 23. Hillsdale: Erlbaum.
- Gur, R. C., Cunning-Dixon, F., Bilker, W. B. et al. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adult. *Cerebral Cortex*, 12, 998-1003.
- Halama, P. (2000). Zvládanie existencionalnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35, 222 – 232.
- Hall, C. S. & Lindsey, G. (1999). *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hamer, D. & Copeland, P. (2003). *Geny a osobnost. Biologické základy psychiky člověka*. Praha: Portál.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34–64.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1999). *The cognitive and social construction of developing self*. New York: Guilford Press.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hellus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Hewstone, M. & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie – moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Higgins, E. T. (1989). Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes: A developmental theory relating self and affect. *Journal of Personality*, 57, 407-444.
- Hirsch, B. & DuBois, D. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 53-72.

- Hlaváčová, E., Hodáčová, L., Csémy, L., Šmejkalová, J. & Čermáková, E. (2009). Životní spokojenost českých dětí jako významný koncept ovlivňující zdraví. *Kontakt, 11*, 149-155.
- Hodáčová, L., Čermáková, E., Šmejkalová J., Hlaváčková, E. & Kalman, M. (2015). Vztah rodiny a životní spokojenosti dětí. *Československá psychologie, LIX*, 4.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2011). *Social psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2008). The contribution of temperament, popularity, and physical appearance to children's happiness. *J Happiness Stud, 9*, 279-302.
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J. Malá, E. et al. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hrabal, V. (1991). *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školní praxi*. Praha: Grada Publishing.
- James, W. (1996). *The Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Janošová, P. (2008). *Divčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing.
- Janoušek, J. et al. (1988). *Sociální psychologie*. Praha: SPN.
- Kábrt, J. & Kábrt, J. (1988). *Lexicon medicum*. Praha: Avicenum.
- Kakamura, T., Ando, J. & Ono, Y. (2007). Genetic environmental effects of stability and change of self-esteem during adolescence. *Personality and Individual Differences, 42*, 181-190.
- Kochanska, G., Coy, K. C. & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*, 1091-1111.
- Kolb, B. & Whishaw, I.Q. (2008). *Fundamental of Human Neuropsychology*. New York: Worth.
- Kollárik, T. et al. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- Kon, I. S. (1988). *Hledání vlastního já*. Praha: Svoboda.
- Konečný, J. & Urbanovská, E. (2002). *Psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Koubeková, E. (2002). Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. *Psychol. a patopsychol. dieťaťa*, 37, 4, 335-344.
- Koukolík, F. (2003). *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum.
- Koukolík, F. (2010). *Lidství. Neuronální koreláty*. Praha: Galén.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Leary, M. R. (2004). *The curse of the Self: Self awareness, egism, and the quality of human life*. New York: Oxford University Press.
- Leonard, C. M., Towler, S., Welkcome, S. et al. (2008). Size matters: cerebral volume influences sex differences in neuroanatomy. *Cerebral Cortex*, 18, 2920-2931.
- Lerner, R. M. & Steinberg, L., eds. (2009). *Handbook of adolescent psychology. Individual bases of adolescent development*. New Jersey: J. Wiley & Hoboken.
- Levin, K. A. & Currie, C. (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life-satisfaction. A cross-sectional multilevel analysis. *Health Education Research* 110, 152-168.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Macek, P. (1999). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2008). *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. In Výrost, J. & Slaměník, I. (Eds.) *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Machů, E., Kočvarová, I. Et al. (2013). *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Marcus, H. (1980). The self in thought and memory. In Werner, D. M. & Wallacher, R. R., eds. (1982). *The self in social psychology*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.



- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of the self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17- 19.
- Marsh, H. W. & Jackson, S. A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15, 391-416.
- Marsh, H. W. & Jackson, S. A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15, 391-416.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of the self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17- 19.
- Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do Multiple Dimension of Self-Concept Become More Differentiated With Age? The Differential Distinctiveness Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706.
- Marsh, H. W., Craven, R. & Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort-Multioccasion Study. *Child Development*, 69 (4), 1030-1053.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). The Self-Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for pre-adolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 75, 940-956.
- Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Evanston.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- Matějček, Z. & Langmeier, J. (1986). *Počátky duševního života*. Praha: Panorama.
- Matějček, Z. & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Matlin, M. W. (2005). *Cognition*. Hoboken: J. Wiley.
- McGreal, I. P. (1999). *Velké postavy západního myšlení: slovník myslitelů*. Praha: Prostor.

- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75-94.
- Miller, L. B., Cummings, J. L., eds. (2007). *The Human Frontal Lobes. Function and Disorders*. New York, London: The Guilford Press.
- Mills, R. & Duck, S. (2000). *The developmental psychology of personal relationships*. New York: J. Wiley.
- Mioviský, M. (2004). *Diplomové práce v oboru psychologie*. Olomouc: FF UP.
- Motlová, L. & Koukolík, F. (2006). *Citový mozek. Neurobiologie, klinický obraz, terapie*. Praha: Galén.
- Muldoon, O. T. (2000). Social group membership and self-perception in northern Irish children: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 65-80.
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nakonečný, M. (1998). *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1998b). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nussbaum, R. L., McInnes, R. R. & Willard, H. F. (2004). *Klinická genetika*. Praha: Triton.
- Oakleyová, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- Obereignerů, R. et al. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí adolescentů PHCSCS-2*. Praha: Hogrefe TestCentrum.
- Osborne, W. L., & Legette, H. R. (1982). Sex, race grade level, and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14 (4), 195-201.
- Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M. & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty*, 6 (2), 65-77.
- Osborne, W. L. & Legette, H. R. (1982). Sex, race grade level, and social class differences in self-concept. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14 (4), 195-201.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1992). *Human development*. New York: McGraw-Hill, inc.

- Papica, J. (1985). *Sebepojetí, jeho struktura a funkce*. In Hudeček, J., Papica, J. et al. (eds.) *Autoregulační mechanismy osobnosti. Psychologické zprávy ČSAV*, 4, 493 – 505.
- Pervin, L. A. (1996). *The science of personality*. New York: Wiley.
- Petersen, A. C. (1981). *The development of self-concept in adolescence*. In Lynch, A. A., Norem-hebeisen, K. J. Gergen (Eds.). *Selfconcept: Advances in theory and research*, 191-202. Cambridge, MA: Ballinger.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale: Manual (Rev. Ed.)*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piers, E. V. & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale (2nd ed.)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Phillips, T. (2012). The influence of family structure vs. Family climate on adolescent well-being. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 29, 103-110.
- Plaňava, I. (1998). *Spolu každý sám*. Praha: Lidové noviny.
- Pleck, J. H. (1981). *The Myth of Masculinity*. Massachusetts: MIT Press Cambridge.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Punch, F. F. (2009). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
- Quatman, T., Sampson, K., Robinson, C. & Watson & C. M. (2001). Academic, motivational, and emotional correlates of adolescent dating. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 211-234.
- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Dostupné na <http://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2015) *psych: Procedures for Personality and Psychological Research (version 1.5.8)*. Northwestern University, Evanston, IL. Získané z <http://CRAN.R-project.org/package=psych>

- Ricciardelli, L. A. & McCabe, M. P. (2004). A biopsychosocial model of disordered eating and pursuit of muscularity in adolescent boys. *Psychological Bulletin*, 130, 179-205.
- Roberts, B. W. & Donahue, E. M. (1994). One personality, multiple selves: Integrating Personality and social roles. *Journal of Personality*, 62, 199-218.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton & Mifflin.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- Rosypal, S. et al. (2003). *Nový přehled biologie*. Praha: Scientia.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness finding 1979-2002. *Journal of School Psychology* 40(6), 451-475.
- Říčan, P. (2003). Pojmy já v psychologii osobnosti. *Československá psychologie*, 14, 209-229.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Praha: Grada.
- Říčan, P., Krejčířová, D. et al. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Seifert, K. L., Hoffnung, R. J. & Hoffnung, M. (1997). *Lifespan Development*. New York/Boston: Houghton Mifflin Comp.
- Sevy, S. et al. (2006). Emotion-based decision-making in healthy subjects: Short-term effects of reducing dopamine levels. *Psychopharmacology*, 188(2), 228-235.
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shearer, C., L. & Crouter, A. C. (2005). Parents' perception of changes in mother-child and father-child relationships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 20, 662-684.
- Sheedyová – Kurcinková, M. (1998). *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál.

- Scheerens, J. & Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Schoentjes, E., Debouthe, D. & Friedrich, W. (1999). Child sexual behavior inventory. A Dutch-speaking normative sample. *Pediatrics*, 104, 885-893.
- Siegler, R. S., Deloache, J. & Eisenberg, N. (2003). *How children develop*. New York: Worth publ.
- Smékal, V. (2007). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smiley, P. A. & Johnson, R. S. (2006). Self-reffering terms, event transitivity and development of self. *Cognitive Development*, 21, 266-284.
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R., C. (1990). *Educational psychology – a developmental approach*. New York: McGraw-hill, Inc.
- Steinberg, L. & Belsky J. (1991). *Infancy, Childhood and Adolescence*. New York: McGrawHill.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal word of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (1992). *Diary of a baby*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E., eds. (1986). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press.
- Svoboda, M. (1999, 2010). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. & Řehan, V. (2004). *Aplikovaná psychodiagnostika v České republice*. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně.
- Svoboda, M. (eds.), Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. (eds.), Humpolíček, P. & Šnorek, V. (2013). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Swan, W. B. Jr. (1992). Seeking „truth“, finding despair: Some unhappy consequences of a negative self-concept. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 15-18.
- Šmahel, D. (2003). *Psychologie a internet: děti dospělými a dospělí dětmi*. Praha: Triton.

- Šmahaj, J. & Cakirpaloglu, P. (2015). *Význam motivace v pojketí osobnosti. Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmarda, J. a kol. (2004). *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál.
- Špatenková, N. (2004). *Krize – psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada Publishing.
- Štech, S. & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Thorová K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Urbánek, T., Denglerová, D. & Širůček, J. (2011). *Psychometrika. Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Urbanovská, E., Škobrtal, P. (2012). *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Van der Werff, K. (1990). The problém of self-conceiving. In Bosma, H. & Jackson, S. (Eds.). *Cooping and self-concept in adolescence* (s. 14-34). Berlin: Springer-Verlag.
- Veselovský, Z. (2008). *Etologie. Biologie chování zvířat*. Praha: Academia.
- Vymětal, J. (1996). *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
- Výrost, J. & Slaměnik, I., eds. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada.
- Výrost, J. & Slaměnik, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Werner, D. M. & Wallacher, R. R., eds. (1982). *The self in social psychology*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- West, G. K. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál.

- Wilcox, R.R., & Schönbrodt, F.D. (2015). *The WRS package for robust statistics in R (version 0.27.5)*. Získané z <https://github.com/nicebread/WRS>
- Wilcox, R. R. (2005). *Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing* (2<sup>nd</sup> Ed.). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. W. (1999). *School Psychology Quarterly*. 14(2), 101-120.
- Witt, S. D. (1997). Parental influence on children's socialization to gender roles. *Adolescence*, 126, 253-260.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Wu, M. L., Adams, R. J., Wilson, M. R., & Haldane, S. A. (2007). *ACER ConQuest, Version 2.0. Generalised Item Response Modelling Software*. Camberwell: ACER Press.
- Young, J. F. & Mrozek, D. K. (2003). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence*, 26, 586-600.

## **Přílohy disertační práce**

**Příloha č. 1:** Zadání disertační práce

**Příloha č. 2:** Abstrakt disertační práce

**Příloha č. 3:** Abstract of Dissertation

**Příloha č. 4:** Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2

- scan titulní a úvodní strany (Obereignerů et al., 2015)