

Sebepojetí subjektivně odmítaných žáků základní školy třídním kolektivem

Zdenka Kinzlová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Zdenka Kinzlová
Osobní číslo:	H20471
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Sebepojetí subjektivně odmítaných žáků základní školy třídním kolektivem

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sebepojetí žáka základní školy, třídního kolektivu, odmítnutí žáka třídním kolektivem a ostrakizace.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního a kvantitativního výzkumu formou rozhovorů a dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- FONTANA, David, 2003. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
LAŠEK, Jan, 2007. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ^{1/};
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ^{2/};
- podle § 60 ^{3/} odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ^{3/} odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje fenoménu sebepojetí žáků druhého stupně základní školy v souvislosti se subjektivním pocitem odmítnutí těchto žáků třídním kolektivem. Školní a vrstevnické prostředí je významným faktorem utváření sebepojetí dětí. Škola je významným místem života dítěte a utváření pozitivních vztahů mezi dětmi a učiteli hraje významnou úlohu v socializaci člověka. Sociální vyčlenění dětí z třídního kolektivu se může negativně projevit na školní úspěšnosti a možném vzniku různých typů rizikového chování.

Cílem této práce je zjistit, proč a v jaké míře se některé děti na základní škole cítí být vyčleněny z třídního kolektivu a jakou roli zde hraje jejich sebepojetí. Vzhledem k problematice výzkumného problému byl pro výzkum využit jak kvantitativní, tak i kvalitativní přístup.

Klíčová slova: sebepojetí, identita, sociální vyčlenění, třídní klima, sociální dovednosti, sociální pedagogika

ABSTRACT

This bachelor's thesis is devoted to the phenomenon of the self-concept of pupils of the second grade of elementary school and the connection with the subjective feeling of rejection of these pupils by the class collective. The school and peer environment is an important factor in shaping children's self-concept. School is an important place in a child's life, and the formation of positive relationships between children and teachers plays an important role in the socialization of a person. The social isolation of children from the class group can have a negative impact on school success and the possible emergence of various types of risky behavior.

The aim of this work is to find out why and to what extent some children in primary school feel excluded from the class group and what role their self-concept plays here. Due to the issue of the research problem, both quantitative and qualitative approaches were used for the research.

Keywords: self-concept, identity, social isolation, class climate, social skills, social pedagogy

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení a podporu při tvorbě této bakalářské práce, za mnoho inspirativních podnětů týkajících se zvolené problematiky a za čas, který mi při četných konzultacích věnoval. Dále bych ráda poděkovala doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D. za odbornou konzultaci. Velké děkuji patří respondentům za ochotu a spolupráci při realizaci výzkumné části této bakalářské práce.

Dále chci upřímně poděkovat své rodině, mému manželovi, dětem Kateřině a Tomášovi za trpělivost a podporu během mého studia.

„Když se o lidi budete zajímat, můžete získat za dva měsíce více přátel než za dva roky strávené úsilím přinutit druhé, aby se zajímali o vás.“ (Carnegie D.)

„...řekni mi, proč jsme tak slepí vůči tomu, že jediní, komu ubližujeme, jsme ty a já?“ (Coolio – Gangsta's Paradise feat. L.V. – ústřední skladba z filmu Nebezpečné myšlenky)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SEBEPOJETÍ	12
1.1 SEBEPOJETÍ A JEHO SLOŽKY	14
1.2 MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB.....	17
1.3 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA UTVÁŘENÍ SEBEPOJETÍ	19
1.3.1 Rodina	22
1.3.2 Škola a vrstevníci	24
1.3.3 Média a sociální sítě.....	27
1.4 IDENTITA A SEBEPOJETÍ DOSPÍVAJÍCÍHO DÍTĚTE.....	28
2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	31
2.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	32
2.2 POZICE ŽÁKA V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU V SOUVISLOSTI S JEHO SEBEPOJETÍM.....	33
3 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	37
3.1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	37
3.2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	40
3.3 VÝZNAM SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 ÚVOD DO EMPIRICKÉHO VÝZKUMU	46
5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	47
6 CÍL VÝZKUMU	48
7 METODA SBĚRU DAT	49
7.1 METODA SBĚRU DAT – KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	49
7.1.1 Způsob zpracování dat kvantitativního výzkumu	51
7.1.2 Postup analýzy dat kvantitativního výzkumu	51
7.2 METODA SBĚRU DAT – KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP.....	52
7.2.1 Způsob zpracování dat kvalitativního přístupu	53
7.2.2 Postup analýzy dat – kvalitativní přístup	54
8 VÝZKUMNÝ SOUBOR	56
9 INTERPRETACE A PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	57
9.1 PREZENTACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU	57
9.2 PREZENTACE VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	71
9.2.1 Rozhovor č. 1	71
9.2.2 Rozhovor č. 2	74
9.2.3 Rozhovor č. 3	76

10	DISKUSE	80
11	ZÁVĚR.....	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ	91
	SEZNAM TABULEK.....	92
	SEZNAM GRAFŮ	93
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Ve školních lavicích sedí poměrně značné množství dětí, které se cítí být svými spolužáky odmítány. Pro tyto žáky je přítomnost ve školní třídě stresující a psychicky náročná. Nemají kamarády a ve třídě se cítí osamoceny. Důsledky tohoto fenoménu se mohou negativně projevit na školní úspěšnosti těchto žáků a možném vzniku různých typů rizikového chování.

V této bakalářské práci se věnujeme sebepojetí žáků základní školy jako jednoho z možných faktorů vzniku subjektivního pocitu odmítání těchto žáků třídním kolektivem. Sebeпоjetí je jádrem osobnosti. Způsob, jak člověk vnímá sebe samého a jak sebe přijímá se odráží ve vztahu k ostatním. Cílem předkládané práce je zjistit, zda a do jaké míry sebepojetí souvisí se subjektivním pocitem odmítnutí žáka třídním kolektivem. Teoretická část, vzhledem ke stanovenému cíli, představuje problematiku sebepojetí a jeho neoddelitelných složek, jako je sebevědomí, sebeúcta a dalších. Následně popisuje faktory, které se podílí na utváření sebepojetí. Sebeпоjetí vzniká primárně v rodině, vrstevníci a škola jsou významnými sekundárními činiteli. Další kapitola pojímá o školní třídě jako sociální skupině, věnuje se psychosociálnímu klimatu třídy a pozici žáka, kterou ve třídě zaujímá. Na to navazuje kapitola, která objasňuje vztah tématu k sociální pedagogice, kdy vyzdvihuje především její sociálněvýchovnou a preventivní činnost. V oblasti prevence se sociální pedagogika zaměřuje především na oblasti rozvoje osobnosti a sociálních dovedností. „Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací“ (Gillernová a kol., 2015, s. 33). Výzkumná část této práce má za cíl zjistit, zda mají žáci, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu, jiné sebepojetí než žáci, kteří se z třídního kolektivu vyčlenění necítí. Vzhledem k širší problematice této bakalářské práce jsme výzkum realizovali kvantitativním i kvalitativním přístupem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEBEPOJETÍ

V první kapitole objasníme pojem sebezpojetí, který je v odborné literatuře vymezován různými způsoby. Budeme se věnovat složkám sebezpojetí, Maslowově pyramidě potřeb, kdy potřeba sounáležitosti a lásky, potřeba uznání a úcty, potřeba seberealizace stojí na nejvyšších patrech lidských potřeb. Následně popíšeme charakteristiky období dospívání a s tím spojené vytváření a hledání identity dospívajících dětí.

Zdravé sebezpojetí je významným faktorem úspěšného zapojení člověka do společnosti a přispívá k utváření kvalitních vztahů mezi lidmi.

Vágnerová (2000) definuje pojem **sebezpojetí** jako hodnocení sebe sama k sobě samému.

Pojem sebezpojetí definuje Hanák a kol. (2021, s. 142) jako: „vztah lidského jedince k sobě samému i subjektivně důležitým skutečnostem jeho života, tedy to, co si člověk o sobě a subjektivně významných danostech myslí, jak je vnímá, prožívá, a nakonec i hodnotí“.

Sebezpojetí (self-concept) představuje dle Mareše (2013) zobecněné, tedy generalizované sebehodnocení člověka. Zahrnuje jedincův „celkový dojem“ ze sebe sama: v jaké míře si cení jedinec sám sebe, jak si sám sebe váží, jak je celkově kompetentní. Podle toho jedinec na sebe reaguje, povzbuzuje se, chválí se, nebo naopak se lituje či trestá.

Obereignerů a kol. (2015, s. 44) zmiňují, že sebezpojetí je ze své podstaty fenomenologické. Nelze jej pozorovat přímo, ale musí se odvodit z chování nebo vyjádření samotného jedince.

Značnou část svého obrazu o osobě samých získáváme z toho, jak nás vidí jiní lidé. Odezvy našeho okolí jsou velice ovlivněny naším sociálním chováním (Fontana, 2003).

Člověk svým narozením, nebo snad ještě dříve, vstupuje do sítě vztahů a jeho další individuální vývoj nelze oddělit od vývoje jeho začleňování do sociálních systémů v jeho nejbližším prostředí, obvykle v rodině, v širším měřítku pak do systému společnosti (Macek, 2006).

Během dětství a následně dospívání si člověk utváří sebesystém (já), jehož nedílnou a významnou součástí tvoří vztahy. Dítě a později adolescent poznává svět a vymezuje své místo v něm, učí se dovednostem, jak se světem zacházet a jak ho měnit a ovlivňovat. Osvojuje si nové kompetence a uvědomuje si je. Prožívá úspěchy a neúspěchy při uplatňování svých dovedností a vytváří si vědomí vlastní hodnoty nejen v porovnání vůči

jiným lidem, ale také k vlastním rodičům a sourozencům. V dětství se vedle původně asymetrických vztahů k rodičům vytváří asymetrické a později i symetrické vztahy k sourozencům a vrstevníkům, učitelům, jiným autoritám a ostatním lidem (Macek, 2006).

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

Sedláčková (2009) míní, že zapojování do sociálních vztahů umožňuje vytváření relativně stabilního obrazu vlastního já.

Macek (2001) doplňuje, že typ sociální interakce, patřící mezi nejdůležitější pro utváření sebepojetí, je zkušenost s druhými lidmi, jež je spjata s hodnocením jedince. První zkušenost tohoto druhu zprostředkovávají dítěti rodiče, dítě pak na sebe pohlíží tak, jak si myslí, že ho vidí oni. Později, zejména v období adolescence, vzrůstá význam vrstevnické skupiny a představy o tom jaké mínění o jedinci má.

Sebepojetí lze charakterizovat třemi aspekty. Jde o aspekt kognitivní, týkající se obsahu sebepojetí a jeho organizace, afektivní, týkající se emocionálnímu vztahu k sobě (sebehodnocení), a konativní, který vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkci a uplatňuje se v seberegulaci chování (Blatný a Plháková, 2003).

Macek (2006) zmiňuje, že v psychologické tradici, počínaje Williamem Jamesem a nově formulováno Gardonem Allportem, rozlišení já jako subjektu poznání (já-poznávané) a subjektu poznání (já-poznávající).

Poznávat sebe sama znamená, dle Hanáka a kol. (2021), učit se rozumět tomu, co se myšlenkově i pocitově odehrává uvnitř mého nitra a to:

- Co v kterékoli situaci cítím – **POCIT**
- Na co myslím – **MYŠLENKA**
- Jaký mám postoj – **PŘESVĚDČENÍ**

1.1 Sebepojetí a jeho složky

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

Mezi pojmy, které s komplexností „sebepojetí“ souvisejí, řadí Hartl a Hartlová (2000), řadí:

- **Sebeatribuce** (*self-attribution*) – vytváření úsudku o svých vlastních emocích, motivech, myšlenkách, o svém jednání i osobnosti jako takové.
- **Sebedůvěra** (*self-reliance*) zastupuje především pozitivní postoj k sobě samému, k vlastním možnostem a výkonnosti.

Sedláčková (2009) uvádí, že sebedůvěra zahrnuje sebepoznání, které dává obrazu vlastního Já určitou hodnotu. Ta se projevuje jako představa vlastních možností v aktuálním sociálním kontextu. Z toho vyplývá i očekávání úspěšnosti. Míra sebedůvěry bude spoluurčovat další motivaci, úroveň cílů, které si jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojená s pocitem kontroly, možnosti nějak ovlivňovat svůj život.

- **Sebehodnocení** (*self-evaluation*) vychází se zkušenosti s druhými lidmi, interakcí, srovnávání s nimi – základ vzniká především v primární rodině. Jedná se o vědomé prožívání vlastní sociální pozice.

Smékal (2007) považuje za určité jádro sebepojetí právě sebehodnocení, jehož centrální charakteristikou je sebeúcta, která klade důraz zejména na sebeoceňování. Uvádí, že prožitkovou podmínkou sebeúcty je dostatečná míra sebeakceptace – sebpřijetí.

Dle Laška (2007) je sebehodnocení citově podbarvený vztah k sobě v různých konkrétních činnostech. Tato sebehodnocení se mohou měnit podle právě dosaženého úspěchu nebo neúspěchu, zatímco sebeúcta zůstává relativně stálou a je syntézou mnoha minulých a přítomných sebehodnotících zážitků.

Sedláčková (2009) říká, že základem sebehodnocení je znalost vlastních kompetencí. Popisuje, že sebehodnocení je vázáno na svědomí, kdy se člověk pozitivně hodnotí jen tehdy, když jedná podle svého svědomí. Svědomí, společně se systémem osobních hodnot, získává ve vztahu k sebehodnocení důležitou autoregulační funkci. Hodnocení je možné i na základě srovnávání sebe sama s někým jiným. Má na mysli, buď s ostatními lidmi, které představují referenční skupinu (pro dítě školního věku to bývají např. spolužáci), s reálnou bytostí, která slouží jako osobní vzor, nebo pouze s představovaným ideálem. Tato tendence se výrazněji projevuje v období puberty, kdy si dospívající začíná aktivně vytvářet vlastní identitu a potřebuje vzory, k nimž by mohl směřovat. Autorka je přesvědčená, že člověk s nízkým sebehodnocením podceňuje svoje možnosti a setrvává v pasivnější roli, než by bylo nutné.

Abbeduto a Ellion (1998 in Orel, Obereignerů, 2016) uvádí, že vyústěním a projevem nízkého sebehodnocení může být až pocit naučené bezmocnosti. Jedním z typických znaků je 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 a efektivita procesu učení. Převažují negativní emoce, pocity dysforie, úzkosti, obavy a bezmoci.

Hartl a Hartlová (2000) popisují další pojmy, které souvisí se sebepojetím, následně:

- **Sebeklam** (*self-deception*) vyjadřuje neschopnost realistického pohledu na sebe sama a svá omezení.
- **Sebekritičnosti** (*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 dle Hartla a Hartlové (2000) představou, skutečným či popisným obrazem, člověka o sobě samém.

Lašek (2007) míní, že k celkovému sebeobrazu pak přispívá i sebeideál, tedy to, čím člověk touží být. Sebeobraz je čistě deskriptivní část Já – jak se osoba

vidí a co si o sobě myslí, jak se vědomě vnímá. Centrálními oblastmi sebeobrazu jsou: jméno, fyzické a tělesné pocity (bezprostřední stav) vlastního těla, pohlaví a věk. Dále se k tomuto jádru přidává řada dalších identifikací sebe, především vznikající v sociálním kontextu, souvisejících se statusy a rolí v těchto kontextech.

- **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*) 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 hodnotící dimenzí sebepojetí, jež pojímá hodnocení vlastní ceny a sebejistoty.
- **Sebevědomí** (*self-confidence*) Hartl a Hartlová (2000) definují 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 sebedoceňování provázenou klidnou vírou v sebe sama.

Sedláčkové (2009) pojímá sebevědomí jako vědomou vlastnost, která je vyjádřením toho, že všichni lidé si již od dětství vytvářejí vědomý, avšak ne vždy správný názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí, které se jim dostává. Sebevědomí si člověk vyvíjí ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli apod.

Nízké sebevědomí, Fontana (2003) považuje za nevíru ve vlastní úspěch. Uvádí, že je známou skutečností, že neschopnost některých lidí vážit si sama sebe takovým způsobem, který odpovídá jejich hodnotě, je závažným činitelem, který ovlivňuje vznik duševních onemocnění.

Průcha (2001) uvádí, že sebevědomí je sebedůvěra, vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, provázaná vírou v úspěšnost budoucích výkonů,

přesvědčení, že člověk jedná vhodně. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost.

1.2 Maslowova pyramida potřeb

Náš život se vesměs odehrává ve vztazích s druhými lidmi. Helus (2011) uvádí, že mezi základní potřeby každého člověka patří, aby jimi byl v rozhodujících situacích respektován jako objekt a JÁ: oslovením, přístupem, kladením požadavků, reagováním na výsledky, kterých dosáhl...Neděje-li se tak, cítí se ponížen, zneuznán, uražen apod. Zde je dle autora pramen jedné z největších zátěží, s nimiž je obtížné se vyrovnat.

Abraham Harold Maslow, americký psycholog, definoval v roce 1943, hierarchii lidských potřeb. Podle této teorie má člověk pět základních potřeb. Potřeby pak spolu tvoří pomyslnou pyramidu.



Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb (zdroj: [STAG64070.pdf \(theses.cz\)](#))

Fontana (2003) je přesvědčen, že ze všech oblastí sebepojetí patří sebevědomí a sebeúcta k nejdůležitějším v Maslowově hierarchii potřeb se objevují na význačném postavení. Uvádí, že sebeúcta obsahuje hodnocení sebe – jak příznivě osoba o sobě smýšlí a vyhodnocuje se. Stejně jako sebeobraz i sebeúcta značně závisí na sociálním srovnávání s ostatními.

Fontana (2003) popisuje názor Maslowa, že patřičnou pozornost vyšším úrovním hierarchie potřeb můžeme věnovat pouze tehdy, jsou-li uspokojeny nižší úrovně fyziologických a sociálních potřeb. Maslowova hierarchie tedy říká, že pokud jednotlivci uspokojí své fyziologické potřeby, pak jim jde hlavně o to, aby byli přijímáni svými rodinami a společenskou skupinou (sociální potřeby). Když se jim to podaří, budou se starat o to, aby

si jich druzí vážili a aby tak i oni o sobě mohli smýšlet příznivě. Jsou-li tyto potřeby uspokojeny, postoupí k poznávacím a estetickým potřebám, a nakonec pak sebeuskutečňování. Sebeuskutečňování znamená, že se u jednotlivců vytvářejí vlastnosti příznačné pro zralé a přizpůsobené lidi. Maslow (in Fontana, 2003) vypočítává znaky seberealizovaných lidí takto:

- **Vnímají dobře skutečnost a snášejí nejistotu;**
- **Přijímají sebe i jiné lidi takové, jací jsou;**
- **Jsou spontánní v myšlení a chování**
- **Zaměřují se více na problém než na sebe;**
- **Mají dobrý smysl pro humor;**
- **Odolávají společenským tlakům, nicméně nejsou úmyslně konvenční, záleží jim na prospěchu lidstva;**
- **Vysoce si cení základní životních prožitků;**
- **Mají hluboce uspokojující mezilidské vztahy, a to spíše jen několika než s mnoha lidmi;**
- **Pohlížejí na svět objektivně;**

Dle Balcara (1983 in Lašek, 2007) patří potřeba sebeúcty k potřebám nedostatkovým, leží nad potřebou přináležetosti a lásky a pod potřebou seberealizace. Z Maslowova pojetí vyplývá, že potřeby na vyšších etážích mohou být plně saturovány pouze tehdy, kdy jsou dostatečně saturovány potřeby nižší, ke kvalitní seberealizaci je pak třeba, aby jedinec měl dostatečně uspokojenou potřebu sebeúcty – pokud toto splněno není, ani seberealizace neprobíhá tak, jak by si jedinec přál.

Maslow (1954 in Orel a Obereignerů, 2017) uvádí, že potřeba úcty a sebeúcty, které se sebepojetím bezprostředně souvisejí, je považována za jednu ze základních potřeb. Připomíná, že nedostatkové potřeby zahrnují fyziologické potřeby zajišťující přímé přežití, potřebu bezpečí, potřebu **náležet někam a k někomu** a vytvářet pozitivní vztahy, potřebu uznání a kladného hodnocení druhými i sebou samým.

Heysová (2006) zmiňuje, že pozitivní přijetí ze strany druhých lidí patří mezi základní potřeby jedinců.

Jedlička a kol. (2015) poukazuje na to, že jádro osobnosti leží v Self, které lze definovat jako individuální a vědomou zkušenost vyznačující se zřetelnou odlišností osobní identity oddělené od ostatních lidí a jejich myšlení. Na rozdíl od zvířat jsou lidé plně sebevědomé bytosti způsobilé nejen přemýšlet o sobě samých jako o subjektech, ale učinit v myšlení sebe sama i objektem. Dokážeme být „hrdi na sebe sama“ nebo se „za sebe stydět“, můžeme „milovat sami sebe“, „měnit se“ nebo „kontrolovat sami sebe“ či dokonce „hovořit sami se sebou“.

1.3 Faktory působící na utváření sebepojetí

„Ideál autenticity vyzdvihuje originalitu každého individua, nezbytnost jeho uvědomění si vlastní osobnosti, právo člověka „být sám sebou“. Sebehodnocení dítěte je ovlivněné hodnocením okolí, hodnocení jeho rodičů, sourozenců, učitelů, spolužáků, kamarádů. V průběhu vývoje nastává v člověku změna, když se pro něho stávají důležitějšími vnitřní zdroje hodnocení.“ (Gajdošová, Herényiová, 2006, s. 18)

Havlík (2015) je přesvědčen, že osobnost jedince musíme vždy vidět v průsečíku působení vnitřních dispozic a vnějších vlivů, jako jedinečnou syntézu jeho vlastností a chování, procesů biologických, psychobiologických a sociálních. V těchto procesech jedince ovlivňuje přírodní, kulturní a sociální prostředí, on zase naopak působí na ně.

Osobnost Fontana (2003) vymezuje jako souhrn poměrně stabilních a trvalých vlastností nonkognitivního duševního života jedince. Jako taková zahrnuje soustavy postojů a hodnot, emoce a city, ambice a aspirace, osobní komplexy a sebepojetí. Obsahuje vědomé i nevědomé prvky a zahrnuje mnohé z toho, co umožňuje vystihnout lidi jako individuality.

Individualita, jinými slovy též svéráznost, specifičnost, zvláštnost, jedinečnost či osobnost, dle Hanáka a kol. (2021), znamená ve své podstatě vyhraněnou osobnost s jejími originálními vlastnostmi. Jedná se o celkový charakter člověka (dítěte, žáka) neboli soubor specifických vlastností, prostřednictvím kterých se jednotliví lidští jedinci odlišují od těch ostatních.

Klíčem k pochopení interakce mezi vrozenými vlivy a vlivy prostředí tvoří dle Jedličky (2015) proces socializace, v němž se biologické a kulturní faktory setkávají a vzájemně doplňují.

Dle Mareše (2013) **socializací** rozumíme složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Proměňuje se z bytosti, v níž na počátku dominují aspekty biologické, v bytost společenskou a kulturní.

Cakirpaloglu (2012) uvádí, že do procesu socializace vstupují procesy jako je myšlení, emoce, chování jedince a další psychické procesy. Osobnost se tak formuje v procesu sociálního učení.

Farková (2008) je přesvědčená, že socializační proces kvalitativně změní jedince. Z individua se stane osobnost. Produkty socializace je dle autorky vytvoření sebevědomí, sebehodnocení a sebepojetí, sebeúcty, vytvoření normativů, hodnot a svědomí. Zásadním výsledkem socializace označuje autorka vytvoření postojů, rolí, sociálních dovedností, sociálních rysů a sociálních motivů.

Odpovídající průběh socializace dle Farkové (2008) se projevuje v souladu dílčích rolí člověka, v souladu sociální role a osobnostního sebepojetí, odpovídající úrovni psychosociální zralosti. Tento termín lze charakterizovat následujícím způsobem:

- Znalost sebe sama;
- Sebeakceptace, kladné sebepojetí a sebehodnocení;
- Vnitřní nezávislost
- Vědomí vlastní důležitosti s pocitem zodpovědnosti;
- Vstřícné a pozitivně laděné meziosobní vztahy;
- Životní filozofie, ze které se odvíjí kladný postoj k životu a pocit smyslu sociální existence;

Jedlička a kol. (2015) jsou přesvědčeni, že je jedním z důležitých výsledků socializace neopakovatelná osobnost, jejíž stabilní vzorce chování, cítění a činnosti jsou vždy jedinečné a svérázné, což vyjadřuje výraz „individuum“. Osobnost obsahuje tři hlavní součásti: kognitivní komponenty, jako je myšlení, víra, vnímání, paměť a další intelektuální prvky, emocionální komponenty, jako je láska, nenávisť, závist, sympatie, hněv, pýcha a podobné pocity, a komponenty chování, jako jsou dovednosti, kompetence a jiné schopnosti

Smékal (2006) rozlišuje šest složek osobnosti:

- Stavba těla: *Jak vypadá?*
- Temperament: *Jak rychle a intenzivně prožívá, reaguje a jedná?*

- Zaměřenost: *Co chce a co nechce, za čím jde a co odmítá?*
- Schopnosti a dovednosti: *Co umí a co dovede, co neumí a nedovede?*
- Charakter: *Jaký ten člověk je, co je zač?* (jeho mravní zásady, jeho pocit odpovědnosti, jeho ohleduplnost, poctivost, čest)
- Životní dráha: *Odkud a kam jde?*

Jak předesílá Cakirpaloglu (2012), osobnost každého člověka, je ve značné míře ovlivněna působením pětice bazálních faktorů

extraverze – introverze

úzkostnost – integrace

senzitivita – rozumovost

rezignace – vzdornost

inteligence – mentální tupost

Mareš (2013) v této souvislosti uvádí, že podstatnou část osobnosti jsou její **dispoziční rysy**, což jsou charakteristiky, které jsou relativně nezávislé na dalších vlivech a málo souvisejí s kontextem, v němž jedinec žije. Jedinec sám i jeho okolí podle nich porovnávají lidi mezi sebou. Označují se obvykle jako rysy osobnosti. Jsou tedy dispoziční, do jisté míry vrozenou charakteristikou osobnosti a zřejmě se během života příliš nemění. Příkladem takových rysů jsou neuroticismus, extraverze, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost, které dohromady tvoří pětifaktorový model osobnosti, známý pod označením *Big Five*. Musíme ovšem dodat, že míra vrozenosti faktorů Big Five je rozdílná (např. u extraverze je vyšší než u svědomitosti).

Dědičné faktory tedy nejvíce ovlivňují základní potenciál osobnosti. Lidé se učí rozvíjet a ochraňovat své síly v sociálních vzorcích jednání a jejich primární sociální zkušenost je právě tím, co ovlivní, zda budou moci naplnit, nebo naopak nechají upadnout vlastní možnosti. Jestliže je s klidným dítětem stále špatně zacházeno, lze z něj vychovat neustále se rozčilujícího dospělého. Bude-li dítě narozené se značnou kapacitou vysoké inteligence zanedbáváno a bude-li podrobena stálému urážení a zesměšňování, může z něj vyrůst neurotický hlupák (Jedlička a kol., 2015).

Na utváření sebepojetí se kromě vnitřních dispozic nejvýznamněji podílí rodina, jakožto primární socializační činitel. Sekundárními činiteli jsou vrstevnické prostředí a škola.

1.3.1 Rodina

Primární funkce rodiny spočívá v tom, že již od narození ovlivňuje vývoj jedince, buduje citové vazby, které mají dlouhodobý vliv a zapisují se trvale do psychického života dítěte.

Jedinec si odnáší s sebou do života základní pojetí citů a modely chování jako své vlastní dispozice či sklony (Jedlička a kol. 2015).

Bridová (2007) zastává názor, že podmínky pro příznivý vývoj dítěte v rodině jsou výrazně ovlivněny pozitivním emočním vztahem v rodině. To je dle autorky podstatou optimálního rozvoje osobnosti dítěte včetně formování pozitivního sebehodnocení, nebo počátkem dobrého postavení ve školní třídě i společnosti.

Macek (2006) zdůrazňuje, že primárním prostředím, v němž si dítě osvojuje svoje sociální dovednosti a sebepojetí je rodina. Základy sebepojetí vznikají, dle autora, již v raném dětství v kontextu vztahu dítěte s pečující osobou, ve většině případů s matkou.

Braun, Marková a kol. (2014) zmiňují, že v každé rodině jsou uplatňována jiná výchovná pravidla, tedy výchovné styly. V ideálním případě rodina podporuje samostatnost a sebevědomí dítěte, je schopná mu zajistit pocit bezpečí a jistoty, dostatek prostoru pro osobní růst a všestranný rozvoj. Autoři uvádějí tyto typy výchovných stylů v rodině:

- **Demokratický výchovný styl** – děti jsou většinou soběstačné, dokážou ovládat své emoce, mají prostor pro utváření svých názorů. Rodiče jsou přirozenou, nezpochybnitelnou autoritou pro své děti. Rodiče vedou děti k samostatnosti.
- **Liberální styl výchovy** – rodiče jsou příliš benevolentní, dětem neurčují hranice a kladou na děti nízké požadavky. Děti z těchto rodin bývají často nesoběstačné, neumějí ovládat své emoce a mají nízkou úroveň sebekontroly. Braun, Marková a kol. (2014,) v této souvislosti uvádějí, že rodiče takto vzbuzují v dětech pocit viny, protože rodiče se na děti často zlobí, protože často porušují hranice, které jim nikdo dostatečně nenastavil.
- **Autoritativní výchovný styl** – rodiče vedou děti velmi přísně, nepřipouští jiné než své názory a od dítěte vyžadují bezmezné podřízení. Následkem tohoto výchovného

stylu, jak uvádí Braun, Marková a kol. (2014), může být pasivita, nesamostatnost dítěte, které nemá dostatek prostoru pro autonomní rozvoj, nebo naopak agresivita, která často plní roli obranného mechanismu.

Braun, Marková a kol. (2014) popisují důsledky dalších tří typů rodičovské výchovy, které mají zásadní vliv na utváření sebepojetí dítěte:

- pedocentrická výchova – dítě je středem zájmu celé rodiny. Samo si určuje, co chce a bude dělat, rodiče se jeho přáním podřizují. Autoři uvádějí, že následkem uplatňování tohoto výchovného stylu jsou obvykle potíže dítěte se začleněním do skupiny vrstevníků. Dítě není schopné tolerovat a respektovat ostatní, neumí se ostatním přizpůsobit a často je toto dítě mezi ostatními dětmi i dospělými neoblíbené.
- Hypersenzitivní výchova (tzv. opičí láska) – v rodinách s tímto typem výchovy je dítě příliš hýčkáno, rozmazlováno a nekriticky přijímáno. Děti z těchto rodin mívají problémy s překonáváním překážek, hledáním strategií řešení problémů, snadno se vzdávají, dle autorů, mívají potíže se začleňováním do kolektivu.
- Zraňující (repulzivní) výchova je někdy uplatňována v rodinách, kde dítě neplní očekávání rodičů. Rodina nebo některý její člen dítě odmítá, odstrkuje. Dítě postrádá pocit bezpečí a jistoty, pochybuje o sobě samém. Následkem jsou neadekvátní způsoby k získání pozornosti druhých.
- Deklasující (degradující) výchova – rodiče podceňují schopnosti a dovednosti jejich dítěte. Rodiče dítě často zesměšňují a snižují jeho sebevědomí. Děti z těchto rodin si nevěří, podceňují se, mívají pocit méněcennosti a cítí se odmítáni ostatními dětmi.

Kraus (2008) vidí jako zásadní a nezastupitelnou emocionální funkci rodiny. Autor zdůrazňuje, že žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné, a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. Poznává však, že je možné sledovat transformaci úrovně a kvality, v jak se rodina s požadavky této funkce vypořádává. Přibývá rodin, které tuto emocionální funkci (z důvodu rozvodů, dezintegrace, zaneprázdněnosti atd.) plní jen s velkými obtížemi, resp. neplní téměř vůbec. Narůstá dětí citově deprimovaných, nebo i týraných.

Vážným problémem se stává sociálně ekonomická situace rodin. Kraus (2014) v této souvislosti uvádí, že na jedné straně výrazně přibývá rodin na hranici životního minima, na druhé straně rodiny žijící v nadměrném blahobytu. Dle autora je v prvním případě prokázáno,

že tato situace vede k nárůstu agresivity, alkoholismu, sebevražedným pokusům. Děti z těchto rodin se také mnohdy stávají obětí šikanování. Ve druhém případě jsou děti rozmazleny, mají peníze na alkohol, drogy apod.

Konkrétních faktorů, které mohou v rodinném prostředí působit na utváření osobnosti u dospívajících je celá řada. Kraus a kol., Bělík (2021) zmiňují demografické znaky (např. extrémně mladí či staří rodiče, velký počet dětí, ale stejně tak je složitější výchova jedináčka), faktory kulturní (způsob trávení volného času, životní styl) až po vnitřní vazby (v prvé řadě citový vztah rodičů k dítěti).

V období dospívání dochází k nové kvalitě sebeuvědomění, jak zmiňuje Macek (2006) a vyplývá tak potřeba potvrdit si svoji vlastní hodnotu. V tomto ohledu je důležitá celková atmosféra a styl komunikace mezi rodiči a dospívajícími dětmi. Podstatné přitom není, co si myslí rodiče, ale to, jak celou vzájemnou interakci a komunikaci vnímají a posuzují sami dospívající.

Macek (2006) k tomu dále uvádí, že dospívající potřebuje, aby mu rodiče důvěřovali a ponechávali mu svobodu, považovali ho za rovnocenného partnera, dávali najevo respekt k jeho jedinečnosti. Autor dodává, že pokud byly vztahy mezi rodiči a dětmi dobré již v dětství, v podobném duchu se obvykle rozvíjejí i v období dospívání.

1.3.2 Škola a vrstevníci

Základní škola je jedním z pilířů sociální konstrukce společnosti a součástí života všech generací v období dětství a dospívání. Škola je specifickou kulturou, společenstvím dospělých a dospívajících. V ní žáci získávají znalosti a dovednosti, osvojují si vzorce chování a hodnoty, důležité pro osobnostní rozvoj a život ve společnosti (Dvořák a kol., 2010).

Mareš (2013) tvrdí, že škola (tj. školní výchova a vzdělávání) patří mezi sekundární zdroje socializace dětí. Škola je pro dítě velmi závažným místem socializace.

Škola dle Gillernové (2012) představuje instituci aktivně se zabývající rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí. Socializační působení školy lze charakterizovat jako záměrné, profesně podpořené, ale přitom se neustále i ve školním prostředí objevují další

stimuly nezáměrně. Mezi záměrným a nezáměrným socializačním působením školy se objevují i rozpory, které se odrážejí v individuálním vývoji dítěte.

Ve školních podmínkách většina žáků považuje své schopnosti za základní předpoklad úspěchu. V důsledku využívání svých schopností a vynaložením poměrně velkého úsilí k dosažení stanoveného cíle roste pocit vlastní hodnoty, který může být posilován pozitivním oceněním ze strany druhých. V období dospívání se ve školních třídách mění zásadním způsobem nejen vrstevnické vztahy, ale i postupné snižování závislosti žáků na autoritě dospělých (Macek, 2006).

Braun a kol. (2014) definují pojem **sociálně nezralý žák** jako dítě, které bývá oslabeno výchovou v rodině. Často jde o děti, které před nástupem do první třídy neměly zkušenost s dětským kolektivem; mnohdy to jsou jedináčci. Takoví žáci snáze komunikují s dospělými než s vrstevníky.

Fontana (2003) doplňuje, že některé děti místo úspěchů zakoušejí pouze selhání. To vede buď ke sníženému sebevědomí. V boji se škodlivými účinky stálého selhávání je pro učitele zlatým pravidlem poskytovat příležitost k úspěchu na jakkoli nízké úrovni úspěchu. Takovým zážitkem úspěchu si dítě postupně buduje novou představu o sobě a může být povzbuzováno, aby si volilo postupně vyšší cíle.

Kolář (2001) v této souvislosti poznamenává, že hlavním „nástrojem“ pedagoga při ovlivňování skupiny a jednotlivců je jeho osobnost. Pedagog musí sám sobě rozumět a znát své možnosti. Jinak řečeno, potřebuje umět reflektovat sám sebe i svůj vztah k žákům.

Fontana (2003) dodává, že učitelé musí jít o to, aby každému dítěti pomohl uskutečnit jeho možnosti. To mimo jiné znamená, že učitel by měl postupovat tak, aby bylo chráněno sebevědomí dítěte. Jestliže si učitelé uvědomí nesmírně závažnou úlohu, kterou má v životě dítěte kladné sebehodnocení, mohou obvykle prostým pozorováním a rozhovory ve třídě rozeznat, jak se jednotlivé děti sami vidí.

Gillernová a kol. (2012, s. 18) uvádí, že „samotná škola se pro dítě může stát prostředím, jež brzdí proces socializace a rozvoj jeho osobnosti, nebo dokonce přináší takové negativní jevy,

kteří ohrožují jeho „normální“ vývoj. Na jedné straně to může být vyvolání a posilování odporu vůči autoritě, neschopnost vyrovnat se s neustále kladenými požadavky a povinnostmi, strach z trestů ve škole i doma, vznik pocitu méněcennosti, na druhé straně to jsou jevy jako šikánování a násilí ve vztahu ke spolužákům“.

Období dospívání je dle Macka (2006) převratnou etapou ve vývoji interpersonálních vztahů v rámci školních tříd a vztahy k vrstevníkům v třídních kolektivech jsou často klíčové pro utváření osobnosti. Autor je toho názoru, že vrstevnické vztahy mají v období dospívání svoje nezastupitelné místo a nejde je tedy dávat do kontrastu se vztahy s rodiči. Nicméně citová vazba s primárními osobami (rodiči) ovlivňuje často podobu vrstevnických vztahů. Autor dodává, že vrstevnické skupiny jsou schopny poskytovat více funkcí citové vazby. Přesunutí uspokojování potřeb citové vazby na vrstevníky je výhodné pro budování autonomie vůči rodičům.

Říčan (2004) je toho názoru, že vliv vrstevníků je nejdůležitější v pubertě, kdy jedinec hledá svoji identitu, snaží se někam začlenit a názory party mají pro něj velkou výpovědní hodnotu. Parta může jedinci pomoci překonat různé těžkosti spojené s hledáním sebe sama, ale může přinést plno problémů.

Vrstevníci mají velký význam pro podporu emoční vyrovnanosti dítěte. Působení vrstevnické skupiny může do určité míry korigovat vlivy rodiny (Obereignerů, 2017).

Identifikace s vrstevnickou skupinou představuje významný socializační mezník, dle Thorové (2015), vrstevníci uspokojují potřebu citové jistoty a bezpečí, učení a rozvoje určitých zkušeností, kompetencí a dovedností, rozvoj kognitivních procesů a potřebu seberealizace. Kontakt s vrstevníky a zpětná vazba od nich se stává významnou pro formování sebepojetí dospívajících dětí.

Macek (2013) je přesvědčen, že dospívající se cítí dobře, když mají pocit, že jsou vrstevníky viděni, slyšeni a oceňováni. Posiluje to jejich vlastní pozici a pocity významnosti. Vědomě či nevědomě sdílejí stejnou zkušenost, stejnou životní pozici, stejné problémy, nejistoty a nejasnosti. Toto sdílení ovšem nebrání pocitu, aby se necítili ve vrstevnických vztazích sami. To je dáno instrumentální povahou vrstevnických vztahů – nemají hodnotu sami o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě.

Obereignerů (2015) tuto skutečnost potvrzuje a dodává, že k utváření a ukotvení sociální role ve vrstevnické skupině, významně přispívá úroveň jeho sebepojetí.

Sociální role patří k dalším pojmům související se strukturou vrstevnické skupiny. Dle Hartla a Hartlové (2000) zahrnují jednání, které je vhodné, očekávané a žádoucí a které podléhá sociální kontrole.

1.3.3 Média a sociální sítě

Kraus, Poláčková et al. (2001) se masmédia jeví jako významný a dnes již nepostradatelný prostředek vzdělávání, výchovy a socializace.

Jedlička a kol. (2015) je názoru, že média na jedné straně kopírují život, jaký je, s velkou problematičností; na druhé straně vytvářejí nové efektivní formy komunikace a umožňují řadě lidí jak zapojení do sociálních sítí, tak prolamování jednoho z masově se šířících jevů – a tím je v industriální společnosti osamělost dospívajících. Počítače a internetové sociální sítě zcela zásadním způsobem rychle a progresivně proměnily přístup k informacím a vytvořily nové formy sociální komunikace.

Jedlička a kol. (2015) dodávají, že elektronická média poskytují pocit začlenění, vzájemnosti a příslušnosti ke společenství, které takřka nezná hranic a získalo dávno internacionální dimenze.

Dnes v novém svobodně se rozvíjejícím prostoru sdílení informací jsou dle Jedličky a kol. (2015) překvapivé elektronické komunity spolužáků či přátel, kteří spolu ve škole téměř nemluví, ale odpoledne či večer si intenzivně píšou přes internetové portály a vedou diskuse prostřednictvím sociálních sítí.

1.4 Identita a sebepojetí dospívajícího dítěte

Sedláčková (2009) definuje **identitu, vědomí vlastní identity**, jako prožívání a uvědomování si sama sebe, své jedinečnosti a odlišnosti. Jestliže se člověk dostatečně dobře vyzná ve světě i v sobě samém, cítí se bezpečně. Tato jistota ovlivňuje i rozhodování a z něho plynoucí chování.

Dle Macka (2003) se běžně rozlišuje osobní a sociální aspekt identity. První čerpá především z intimní sebereflexe a sebehodnocení, úhel nasvícení vlastního já je však trochu odlišný, než je tomu v případě sebepojetí a sebehodnocení. Podstatné je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým. Spojuje se se zážitkem „já jsem já“ a odpovídá na otázku „kdo jsem“.

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) (Smékal, 2007).

Vágnerová (2000) rozlišuje **tři základní složky identity**:

- **Tělesná identita** – člověk svoje tělo určitým způsobem vnímá, poznává a hodnotí, ale také vědomě reguluje jeho aktivitu. Člověk ke svému tělu zaujímá určitý postoj: hodnotí je, má k němu nějaký citový vztah, akceptuje je, anebo odmítá atd. Důležité je, aby člověk přijal svoje tělo takové, jaké je, aby byl sám se sebou identifikován. Hodnocení vlastního tělového schématu je ovlivňováno i sociokulturními faktory. Pro člověka je významné, jak na něho reagují ostatní lidé, do jaké míry se podobá aktuálnímu ideálu krásy atd. Nejde už jen o obraz sebe sama, ale i o jeho hodnotu, jakou má v daném sociálním kontextu.
- **Psychická identita** – psychické Já je souhrnem individuálně typických procesů a vlastností, které vytvářejí představu o sobě samém, o své vlastní psychice.
- **Sociální identita** – součástí sebepojetí jsou i příslušnost člověka k určitým sociálním skupinám, jeho role, které zde získal, a míra jejich prestiže, kterou svému nositeli přinášejí. Příkladem může být pozitivní role hvězdy, nejoblíbenějšího žáka ve třídě, nebo negativní role neúspěšného jedince. Proč člověka jsou důležité i názory a postoje ostatních lidí a jejich chování. Ty mohou mít charakter stereotypu, který vyplývá z jeho rolí, ale mohou být individuálně specifické. Lidé mu poskytují informaci o něm samém,

různým způsobem mu sdělují, jaký se jim jeví. Také tato dimenze má kognitivní i emotivní složku. Člověk může být ostatními lidmi různě hodnocen, může být pozitivně akceptován či zavrhován atd. Sociální identita zahrnuje sebevymezení tím, kam člověk patří a je zde hodnocen a akceptován.

Specifickým obdobím v průběhu formování sebepojetí je právě období dospívání, kdy se v jedné rovině setkávají tělesné, kognitivní, emoční i sociální změny s vývojovým úkolem nalezení osobní identity, jejíž součástí sebepojetí bezpochyby je (Macek, 2003).

Obereignerů (2017) podotýká, že období dospívání je členěno na období pubescence a adolescence, jejichž přesné věkové vymezení není s ohledem na mimořádně velkou interindividuální a intraindividuální variabilitu možné.

Macek (2003) říká, že utváření vlastní identity v pubertě a adolescenci je determinováno jak subjektivně, tak objektivně.

Sedláčková (2009) poznamenává, že v období dospívání vzrůstá subjektivní význam zevnějšku. Projevuje se nejenom větším zaměřením pozornosti na vlastní tělo, ale i na oblečení a jeho celkovou úpravu. I tato složka je součástí identity dospívajícího. Autorka podtrhuje, že pokus se dospívající nepovažuje za atraktivního, může to ovlivnit jeho další směřování či hierarchii hodnot. Vědomí menší tělesné přitažlivosti simuluje snahu o nějakou kompenzaci, stává se impulzem k tomu, aby jedinec hledal jiný způsob seberealizace. Mnoho dalších možností nemá a žít z neúspěchu daných tělesnou krásou nemůže. Menší atraktivita tak paradoxní může představovat výhodu, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji. Pochybnosti o svém zjevu mívá i ten nejatraktivnější dospívající. Jako referenční varianta mu slouží vrstevnický standard atraktivity, který zahrnuje i úpravu a oblečení. To je snadnější respektovat, oblečení i účes lze měnit snadněji než vlastní tělo. Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu. Konvenčně atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni i vrstevnickou skupinou. Sociokulturní stereotypy kladou větší důraz na ženskou krásu než na mužskou. Výsledkem toho je, že se dívky více trápí tím, jak vypadají.

Dle Sedláčkové (2009) je období dospívání přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Autorka míní, že jedním z úkolů puberty je dosažení nové přijatelné pozice a tím potvrzení určité jistoty. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího. Období dospívání

je označováno jako čas hledání a rozvoje identity. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity.

2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

V této kapitole se věnujeme prostředí školní třídy, která významným socializačním činitelem a významně ovlivňuje sebepojetí každého žáka. Objasníme pojem třídní klima a jeho úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu.

Průcha et al (2009) popisuje třídu jako základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání.

Helus (2011) **sociální skupinou** označuje určitý počet lidí, kteří jsou navzájem propojeni jak prožitkem vzájemnosti, tak i organizačně – uspořádáním svých vztahů (formálním i neformálním).

Mareš (2013) specifikuje **školní třídu** jako malou sociální skupinu, která je sestavena formálně a na limitovaný čas. Školní třídu obvykle tvoří žáci přibližně stejného věku, ale složení třídy bývá heterogenní, není vždy stálé a ze sociálně psychologického pohledu se tyto změny promítají do vztahů mezi žáky dané třídy.

Ideální třída by měla mít podle Gajdošové, Herényiové (2006) na vysoké úrovni tyto tři parametry:

- **Kohezi (soudržnost),**
- **Integritu,**
- **Školní úspěšnost**

Mareš (2013, s. 579) říká, že: „školní třída má ze sociologického pohledu charakter sociální sítě. Členové této sítě si vytvářejí rozdílné vztahy vůči svým spolužákům a tyto vztahy se s přibývajícím věkem a dospíváním žáků, s přibývajícími sociálními zkušenostmi proměňují.“

Mareš (2013) uvádí, že ve školní třídě můžeme zjišťovat mj.:

- **Různé sociální role**, které žáci v dané třídě zastávají: vzorný žák; třídní klaun; provokatér; třídní krasavice; sportovní hvězda atd.;
- **Strukturu vztahů**: třídy s nízkou centralizací vztahů (jde o třídy, v nichž moc a vliv nehraje klíčovou roli, žáci spolu víc kamarádi), třídy s vysokou centralizací vztahů

(ve třídě dominuje pár jedinců, kteří diktují své názory zbytku třídy; další žáci jsou marginalizováni), třídy s vysokou reciprocitou vztahů (vztah mezi dvěma žáky je oboustranný), ale jsou i třídy s nízkou reciprocitou (vztah mezi dvěma žáky je pouze jednostranný); třídy, v nichž nejsou izolovaní žáci, a třídy, v nichž je počet izolovaných žáků relativně vysoký (tito žáci stojí stranou, třída je nebere, spolužáci se s nimi nebaví);

- **Přitažlivost žáka pro skupinu či třídu:** existují žáci, kteří jsou přitažliví pro naprostou většinu spolužáků (jsou velmi oblíbení, populární), žáci přitažliví a oblíbení pro mnohé spolužáky (žáci oblíbení); žáci přitažliví a oblíbení jen pro část spolužáků (akceptovaní žáci); žáci, které bere jen pár spolužáků (jsou třídou trpěni); žáci, kteří stojí mimo, jsou izolováni (pro nikoho ze spolužáků nic neznamenají); ve třídách se vyskytují i žáci, které většina třídy odmítá a kteří jsou mezi spolužáky neoblíbeni; negativní postoj ovšem může gradovat: občas se setkáváme se žáky, který se část třídy „štítí“, spolužáci je urážejí, zesměšňují, až se tyto žáci mohou stát obětí šikany;
- **Míra vlivu žáka na dění ve skupině či v celé třídě:** existují žáci, na jejichž mínění dá celá třída, mají velký vliv na spolužáky, mají u nich autoritu; ve třídách jsou i žáci, na jejichž názor dá většina žáků. V třídách jsou pak také žáci, jichž názor ve třídě nikoho nezajímá.

2.1 Psychosociální klima školní třídy

Mareš (2013. s. 588) říká, že: „mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujal označení klima.“

Klima školní třídy se projevuje dle Gillnerové a kol (2013) v soudržnosti třídy, ve vzájemné toleranci a snášenlivosti žáků, v přizpůsobivosti třídy zátěži nebo novým podmínkám.

Hrabal (2003) uvádí, že do sociálního klimatu třídy se výrazně promítají vývojové změny osobnosti žáka. Prohlubuje se individualizace osobnosti žáků, zvyrazňují se jejich individuální zvláštnosti.

Dle Mareše (2013) **psychosociální klima školní třídy** ovlivňuje:

- To, jak se v dané třídě cítí žáci a jak se tam cítí učitel, jak klima prožívají;
- Motivaci žáků učit se a motivaci učitelů v této třídě vyučovat;
- Výchovné a vzdělávací výsledky žáků (tj. kognitivní, afektivní, behaviorální) i výsledky snažení učitele;
- Chování žáků v hodinách i mimo ně, tedy příp. kázeňských problémů;

Braun, Marková a kol. (2014) poznamenávají, že jedním z faktorů ovlivňujících sociální klima je třídní koheze čili soudržnost: žáci prožívají pocit sounáležitosti, se třídou se identifikují a cítí se v ní dobře a bezpečně. Mají chuť pomáhat, účastnit se dění a organizovat je. Autoři tvrdí, že kromě vlastních zájmů je začíná zajímat zájem spolužáků.

2.2 Pozice žáka v třídním kolektivu v souvislosti s jeho sebepojetím

Vymětal (2004) je toho názoru, že každá **školní třída má svoji strukturu a dítě v ní zaujímá určité postavení**. Na vrcholu této hierarchie jsou neformální vůdcové, kteří utvářejí „veřejné mínění“ třídy. Ostatní členové třídy zaujímají různé pozice, které jsou charakterizované dominantností nebo submisivností, oblíbeností a neoblíbeností. Autor uvádí, že vztahy mezi dětmi ve třídě jsou přátelské, solidární, neutrální a nepřátelské.

Postavení žáka v třídním kolektivu se většinou během školní docházky mění a je ovlivněno mnoha faktory: mezi vnější faktory řadíme dobu, během níž je žák členem třídy, postoje učitelů k němu, zdravotní stav (absence), rodinné zázemí, předchozí zkušenosti a očekávání žáka i třídy a také fyzický zjev. Vnitřními činiteli jsou emoční inteligence žáka, jeho kreativita, sebedůvěra, ambice, aktivita, angažovanost pro třídu, studijní úspěšnost, inteligence, adaptabilita nebo komunikativnost (Braun, Marková a kol., 2014).

Braun, Marková a kol. (2014, s. 81) k tomuto dodávají: „v každé třídě jsou jedinci velmi adaptabilní, jejichž akceptování třídou je bezproblémové; jiní žáci jsou v tomto směru oslabení a jejich možnost zapojení je problematická. Sociální a osobnostní kompetence takových žáků bývají oslabené“. Autoři dále uvádí, že žák v třídním kolektivu tráví řadu let,

a pozvolna získává určitou sociální pozici a příslušnou prestiž. Tato diferenciací probíhá zcela přirozeně dle schopností jednotlivců a okolností.

Větší popularitu získávají děti, které jsou usměvavé, mají smysl pro humor, jsou přátelské, otevřené v komunikaci, dovedou druhým pomoci a nejsou sobecké. Populární děti bývají sociálně zdatné, jsou to ty, jež ovládají potřebné sociální dovednosti, tj. dovedou ostatním dětem imponovat svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. Nepopulární děti to nedovedou. Neovládají dovednosti, potřebné ke kontaktu s vrstevnickou skupinou. Neumí se s ostatními dětmi správně a efektivně domluvit, nejsou schopné respektovat jejich normy a nedovedou spolupracovat. Tyto děti se mnohdy prosazují neadekvátním způsobem, užívají agresivní strategie a jsou egocentrické (Sedláčková, 2009).

Vágnerová (2005) uvádí, že nepopulárními se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům. Mezi důvody, proč některé děti v této oblasti selhávají, autorka řadí například nedostatečnou nebo odlišnou zkušenost, citové problémy dítěte, zvýšenou úzkostnost a sklon reagovat strachem.

Strach je reakce na určitou skutečnost, kterou jedinec právě prožívá nebo prožil a může v něm vyvolat pocit ohrožení. Funkce strachu je pak pojímána dle Vymětala a kol. (2000) jako signální a ochranná. Úzkost je nepříjemný citový stav, a na rozdíl od strachu si jedinec neuvědomuje jeho bezprostřední příčinu. Autor uvádí, že subjektivně pociťovaný pocit úzkosti je nepříjemnější než zažívání strachu, neboť očekávání něčeho nemilého a neznámého je obvykle horší než událost sama, pokud je jasně poznána. Pokud chceme porozumět projevům a příčinám nadměrné úzkosti a strachu u konkrétního člověka, je důležité poznat jeho osobnost.

Vymětal (2007) v souvislosti s tématem úzkosti a strachu uvádí dvě hlediska: vztah, který má jedinec k sám sobě a vztah, který má s druhými lidmi. Vztah, který má jedinec sám k sobě velice úzce souvisí s vnitřní stabilitou, a to zejména se sebehodnocením a tím pádem se sebezpojetím, což znamená, jak sám sebe jedinec vidí, jak si sám sebe představuje a jak se hodnotí. Špatné nebo vnitřně rozporné sebezpojetí je základem pro rozvoj úzkostné symptomatiky.

Fontana (2003) tvrdí, že emoční problémy mohou vznikat z toho, že se děti cítí neoblíbeny či zavrhovány svými spolužáky nebo učiteli a je pro ně nesnadné pobývat ve třídě. Dítě bez přátel bývá ohroženo city osamělosti, deprese a sebeodmítání, které pak mohou přetrvávat celý život.

Sedláčková (2009) uvádí, že sebepojetí a sebehodnocení je nepříznivě ovlivňováno biologickými faktory a sociální reakcí na ně. Mnoho dětí má komplex méněcennosti, např. z obezity, menší výšky nebo fyzické síly, případě z jiné biologické odlišnosti, ať již skutečné nebo domnělé, která se stala zdrojem posměchu vrstevníků. Autorka v této souvislosti zmiňuje, že každá doba a každá kultura má své normy vnějšího zjevu člověka. Něco pokládá za hezké něco za ošklivé, něco za přijatelné a něco za zcela nemožné. Tento systém hodnot, které společnost předává dětem způsobuje často nenapravitelné škody v jejich sebevědomí.

U izolovaného dítěte bez kamarádů je nutné myslet na to, že přátele si získáme tehdy, když druhí vidí, že jim máme co nabídnout. Děti bez přátel často nevědí o ničem, co by mohly nabídnout, nebo nevědí, jak to nabídnout. V některých případech, kde je osobnost dítěte, domácí prostředí a zájmy odlišné oproti skupině, mívají, a to ne vlastní vinou, jen málo hodnot touto skupinou uznávaných (Fontana, 2003).

Vágnerová (2005) zdůrazňuje, že z přijatelného sebepojetí vyrůstá pocit důvěry ve vlastní schopnosti a sebe sama. U dětí s nízkým sebepojetím se objevuje nejistota, podléhání úzkosti, obava ze selhání a negativní očekávání. Jelikož nevěří ve vlastní úspěch, mohou přestat usilovat o dobrý výkon. Pokud vzniká generalizovaný pocit vlastní nedostačivosti, dochází ke snížení iniciativy, k rezignaci a smíření se s neúspěchem. S nízkým sebehodnocením se setkáváme také u žáků, kteří pracují pod úrovní svých schopností.

Jestliže má pubescent pochybnosti o sobě samém, Vágnerová (2005) tvrdí, že bude mít spíše tendenci vykládat si veškeré reakce okolí ve svůj prospěch, podezřívavě a přecitlivěle. Někdy může v rámci obrany reagovat i zcela opačně: bude považovat za negativní všechny projevy ostatních a sebe bude přeceňovat.

Macek (2003) upozorňuje na to, že se v období dospívání ve větší míře objevují adaptační problémy a poruchy k vlastnímu já, které se týkají tělesného schématu, sociální a výkonové složky sebesystému a také celkového sebehodnocení. Vysoká potřeba vědomí vlastní ceny a kontroly může vést k přecenění vlastní vůle a nadměrnému sebeovládání (např. kontrola

příjmu potravy, asketismus, hraniční výkony, přijímání neúměrného rizika) nebo naopak k rezignaci na možnost sebeovládání a seberegulace, k devalvaci hodnoty vlastního já a k odmítnutí úkolu najít vlastní identitu. Může jít rovněž o kombinaci obou pocitů, o zničující ambivalenci a ztrátu smyslu vlastního života.

Sedláčková (2009) míní, že problémy se zařazením do vrstevnické skupiny mohou mít i děti nadprůměrně nadané, které mají mnohdy jiné zájmy.

Gajdošová, Herényiová (2006) zdůrazňují, že je důležitější než určení pozice žáka, poznat vztah k zaujímané pozici, k jiným osobám a k sobě samému. Žák může zaujímat ve třídním kolektivu nízkou pozici, ale navzdory tomu je spokojen.

3 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

V souvislosti s tématem této bakalářské práce, které se věnuje vztahu sebepojetí žáků základní školy a jejich subjektivního pocitu odmítání třídním kolektivem se jeví významná sociálně-výchovná a preventivní činnost sociálního pedagoga na základní škole, která se zabývá realizací výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu a tím rozvíjením jejich zdravého sebepojetí.

Fontana (2003, s. 305) poukazuje na to, že „ve formálním vzdělávání bývá kladen větší důraz na oblast „vědění“ než na oblast „bytí“. Často jen málo pomáháme jednotlivým dětem naučit se rozumět sobě samým, naučit se sebezpřijetí a získat schopnost prožívat svůj život jako žádoucí a úspěšný“. Autor je toho názoru, že součástí této výchovy k bytí může být rozvíjení sociálních dovedností dětí.

Gajdošová, Herényiová (2006) mají za to, že navzdory deklarovanému cíli současné školy, tj. komplexnímu a harmonickému rozvoji osobnosti žáka, klade škola důraz především na jeho výkonnost a školní úspěšnost, jejichž kritériem je známka. V pozadí dle autorek zůstal citový a sociální vývoj žáků, rozvoj jejich samostatnosti, tvořivosti, nadání a talentu. Málo se pamatuje na negativní důsledky poměrně náročných požadavků naší školy, na harmonický osobnostní vývoj a psychické zdraví žáků.

Valenta (2006) poukazuje na to, že tematika rozvoje životních dovedností na školách se začala stále více implementovat i do oblastí primární prevence sociálně patologických jevů. Autor je přesvědčen, že osobnostně stabilní člověk s dobrými vztahy v konečném důsledku lépe odolává problémům a pokušením.

3.1 Sociální dovednosti žáků základní školy

Ve škole se setkáváme se žáky, kteří nemají rozvinuté požadované sociální dovednosti, aby se v dané situaci adekvátně chovali a měli adekvátní vztahy se spolužáky a učiteli. Například jde o žáky, kteří nevědí, jak se připojit k dětem, které hrají nějakou hru. Nevědí, co a jak mají říct a co je vhodné v takové situaci udělat (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Valenta (2006) definuje pojem **dovednost** jako osvojený způsob vykonávání určité činnosti. Kompetence pak zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých životních situacích.

Dle Farkové (2008) jsou **sociální dovednosti** vázány na lidské vztahy. Sociální dovednosti vznikají a rozvíjejí se na základě sociability (schopnost utvářet a udržovat meziosobní vztahy)

Autorka rozlišuje následující druhy sociálních dovedností:

- **Interakční dovednosti** – iniciovat, navázat a prohlubovat sociální vztahy, vést a rozvíjet interakci;
- **Percepční dovednosti** – vnímat odpovídajícím způsobem vnitřní a vnější realitu, interpretovat sociální svět, posuzovat a hodnotit;
- **Komunikační dovednosti** – symbolicky vyjadřovat poznávací i pocitové obsahy vědomí, přijímat a zpracovávat signály z vnějšího prostředí;
- **Organizační dovednosti** – ovlivňovat, záměrně řídit aktivity, kontakty a činnosti, vytvářet plány, taktiky a strategie
- **Behaviorální dovednosti** – chovat se autenticky a v souladu s vnitřním prožíváním skutečností, dávat srozumitelně najevo skutečné záměry, které má člověk se sociálním prostředím.

Gillernová a kol. (2015) vymezují sociální dovednosti jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci. Autorka je toho názoru, že důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací. Obvykle se v sociálních dovednostech rozlišují prvky vztahující se k sobě samému (např. sebepoznávání a sebereflexe rozpoznání a přiměřené projevení emocí, autenticita) a prvky týkající se mezilidských vztahů (empatie, akceptace druhých, otevřené vyjadřování za sebe sama, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, tolerování odlišných pohledů, poznávání druhých, mezilidská komunikace, zvládání konfliktů.

Kvalitní sociální dovednosti jsou dle Gajdošové, Herényiové (2006) ve školním prostředí důležité, protože se spolupodílí na celkovém dobrém fungování žáků ve škole, na jejich

schopnosti pracovat týmově a samostatně řešit problémy, otevřeně vyjadřovat své pocity a názory, mít pozitivní postoj k sobě samému a k lidem okolo sebe.

Fontana (2003) zmiňuje jako důležitou proměnnou v nácviku sociálních dovedností tzv. společenskou vřelost. Autor uvádí, že pro mnohé lidi je skoro nemožné projevit společenskou vřelost, ať už v podobě přízně, sympatie nebo prostě nějaké sdílené radosti. Na tom se dle výše jmenovaného autora podílí naše raná výchova. Od rodičů často děti poslouchají věty jako „to se přece nedělá“, děti pak často emoce nedokážou projevit. Děti potřebují pomoc při rozpoznávání vlastních citů a citů k druhým, při volbě vhodných slov a činů k jejich sdělení, při rozpoznávání a překonávání reakcí sociální nejistoty a při volbě vlastních odezev na projevy společenské vřelosti jiných lidí. Autor je toho názoru, že při nácviku sociálních dovedností je důležité, aby děti přistoupili na to, že každý člověk je jedinečný, a proto má svůj vlastní příznačný způsob, jak vstupuje do vztahů s druhými. Je nesprávné předpokládat, že každý se bude chovat jako my, a je nesprávné odsuzovat jiné lidi jen proto, že se chovají jinak.

Klíčové schopnosti, které určují možnost jedince zapojovat se do vrstevnických skupin a uspokojivě v nich fungovat, jsou dle Macka (2006) označovány jako sociální kompetence. O efektivitě sociálních kompetencí má přitom smysl uvažovat pouze s přihlédnutím k charakteristikám konkrétních sociálního kontextu.

Valenta (2006) je toho názoru, že pro život se sebou samými, ale i pro život s druhými lidmi, je výhodné, když má jedinec realistický pohled na sebe samého, přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu a se svou vlastní hodnotou v dobrém vyrovnan. Autor je přesvědčen, že zdravé sebepojetí u dětí se pozitivně projevuje v mezilidských vztazích. Práce se sebepojetí a rozvojem sociálních dovedností u dětí má preventivní funkci, protože dítě dokáže čelit upadání do různých závislostí, má šanci čelit potřebám unikat do světa sekt atd.

Dalším otázkou, nad kterou se Valenta (2006) dále zamýšlí je, jak naše sebepojetí ovlivňují druzí. Čím? Řečmi, pohledy, zpětnými vazbami, hodnocením? Autor poukazuje na to, že je důležité umět vybírat z reakcí druhých důležité informace, neodmítat automaticky kritické postoje vůči sobě (mnohdy mohou být užitečné), ale současně se nenechat zbytečně zraňovat negativními hodnoceními.

3.2 Osobnostní a sociální výchova na základních školách

Osobnostní a sociální výchova je jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu na základních školách.

Průřezová témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji těchto žáků, vytvářejí prostor pro utváření jejich postojů a hodnotového systému. Proto bude i při výuce těchto žáků kladen důraz především na kultivaci jejich postojů a hodnotových orientací (RVP ZV, 2021).

V preambuli tohoto tématu se píše že OSV napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů jednání.

„Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti. Specifikem Osobnostní a sociální výchovy je to, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (RVP ZV, 2021, s. 133).

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka dle RVP ZV (2021)

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

3.3 Význam sociální pedagogiky na základní škole

Pozice sociálního pedagoga není legislativně ukotvena v zákoně č. 563/1999 Sb., O pedagogických pracovnících. Tato pozice se řídí zákonem č. 108/2005 Sb. O sociálních službách. Přesto mnoho sociálních pedagogů na základních školách již působí. Zastávají významnou úlohu v preventivní a výchovné činnosti na školách a jsou důležitými členy školního poradenského pracoviště.

Sociální pedagogiku ve školním prostředí můžeme vnímat jako poměrně mladý obor. V českém prostředí lze mluvit spíše o sociálně pedagogickém přístupu pedagogů k prevenci a intervenci sociálně patologických jevů (Bělik a kol., 2021).

Sociální pedagogika pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. V tomto smyslu se sociální pedagogika zaměřuje na každodennost života jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk, akcentuje ochranu jedince před rizikovými vlivy a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které se snaží uvádět do souladu individuální potřeby a zájmy jedince s možnostmi společnosti (Kraus, 2008).

V oblasti prevence se sociální pedagogika zaměřuje především na oblasti rozvoje osobnosti, kde je dominujícím faktorem působení prostředí, tedy rodiny, v různých typech lokalit, vrstevnických skupin, Navrhuje určité pedagogické zásahy, které budou přispívat k neutralizaci ohrožujících činitelů. Druhou oblastí zájmu sociální pedagogiky můžeme označit jako sociálněpedagogickou kompenzaci, terapii, čímž máme na mysli výchovné (často převýchovné) působení v oblasti potřeb člověka a jejich uspokojování s cílem vyrovnávat nedostatky, které způsobily negativní vlivy prostředí (Kraus, 2008).

V této souvislosti dle Krause (2008) plní významnou úlohu sociální pedagogiky ve školách funkce:

- **Pedagogická funkce** – výchovná snaha o optimální rozvoj osobnosti, utváření zdravého životního způsobu;
- **Profylaktická funkce** – činnosti a programy přispívající k prevenci různých deviací;
- **Kompenzační funkce** – aktivity směřující k vyrovnávání deficitů, např. z málo podnětného prostředí;

V dokumentu Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole, který vydala Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice v roce 2020 jsou uvedeny činnosti sociálního pedagoga na základní škole:

- **Práce s klimatem školy a klimatem třídy** – sociální pedagog se věnuje diagnostice a transformaci klimatu školy a klimatu jednotlivých tříd. Na základě aktuálního stavu klimatu třídy nebo školy může sociální pedagog stanovit plán práce s klimatem, ve kterém se zaměřuje na vztahy, prostředí a další oblasti klimatu (vzhledem k aktuálním a individuálním potřebám tříd). Tímto přispívá k lepším studijním výsledkům žáků a efektivnější spolupráci všech aktérů výchovně vzdělávacího procesu.
- **Individuální práce se žáky** – sociální pedagog vyhledává žáky ze sociálně znevýhodňujícího, zanedbávaného a ohrožujícího prostředí. Poskytuje individuální pomoc a podporu žákům, kteří se nachází v tíživé situaci (např. nepříznivá situace v rodině, problémy se spolužáky, problémy se začleněním do kolektivu).
- **Skupinová práce se žáky** – sociální pedagog ve spolupráci se školním metodikem prevence plánuje a realizuje preventivní programy pro žáky zaměřené zejm. na prevenci rizikového chování. Sociální pedagog plánuje, organizuje a realizuje volnočasové aktivity a projekty s cílem zlepšování sociálních vztahů mezi žáky, klimatu školy a třídy a prevence (patří zde mj. také realizace adaptačních kurzů, škol v přírodě aj.).

Ve výše uvedeném dokumentu je specifikována **náplň práce sociálního pedagoga** souhrnně podle činností:

1. **Vzdělávací a osvětová činnost** (realizace vzdělávacích a osvětových programů a projektů zaměřených na žáky, učitele, rodinu a komunitu).
2. **Sociálně-výchovná a preventivní činnost** (realizace výchovných a preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu, předcházení sociálnímu vyloučení, xenofobii, rasismu aj.).
3. **Podpůrná, intervenční a ochranná činnost** (poskytování podpory v obtížných životních situacích žákům a jejich rodinám, podpora žáků národnostních menšin, intervence při ohrožení dítěte a dospívajícího rizikovým chováním aj.).
4. **Poradenská a mediační činnost** (řešení konfliktů mezi aktéry na půdě škol a školských zařízení, sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině a komunitě).
5. **Reedukační činnost** (programy, projekty a činnosti směřující k přestavbě maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících).
6. **Analyticko-diagnostická a depistážní činnost** (analýza a diagnostika prostředí a klimatu školy, školní třídy a výchovné skupiny, vyhledávání dětí a dospívajících z prostředí sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího).
7. **Koordinační a organizační činnost** (spolupráce s obcemi a odbornými službami při plánování a realizaci programů primární a sekundární prevence, spolupráce s aktéry terciární prevence – Probační a mediační služba, kurátor pro mládež, sociální pracovníci OSPOD a neziskového sektoru).

Niklová (2020) zastává názor, že sociální pedagog ve škole může svými preventivními, diagnostickými, poradenskými a intervenčními metodami a formami práce významně přispět k předcházení problémům a patologickému chování.

Bělík a kol. (2021) je přesvědčen, že práce sociálního pedagoga ve školách má svoje opodstatnění a význam navzdory tomu, že jde o poměrně málo známou a v porovnání s dalšími pomáhajícími profesemi méně akceptovanou.

Sociální pedagog není dosud zařazen mezi pedagogické pracovníky ve smyslu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Přitom potřeba řešení řady problémů a situací v českých základních školách přesahuje rámec kompetencí učitelů či školních psychologů.

Jedním z cílů Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, mnoha sociálních pedagogů a řady autorů, je usilovat o prosazení profese „sociální pedagog“ do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Spektrum činností sociálního pedagoga v základní škole je široké. Reflektuje totiž řadu oblastí, kterým se v současné škole musí věnovat učitelé a další pedagogičtí pracovníci nad rámec svých časových možností a odborných způsobilostí. Absolventi studijních programů sociální pedagogika jsou během studia na VŠ cíleně připravováni na výkon výše uvedených činností. Ze škol, které zavedly tuto pozici, máme pozitivní zpětnou vazbu týkající se přínosu sociálního pedagoga pro učitele, žáky i rodiče (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020).

Naplnění základních potřeb, tj. potřeba bezpečí, fyzického, psychického a sociálního zdraví, musí být přijímáno, jak uvádí Kovaříková (2020), jako nezbytná součást práce školy, tak aby bylo možné dosahovat dalších prioritních cílů spjatých se vzděláváním.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD DO EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali vymezením pojmu sebepojetí. Popsali jsme faktory, které sebepojetí utvářejí, charakterizovali jsme osobnost žáka středního školního věku. Uvedli jsme, jak definujeme třídní klima, jaké pozice může žák ve třídě zaujímat a také jaké faktory působí na jeho pocit začlenění do třídního kolektivu. Zabývali jsme se tím, jakým způsobem u žáků na sebepojetí a sebedůvěru zvyšovat, charakterizovali jsme úlohu osobnostní a sociální výchovy na základních školách a naléhavou potřebu přítomnosti sociálního pedagoga na základních školách.

Jedním z faktorů úspěchu ve škole je, že se dítě bude ve škole cítit dobře. Mnoho dětí to tak nemá. Prakticky v každé třídě základní školy se nachází jedno nebo více dětí, které stojí někde v koutku, případně sedí samo v lavici a do dění v třídním kolektivu se nezapojuje. Tyto děti se necítí být třídním kolektivem přijaty, nerady chodí do školy. Důsledky tohoto jevu mohou být prohlubující pocit osamění, stále se snižující sebevědomí, horší prospěch, sociální úzkosti a mohou vést ke vzniku rizikového chování, např. záškoláctví, poruchy příjmu potravy, sebepoškozování, užívání návykových látek, aj.

Sebepojetí, tedy to, jak vnímáme sami sebe v interakci s okolím, je rozhodující faktor začlenění dítěte do kolektivu. Poznat, zda si dítě dostatečně věří, zná svou hodnotu, zda je sebevědomé. K tomu, aby dítě dokázalo se spolužáky dobře komunikovat, sdílet s nimi běžné události školního dne a také umět efektivně řešit vzniklé konflikty, které bývají běžnou součástí sociální interakce, je nezbytné, aby dítě disponovalo zdravou mírou sebepojetí. Všichni, kteří se s dětmi setkáváme, bychom je měli podporovat a učit potřebným kompetencím tak, aby dokázalo bojovat se strachem a nedůvěrou v sebe sama.

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V empirické části se zabýváme tím, jak významnou úlohu zastává sebepojetí žáků druhého stupně základní školy na jejich subjektivním pocitu odmítnutí třídním kolektivem

Výzkumný problém: Zda a jaká existuje souvislost mezi sebepojetím žáka a jeho subjektivním pocitem vyčlenění z třídního kolektivu?

.

Hlavní výzkumná otázka:

Mají žáci, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu, jiné sebepojetí než žáci, kteří se necítí být z třídního kolektivu vyčlenění?

Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je míra celkového sebepojetí žáků 2. stupně základní školy?

- 1.1 Jaká je míra přizpůsobivosti u žáků 2. stupně základní školy?
- 1.2 Jaká je míra intelektového a školního postavení žáků 2. stupně zákl. školy?
- 1.3. Jaká je míra postojů k fyzickému zjevu u žáků 2. stupně zákl. školy?
- 1.4. Jaká je míra nepodléhání úzkosti u žáků 2. stupně zákl. školy?
- 1.5 Jaká je míra popularity žáků 2. stupně základní školy v třídním kolektivem?
- 1.6. Jaká je míra štěstí a spokojenosti u žáků 2. stupně základní školy?

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je míra sebepojetí žáků, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu? Je míra sebepojetí žáků, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu jiná než u žáků, kteří se necítí být vyčlenění z třídního kolektivu?

Výzkumná otázka č. 3: Co je příčinou vzniku subjektivního pocitu vyčlenění žáků třídním kolektivem. Proč se tito žáci cítí být vyčlenění z kolektivu?

Výzkumná otázka č. 4: Je míra nepodléhání úzkosti u žáků, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu jiná než u žáků, kteří se necítí být vyčlenění z třídního kolektivu?

6 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit, jaké sebepojetí mají žáci, kteří se cítí být odmítáni třídním kolektivem. Tedy, zda existuje souvislost mezi sebepojetím žáků druhého stupně základní školy a jejich subjektivním pocitem vyčlenění z třídního kolektivu. Výzkumné šetření má zjistit, jaká je míra subjektivně odmítaných žáků v třídním kolektivu. Výzkum má objasnit důvody, proč se někteří žáci cítí být vyčlenění z třídního kolektivu a do jaké míry je tento pocit ovlivněn jejich sebepojetím a zda se na jejich pocitu odmítnutí třídním kolektivem nepodílí i jiné faktory. Cílem výzkumu je tedy objasnit a popsat důležité vztahy mezi sledovanými proměnnými, které mohou pomoci k bližšímu pochopení zkoumaného jevu a mohly by následně přispět k dalšímu výzkumu sebepojetí dětí.

7 METODA SBĚRU DAT

Vzhledem k tomu, že cílem bakalářské práce je zjistit míru sebepojetí subjektivně odmítaných žáků v třídním kolektivu a zároveň „do hloubky“ objasnit důvody, proč se tito žáci cítí být třídním kolektivem odmítáni, zvolili jsme smíšený přístup výzkumu. Výzkum je tedy realizován jak kvantitativním i kvalitativním přístupem.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007) potvrzují, že současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu se snaží kvalitativní i kvantitativní přístupy kombinovat s cílem využít silných stránek obou metodologických přístupů.

V rámci kvantitativního přístupu ve výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkumným nástrojem je dotazník. Chráska (2016) poznamenává, že nespornou výhodou dotazníku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů.

V kvalitativním výzkumu jsme použili polostrukturovaný rozhovor, získaná data jsme hodnotili jednou z metod sociálněpedagogického výzkumu a to, interpretativní fenomenologickou analýzou. Tato metoda umožňuje reflektovat téma, postoj k němu, umožňuje volně hovořit a zároveň směřovat k tomu, co vyplyne z hlediska výzkumného cíle jako významné.

Vyhodnocením dat získaných z dotazníku, zjištěných poznatků z rozhovorů jsme si vytvořili komplexnější náhled na zkoumanou problematiku.

7.1 Metoda sběru dat – kvantitativní výzkum

K získání dat v kvantitativním přístupu jsme použili dotazník, který je složen ze dvou částí. Je tvořen 60 položkami české verze standardizovaného Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) a 5 položkami, které jsou vlastní konstrukce. Jedna z těchto pěti položek je otevřená položka, u které je určen předmět, ke kterému se má respondent vyjádřit. Další čtyři jsou položky polouzavřené.

Dotazník Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) je 60 položkový sebehodnotící dotazník s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe (The way I feel about myself)*. Česká standardizace je určena pro děti a adolescenty ve věku od 9 let do 18 let. Obereignerů a kol. (2015) uvádí, že položky dotazníku PHCSCS-2 zahrnují výroky, které popisují, jak lidé mohou vnímat sami sebe. Dotazník Piers-Harris 2 zahrnuje 60 dichotomických položek, kdy respondenti volí mezi možnostmi *ano* a *ne* podle toho, zda se na ně výrok vztahuje. Pro administraci české adaptace dotazníku jsme využili verzi tužka-papír. Vyplnění dotazníku trvá většině respondentů 10-15 minut.

Dotazník Piers-Harris 2 zahrnuje 6 subškál, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí. Jedná se o subškály:

- Přizpůsobivost (BEH)
- Intelektové a školní postavení (INT)
- Fyzický zjev (PHY)
- Nepodléhání úzkosti (FRE)
- Popularita (POP)
- Štěstí a spokojenost (HAP)

Subškály sebepojetí dohromady tvoří Celkový skóre (TOT). Dosažení vyššího skóru vyjadřuje pozitivnější sebehodnocení v dané oblasti. Nízký skóre v určité škále vyjadřuje negativnější sebepojetí a sebehodnocení, vyšší skóre naopak pozitivnější sebepojetí a sebehodnocení v dané oblasti. Extrémní hrubé skóre v určité škále v obou směrech si zaslouží pozornost a hlubší rozbor. Jednotlivé škály mohou osvětlit konkrétní silné a slabé stránky sebehodnocení dítěte.

Dotazník PHCSCS-2, jak zmiňuje Obereignerů a kol. (2015), je využitelný v jakémkoliv výzkumném, vzdělávacím, poradenském anebo klinickém prostředí. Ačkoliv je PHCSCS-2 užitečným psychodiagnostickým nástrojem neposkytuje sám o sobě úplné hodnocení sebepojetí dítěte. Celkové zhodnocení sebepojetí je komplexní úkol, kdy je nutné zohlednit také jiné zdroje dat, například rozhovor s dítětem a dalšími osobami, anamnézu, školní výsledky, sledování ve škole a výsledky z dalších psychologických testů.

7.1.1 Způsob zpracování dat kvantitativního výzkumu

Vyplněné dotazníky (příloha A) jsme vyhodnocovali metodou tužka-papír pomocí vyhodnocovacího listu (příloha B) a dále zakreslením do testového profilu Piers-Harris 2 (příloha C). Vyhodnocování všech 155 dotazníků probíhalo ručně. Data získaná z testového profilu byla zpracována a vyhodnocena pomocí tabulek a grafů v programu Microsoft Office 2019 Excel a Microsoft Office 2019 Word.

Dotazníky jsme vyhodnotili dvěma způsoby. Standardizovaným způsobem dle Příručky a výpočtem aritmetického průměru u všech 65 položek. Výhodou aritmetického průměru, jak uvádí Chráska, Kočvarová (2014), je především to, že jeho matematické vyjádření je jednoduché a také, že je použitelný při odvozování dalších důležitých vztahů. Dotazník PHSCS-2 jsme vyhodnotili také způsobem výpočtu procentuálního podílu u každé položky dotazníku. Tímto způsobem jsme získali data, proměnné, které spolu souvisí a které jsme následně porovnávali s cílem zjistit odpovědi na otázky výzkumu.

7.1.2 Postup analýzy dat kvantitativního výzkumu

Prvním krokem analýzy dat v kvantitativním přístupu bylo vyhodnocení dat získaných z dotazníků a zjistit celkové sebepojetí žáků. Zjistili jsme rovněž výsledky šesti škál dotazníku Piers-Harris 2. Analýza probíhala podle pravidel vyhodnocení standardizovaného datazníku Piers- Harris 2. Dále jsme vyhodnotili odpovědi každé položky dotazníku pomocí procentuálního vyjádření. Tím jsme získali data o tom, kolik procent žáků se necítí být důležitými členy třídy, zda se cítí být veselí, zda si často dělají starosti aj.

Významná položka dotazníku, která nám vymezuje žáky, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu, je položka 32. Na základě odpovědí na tuto položku jsme zjistili počet dětí, které se cítí být z třídního kolektivu vyčleněni. S tímto číslem dále pracujeme. Porovnáváme sebepojetí dětí, které odpověděli kladně na otázku 32 se sebepojetím dětí, kteří na tuto otázku odpověděli záporně. Tímto způsobem, tedy porovnáváním dat, jsme získali odpovědi i na další výzkumné otázky.

7.2 Metoda sběru dat – kvalitativní přístup

Účelem kvalitativní analýzy, jak uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 210) je přinést přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.

Hlavním cílem kvalitativního přístupu je přispět k pochopení celkového kontextu a emočních a psychosociálních aspektů určitého typu lidského jednání, které se promítá do celospolečenských jevů. Spíše než zjišťováním, v jaké míře se daný jev vyskytuje, se kvalitativní výzkum zabývá otázkami „proč“ a „jak“, se snahou pochopit podstatu sociální struktury daného fenoménu (Kraus, 2008).

Pro detailnější porozumění jevu, které se týká výzkumného problému, tedy případu subjektivně odmítaného žáka třídním kolektivem a souvislosti s jeho sebepojetím, jsme se rozhodli zvolit design výzkumu interpretativní fenomenologickou analýzu.

Interpretativní fenomenologická analýza se zabývá výzkumem subjektivní reflexe, myšlení, prožívání a osobních zkušeností vztahujících se k různým situacím, např. prožívání zátěžových situací, zvládání stresu apod (Koutná Kostínková, Čermák, 2013)

Objekty výzkumu jsou tři žáci druhého stupně základní školy. Výzkum jsme realizovali formou rozhovoru a zároveň individuálního dotazníku Piers-Harris 2 pro zjištění sebepojetí dětí a adolescentů.

Rozhovor je nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Dle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) se pro něj používá označení hloubkový rozhovor (*in-depth interview*), jež definují jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 159) dále uvádějí: „prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny“.

Celý proces získávání dat prostřednictvím hloubkového rozhovoru se sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe

rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Pro potřebu našeho výzkumu využijeme polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.

Schéma polostrukturovaného rozhovoru:

Otázka č. 1: Jak se cítíš mezi svými spolužáky a z čím byl tento pocit ovlivněn?

Otázka č. 2: Jaký máš vztah k sobě?

Otázka č. 3: Co je pro tebe důležité?

Otázka č. 4: Co tě naplňuje a baví? A co tě naopak brzdí?

Otázka č. 5: Co by ti pomohlo, aby ses cítil mezi spolužáky dobře?

Otázky vycházejí z hlavní výzkumné otázky a jsou páteří rozhovoru, jelikož nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech tvořící jádro výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

7.2.1 Způsob zpracování dat kvalitativního přístupu

Pro analýzu dat našeho výzkumu jsme zvolili realistický přístup, u kterého, jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2007), se výpovědi respondentů či záznamy jejich aktivit považují za popis určité vnější skutečnosti nebo vnitřní zkušenosti.

Zvolili jednu z metod sociálněpedagogického výzkumu **interpretativní fenomenologickou analýzu** (*interpretative phenomenological analysis*) – **IPA**. Základem pro tuto metodu je používání otevřených otázek v rozhovoru, které vedou respondenta k co nejširšímu vyjádření k danému tématu. Otevřené otázky dále doplňujeme otázkami, jež podporují rozvíjení a konkretizaci odpovědí.

Gulová, Šíp (2013) poznamenávají, že podstatou položených otázek je vytvoření prostoru a podmínek pro sebevyjádření. Při rozhovoru je velmi důležité zachování a nastavení podmínek, které jsou nezbytné pro bezpečí respondenta s možností případné zpětné vazby.

Sledujeme, jaký smysl dává každý jeden respondent své zkušenosti a jak jí rozumí. V centru zájmu je tedy v první řadě respondent zvlášť. Teprve následně hledáme témata napříč

účastníky výzkumu s cílem zachytit vše, co může být vzhledem k tématu výzkumu jakkoli podnětné (Koutná Kostínková, Čermák, 2013).

7.2.2 Postup analýzy dat – kvalitativní přístup

Na začátek bylo důležité **provést osobní sebereflexi vůči sledovanému tématu**. Uvědomit si jaký máme vztah a osobní motivaci k danému tématu, co v nás vzbuzuje a vyvolává emočně a myšlenkově. Za prioritní považujeme to, aby výzkumník zkoumané oblasti rozuměl a měl teoretické poznatky v dané problematice.

V návaznosti na předchozí fázi v souladu s cílem výzkumu a hlavní výzkumnou otázkou jsme **sestavili schéma polostrukturovaného rozhovoru**. Rozhovory s respondenty, po udělení jejich písemného souhlasu, jsme nahráli na záznamník mobilního telefonu a následně přepsali do formy textu, s cílem shromážděný materiál analyzovat a následně získané výsledky výzkumu interpretovat. Analýzu rozhovoru jsme prováděli vždy po každém rozhovoru. Cílem této fáze bylo získat časem nezkrácený potřebný vhled k danému tématu.

Smith, Flowers a Larkin (2009 in Gulová, Šíp, 2013) popisují proces kódování a analýzy dat v rámci IPA jako opakující se a induktivní. Jedná se tedy o rozbor, kdy se výzkumník opakovaně vrací k předešlým fázím analýzy a redukuje své poznatky na základě zjištěných informací.

„Chceme vědět, jaké to je, být v respondentově kůži a dívat se na svět jeho očima“ (Koutná Kostínková, Čermák, 2013, s. 17).

Dalším důležitým krokem bylo **opakované čtení rozhovoru**, také poslouchání nahrávky rozhovoru, kde mohou být zachycené i pomlky v mluvě, různá intonace hlasu aj.

Přepsané texty rozhovoru jsme několikrát důkladně přečetli a k pravé části textu **vpisovali komentáře s cílem zachytit vše, co by bylo k tématu, jakkoliv podnětné**. K levé části textu jsme si poznamenávali kódy (čísla řádků pro snadné opětné vyhledávání v textu).

Vytvářeli jsme si poznámky. Komentáře jsme uspořádali a hodnotili, vytvářeli z nich výstižná témata.

Při analyzování dalšího rozhovoru jsme věděli, že se musíme nechat co nejméně ovlivnit analýzou předchozího rozhovoru. Po vytvoření a sloučení dat do větších formátů u každého rozhovoru, jsme přistoupili k propojení jednotlivých případů, tj. jaká témata mají společná nebo naopak rozdílná.

Během postupné analýzy rozhovoru jsme si **vytvářeli témata z informací**, která se postupně ukazovala. Témata jsme **průběžně vyhodnocovali a sjednocovali** do příbuzných témat nadřazených a následně přiřazovali podtémata k nadřazeným tématům.

Teprve po ukončení sběru dat a analýze jednotlivých rozhovorů jsme přistoupili k **propojení jednotlivých případů**. Zjišťovali jsme, která témata jsou v rozhovorech společná, zda nějaké téma navazuje na další případ, které téma vystupuje napříč rozhovory nejvýrazněji. Porovnáváním zjištěných skutečností nás **napadaly nové postřehy a souvislosti**. Propojování případů nás posunulo **k vytvoření schématu**, ve kterém jsme znázornili vztahy mezi tématy a vedli nás k informaci, zda a jak se projevují u každého z respondentů.

Tyto souvislosti jsme označili. Vytvořili jsme seznam s tématy, která měla v rozhovorech vysokou četnost a také ta témata, která vysvětlovala a objasňovala zkušenosti respondentů. Jak uvádí Gulová, Šíp (2013), výsledkem je seznam témat pro každý rozhovor. Poté co všechny rozhovory výzkumník analyzuje jednotlivě, hledá společná témata a souvislosti napříč všemi rozhovory.

Smith a Osborn (2003 in Gulová, Šíp, 2013) se zaměřujeme na rozdíly, shody (konvergence, divergence), shluky, společné prvky či jedinečné nuance. V souladu s metodou IPA je vhodné rovněž zařazení témat, jež nemají velkou prevalenci, ale obohacují a osvětlují zkoumanou zkušenost.

U všech tří respondentů, se kterými byl veden rozhovor, **jsme prostřednictvím dotazníku sebepojetí Piers-Harris 2 (PHSCS-2), zjišťovali míru jejich sebepojetí**. Výsledky tohoto měření jsou součástí výsledků kvalitativního výzkumu a jeho interpretace.

8 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Vzhledem k zaměření praktické části bakalářské práce jsou základním výzkumným souborem žáci 7., 8. a 9. ročníků základních škol v České republice ve věku 12–15 let. Jedná se o žáky středního školního věku.

Do výběrového souboru kvantitativního výzkumu patří žáci 7., 8. a 9. ročníků náhodně vybraných dvou základních škol v Jihomoravském kraji.

Výzkumným souborem kvalitativního výzkumu jsou tři žáci druhého stupně, kteří byli vybráni na základě doporučení ředitele a výchovné poradkyně jimi navštěvované základní školy základní škole v Jihomoravském kraji.

Pro kvalitní analýzu v kvalitativním přístupu je důležitá charakteristika výzkumného souboru. Jde o to, aby byl co nejvíc homogenně zastoupený skupinou osob, které si jsou podobné v co nejvíce podstatných ukazatelích. Přílišná rozmanitost zhoršuje naše porozumění jejich problému i jejich pohledu na danou situaci (Koutná Kostínková, Čermák, 2013).

9 INTERPRETACE A PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

K nalezení odpovědi na naši hlavní výzkumnou otázku, která zní: „Mají žáci, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu, jiné sebepojetí než žáci, kteří se necítí být z třídního kolektivu vyčleněni?“ jsme nejdříve provedli kvantitativní výzkum. Výsledky, které nám kvantitativní výzkum ukázal, jsme potřebovali více rozebrat a objasnit, tak abychom řešili výzkumný problém tzv. do jádra.

Při zpracování výsledků kvantitativního výzkumu jsme sesbíraná data z vyplněných dotazníků zaznamenali do datové tabulky programu Microsoft Excel 2019.

V případě kvalitativního výzkumu jsme zvolili metodu rozhovoru, který jsme analyzovali prostřednictvím interpretativní fenomenologické analýzy.

9.1 Prezentace výsledků kvantitativního výzkumu

Pro potřeby kvantitativního výzkumu jsme oslovili dvě základní školy v Jihomoravském kraji. Ředitele těchto, námi náhodně vybraných škol, téma bakalářské práce a zaměření výzkumu zaujalo. O danou problematiku se na těchto školách aktivně zajímají. Výsledky výzkumu ředitelům těchto škol poskytneme.

Ke sběru dat v kvantitativním výzkumu jsme použili dotazník, který se skládal ze dvou částí a to z 60.ti položkového standardizovaného Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) a pěti položek vlastní konstrukce. Celkem tedy dotazník tvořilo 65 položek.

Podařilo se nám získat 155 vyplněných dotazníků od žáků 7., 8. a 9. tříd. Celkový výzkumný soubor obsahuje tedy 155 respondentů. Na základní škole s označením A jsme získali 74 vyplněných dotazníků a na druhé základní škole s označením B 81 vyplněných dotazníků. Zastoupení dívek a chlapců je poměrně vyrovnané. Pro větší přehlednost je výzkumný vzorek zaznamenán v tabulce 1.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek (zdroj: vlastní zpracování)

Označení školy	Počet respondentů	Počet dívek	Počet chlapců
A	74	34	40
B	81	38	43
celkem	155	72	83

Organizace sběru dat

Sběr dat proběhl tak, že jsme nejdříve kontaktovali ředitele námi náhodně vybraných škol. Tito ředitelé oslovili jednotlivé učitele, kteří učili v době sběru dat v dané třídě. Před samotným zahájením sběru dat učitelé vysvětlili žákům záměr výzkumu a podali instrukce k vyplnění dotazníků. Žáci byli srozuměni s tím, že dotazníky jsou anonymní a slouží pouze k účelu bakalářské práce. Jediné údaje, které jsme od respondentů vyžadovali, bylo pohlaví a třída. Žáci byli požádáni, aby dotazníky vyplnili samostatně a co možná nejpravdivěji. Během výzkumu jsme respektovali etické hledisko. Účastníci výzkumu byli informováni, že účast na výzkumu je dobrovolná a měli tak možnost účast na výzkumu zcela odmítnout. Zároveň měli možnost vyplňování dotazníků kdykoliv přerušit či vynechat odpověď na libovolnou položku.

Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2 (PHCSCS-2)

Dotazník Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) je 60 položkový sebehodnotící dotazník s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe (The way I feel about myself)*. Česká standardizace je určena pro děti a adolescenty ve věku od 9 let do 18 let. Obereignerů a kol. (2015) uvádí, že položky dotazníku PHCSCS-2 zahrnují výroky, které popisují, jak lidé mohou vnímat sami sebe. Dotazník Piers-Harris 2 zahrnuje 60 dichotomických položek, kdy respondenti volí mezi možnostmi *ano* a *ne* podle toho, zda se na ně výrok vztahuje. Pro administraci české adaptace dotazníku jsme využili verzi tužka-papír. Vyplnění dotazníku trvá většině respondentů 10-15 minut.

Nízký skóre v určité škále vyjadřuje negativnější sebepojetí a sebehodnocení, vyšší skóre naopak pozitivnější sebepojetí a sebehodnocení v dané oblasti. Extrémní hrubé skóre v určité škále v obou směrech si zaslouží pozornost a hlubší rozbor. Jednotlivé škály mohou osvětlit konkrétní silné a slabé stránky sebehodnocení dítěte. Celkový skóre (TOT) je tvořen

všemi šedesáti položkami dotazníku, přičemž každá z těchto položek náleží k jedné či více subškálám.

Celkový skór (TOT) je v PHSCS-2 nejspolehlivějším a nejvíce prozkoumaným ukazatelem. Celkový skór (TOT) znamená počet položek zodpovězených ve směru pozitivního sebepojetí. Celkově dosahuje hodnot hrubého skóru 0–60 a je ukazatelem celkového sebepojetí. Nízký skór může odrážet deficity v konkrétní oblasti sebehodnocení nebo obecnější nedostatky v sebepojetí (Piers & Herzberg, 2002). Pro interpretaci se hrubé skóry převádějí na T-skóry. Interpretační rámce pro rozsah T-skórů jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Interpretační rámce dotazníku PHSCS-2 (Obereignerů et al., 2015, 24–25)

Interpretační popis	charakteristika	Rozsah T-skóre
Vysoký	Velmi pozitivní hodnocení. Velmi pozitivní hodnocení. Jedinci si jsou jisti svými schopnostmi v mnoha oblastech. V důsledku toho jsou zapojeni do mnoha aktivit a neváhají zkoušet nové věci. Stanovují si náročné cíle a jsou motivováni k jejich dosažení. Mají dobré vztahy s okolím, popisují se jako šťastní a bezstarostní a jsou schopni uznat i své negativní stránky. Velmi vysoký skór $\geq 70T$ může naznačovat velmi vysokou sebeúctu, tendenci nadsazovat v pozitivním směru nebo kombinaci těchto dvou faktorů.	$\geq 60T$
Průměrný	Úroveň sebepojetí v tomto rozmezí je obdobná jako u většiny vrstevníků a obvykle vyjadřuje vyvážené sebehodnocení zahrnující dobré i špatné stránky. U vysokého průměru (56T – 59T) se sebehodnocení posunuje k pozitivnímu pólu, u nízkého průměru (40T – 44T) k negativnímu.	49T- 59T
Nízký	Typické pro děti a adolescenty s vážnými pochybnostmi o vlastní hodnotě. Nízké sebehodnocení se většinou projevuje v několika oblastech najednou. Jedinci se hodnotí jako méně talentovaní a schopní než jejich	$\leq 39T$

	vrstevníci. Jsou nejistí, před strachem z neúspěchu se častěji dopředu vzdávají. Mají často špatné vztahy s rodinou a vrstevníky. Jedinci s nízkými skóry se projevují často poruchami nálad a chování, jsou úzkostní, depresivní a celkově nešťastní.	
--	--	--

Pozn.: Primárním standardním skórem v PHCSCS-2 je normalizovaný T-skór, přičemž původní distribuce hrubých skórů je převedena tak, že se přibližuje normálnímu rozložení. Normalizované hrubé skóry jsou převedeny na T-skóry mající průměr 50 a standardní odchylku 10 (Obereignerů et al., 2015, 24–25).

Dotazník PHCSCS-2 lze interpretovat na základě vyhodnocení celkové úrovně sebepojetí Celkového skóru (TOT) porovnaným s normativním souborem a nadále převedeným na T-skóre. Další možností je kontrola položkových odpovědí k získání kvalitativní informace o podstatě pocitů a sebehodnotících přístupů dítěte. Za účelem získání potřebných dat jsme zvolili obě tyto varianty vyhodnocení. Porovnali jsme změřené výsledky dotazníku (TOT – celkové sebepojetí a dalších 6 subškál) se standardizovaným vzorkem a také zvolili položky v dotazníku, které se vztahovali ke zkoumanému tématu a výrazně by mohli přispět k objasnění našeho výzkumu. Jedná se o položky č. 11, 22, 29, 32, 40, 56, 63, 65. U těchto položek respondenti odpovídali na otázky: jsem neoblíbený? jsem důležitý člen naší třídy? dělám si často starosti? cítím se být vyčleněný z kolektivu? jsem nešťastný? často se bojím? Mám pocit, že do třídy nezapadám; jsem sám, ale nevadí mi to.

Tabulka 3: Škály a ukázkové položky dotazníku PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002)

Škála	popis škály a ukázka položek
Přízpůsobivost (BEH)	Měří přípuštění nebo popření problematického chování. Obsah položek se pohybuje od konkrétního chování k obecnějším tvrzením vztahujícím se k problematickým situacím. Škála je sycena 14 položkami a patří k ní i některé položky ze škál (INT) a (HAP). - Ve škole se chovám vzorně. - Naše rodina je ze mě zklamaná.
Intelektové a školní postavení (INT)	Položky odrážejí, jak dítě vnímá své schopnosti vzhledem k intelektuálním a školním úkolům. Také pokrývají spokojenost ve škole a ambice nebo jak intelektové schopnosti ovlivňují důležité vztahy. Škála je sycena 16 položkami a patří k ní i některé položky ze škál (PHY), (FRE), (BEH) a (POP). - Školní povinnosti se mi daří plnit. - Až vyrostu, budu významná osobnost

Fyzický zjev a vlastnosti (PHY)	Měří, jak jedinec hodnotí svůj vzhled a vlastnosti. Škála je sycena 11 položkami a patří k ní i některé položky ze škál (INT), (FRE), (HAP) a (POP). - Mám hezké vlasy. - Při hře a sportu jsem vůdčí postava.
Nepodléhání úzkosti (FRE)	Položky odrážejí úzkost a dysforickou náladu. Jednotlivé položky zachycují řadu konkrétních emocí včetně obav, nervozity, smutku, stydlivosti a celkového pocitu opomíjení ostatními. Škála je sycena 14 položkami a patří k ní i některé položky ze škál (POP), (INT), (PHY) a (HAP). - Dělán si často starosti. - Snadno se rozpláču.
Popularita (POP)	Tato škála reprezentuje sebehodnocení v oblasti sociálního fungování. Obsah položek pokrývá vnímanou popularitu, schopnost navazovat přátelství a pocit do různých aktivit. Škála je sycena 12 položkami a patří k ní i některé položky ze škál (FRE), (INT) a (PHY). - Spolužáci si ze mě dělají legraci. - Mám hodně kamarádů.
Štěstí a spokojenost (HAP)	Položky odrážejí pocit štěstí a spokojenosti se životem. Většina položek škály jsou obecné. Škála je sycena 10 položkami a patří k ní i některé položky ze škál (PHY), (FRE) a (BEH). - Jsem šťastný člověk. - Dobře vycházím s ostatními.
Celkový skóre (TOT)	Obsahuje celkem 60 položek.

Tabulka 4: Rozsah T skóre a interpretační popis (Piers & Herzberg, 2002)

Rozsah T-skóre	Interpretační popis
Celkový skóre (TOT)	
Větší nebo rovno 70T	výrazný nadprůměr
60T – 69T	nadprůměr
56T – 59T	vyšší průměr
45T – 55T	průměr
40T – 44T	nižší průměr
30T – 39T	podprůměr
Méně nebo rovno 29T	výrazný podprůměr
Subškály	
Více nebo rovno 56T	nadprůměr
45T – 55T	průměr
40T – 44T	nižší průměr
30T – 39T	podprůměr
Méně nebo rovno 29T	výrazný podprůměr

Výsledky analýzy dat kvantitativního výzkumu

V souladu s hlavní výzkumnou otázkou, která zní: „**Mají žáci, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu, jiné sebepojetí než žáci, kteří se necítí být třídním kolektivem vyčlenění?**“ bylo zásadní zjistit odpověď na výzkumnou otázku č. 1, která zní: Jaká je míra celkového sebepojetí žáků 2. stupně základní školy? Dále jsme vyhodnotili 6 subškál dotazníku PHCSCS-1 a odpověděli na výzkumné podotázky:

- 3.1 Jaká je míra přizpůsobivosti u žáků 2. stupně základní školy?
- 3.2 Jaká je míra intelektového a školního postavení žáků 2. stupně zákl. školy?
- 3.3. Jaká je míra postojů k fyzickému zjevu u žáků 2. stupně zákl. školy?
- 3.4. Jaká je míra nepodléhání úzkosti u žáků 2. stupně zákl. školy?
- 3.5 Jaká je míra popularity žáků 2. stupně základní školy v třídním kolektivu?
- 3.6. Jaká je míra štěstí a spokojenosti u žáků 2. stupně základní školy?

Získaná data z dotazníku PHCSCS-2 slouží k určení celkového sebepojetí a míry všech škál u celého výzkumného souboru.

Z uvedených dat vyplývá, že výzkumný soubor dosáhl průměrného skóre sebepojetí TOT 59T, čemuž odpovídá výsledek vyššího průměru ve srovnání se standardizovaným vzorkem.

Výsledky všech šesti škál dotazníku PHCSCS-2 se odpovídají průměru ve srovnání se standardizovaným vzorkem. BEH 49T, INT 49T, PHY 50T, FRE 50T, POP 48T, HAP 47T (výsledek HAP se blíží k nižšímu průměru).

Došli jsme tedy k závěru, že výzkumný soubor dosahuje průměrných hodnot v šesti subškálách dotazníku PHCSCS-2. Celkové sebepojetí výzkumného souboru se vyznačuje vyšším průměrem ve srovnání se standardizovaným souborem. Těmito zjištěními jsme odpověděli na výzkumnou otázku č. 1.

K výzkumné otázce č. 2, která zní: „Jaká je míra sebepojetí žáků, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu? Je míra sebepojetí žáků, kteří se cítí být vyčlenění z třídního kolektivu jiná než u žáků, kteří se necítí být vyčlenění z třídního kolektivu?“

Na základě odpovědí respondentů na položku dotazníku 32, která zní: „Cítím se být vyčleněný z kolektivu“, jsme získali dílčí vzorek 44 žáků, kteří na tuto otázku odpověděli kladně, a tudíž mají subjektivní pocit vyčlenění z kolektivu. Tento výzkumný vzorek jsme dále analyzovali.

Celkem respondentů = N

Respondentů, kteří odpovídali na položku dotazníku č. 32 ano 44 (vzorek A)

Respondentů, kteří odpovídali na položku dotazníku č. 32 ne 111 (vzorek B)

NSumTOT celkem 7660

Vzorek A Sum TOT 1612

Vzorek B Sum TOT 6048

Vzorek A 1612:44 = průměr 36,63 (převáděno na TOT T je 47 **průměr celkové sebepojetí** – dva body blíže k hranici nižší průměr)

Vzorek B 6048:111 = průměr 55 (převáděno na TOT T je 64 **nadprůměrné celkové sebepojetí**)

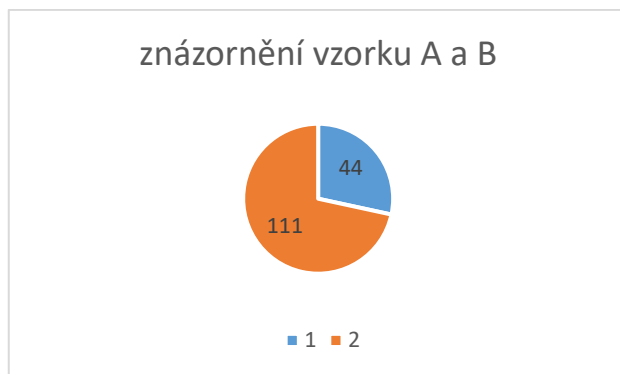
Tabulka 5: Položka dotazníku 32 (zdroj: vlastní zpracování)

Cítím se vyčleněný z kolektivu				
30% resp. odpovídá ANO				
70% resp. odpovídá NE				
otázka 32	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	8	25	12	27
B	14	24	10	33
celkem	22	49	22	60

Tabulka 6: Znázornění míry sebepojetí A, B (zdroj: vlastní zpracování)

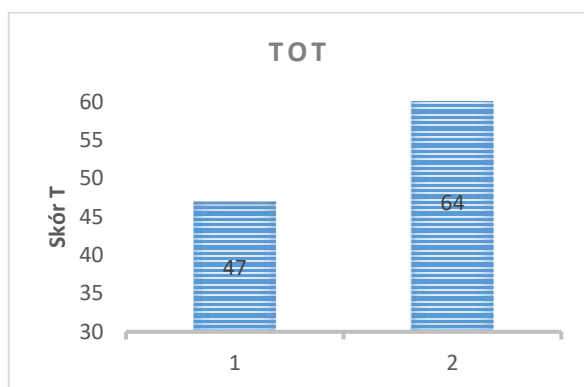
N 155 resp.	50	59T	vyšší průměr
A 44	37	47T	průměr
B 111	55	64T	nadprůměr

(N= celý výzkumný soubor; A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu)



Graf 1: Zobrazení vzorku A a B (zdroj: vlastní zpracování)

(A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu)



Graf 2: Znázornění sebepojetí vzorku A a B (zdroj: vlastní zpracování)

(A=1, B=2) (A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu)

Rozborem dat jsme získali odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která se zjišťuje, zda mají žáci, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu, jiné sebepojetí než žáci, kteří se necítí být z třídního kolektivu vyčleněni?

Na základě zjištěných dat můžeme konstatovat, že **žáci, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu vykazují nižší úroveň sebepojetí než žáci, kteří se necítí být z kolektivu vyčleněni.**

Zajímavé výsledky a postřehy jsme získali rozborem dat vztahujících se ke čtyřem škálám dotazníku PHSCS-2 a které nám odpovídají na výzkumnou otázku č. 4, která zní: Je míra nepodléhání úzkosti u žáků, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu jiná než u žáků, kteří se necítí být vyčleněni z třídního kolektivu?

Posuzovali jsme škály BEH (přizpůsobivost), FRE (podléhání úzkosti), POP (popularita) a HAP (štěstí a spokojenost). U všech těchto sledovaných subškál je naměřena nižší hodnota u žáků, kteří se cítí být vyčleněni s třídního kolektivu než u žáků, kteří tento pocit nemají.

N – průměr celý 10 BEH, 49T průměr

A – vyčl. 398/44 průměr 9 BEH, 46T průměr (o 1 bod blíže k nižšímu průměru)

B – nevyčl. $1524-398 = 1126/111 = 10$, BEH 49T, tj. průměr

N – průměr celý FRE 9, FRE 51T průměr

A-vyčl. 239 / 44 průměr 5, FRE 38T podprůměr

B – nevyčl. $1341-239 = 1102/111 = 10$, FRE 58T nadprůměr

N – průměr celý POP 8, POP 48T průměr

A – vyčl. 221/ 44 průměr 5 tj. POP 38T podprůměr

B – nevyčl. $1199-221=978$ a $978/111= 9$, POP 52T, průměr

N-průměr celý HAP 7, HAP 46T průměr (jen o 1 bod T – blíže k nižšímu průměru)

A-vyčl. 222/ 44, 5 HAP 38T podprůměr proti standardizovanému vzorku

B – nevyčl. $1079-222= 857$, $857/111= 8$, HAP 51T průměr

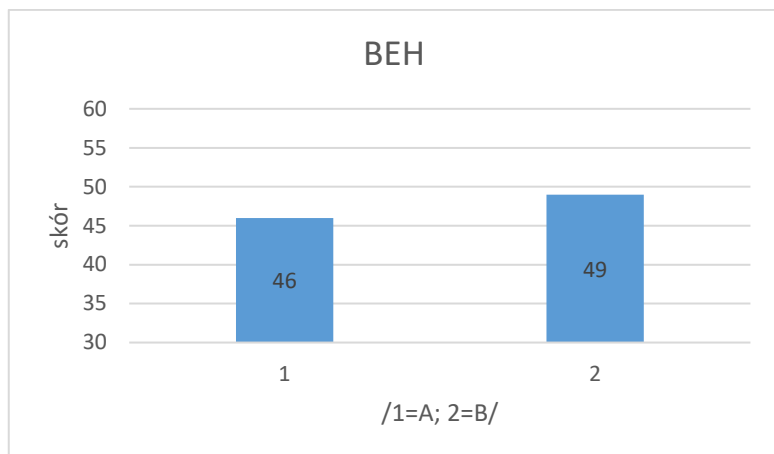
Tabulka 7: Popisné statistiky dotazníku PHSCS-2 (N =155, A =44, B =111) (zdroj: vlastní zpracování)

Škála	N	A	B
Celkové sebepojetí TOT	59T Vyšší průměr	47T průměr	64T nadprůměr
Přizpůsobivost (BEH)	49T průměr	46T průměr	49T průměr
Nepodléhání úzkosti (FRE)	50T průměr	38T podprůměr	58T nadprůměr
Popularita (POP)	48T průměr	38T podprůměr	52T průměr
Štěstí a spokojenost (HAP)	47T průměr	38T podprůměr	51T průměr

Vzorek N = celkový počet respondentů

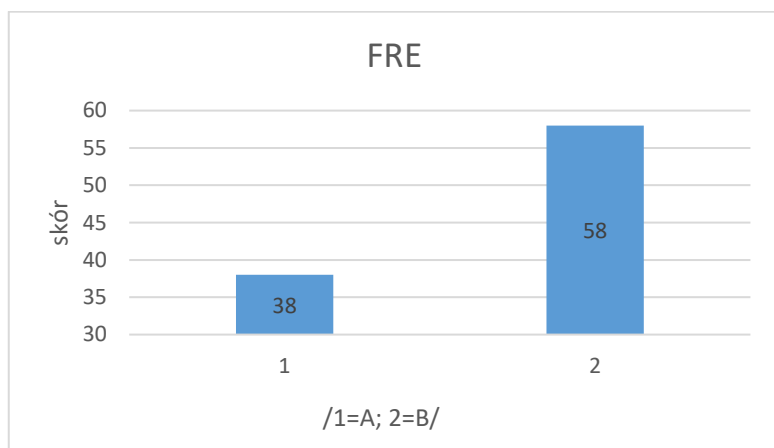
Vzorek A = respondenti, kteří uvedli odpověď ano u položky č. 32

Vzorek B = respondenti, kteří uvedli odpověď ne u položky č. 32



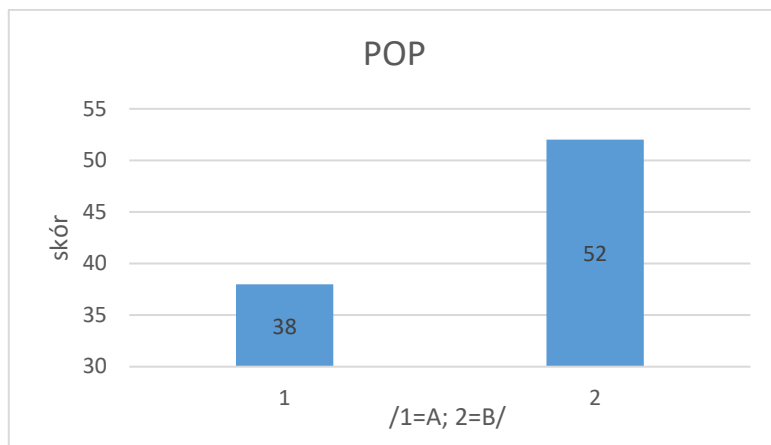
Graf 3: Znázornění výsledků BEH u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)

(A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu) A=1, B=2)



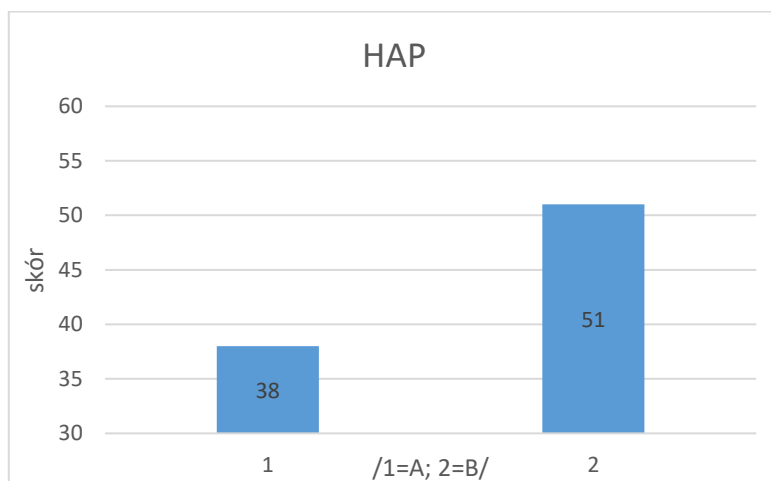
Graf 4: Znázornění výsledků FRE u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)

(A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu) (A=1, B=2)



Graf 5: Znázornění výsledků POP u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)

(A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu) (A=1, B=2)



Graf 6: Znázornění výsledků HAP u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)

(A= žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu; B= žáci, kteří se necítí být vyčleněni z kolektivu) (A=1, B=2)

Hledáme odpověď na výzkumnou otázku č. 4, která se ptá, zda je míra nepodléhání úzkosti u žáků, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu jiná než u žáků, kteří se necítí být vyčleněni z třídního kolektivu? Na základě zjištěných poznatků uvádíme, že **žáci, kteří se cítí být vyčleněni z kolektivu podléhají úzkosti více než žáci, kteří nemají pocit vyčlenění z kolektivu.**

Dotazník jsme vyhodnotili také způsobem vypočtu procentuálního podílu u každé položky dotazníku. Pro potřeby výzkumu uvádíme především rozbor položek č. 11, 22, 29, 32, 40, 56, 63, 65, U těchto položek respondenti odpovídali na otázku: jsem neoblíbený? jsem

důležitý člen naší třídy? dělám si často starosti? cítím se být vyčleněný z kolektivu? jsem nešťastný? často se bojím? Mám pocit, že do třídy nezapadám; jsem sám, ale nevádí mi to. Tímto způsobem jsme získali data, které spolu souvisí a mohou, spolu s výsledky z kvalitativního výzkumu, pomoci k objasnění výzkumného problému a nalezení odpovědi na výzkumnou otázku č. 3, která zní: Co je příčinou vzniku subjektivního pocitu vyčlenění žáků třídním kolektivem. Proč se tito žáci cítí být vyčleněni z kolektivu?

Tabulka 8: Položka dotazníku 11 (zdroj: vlastní zpracování)

Jsem neoblíbený/á				
30% resp. odpovídá ANO				
70% resp. odpovídá NE				
položka				
11	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	18	16	10	30
B	10	28	8	35
Celkem	28	44	18	65

Tabulka 9: Položka dotazníku 22 (zdroj: vlastní zpracování)

Jsem důležitý člen naší třídy				
35% resp. odpovídá ANO				
65% resp. odpovídá NE				
Položka				
22	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	10	24	17	23
B	13	25	14	29
celkem	23	49	31	52

Tabulka 10: Položka dotazníku 29 (zdroj: vlastní zpracování)

Dělám si často starosti				
63% resp. odpovídá ANO				
37% resp. odpovídá NE				
Položka				
29	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	20	14	17	23
B	33	5	27	16
celkem	53	19	44	39

Tabulka 11: Položka dotazníku 56 (zdroj: vlastní zpracování)

Často se bojím				
39% resp. odpovídá ANO				
61% resp. odpovídá NE				
položka 56	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	17	17	11	29
B	26	12	7	36
celkem	43	29	18	65

Tabulka 12: Položka dotazníku (zdroj: vlastní zpracování)

Jsem nešťastný/á				
23% resp. odpovídá ANO				
77% resp. odpovídá NE				
položka 40	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	8	26	5	35
B	16	22	7	36
celkem	24	48	12	71

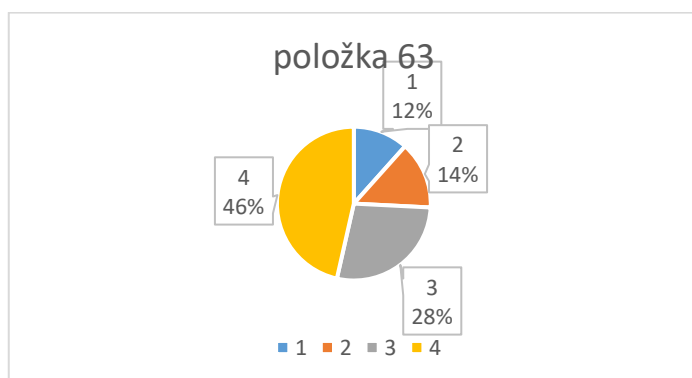
Tabulka 13: Položka dotazníku (zdroj: vlastní zpracování)

Cítím se vyčleněný z kolektivu				
30% resp. odpovídá ANO				
70% resp. odpovídá NE				
položka 32	ano D	ne D	ano CH	ne CH
A	8	25	12	27
B	14	24	10	33
celkem	22	49	22	60

Položka č. 63: Mám pocit, že do třídy nezapadám.

Tabulka 14: Položka dotazníku 63 (zdroj: vlastní zpracování)

ano	18	12%		
spíše ano	22	14%		
spíše ne	43	18%		
ne	72	46%		
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
A	6	10	17	42
B	12	12	26	30
celkem	18	22	43	72



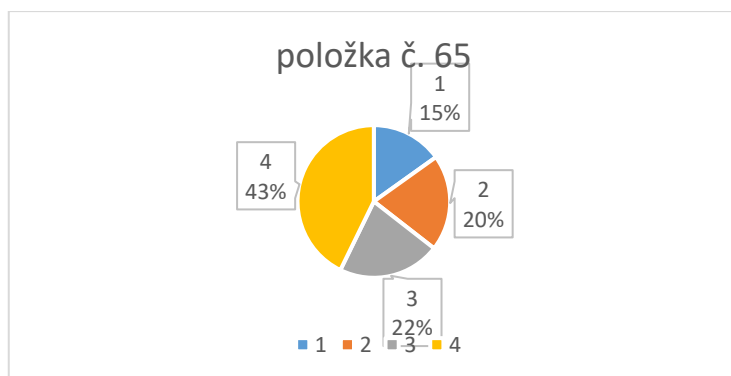
Graf 7: Znázornění výsledků položky dotazníku 63 (zdroj: vlastní zpracování)

Položka dotazníku 65: Jsem sám, ale nevadí mi to.

Tabulka 15: Položka dotazníku 65 (zdroj: vlastní zpracování)

ano	23	15%		
spíše ano	31	20%		
spíše ne	33	22%		
ne	65	43%		
	ano D	sp. ano D	sp.ne D	ne D
A	1	3	9	21
B	2	3	13	19
Celkem	3	6	22	40

ano CH	sp.ano CH	sp.ne CH	ne CH
4	1	11	26
2	4	11	26
6	5	22	52



Graf 8: Znárodnění výsledků položky dotazníku 65 (zdroj: vlastní zpracování)

9.2 Prezentace výsledků kvalitativního výzkumu

Cílem této části bakalářské práce je prostřednictvím kvalitativního přístupu objasnit výzkumný problém: **zda a jaká existuje souvislost mezi sebepojetím žáka a jeho subjektivním pocitem odmítání třídním kolektivem?**

Realizovali jsme rozhovory s třemi žáky základní školy, kteří se cítí být odmítáni třídním kolektivem. Výběr těchto respondentů proběhl na základě informace od jejich rodičů, kteří poskytli souhlas s rozhovorem s jejich dětmi.

Jednotlivá témata, která vzešla z analýzy rozhovorů, jsme převedli do vyprávěcí podoby a doplnili citacemi respondentů. Přímé citace jsou v textu označeny kurzívou.

9.2.1 Rozhovor č. 1

Prvním účastníkem rozhovoru byl třináctiletý žák 7. třídy základní školy Tomáš. Respondent byl předem seznámen s tématem. Rozhovor probíhal v přirozeném prostředí jeho domova. Tomáš působil velmi klidným, ale zároveň nejistým dojmem. Na otevřené otázky odpovídal rozvinutými větami, u některých otázek váhal s odpovědí a bylo zřejmé, že téma rozhovoru pojímá velmi citlivě.

Subjektivní pocit začlenění v třídním kolektivu

Na otázku, jak se cítí ve svém třídním kolektivu odpověděl: „já se ve třídě moc dobře necítím. Vlastně tam ani nechci být. Myslím, že na mě ve třídě všichni kašlou“. Ptala jsem se ho, jak probíhá jeho příchod do třídy Tomáš odpověděl: „nevím, jak se tam mám chovat. Když tam ráno přijdu, tak si mě nikdo nevšímá, dělají, že mě ani nevidí. Jako kdybych byl duch“. Dále konstatoval, že si na zvykl. Tomáš popsal své pocity začlenění v třídním kolektivu slovy: „jsem tady jakoby sám. Oni se smějí, povídají si spolu a já sedím sám v lavici. Hmm, někdy je mi z toho smutno“. Na otázku, jak by popsal svou třídu uvedl: „jsou to všichni fotbalisti a frajírci. Dělají bordel, furt tam něco řeší, mají takový vtípky, hejty, machrujou před holkama. Pořád se něčemu smějou, někdy se chovají jako zvířata“. Tomáš popsal, že si ve třídě se spolužáky nerozumí, má pocit, že do třídy nezapadá *zkoušel jsem se s nimi bavit, ale vždycky mě odpálkovali. Mám pocit, že jsem jiný, že o mě nemají zájem.*

Sebepojetí – vztah k sobě

Tomáš sám sebe popsal: „no jsem spíš klidný, jsem klidnější než oni. Moc nemluví a chci někdy klid. Mám rád muziku, sluchátka, přírodu, jsem rád doma v klidu, u počítače“. Dále respondent řekl: „mám pocit, že jsem jiný, že o mě nemají zájem“. K vnímání sebe sama dodal: „jsem asi divnej. Jsem prostě asi jinej“. Na otázku, v čem se cítí jiný než ostatní Tomáš odpověděl: „no asi proto, že jsem klidnej. Nejsem tak divokej jako kluci v naší třídě. Respondent sám sebe hodnotí: *mám pěknou postavu, myslím. Ošklivej moc nebudu.* V této souvislosti dodává: *já se dost stydím, tak se s nima moc nebavím. Nemyslím si, že bych byl nějak špatný. Snažím se chovat slušně, nedělám problémy“.*

Sociální kompetence

Z rozhovoru bylo zřejmé, že Tomáš trpí pocity nejistoty a obavy, že se ve třídním kolektivu znemožní a jak sám řekl: „mám strach, že se před ostatními ztrapním“. Dodal: „no rád bych se s nima bavil. Ještě s nima budu ve třídě dva roky, ale nevím, jak to mám udělat. Ale už si mě nevšímají, jak s nima nemluví“. Tomášovi dle jeho slov dělá problémy ústní zkoušení, uvedl že: „když jsem zkoušený, tak si nejsem před ostatními jistý, třeba to umím, ale mám strach, že si ostatní myslí, jakože tam stojím trapně“. K tomuto dodal: *jak mám mluvit před všema, je to hrůza. Hodně věcí třeba vím, ale tak se stydím, že to neřeknu, nebo se zadržnu a mlčím. Učitelka se mě vyptává a já jsem z toho spíš víc vynervovaný.* Na otázku, jakým

způsobem zvládá pracovat při zadání společném zadání v kolektivu, odpověděl: *Jako ve třídě? No, hm, to je těžké. Spíš to ne. Nemluví. Bojím se, že plácnu něco trapného, tak radši moc neříkám. Prostě se bojím před ostatními mluvit. Bojím se, že ostatní se mi budou smát.* Tomáš se během rozhovoru zmínil o tom, že si myslí, že jeho problém vznikl poté, co měl konflikt se spolužákem: *pořád si mě dobíral, že jsem smrad rozmazlený, mamčin mazánek a furt mi nadával. To bylo před rokem. To mě máma dovezla ke škole autem a dal jsem jí pusy.* Na otázku, jak na to reagoval, odpověděl: *byl jsem děsně naštvaný, chtěl jsem ho vzít něčím po hlavě, úplně jsem byl rozzuřenej, ale věděl jsem, že ho nesmím zbit a on pak za nějakou dobu přestal.* Respondent dodal *nechci být sám, ale nevím, jestli to dokážu se s někým bavit.*

Sociální opora

Na otázku, zda se se svým problémem s pocity při zkoušení svěřil své paní učitelce Tomáš odpověděl: *„ne, myslím, že by to nepochopila, myslí, asi, že to neumím. Že jsem blbej“.* V této souvislosti jsem Tomášovi zmínila, že by stálo za to, paní učitelce o svém problému s komunikací a nejistotě mluvit před kolektivem říct. Na to odpověděl, že si myslí, že by to nepomohlo. Uvedl: *„mám pocit, že jen valíme učivo, že toho je hodně a pak se pořád jen zkouší a píšou písemky“.* Na otázku, jak s cítí doma odpověděl: *„když jsem doma, tak jsem úplně v pohodě. Když jsem ve škole, tak to nějak přežiju, a někdy mi to je líto a jsem smutnej“.*

Faktory možného vzniku rizikového chování

Respondent zmínil, že vzhledem k tomu, že se necítí ve třídě spolužáky přijat. Uvádí, že se mu posmívají a že se cítí mezi ostatními osamělý a z tohoto důvodu nechodí do školy rád. Uvedl: *„Já už se vážně těším, až budu v devítce a skončím na této škole. Až půjdu jinam. Někdy ani do školy jít nechci. Nemám chuť ty spolužáky vidět. Nejraději bych ze školy utekl.... Ale fakt často bych místo do školy, bych šel raději někam jinam, nebo zůstal tajně doma“.* Vzhledem ke zjištěným skutečnostem by mohlo dojít k vyhýbání školní docházky a záškoláctví.

Výsledky dotazníku sebepojetí Piers-Harris 2

Celkové sebepojetí (celkový skóre TOT) 42T – nižší průměr

Fyzický zjev a vlastnosti (PHY) 44T – nižší průměr

Nepodléhání úzkosti (FRE) 37T – podprůměr

Popularita (POP) 41T – nižší průměr

Štěstí a spokojenost (HAP) 45T – průměr

Shrnutí

Respondent popsal svoji zkušenost se začleněním do třídního kolektivu. Z obsahu rozhovoru je jasné, že se v třídním kolektivu necítí jistě. Citlivě reaguje na chování svých spolužáků, kteří se mu dle jeho slov posmívají. Respondent si není jistý sám sebou, má nízkou důvěru ve své schopnosti komunikace a spolupráci s ostatními členy třídního kolektivu. Do jisté míry může být jeho chování v kolektivu způsobeno typem jeho osobnosti, kterou popisuje jako klidnou a bezproblémovou. Nechce vyhledat pomoc pedagoga z důvodu toho, že se domnívá, že by ho jeho problém nezajímal a věnuje se jen výuce. V tomto případě by byla vhodná pomoc sociálního pedagoga, pedagoga či metodika prevence, který by zjistil další potřebné informace o chlapci a jeho začlenění v kolektivu a který by prací s chlapcem, školní třídou, případně třídním klimatem, předešel možnému vzniku záškoláctví a odmítání školní docházky.

9.2.2 Rozhovor č. 2

Již v úvodu druhého rozhovoru bylo zřejmé, že pro respondentku Barboru, žákyni osmé třídy je téma rozhovoru osobně velmi citlivé. Měla obavy, že její odpovědi na otázky budou zveřejněny v plné podobě někde na internetu. Musela jsem ji ujistit, že výsledky šetření budou využity jen pro účely této práce a budou anonymní.

Subjektivní pocit začlenění v třídním kolektivu

Pro respondentku bylo těžké odpovědět již na mou první otázku. Při položení otázky, která zněla, jak se cítíš mezi svými spolužáky, Bára sklopila hlavu, dívala se na podlahu a dlouze mlčela. Pochopila jsem, že pro respondentku bude těžké o tomto tématu hovořit. Stočila jsem proto hovor jiným směrem a zeptala se, zda chce v rozhovoru pokračovat. Souhlasila a já jsem se ptala na její koníčky, zábavu a co jí ve škole naopak baví. Zjistila jsem, že má Bára výborné studijní výsledky a na učení se svým způsobem upnula. Na otázku, zda chodí tedy do školy ráda, odpověděla: „*no moc ne*“ a povzdechla si. Pokračovala: „*nerozumím si se spolužáky. Chodím tam kvůli nim nerada. ... Necítím se tam dobře. ... Chodím tam s hrůzou, co zas bude... Máme tam takové namyšlené holky, cítím, že když jsou spolu, tak se na mě pořád dívají, šuškaří si o mě*“ Bára si povzdechla a pokračovala: „*určitě si povídají, jak jsem*

hrozně tlustá... Někdy, když se to nedá vydržet, jdu na záchod, zavřu se tam do kabinky a když už nemůžu, tak začnu brečet... prostě k nim nepatřím.“ Dále uvedla, že nemá žádnou kamarádku a že jí je často smutno.

Sebepojetí – vztah k sobě

Respondentka si myslí, že vším je vinna sama. Uvádí: *„myslím, že to je proto, že jsem malá a hlavně tlustá. ... já už jsem od mala taková oplácaná, mám to asi po mámě“* Bára se srovnávala s ostatními spolužačkami, uvedla: *„oni jsou všechny celkem normální, hubené, hezké. Kamarádi se spolu, chodí spolu ven. Já nikam nechodím, stydím se před nimi.... Já se za sebe stydím, jak vypadám, že jsem malá a nejsem hezká. A ještě ta postava. Fakt nevím, co mám dělat“.*

Sociální kompetence

Respondentka se ve třídním kolektivu cítí osamělá, nedokáže s ostatními správně komunikovat, stydí se, neumí efektivně řešit konflikty. Vyhýbá se kontaktu s ostatními spolužáky.

Sociální opora

Vzhledem k tomu, že Bára velmi citlivě reaguje na reakci ostatních, nikoho nepožádala o pomoc či radu. Své mámě se Bára svěřit neodvažuje, protože jí nechce přidělovat, jak sama uvádí, nervy. Během rozhovoru plakala a zmiňovala: *„doma i ve třídě se cítím sama. Nikam nepatřím, nikomu nemůžu nic říct. Jen se dívám, jak jsem pro každého k smíchu...bojím se, když na někoho promluví, odpálkuje mě. Radši se s nikým nebavím. Na otázku, jak to má doma mi Bára odpověděla: „doma brečím a nevím co s tím mám dělat. Nikdo mi nedokáže pomoci. Táta, když byl doma, si ze mě dělal pořád jen srandu, vlastně to nebyla ani sranda, mě to hrozně ponižovalo, když mi říkal, že jsem jako vepřík, že bych měla zhubnout, že se nebudu líbit klukům“.*

Faktory možného vzniku rizikového chování

Výzkumným šetřením jsem zjistila, že respondentka Bára se potýká s poruchou příjmu potravy. Je přesvědčená, že pokud změní svou postavu, najde si kamarádku a její pozice ve školní třídě se změní. Uvedla: *„nejraději bych utekla. Chtěla bych zhubnout, když zhubnu, bude to třeba lepší, budu hubená jako oni, a už se mi nebudou mít důvod smát“* Pokračovala ve vyprávění: *„jenže to je bludný kruh, přijdu domů po tom hrozným dni ve škole, mám doma už klid, pak si řeknu, že se můžu na všechno vykašlat a dám si čokoládu nebo zmrzlinu a je*

mi chvilku dobře. Pak mám výčitky, že jsem to snědla, začnu třeba i brečet, že jsem neschopná, že nikdy nezvládnou zhubnout, že se nehnu z místa. Pak to jdu vše vyzvracet“. Bára se do té doby se svým problémem ještě nikomu nesvěřila. Na otázku, proč to dokázala říct mně, mi odpověděla, že jsem cizí a studuji.

Výsledky dotazníku sebepojetí Piers-Harris 2

Celkové sebepojetí (celkový skóre TOT) 46 – průměr

Fyzický zjev a vlastnosti (PHY) 42T – nižší průměr

Nepodléhání úzkosti (FRE) 38T – podprůměr

Popularita (POP) 44T – nižší průměr

Štěstí a spokojenost (HAP) 42T – nižší průměr

Shrnutí

Prostřednictvím rozhovoru s respondentkou jsme zjistili, že se respondentka potýká s problémem se začleněním do třídního kolektivu. Cítí se velmi osamělá, u nikoho nenachází porozumění a vlastně ho ani sama nehledá. Touží mít dobrou kamarádku. Ale neví, jak to má udělat. Má strach z kontaktu se spolužáky. Problémem v tomto případě je velmi nízká sebedůvěra a nezdravé sebepojetí respondentky, která je přesvědčená, že za vším stojí její nadváha. Neví, jak situaci řešit, potýká se s poruchou příjmu potravy, což je jeden z druhů rizikového chování. Vzhledem k tomu, že Bára nenašla odvahu se se svým problémem svěřit matce, domluvili jsme se, že to udělám já. Matce jsem vysvětlila a sdělila veškeré informace a poradila jí, jakým způsobem má dále postupovat (mluvit o problému doma, návštěva psychologa, výživového poradce).

9.2.3 Rozhovor č. 3

Třetí rozhovor jsme realizovali s Julií, čtrnáctiletou žákyní osmé třídy základní školy v prostředí jejího domova. Rozhovoru se na žádost Julie zúčastnila i její matka, která je kamarádkou mé známé. Otázky rozhovoru byly prostřednictvím e-mailové komunikace zaslány předem. Julie během rozhovoru odpovídala velmi otevřeně a na otázky reagovala spontánně.

Subjektivní pocit začlenění v třídním kolektivu

Julie se s rodinou přistěhovala do nového místa bydliště před rokem z Prahy. Bydlí v domě u lesa a nové prostředí, které je odlišné způsobem života od života v Praze, se jí líbí. Stále hledá své místo v třídním kolektivu, ale nedaří se jí to. Chybí jí kamarádky, které měla v Praze. V jejím novém třídním kolektivu si nemůže zvyknout i z toho důvodu, jak říká: *jsem pro ně prostě pražačka, už jsem zaslechla, že jsem namyšlená a že jsem pinda*. Tvrdí, že zaslechla, že si spolužáci vyprávějí, že *„prý k nim nikdy nezapadnu.... Že v Praze máme jinou módu a že všechny pražačky jsou namyšlené*. Respondentka se domnívá, že jí ve třídě nikdo nemá rád a myslí si, že je pro ostatní *„jen náplavka“*. Na otázku, jakým způsobem tráví ve škole přestávky odpověděla: *„sedím sama v lavici, svačím a nikdo si mě nevšímá“*.

Sebepojetí – vztah k sobě

Julie má vynikající školní prospěch. Je přesvědčená, že chyba není v ní, ale v té třídě. Má pocit, že ať se snažila sebe víc, spolužáci jí nechtějí mezi sebe pustit. Na otázku, zda se pokusila spolužáky oslovit, pokusit se k nim nějak přiblížit, aby ji přijali mezi sebe, Julie odpovídá: *„no to ani ne, vidím, jak se smějou, tak nemám odvalu za nimi jít. Bojím se, že se ztrapním. Že, když si myslí, že jsem namyšlená, tak nebudou vědět, jak se ke mně mají chovat, a já už jsem tak zblblá, že nevím, o čem se mám s nima bavit. Jakože tam budu jenom stát, jako mimoň“*. Respondentka sama sebe pojímá jako veselou, někdy jak sama uvádí: *jsem trochu bláznivá, někdy se bojím, někdy i brečím. Bojím se, že zklamu rodiče... že nebudu dost dobrá“*. Respondentka si o sobě myslí, že není hezká, neobléká se tak jak by si představovala a je přesvědčená, že je jiná než ostatní.

Sociální kompetence

Respondentka tvrdí, že v její třídě v Praze se spolužáky žádný problém neměla, bavila se tam se všemi. Po vyučování s kamarády chodila ven a na kroužky keramiky a aerobiku. V novém kolektivu se nedokáže zapojit do teamové práce a má problémy s komunikací. Volný čas většinou tráví doma, uvádí: *„hmm, sama ven nechodím. Co bych tam venku dělala? Kdybych měla kámošku, tak bych i chodila, ale sama nikam“*. Z dialogu mezi matkou a dcerou, tedy respondentkou, který proběhl během rozhovoru bylo zřejmé, že matka na dceru vyvíjí tlak, aby si v nové škole zvykla. Respondentka na to reagovala slovy: *pořád mi to připomínáš, mě to samotnou trápí, a ty mi to připomínáš, jako by to byla snad moje vina“*. Respondentka uváděla, že se o kontakt se spolužáky snažila, ale měla pocit, že o ní nikdo zájem nemá.

Sociální opora

Rodinné zázemí respondentky je vyrovnané. Konflikty, dle matčina názoru, vznikají jen z důvodu přirozeného psychického vývoje a probíhající puberty. Dcera se jí svěřuje se svými problémy a těžkostmi. Matka trvá na tom, že si Julie musí své místo v třídním kolektivu vybudovat sama.

Faktory možného vzniku rizikového chování

Respondentka během rozhovoru uvedla, že se jí ve škole vůbec nelíbí, a že tu do školy chodit nechce. Důvodem je její subjektivní pocit, že o ní nikdo ve třídě nemá zájem. Zároveň velmi touží po tom, aby si našla kamarádku, se kterou může chodit ven a trávit volný čas. Pak vyvstává možnost, že respondentka podlehne tlaku matky a svému přání, a nebude brát zřetel na výběr „kamarádů“ a kvalitu trávení volného času.

Výsledky dotazníku sebepojetí Piers-Harris 2

Celkové sebepojetí (celkový skóre TOT) 44T – nižší průměr

Fyzický zjev a vlastnosti (PHY) 47T – průměr

Nepodléhání úzkosti (FRE) 46T – průměr

Popularita (POP) 43T – nižší průměr

Štěstí a spokojenost (HAP) 45T – průměr

Shrnutí

Pro dítě, které se ocitne v novém třídním kolektivu z jakéhokoliv důvodu, je mnohdy velmi neskutné se do tohoto kolektivu správně začlenit. Má obavy, že ho spolužáci, kteří se spolu znají několik let, nebudou chtít vzít mezi sebe. Mnohdy jsou tyto obavy neopodstatněné. Ale v podstatě se dítě nachází v „bludném kruhu“. Dítě nevěří, že se mu to podaří, uzavírá se před ostatními. Tím se mu snižuje jeho sebedůvěra a šance na úspěšné začlenění do třídního kolektivu. V těchto případech je velice přínosné, aby se do tohoto procesu zapojil pedagog, sociální pedagog rozvíjením dobrých vztahů mezi dětmi a vytvářením zdravého klima třídy. Existuje množství metod, které jsou určeny k rozvíjení komunikace a přátelských vztahů ve třídě. Současně je také důležité rozvíjet u žáků jejich sociální a osobnostní kompetence.

Tabulka 16: Grafické znázornění výsledků IPA (zdroj: vlastní zpracování)

Nadřazené téma: Subjektivní pocit začlenění v třídním kolektivu			
	Tomáš	Barbora	Julie
pocit vyloučení z kolektivu	●	●	●
strach z odmítnutí	●	●	●
negativní zkušenost		●	●
ztráta zázemí			●
obavy z názoru ostatních	●	●	●
Nadřazené téma: Sebepojetí - vztah k sobě			
	Tomáš	Barbora	Julie
nízké sebevědomí	●	●	
vědomí dobrého fyz. zjevu	●		●
pocit přitažlivosti pro ostatní			
Nadřazené téma: Sociální kompetence			
	Tomáš	Barbora	Julie
dovednost zdravé komunikace			
schopnost teamové práce			
asertivita			
řešení konfliktů	●		
Nadřazené téma: Sociální opora			
	Tomáš	Barbora	Julie
jistota rodinného zázemí	●		●
důvěra v pedagoga			
kamarád			
Nadřazené téma: Faktory možného vzniku rizikového chování			
	Tomáš	Barbora	Julie
k záškoláctví		●	
k poruchám příjmu potravy	●	●	●
k jiným formám rizikového chování			●

10 DISKUSE

Téma vztahů v dospívání se přirozeně nabídlo právě v souvislosti se současným stavem ve společnosti, kdy mnoho dětí trpí samotou, obtížně navazují přátelské vztahy, mají komunikační bloky a různé formy sociálních úzkostí. Je otázkou, zda je tento fakt způsobený dobou, kdy děti téměř dva roky trávily výuku distanční formou z důvodu epidemie Covid 19, nebo je to důsledek vlivu prostředí, výchovy a nových trendů v komunikaci. Každopádně i ze stran odborníků zaznívá, že je nutné se touto tematikou intenzivně zabývat.

Macek (2006) uvádí, že výzkum se začal mnohem větší měrou opírat o teorie, které berou v úvahu interakci biologických, psychických a sociálních faktorů a také kulturní specifika a významné společenské změny. Na dospívání přestalo nahlížet jako na „přípravné období“ pro život v dospělosti a začalo se o něm v plné míře uvažovat jako o svébytné a plnohodnotné etapě celoživotního procesu utváření osobnosti. Obereignerů (2017) poukazuje na to, že sebehodnocení patří k nejčastěji zkoumaným a diskutovaným aspektům vývoje u pubescentů.

Realizované výzkumy oblasti sebepojetí zkoumali úroveň sebepojetí dospívajících **v souvislosti se školní úspěšností**. Zde můžeme uvést například výzkum Sedláčkové (2009), který probíhal ve školním roce 2006/2007 na druhém stupni základní školy, jehož cílem bylo nahlédnutí do vztahu sebevědomí žáků a jejich školní úspěšnosti. Z výsledků uvedeného výzkumu vyplynulo, že **předpokládaná hypotéza, že dítě se zdravým sebevědomím má větší šance na úspěch než dítě se sníženým sebevědomím, se nepotvrdila. Tuto skutečnost můžeme na základě našeho šetření z výsledku dotazníku a na základě realizovaných rozhovorů potvrdit**. Musíme ale poukázat na to, že 39 % všech respondentů dotazníkového šetření uvedlo, že nedokáže při zkoušení před třídou podat dobrý výkon, což může negativně ovlivnit hodnocení prospěchu žáka.

Dalším zajímavým výsledkem výzkumu realizovaným Sedláčkovou se ukázalo zjištění, že **nejvýraznějším posilujícím faktorem sebevědomí jsou kamarádi (45 %), dalším faktorem je uváděna škola a učitel (31 %) a osobnost žáka (15 %)**.

Obereignerů (2017) zmiňuje výzkum Robinse a Trzesniewskiho (2005), kteří zkoumali rozdíly v sebehodnocení v závislosti na pohlaví. Na základě poznatků došli k závěru, že největší odlišnosti se projevují právě v období puberty a dospívání. Obereignerů uvádí, že **v tomto vývojovém období dosahují chlapci daleko vyššího sebehodnocení než dívky**.

V souvislosti se sebepojetím a interpersonálními vztahy ve škole Mareš (2013) zmiňuje výsledky výzkumu prováděného na vybraných základních školách. Tento výzkum odhalil, že za uvedených deset 10 let se zhoršilo psychosociální klima. Výzkum došel k zajímavému závěru, že ve zkoumaných ročnících se během posuzovaných deseti let zhoršilo psychosociální klima zkoumaných základních škol. **Poklesla soudržnost tříd a kamarádství mezi dětmi.** Zkoumaní žáci zřejmě podceňují sociálně vztahové, afektivní a osobnostně rozvojové poznatky a dovednosti. Zvýšil se jejich individualismus, do pozadí ustupuje hodnota akceptace, přizpůsobení se druhým lidem.

Jako zajímavý se nám jeví výzkum Skopala a Dolejše z roku 2013 (Dolejš, Skopal, 2013) realizovaný na katedře psychologie filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, který prostřednictvím dotazníkové studie zkoumal sebepojetí českých adolescentů ve vztahu k rizikovému chování. Výzkumným vzorkem byli žáci druhého stupně základní školy ve věku 11-15 let. Šetřením došli k závěru, že **vyšší úroveň sebedůvěry a obecných (školních) schopností mohou působit jako protektivní faktory, které mohou pozitivně ovlivňovat jednání a rozhodování v určitých (i rizikových) situacích u dospívajících. Tato skutečnost se i šetřením našeho výzkum potvrdila.** Významné se nám jeví konstatování autorů uvedeného výzkumu, že nízké sebehodnocení má statisticky významný vztah k rizikovému chování.

Vzhledem k širokému pojetí tématu naší bakalářské práce a důkladnému proniknutí do problematiky spojené se sebepojetím žáků a jejich subjektivního pocitu odmítání třídním kolektivem jsme pro náš výzkum zvolili smíšený výzkum, kdy prostřednictvím dotazníku a rozhovory se třemi žáky, kteří se cítí být třídním kolektivem odmítány, v souladu s cíli výzkumu, jsme došli k těmto zjištěním:

- **Celkové sebepojetí žáků druhého stupně základní školy odpovídají průměru ve srovnání se standardizovaným vzorkem dotazníku Piers-Harris 2.** Pouze u škály Štěstí (HAP) se výsledek blíží k nižšímu průměru.
- U výzkumné otázky č. 2, která zní: „Jaká je míra sebepojetí žáků, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu?“ jsme došli k závěru, že **míra sebepojetí žáků, kteří se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu je nižší než u žáků, kteří se z necítí být z třídního kolektivu vyčleněni.**
- U subškály dotazníku FRE, což sytí položky, které odráží úzkost a dysforickou náladu, jsme došli k zajímavému a zároveň **k alarmujícímu zjištění, že žáci, u**

kterých se šetřením zjistilo, že se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu, podléhají úzkosti o dvě třetiny více než žáci, kteří se kolektivem vyčlenění necítí. Tato skutečnost se nám potvrdila i na základě rozhovorů.

Žáci, kteří se cítí být třídním kolektivem odmítání zažívají ve škole strach, který je důsledkem jejich nízké úrovně sebepojetí, nedůvěry ve své sociální dovednosti, komunikační schopnosti a dovednosti kooperace s ostatními. Jejich sebedůvěra je ovlivněna strachem z reakce ostatních členů třídního kolektivu na jejich chování, případně na jejich fyzické a psychické zvláštnosti. Dle interpretace Obereignerů (2017) subškály FRE s výsledným nízkým skóre, které se u vzorku žáků s pocitem vyčlenění šetřením zjistilo, tyto děti mohou pociťovat úzkost z konkrétních školních činností (např. zkoušení před tabulí) nebo si mohou stěžovat na generalizovanou úzkost, která se projevuje v mnoha oblastech života a může být spojena s nespokojeností se vzhledem, pocitem izolace a přáním být celkově jiný. U těchto dětí může docházet k psychickým poruchám, jako jsou deprese nebo úzkostné poruchy. Úzkosti u dětí mohou vést k možnému vzniku rizikového chování spojené s užíváním psychoaktivních látek nebo poruchám příjmu potravy. Dle Dupkalové (2020) každá interakce v mezilidských vztazích je charakteristická buď zvyšováním úzkosti nebo posílením sebeúcty. Nürnberger (2011, s. 52) uvádí: „při nedostatku sebedůvěry míváme především strach, že ztratíme respekt, uznání a pocit sounáležitosti s druhými“. Autor dodává, že sebedůvěry můžeme dosáhnout jen tehdy, pokud se nám podaří přijmout sebe samé, vyrovnat se s tím, jací jsme, a ukončit beznadějnou honbu za jiným, vylepšeným já. Základní reakce, jimiž překonáváme strach, jsou útek nebo boj, defenziva nebo uzavření spojení. Právě útek je strategií proti strachu z odmítnutí. Tato skutečnost se nám ve výzkumné šetření potvrdila. Děti, které se cítí být vyčleněni z třídního kolektivu na základě jejich nízké úrovně sebepojetí volí útek, útek do samoty. Výsledek našeho výzkumu potvrzuje i závěr šetření Dolejše, Skopala (2014), kteří uvádějí, že jedinci, kteří se vykazují nižším sebehodnocením, disponují také dalšími rizikovými charakteristikami, jako je úzkostlivost, depresivita, negativní myšlení, pasivní nebo agresivní komunikační styl, impulzivita a hostilita.

V souvislosti s prožíváním strachu a úzkostí v interpersonálních vztazích uvádíme výsledky výzkumu Veverkové (2014), který se věnoval analýze úzkosti a úzkostných projevů u žáka na 2. stupni ZŠ. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že žáci 2. stupně

ZŠ hůře prožívají situace, které jsou zahrnuty do oblasti sociální úzkosti. Autorka došla k závěru, že vyšší úzkost způsobují dětem situace sociálně situační. Dětem dle Veverkové (2014) dělá větší potíže představit si, že by měli čelit vlastnímu selhání nebo tomu, že by se jim druzí měli posmívat.

- Dalším zjištěním je skutečnost, že dospívající děti, které **se cítí být odmítány třídním kolektivem, kromě nízké úrovně sebepojetí, mají nedostatečně osvojené sociální a osobnostní dovednosti, jako je například kooperace, efektivní komunikace, asertivita a další.** Dle Gillernové a kol. (2015, s. 33) „důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci, zvládání konfliktů a náročných životních situací“.
- Zároveň jsme výzkumem zjistili alarmující skutečnosti, které by bylo nutné v prostředí základních škol reflektovat a to, že **30% respondentů z celkového výzkumného vzorku se cítí často smutnými, 36% respondentů nesnáší školu, 23% respondentů se cítí nešťastnými, 39% respondentů se často bojí, 38% respondentů odpovědělo, že je napadají škaredé věci, 25% respondentů se necítí být důležitými členy své rodiny, 62% respondentů uvedlo, že jsou jiní než druzí.**

Z výsledků výzkumu vyplývá naléhavá potřeba práce s psychickým zdravím a životním stylem žáků základní školy, rozvíjet sebepojetí dětí, zaměřit se na rozvíjení sociálních a osobnostních dovedností, budovat zdravé klima třídy a dobré vztahy mezi spolužáky.

11 ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce si dala za cíl objasnit souvislost mezi sebepojetím žáků druhého stupně základní školy a jejich subjektivním pocitem odmítání třídním kolektivem. Spatřujeme významné se tímto tématem zabývat z toho důvodu, že děti, které se necítí být svými spolužáky přijímány, ve školních třídách přibývá. Jsou to děti, které při přestávkách ve škole sedí sami v lavici, jsou osamělé, nemají kamarády a potýkají se se sociálními úzkostmi.

V teoretické části jsme objasnili pojem sebepojetí, pojmy, které se sebepojetím souvisí a uvedli faktory, které se na rozvoji sebepojetí dětí a dospívajících nejvíce podílejí. Zabývali jsme se školní třídou jako sociální skupinou, třídním klimatem a pozicí žáka v třídním kolektivu. V poslední kapitole jsme se věnovali významu a rozvoji sociálních o osobnostních dovedností žáků. Ozřejmili jsme význam působení a přínos sociálního pedagoga na základní škole.

V praktické části, jsme prostřednictvím kvantitativního a kvalitativního přístupu zjišťovali, zda a jaká existuje souvislost mezi sebepojetím žáků a jejich subjektivním pocitem vyčlenění z třídního kolektivu. Došli jsme ke zjištění, že žáci, kteří se cítí být z třídního kolektivu vyčlenění, mají nižší sebepojetí než žáci, kteří se tak necítí. Výsledky výzkumu ukazují, že společným determinantem je strach. Děti mají strach z odmítnutí ze strany svých spolužáků. Příčinou strachu je právě slabá důvěra v sebe sama, ve své schopnosti a dovednosti. Děti, které se cítí být odmítány třídním kolektivem, trpí vnitřními pocity své nedostačivosti, obávají se reakcí okolí na své chování.

Výsledky výzkumu nám ukazují potřebu věnovat dospívajícím dětem, s ohledem na jejich někdy poměrně komplikované vývojové období, značnou pozornost, jak ze strany rodičů, pedagogů a vedení školy. V podstatě je možné jmenovat i další výše postavené organizace, protože situace ohledně psychického zdraví a sociálního začlenění, které s tímto souvisí, je stále více naléhavá. Jsme toho názoru, že zavedení pozice sociálního pedagoga na základní školy a implementace sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je, z výše uvedených důvodů, je velmi potřebná.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BĚLÍK, Václav a Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ, 2018. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-726-8.
- [2] BĚLÍK, Václav et al., 2022. *Sociální patologie – vybraná ohrožení pedagogů*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN isbn978-80-7465-534-0.
- [3] BLATNÝ, Marek a a KOLEKTIV, 2010. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-05-0.
- [5] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ, 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [6] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.
- [7] DOLEJŠ, Martin a Ondřej SKOPAL, 2014. PHD Existence 2014: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. In: *Sborník odborných příspěvků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 280. ISBN 978-80-244-4224-2. ISSN 88.
- [8] DUPKALOVÁ, Mária. K problematike interakcie vo vyučovacom procese v kontexte teórie interpersonálnej diagnózy Timothyho Learyho. *Education*. 2020(10), 10.
- [9] FARKOVÁ, Marie, 2008. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-64-8.
- [10] FIALOVÁ, Ludmila, 2001. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0173-7.
- [11] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- [12] FONTANA, David, 2010. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- [13] GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ, 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-115-8.
- [14] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- [15] GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed., 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

- [16] HANÁK, Josef, [2021]. *Malý žákovský slovník prevence: slovník pro žáky a jejich rodiče*. Ratíškovice: ZŠ a MŠ Ratíškovice. ISBN 978-80-11-00054-7.
- [17] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- [18] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [19] HAVLÍK, Radomír, 2015. *Úvod do sociologie*. Vyd. 6., přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2843-1.
- [20] HAYES, Nicky, 2003. *Aplikovaná psychologie*. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-807-4.
- [21] HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [22] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- [23] HELUS, Zdeněk, 2021. *Úvod do psychologie*. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Praha: GRADA. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.
- [24] HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1
- [25] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [26] JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
- [27] KOHOUTEK, Rudolf, 2008. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-185-2.
- [28] KOHOUTEK, Rudolf, 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-156-8.
- [29] KONEČNÁ, Věra, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [30] KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, Jana, ČERMÁK, Ivo, 2013. *Interpretativní fenomenologická analýza*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-6382-2.
- [31] KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava, 2020. *Krizové situace ve škole: bezpečnostní problematika ve školní praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2731-8.

- [32] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, ed., 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. [1. vyd.]. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [33] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.
- [34] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [35] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
- [36] LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [37] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- [38] MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed., 2006. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal. ISBN 80-7364-034-1.
- [39] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [40] NÜRNBERGER, Elke, 2011. *Jak získat sebedůvěru: klíč k životu podle vlastních představ*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3903-8.
- [41] OBEREIGNERŮ, Radko, 2017. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5201-2.
- [42] PELIKÁN, Jiří, 2007. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [43] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- [44] ŘÍČAN, Pavel, 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-049-9.
- [45] SATIR, Virginia, 2006. *Knih o rodině: [základní dílo psychologie vztahů]*. Vyd. 2. Praha: Práh. ISBN 80-7252-150-0.
- [46] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- [47] SMĚKAL, Vladimír, 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. Studium (Barrister & Principal). ISBN 978-80-87029-62-6.
- [48] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- [49] THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [50] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [51] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- [53] VALENTA, Josef, c2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X.
- [54] VEVERKOVÁ, Martina, 2014. *Analýza úzkosti a úzkostných projevů u žáka na 2. stupni ZŠ*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [55] VYMĚTAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.
- [56] VYMĚTAL, Jan, 2000. *Speciální psychoterapie: (úzkost a strach)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. Psychoterapie. ISBN 80-86123-15-4.
- [57] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK, 2020. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [58] WEDLICOVÁ, Iva, 2008. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-096-9.

Internetové zdroje:

[59] ZAJÍČKOVÁ, Tereza, 2016. *Faktory ovlivňující vývoj zdravého sebevědomí u žáků na II. stupni ZŠ*. Hradec Králové. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové.

[60] RYŠAVÁ, Jana, 2015. *Strach a úzkost ve škole*. Plzeň. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni.

[61] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021.
www.Opatreni-PM-RVP-ZV-2021-komplet-web-informatika.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

vyčl.	vyčleněny
nevyčl.	nevyčleněny
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
OSV	Osobnostní a sociální výchova

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb (zdroj: STAG64070.pdf (theses.cz)) 17

[STAG64070.pdf \(theses.cz\)](#)

<https://theses.cz/id/lbrwyq/STAG64070.pdf>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný vzorek (zdroj: vlastní zpracování)	58
Tabulka 2: Interpretační rámce dotazníku PHCSCS-2 (Obereignerů et al., 2015, 24–25)..	59
Tabulka 3: Škály a ukázkové položky dotazníku PHCSCS-2 (Piers & Herzberg, 2002) ...	60
Tabulka 4: Rozsah T skóru a interpretační popis (Piers & Herzberg, 2002).....	61
Tabulka 5: Položka dotazníku 32 (zdroj: vlastní zpracování)	63
Tabulka 6: Znázornění míry sebepojetí A, B (zdroj: vlastní zpracování)	63
Tabulka 7: Popisné statistiky dotazníku PHCSCS-2 (N =155, A =44, B =111) (zdroj: vlastní zpracování).....	65
Tabulka 8: Položka dotazníku 11 (zdroj: vlastní zpracování)	68
Tabulka 9: Položka dotazníku 22 (zdroj: vlastní zpracování)	68
Tabulka 10: Položka dotazníku 29 (zdroj: vlastní zpracování)	68
Tabulka 11: Položka dotazníku 56 (zdroj: vlastní zpracování)	69
Tabulka 12: Položka dotazníku (zdroj: vlastní zpracování)	69
Tabulka 13: Položka dotazníku (zdroj: vlastní zpracování)	69
Tabulka 14: Položka dotazníku 63 (zdroj: vlastní zpracování)	70
Tabulka 15: Položka dotazníku 65 (zdroj: vlastní zpracování)	70
Tabulka 16: Grafické znázornění výsledků IPA.....	80

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Zobrazení vzorku A a B (zdroj: vlastní zpracování)	64
Graf 2: Znázornění sebezpojetí vzorku A a B (zdroj: vlastní zpracování)	65
Graf 3: Znázornění výsledků BEH u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)	67
Graf 4: Znázornění výsledků FRE u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)	67
Graf 5: Znázornění výsledků POP u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)	67
Graf 6: Znázornění výsledků HAP u vzorku A, B (zdroj: vlastní zpracování)	68
Graf 7: Znázornění výsledků položky dotazníku 63 (zdroj: vlastní zpracování)	71
Graf 8: Znázornění výsledků položky dotazníku 65 (zdroj: vlastní zpracování)	71

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha P I: Dotazník
- Příloha P II: Procentuální vyhodnocení dotazníku
- Příloha P III: Ukázka vyhodnocení dotazníku
- Příloha P IV: Ukázka rozhovoru s respondentkou Barborou

PŘÍLOHA P1: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK

Téma:

Sebepojetí subjektivně odmítaných žáků základní školy třídním kolektivem

milí žáci,

Děkuji Vám za pozitivní přístup a prosím o vyplnění tohoto dotazníku. Informace z tohoto dotazníku využiji výlučně k sepsání bakalářské práce na výše uvedené téma. Odpovědi jsou anonymní.

Dotazník je složen z dotazníku PIERS-HARRIS 2, standardizovaného dotazníku na sebepojetí dětí a adolescentů a části, která se věnuje pozici ve třídním kolektivu.

Instrukce: Před sebou máte několik vět, které popisují, jak lidé mohou sami sebe vnímat a jak se mohou ctít. Přečtěte si prosím každou větu a rozhodněte, jestli popisuje, jak se vnímáte a cítíte vy. Pokud je pro vás věta pravdivá nebo téměř pravdivá, zakroužkujte slovo **ano**. Pokud je pro vás věta nepravdivá nebo téměř nepravdivá zakroužkujte slovo **ne**.

Odpověď zakroužkujte u každé věty, i když bude těžké se rozhodnout. Nekroužkujte u jedné věty ano i ne. Pokud chcete svou odpověď změnit, přeškrtněte ji a zakroužkujte novou.

U otázek s vyznačením odpovědi **ano, spíše ano, spíše ne, ne** prosím zakroužkujte jednu odpověď. U otevřených otázek prosím napište svou odpověď.

Děkuji za vyplnění dotazníku a čas tímto strávený. S pozdravem, Zdenka Kinzlová, studentka oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Jsem

- dívka
- chlapec

Chodím do třídy

- sedmé
- osmé
- deváté

- | | | |
|--------------------------------------|-----|----|
| 1. Spolužáci si ze mě dělají legraci | ano | ne |
| 2. Jsem šťastný člověk | ano | ne |
| 3. Obtížně si hledám kamarády | ano | ne |
| 4. Často jsem smutný/á | ano | ne |
| 5. Jsem chytrý/á | ano | ne |

6. Jsem nesmělý/á	ano	ne
7. Když mě učitel/ka vyvolá, znervózním	ano	ne
8. Vadí mi, jak vypadám	ano	ne
9. Při sportu jsem vůdčí postava	ano	ne
10. Mám obavy ze školních písemek	ano	ne
11. Jsem neoblíbený/á	ano	ne
12. Ve škole se chovám zdvořile	ano	ne
13. Když něco nevyjde, je to obvykle moje vina	ano	ne
14. Naše rodina má se mnou potíže	ano	ne
15. Jsem tělesně zdatný/á	ano	ne
16. Jsem důležitý člen naší rodiny	ano	ne
17. Snadno se vzdávám	ano	ne
18. Školní povinnosti se mi daří plnit	ano	ne
19. Často dělám, co se nemá	ano	ne
20. Doma se nechovám dobře	ano	ne
21. Jsem pomalý/á při plnění školních povinností	ano	ne
22. Jsem důležitý člen naší třídy	ano	ne
23. Jsem nervózní	ano	ne
24. Když jsem zkoušený/á před třídou, dokážu podat dobrý výkon	ano	ne
25. Ve škole jsem často zasněný/á a nesoustředím se na vyučování	ano	ne
26. Kamarádům se líbí mé nápady	ano	ne
27. Často se dostávám do potíží	ano	ne
28. Mám štěstí	ano	ne
29. Dělám si často starosti	ano	ne
30. Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho	ano	ne
31. Jsem rád/a takový, jaký jsem	ano	ne
32. Cítím se vyčleněný z kolektivu	ano	ne
33. Mám hezké vlasy	ano	ne
34. Často ve škole s něčím dobrovolně pomáhám	ano	ne
35. Chtěl/a bych být jiný/á	ano	ne
36. Nesnáším školu	ano	ne
37. Jsem mezi posledními, koho vyberou na nějakou hru nebo sport	ano	ne
38. Často jsem na ostatní nepřijemný/á	ano	ne
39. Moji spolužáci si myslí, že mám dobré nápady	ano	ne

- | | | | | |
|--|-----|-----------|----------|----|
| 40. Jsem nešťastný/á | ano | ne | | |
| 41. Mám hodně kamarádů | ano | ne | | |
| 42. Jsem veselý/á | ano | ne | | |
| 43. Jsem na většinu věcí hloupý/á | ano | ne | | |
| 44. Vypadám dobře | ano | ne | | |
| 45. Často se dostávám do konfliktu s druhými | ano | ne | | |
| 46. U kluků jsem oblíbený/á | ano | ne | | |
| 47. Často si na mě někdo zasedne | ano | ne | | |
| 48. Naše rodina je ze mě zklamaná | ano | ne | | |
| 49. Mám pěkný obličej | ano | ne | | |
| 50. Až vyrostu, budu významná osobnost | ano | ne | | |
| 51. Při hře a při sportu jen přihlížím | ano | ne | | |
| 52. Nezapamatuji si, co se naučím | ano | ne | | |
| 53. Dobře vycházím s ostatními | ano | ne | | |
| 54. U děvčat jsem oblíbený/á | ano | ne | | |
| 55. Jsem dobrý čtenář/ka | ano | ne | | |
| 56. Často se bojím | ano | ne | | |
| 57. Jsem jiný/á než druzí | ano | ne | | |
| 58. Napadají mě škaredé věci | ano | ne | | |
| 59. Snadno se rozpláču | ano | ne | | |
| 60. Jsem dobrý člověk | ano | ne | | |
| 61. Máme ve třídě spolužáka/čku, se kterým/ou se v podstatě nikdo nebaví, protože..... | | | | |
| | | | | |
| . | | | | |
| | | | | |
| . | | | | |
| 62. Zůstal jsem někdy doma a nešel/la do školy, protože jsem se necítil/a mezi spolužáky dobře | | | | |
| | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| 63. Mám pocit, že do třídy „nezapadám“ | | | | |
| | ano | spíše ano | spíše ne | ne |
| 64. Přestávky ve škole trávím | | | | |
| a) bavím se se spolužáky, kamarádem/kou | | | | |
| b) sedím sám v lavici, o ostatní se nezajímám, čekám až zazvoní | | | | |
| c) sám, ostatní si mě nevšímají | | | | |

65. Jsem sám, ale nevadí mi to

ano spíše ano spíše ne ne

66. Spolužáci mi nadávají, posmívají se mi, chovají se ke mně hrubě

ano spíše ano spíše ne ne

PŘÍLOHA P II: PROCENTUÁLNÍ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

Výsledky Piers-Harris dotazník – vyhodnocení otázek v %

Celkem 155 respondentů 7., 8., 9. třída

ZŠ 1	34 D	40 CH
ZŠ 2	38 D	43 CH
Celkem	72 D	83 CH

46 % dívek, 54 % chlapců

Spolužáci si ze mě dělají legraci
28% resp. odpovídá ANO
72% resp. odpovídá NE

1.pol.

Jsem šťastný člověk
77% resp. odpovídá ANO
23% resp. odp. NE

2.pol.

Obtížně si hledám kamarády
25% resp. odpovídá ANO
75% resp. odpov. NE

3.pol.

Často jsem smutný/á
30% resp. odpovídá ANO
70% resp. odpovídá NE

4.pol.

Jsem chytrý
74% resp. odpovídá ANO
26% resp. odpovídá NE

5.pol.

Jsem nesmělý/á
35% resp. odpovídá ANO
65% resp, odpovídá NE

6.pol.

Když mě učitel/ka vyvolá, znervózním
41% resp. odp. ANO
59% resp. NE

7.pol.

Vadí mi, jak vypadám	
29% resp. odpovídá ANO	
71% resp. odp. NE	

8.pol.

Při sportu jsem vůdčí postava	
36% resp. odpovídá ANO	
64% resp. NE	

9.pol.

Mám obavy ze školních písemek	
60% resp. odpovídá ANO	
40% resp. odp. NE	

10.pol.

Jsem neoblíbený/á	
30% resp. odpovídá ANO	
70% resp. odpovídá NE	

11.pol.

Ve škole se chovám zdvořile	
83% resp. odpovídá ANO	
17% resp. odpovídá NE	

12.pol.

Když něco nevyjde, je to obvykle moje chyba	
39% resp. odpovídá ANO	
61% resp. odpovídá NE	

13.pol.

Naše rodina má se mnou potíže	
16% resp. odpovídá ANO	
84% resp. odpovídá NE	

14.pol.

Jsem tělesně zdatný	
70% resp. odp. ANO	
30% resp. odp. NE	

15.pol.

Jsem důležitý člen naší rodiny	
75% resp. odp. ANO	
25% resp. odp. NE	

16.pol.

Snadno se vzdávám
26% resp. odpovědělo ANO
74% resp. odpovědělo NE

17. pol.

Školní povinnosti se mi daří plnit
70% resp. odpovídá ANO
30% resp. odpovídá NE

18. pol.

Často dělám, co se nemá
45% resp. odpovídá ANO
55% resp. odpovídá NE

19. pol.

Doma se nechovám dobře
19% resp. odpovídá ANO
81% resp. odpovídá NE

20. pol.

Jsem pomalý/á při plnění šk. povinností
43% resp. odpovídá ANO
57% resp. odpovídá NE

21. pol.

Jsem důležitý člen naší třídy
35% resp. odpovídá ANO
65% resp. odpovídá NE

22. pol.

Jsem nervózní
54% resp. odpovídá ANO
46% resp. odpovídá NE

23. pol.

Když jsem zkoušený před třídou, dokážu podat dobrý výkon
61% resp. odpovídá ANO
39% resp. odpovídá NE

24. pol.

Ve škole jsem často zasněný/á a nesoustředím se na vyučování
--

57% resp. odpovídá ANO
43% resp. odpovídá NE

25.pol.

Kamarádům se líbí mé nápady
72% resp. odpovídá ANO
28% resp. odpovídá NE

26.pol.

Často se dostávám do potíží
27% resp. odpovídá ANO
73% resp. odpovídá NE

27.pol.

Mám štěstí
65% resp. odpovídá ANO
35% resp. odpovídá NE

28.pol.

Dělám si často starosti
63% resp. odpovídá ANO
37% resp. odpovídá NE

29.pol.

Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho
42% resp. odpovídá ANO
58% resp. odpovídá NE

30.pol.

Jsem rád/a takový, jaký jsem
75% resp. odpovídá ANO
25% resp. odpovídá NE

31.pol.

Cítím se vyčleněný z kolektivu
30% resp. odpovídá ANO
70% resp. odpovídá NE

32.pol.

Mám hezké vlasy
64% resp. odpovídá ANO

36% resp. odpovídá NE

33.pol.

Často ve škole s něčím dobrovolně pomáhám

66% resp. odpovídá ANO
34% resp. odpovídá NE

34.pol.

Chtěl/a bych být jiný/á

42% resp. odpovídá ANO
60% resp. odpovídá NE

35.pol.

Nesnáším školu

36% resp. odpovídá ANO
64% resp. odpovídá NE

36.pol.

Jsem mezi posledními, koho vyberou na nějakou hru nebo sport

35% resp. odpovídá ANO
65% resp. odpovídá NE

37.pol.

Často jsem na ostatní nepříjemný/á

24% resp. odpovídá ANO
76% resp. odpovídá NE

38.pol.

Moji spolužáci si myslí, že mám dobré nápady

56% resp. odpovídá ANO
44% resp. odpovídá NE

39.pol.

Jsem nešťastný/á

23% resp. odpovídá ANO
77% resp. odpovídá NE

40.pol.

Mám hodně kamarádů
73% resp. odpovídá ANO
27% resp. odpovídá NE

41.pol.

Jsem veselý/á
76% resp. odpovídá ANO
24% resp. odpovídá NE

42.pol.

Jsem na většinu věcí hloupý/á
34% resp. odpovídá ANO
66% resp. odpovídá NE

43.pol.

Vypadám dobře
65% resp. odpovídá ANO
35% resp. odpovídá NE

44.pol.

Často se dostávám do konfliktů		
36% resp. odpovídá ANO		
64% resp. odpovídá NE		

45.pol.

U kluků jsem oblíbený/á		
54% resp. odpovídá ANO		
46% resp. odpovídá NE		

46.pol.

Často si na mě někdo zasedne
33% resp. odpovídá ANO
67% resp. odpovídá NE

47.pol.

Naše rodina je ze mě zklamaná
12% resp. odpovídá ANO
88% resp. odpovídá NE

48.pol.

Mám pěkný obličej
59% resp. odpovídá ANO
41% resp. odpovídá NE

49.pol.

Až vyrostu, budu významná osobnost

54% resp. odpovídá ANO

46% resp. odpovídá NE

50.pol.

Při hře a při sportu jen přihlížím

28% resp. odpovídá ANO

72% resp. odpovídá NE

51.pol.

Nezapamatuji si, co se naučím

51% resp. odpovídá ANO

49% resp. odpovídá NE

52.pol.

Dobře vycházím s ostatními

85% resp. odpovídá ANO

15% resp. odpovídá NE

53.pol.

U děvčat jsem oblíbený/á

61% resp. odpovídá ANO

39% resp. odpovídá NE

54.pol.

Jsem dobrý čtenář/ka

51% resp. odpovídá ANO

49% resp. odpovídá NE

55.pol.

Často se bojím

39% resp. odpovídá ANO

61% resp. odpovídá NE

56.pol.

Jsem jiný/á než druzí

62% resp. odpovídá ANO

38% resp. odpovídá NE

57.pol.

Napadají mě škaredé věci

38% resp. odpovídá ANO

62% resp. odpovídá NE

58.pol.

Snadno se rozpláču
35% resp. odpovídá ANO
65% resp. odpovídá NE

59.pol.

Jsem dobrý člověk
90% resp. odpovídá ANO
10% resp. odpovídá NE

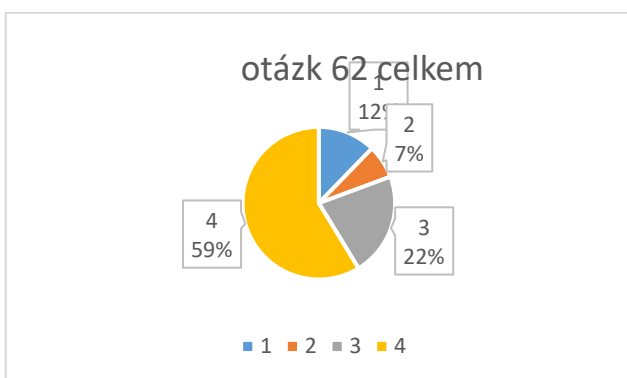
60.pol.

Doplňkové položky dotazníku

62.pol.: Zůstal jsem někdy doma a nešel/la do školy, protože jsem se necítil mezi spolužáky dobře

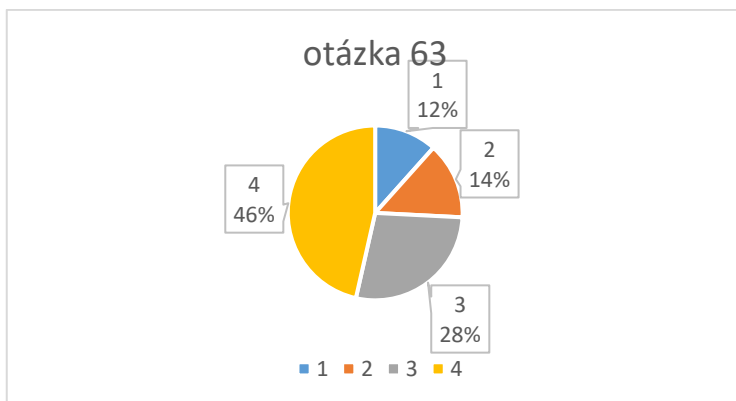
dívky i chlapci

	19	ano	12%
	11	spíše ano	7%
	34	spíše ne	22%
	91	ne	59%



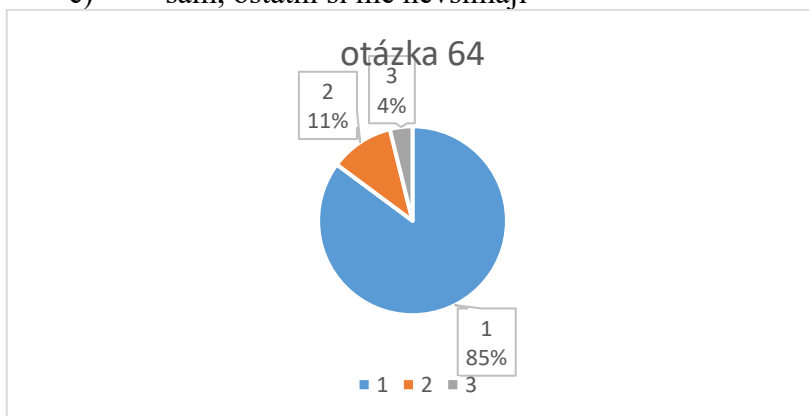
63.pol.: Mám pocit, že do třídy "nezapadám"

ano	18	12%
spíše ano	22	14%
spíše ne	43	18%
ne	72	46%



64.pol.: Přestávky ve škole trávím:

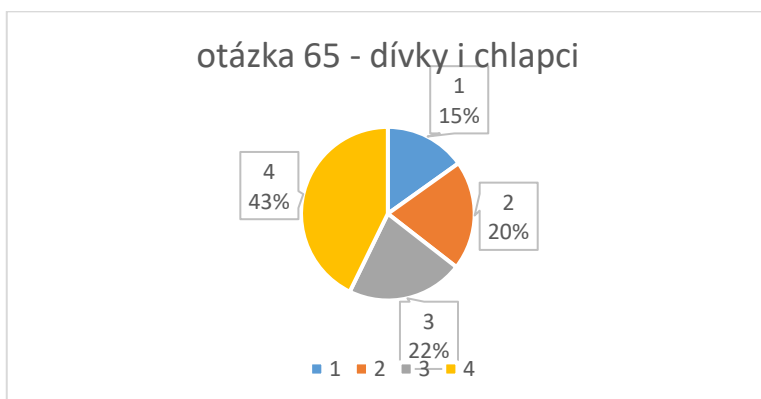
- a) bavím se se spolužáky, kamarádem/kou
- b) sedím sám v lavici, o ostatní se nezajímám, čekám až zazvoní
- c) sám, ostatní si mě nevšímají



65.pol. Jsem sám, ale nevdí mi to

dívky i chlapci

ano	23	15%
spíše ano	31	20%
spíše ne	33	22%
ne	65	43%



PŘÍLOHA P III: UKÁZKA VYHODNCENÍ DOTAZNÍKU

PIERS-HARRIS 2

d. č.	sumT	TOT T	total	BEH	T	INT	T	PHY	T	FRE	T	POP	T	HAP	T
1.	49	59	vyš.prům	4	28	8	45	8	54	10	53	10	56	10	59
2.	51	60	nadprůměr	13	59	8	45	4	40	10	53	10	56	6	43
3.	33	42	nižší prům	6	36	6	39	2	34	6	42	6	42	7	47
4.	57	66	nadprůměr	13	59	11	54	7	51	10	53	8	49	8	51
5.	51	60	nadprůměr	8	42	13	45	8	54	9	51	5	38	8	51
6.	68	více 70	vyr.nadpr	14	62	13	45	9	57	12	59	11	60	9	55
7.	56	65	vyšší prům	8	42	10	51	10	61	10	53	8	49	8	51
8.	60	více 70	vyr.nadpr	11	52	11	54	9	57	10	53	9	52	10	59
9.	44	54	průměr	8	42	8	45	10	61	11	56	8	49	9	55
10.	63	více 70	vyr.nadpr	8	42	13	60	10	61	11	56	11	60	10	59
11.	42	52	průměr	5	32	6	39	7	51	10	53	10	56	4	34
12.	51	60	nadprůměr	12	56	8	45	5	44	9	51	8	49	9	55
13.	62	více 70	vyr.nadpr	8	42	12	57	10	61	13	62	10	56	9	55
14.	71	více 70	vyr.nadpr	13	59	14	63	10	61	14	65	10	56	10	59
15.	52	61	nadprůměr	8	42	9	48	8	54	11	56	7	45	9	55
16.	30	40	nižší prům	10	49	10	51	5	44	1	28	2	28	2	26
17.	47	57	vyšší prům	3	26	11	54	10	61	7	45	9	52	7	47
18.	42	52	průměr	7	39	8	45	5	44	10	53	9	52	3	30
19.	48	57	vyšší prům	8	42	7	42	8	54	8	48	7	45	10	59
20.	41	51	průměr	9	46	6	39	3	37	13	62	5	38	5	38
21.	36	45	průměr	7	39	7	42	6	47	6	42	5	38	5	38
22.	41	51	průměr	9	46	7	42	8	54	3	33	6	42	8	51
23.	48	57	nadprůměr	7	39	10	51	9	57	8	48	8	49	6	43
24.	57	66	nadprůměr	11	52	10	51	9	57	8	48	11	60	8	51
25.	66	více 70	vyr.nadpr	13	59	13	60	8	54	13	62	11	60	8	51
26.	60	více 70	vyr.nadpr	10	49	9	48	8	54	14	65	10	56	9	55
27.	43	53	průměr	12	56	11	54	5	44	6	42	2	28	7	47
28.	22	39	vyr.podpr.	8	42	7	42	3	37	2	31	2	28	0	0
29.	36	46	průměr	8	42	6	39	5	44	7	45	5	38	5	38
30.	25	35	vyr.podpr.	5	32	6	39	3	37	5	39	3	31	3	30
31.	45	55	průměr	12	56	9	48	4	40	5	39	7	45	8	51
32.	57	66	nadprůměr	7	39	11	54	9	57	10	53	10	56	10	59
33.	67	více 70	vyr.nadpr	14	62	12	57	10	61	13	62	9	52	9	55
34.	54	63	nadprůměr	11	52	9	48	8	54	9	51	8	49	9	55
35.	47	57	vyšší prům	12	56	9	48	4	40	9	51	7	45	6	43
36.	51	60	nadprůměr	5	32	7	42	8	54	12	59	10	56	9	55
37.	63	více 70	vyr.nadpr	14	62	11	54	10	61	11	56	7	45	10	59
38.	46	56	vyšší prům	9	46	7	42	5	44	11	56	9	52	5	38
39.	73	více 70	vyr.nadpr	13	59	15	66	10	61	14	65	11	60	10	59
40.	43	53	průměr	7	39	10	51	7	51	5	39	6	42	8	51
41.	37	47	průměr	8	42	4	34	5	44	6	39	5	38	9	55

42	62	více 70	výr.nadpr	8		42	12	57	10	61	13	62	12	63	8	51
----	----	---------	-----------	---	--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---	----

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA ROZHOVORU S RESPONDENTKOU BARBOROU

Výzkumník: Baruš, první otázka je, jak se cítíš mezi svými spolužáky ve třídě?

Bára: (mlčí asi 10 sekund, sklopí oči, dívá se na podlahu)

Výzkumník: (čekám dalších 10 minut) můžeme o tom dnes mluvit?

Bára: (podívá se na mě) ano, možná ano

Výzkumník: nebude to jednoduché o tom mluvit, vid'.

Bára: (povzdech) já nevím, jak mám začít.

Výzkumník: otázku, jestli se cítíš ve škole dobře, můžeme vynechat, souhlasíš?

Bára: ano

Výzkumník: tak se zeptám, co tě ve škole baví?

Bára: baví mě čeština, matika a chemie

Výzkumník: chemie, super, to není vůbec jednoduchý předmět, to jsi šikovná. Mě chemie taky ve škole bavila, můj táta je navíc chemik, takový šílený chemik, co dělal v garáži pokusy a občas něco bublalo, někdy i vybuchlo. Bylo to super (úsměv)

Bára: (smích) my taky dělali pokus ve škole, paní učitelka něco smíchala a taky to buchlo. (smích)

Výzkumník: (úsměv) jo to je hrozně zajímavé

Výzkumník: chodíš do školy ráda?

Bára: no moc ne (povzdech)

Výzkumník: to mne mrzí, co se ti ve škole nelíbí?

Bára: nerozumím si se spolužáky. Chodím tam kvůli nim nerada. Nejraději bych tam ani nechodila, kdybych mohla (povzdech)

Výzkumník: proč?

Bára: necítím se tam dobře. Připadám si jako kůl v plotě, nikdo se tam se mnou nebaví. Chodím tam s hrůzou, co zas bude.

Výzkumník: proč máš takový pocit?

Bára: no já nemám žádnou kamarádku, a to mi je smutno. Myslím, že to je proto, že jsem malá a hlavně tlustá. Nikdo se nechce ukazovat s tlustou holkou. Máme tam takové namyšlené holky, cítím, že když jsou spolu, tak se na mě pořád dívají, šuškájí si o mě. (povzdech) Určitě si povídají, jak jsem hrozně tlustá.

Výzkumník: a jak dlouho máš Baruš takový pocit?

Bára: pořád, já jsem už od mala, taková oplácaná, mám to asi po mámě. Ona je taky taková, ale má kamarádky. Jenom jsem asi v divné třídě. (povzdech)

Výzkumník: myslíš si, že to je tím?

Bára: ano, oni jsou všechny celkem normální, hubené, hezké. Kamarádi se spolu, chodí spolu ven. Já nikam nechodím, stydím se před nimi. Doma je mi nejlíp.

Výzkumník: jak trávíš Baruš přestávky ve škole?

Bára: (mlčení) sedím sama v lavici, dám si sluchátka, abych nikoho nevnímala. Holky sedí na lavici v hloučku, baví se, smějou a já jsem sama. Někdy, když se to nedá vydržet, jdu na záchod, zavřu se tam do kabinky a když už nemůžu, tak začnu brečet. (pomlka) ale to je jen občas. Je mi hrozně smutno, že nemám žádnou kamarádku, ale prostě k nim nepatřím. (Bára začíná nabírat na pláč)

Výzkumník: neplakej, Baruš. Jestli už nechceš pokračovat, klidně můžeme skončit. Můžeme to nechat na jindy, chápu, že není jednoduché o tom mluvit

Bára: v pohodě, já to vlastně nemám komu říct. Máma má kluky a nechci jí tím trápit, a přidávat další starosti. Aby ještě řešila mě. Měla to stejně těžké, když táta od nás odešel, a já jí nechci přidělovat starosti. (pláč)

