

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filosofická fakulta - Katedra psychologie

Diplomová práce

**Překlad a ověření Butlerova dotazníku
sebepojetí dětí**

**The Cross-cultural Transfer and Validation of Butler's
Self Image Profile for Children**

Autor: Martin Fried

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslav Šturma

Praha 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Praze 14. 8. 2007

Martin Fried

Děkuji za psychickou podporu a cenné rady panu PhDr. Jaroslavu Šturmovi. Poděkování patří též pracovníkům škol, kde můj výzkum probíhal a samozřejmě všem dětem, které se ho zúčastnily. A v neposlední řadě vděčím za pomoc a podporu T. Novákovi, Z. Slobodovi, V. Moudrovi a dalším blízkým.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Definice základních pojmů	9
2 Vývoj zkoumání sebepojetí	13
2.1 Historické kořeny zkoumání sebepojetí.....	13
2.1.1 William James.....	13
2.1.2 Symboličtí interakcionisté.....	14
2.2 Pojetí self C. R. Rogerse.....	15
2.3 Sebeпоjetí jako teorie o sobě.....	17
2.3.1 Kellyho teorie personálních konstruktů.....	17
2.3.2 Epsteinova self-teorie.....	18
2.4 Strukturální modely sebepojetí.....	18
2.4.1 Definice a model Shavelsona, Hubnera a Stantonova.....	18
2.4.2 Další strukturální modely sebepojetí.....	20
2.4.3 Globální sebepojetí a sebeúcta.....	23
2.4.4 Jiné modely organizace sebepojetí.....	24
2.5 Dynamický model.....	25
3 Vývoj sebepojetí v průběhu dětství	27
3.1 Prenatální období.....	27
3.2 Raný vývoj.....	28
3.2.1 Teorie objektových vztahů.....	29
3.2.2 Tělesné Já.....	29
3.2.3 Vývojová teorie Margaret Mahlerové.....	30
3.2.4 Teorie přilnutí.....	31
3.2.5 Časný vývoj Já podle Sterna.....	33
3.3 Předškolní období.....	34
3.4 Mladší a střední školní období.....	36
3.4.1 Příčinnost proti méněcennosti.....	38
3.4.2 Rodina.....	38
3.4.4 Dětská skupina.....	40
3.4.5 Shrnutí.....	41
4 Ochrana sebepojetí	42
5 Sebeпоjetí a psychopatologie	44
6 Současné nástroje hodnocení sebepojetí dětí	45
7 Charakteristika SIP- C	48
7.1 Teoretická východiska.....	48
7.2 Vývoj dotazníku.....	49
7.3 Psychometrické charakteristiky.....	50
7.4 Administrace.....	51

7.5 Interpretace	51
7.5 Využití dotazníku	52
EMPIRICKÁ ČÁST	53
1 Překlad dotazníku	54
1.1 Překladová procedura	54
1.2 Jiné drobné úpravy	55
2 Ověření použitelnosti dotazníku v českém prostředí	56
2.1 Výzkumná otázka	57
2.2 Hypotézy a očekávání	57
2.2 Výzkumný soubor	58
2.3 Metodika	60
2.4 Analýza dat	61
3 Výsledky	63
3.1 Konstruktová validizace	63
3.2 Faktorová validizace	64
3.3 Reliabilita	66
3.4 Další zjištění	68
3.5 Shrnutí výsledků ve vztahu k hypotézám	68
4 Diskuse	70
ZÁVĚR	75
LITERATURA	77
PŘÍLOHY	82

Abstrakt:

Tato práce se zabývá mezikulturním převodem a ověřením dotazníku Self Image Profile for Children od Butlera sestaveným v roce 2001 a původně validizovaným pro populaci anglických dětí. Dotazník byl přeložen do češtiny metodou modifikovaného přímého a zpětného překladu. Ověření dotazníku bylo provedeno na vzorku 109 žáků 3. – 5. ročníků z dvou pražských základních škol. Konstruktová validita byla zkoumána srovnáním s výsledky Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS), Škály zjevné úzkosti pro děti a školním prospěchem. Faktorová analýza odhalila stejné množství faktorů jako původní verze, ale s poněkud odlišným zastoupením jednotlivých položek. Reliabilita měřená jako vnitřní konzistence dvou subškál pomocí Cronbachova alfa v případě Pozitivního sebepojetí odpovídá hodnotě originální verze (0,69), v případě Negativního sebepojetí ji dokonce převyšuje (0,77 oproti 0,69). Výsledky jsou diskutovány ve vztahu k teoretickým východiskům dotazníku a možnostem použití přeložené verze v českém prostředí.

Klíčová slova: sebepojetí, sebehodnocení, mezikulturní převod

Abstract:

The aim of this study was the cross-cultural transfer and validation of the Self Image Profile for Children (Butler, 2001), originally validated for the sample of English children. The questionnaire was translated into Czech language using modified direct and back translation method. The sample was made up by 109 children from two elementary school in Prague, attending from 3rd to 5th grade. Construct validity was explored by comparison with results of Student's Perception of Ability Scale (SPAS), Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS). The third criterion was average school grade. Factor analysis revealed the same number of domains, but with slightly different item distribution. Reliability measured as the Cronbach's coefficient alpha was the same for Positive Self Image (.69) and better for Negative Self Image (.77) compared to original (.69 both). The results are discussed in connection with theoretical rationale of scale and possibility of further application in Czech background.

Keywords: self-concept, self-esteem, cross-cultural transfer

ÚVOD

Sebepojetí a sebehodnocení patří několik posledních desítek let k jednomu z nejfrekventovanějších konceptů v kognitivně orientovaném psychologickém výzkumu. Ověřují se nejrůznější modely organizace seberelevantních zkušeností, hledají se souvislosti s jinými psychologickými konstrukty, zjišťuje se, jakým způsobem se odráží v sebepojetí psychické problémy a poruchy, zkoumají se vývojové změny v pojetí sebe sama atd. Vzhledem k integračním, regulačním a obranným funkcím, které jsou sebepojetí připisovány, je výzkum v této oblasti chápán jako velmi významný.

Přibližně od 70tých let byly vyvíjeny desítky různých nástrojů pro měření sebepojetí, které jsou využívány jak v klinické praxi, tak pro další výzkum. Mnohé z těchto dotazníků byly postupně rozšiřovány o verze určené pro děti.

Dětské sebepojetí bylo do současné doby konceptualizováno již v různých dotaznících. Za jeden z nejmodernějších můžeme považovat Butlerův The Self Image Profile for Children z roku 2001, původně validizovaný pro populaci anglických dětí. R. J. Butler je dlouholetým spolupracovníkem D. Bannistera, jednoho z přímých žáků G. A. Kellyho - tvůrce teorie personálních konstruktů. V našich podmínkách, tedy v ČR, dosud žádná metoda, která by umožnila změřit úroveň sebepojetí, vhodná pro děti mladšího školního věku neexistuje (Konečná a spol., 2007). Proto toto téma pokládáme za velice aktuální a nabídka dr. Šturmy coby tématu na diplomovou práci nás oslovila. Cílem této práce tedy bude mezikulturní převod a ověření použitelnosti Butlerova dotazníku v českém prostředí.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části této práce se nejdříve pokusíme o vyjasnění definic, které se vztahují ke konceptu sebepojetí. Bude následovat historický exkurz, kde začneme koncepcí W. Jamese, dále se zaměříme na některé klíčové momenty v historii zkoumání Já, uvedeme klasifikaci různých strukturálních modelů sebepojetí a představíme základní rysy nedávno navrženého dynamicky pojatého modelu sebepojetí.

Následující část bude sledovat vývoj sebepojetí od raného dětství do začátku pubescence. Budou zde zmíněny některé související teorie a poznatky. Dále se krátce zastavíme u konceptů vztahujících se k obraně sebepojetí a souvislostí s dětskou psychopatií.

V závěru teoretické části stručně představíme několik v zahraničí používaných dotazníků na měření sebepojetí dětí a zevrubně představíme Butlerův Self Image Profile for Children, jehož validizací se zabývá praktická část této práce.

1 Definice základních pojmů

Osobnost jako hypotetický konstrukt umožňuje psychologii vysvětlení faktu, že duševní život člověka vyjadřuje určitou vnitřní organizaci, jednotu a dynamiku, která se projevuje navenek chováním a která je produktem aktivní interakce mezi subjektem a sociálními podmínkami jeho existence. Osobnost především umožňuje, aby se člověk orientoval ve svém životním prostředí, jehož nedílnou součástí je interakce s druhými lidmi a zároveň mu umožňuje, aby se orientoval ve vlastním vnitřním duševním životě.

V rámci většiny teorií osobnosti představuje pojem Já (ego, self), ač různě definován, nejvyšší řídicí a integrační instanci v duševním životě člověka. Tuto myšlenku dobře ilustruje následující citace:

„Já je něco, čeho jsme si vědomi jako hřejivé, centrální, soukromé oblasti našeho života. Jako takové hraje Já klíčovou roli v našem vědomí (pojem širší než Já), v naší osobnosti (pojem širší než vědomí) a v našem organismu (pojem širší než O). Jedná se o jakési **jádro našeho bytí**, přestože to není jádro stálé. Někdy se zdá, že toto jádro přebírá kontrolu nad veškerým naším chováním a vědomím, někdy se zdá, že je naprosto mimo hru aniž bychom si vůbec uvědomovali, že něco jako Já existuje.“ (Allport, 1961, s. 164).

Terminologie používaná v oblasti výzkumu Já je značně nejednotná. Jáská terminologie zahrnuje v dnešní době celou řadu pojmů jako je sebepojetí (self-concept), sebeobraz (self-image), sebehodnocení (self-esteem), sebeúcta (self-worth), vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy), sebeschématata (self-schemas) aj..

Následující definice základních pojmů vychází z přehledové studie (Blatný, Osecká, Macek, 1993) současné kognitivně orientované psychologie. Protože jsem další poznatky v práci čerpal částečně z anglo-americké literatury, uvádím vedle českých pojmů i jejich anglické ekvivalenty.

Já (self, self-system)

Jedná se o označení všech aspektů obsahu sebereflexe a procesů s nimi spjatých. Je to komplexní systém konstruktů, jehož dvě základní komponenty jsou *činné Já* (I-

self) a *empirické Já* (Me-self).¹ Činné Já představuje centrální vitální část tohoto systému a odpovídá komplexnímu intrapersonálnímu procesu řízení výběru, utváření a organizace seberelevantních informací. Empirické Já odpovídá kognitivní struktuře a obsahu těchto informací, tj. tomu, jak je jedinec znám sám sobě. *Z pohledu současné psychologie je empirické Já sebepojetím.*

Sebepojetí (self-concept, self-image)

Sebepojetí je považováno za mentální reprezentaci Já, která je uložena v paměti jako znalostní (resp. kognitivní) struktura. V užším pojetí představuje sebepojetí pouze kognitivní aspekt vědomé sebereflexe, který implikuje kognitivní obsah a jeho strukturu. V širším pojetí zahrnuje kromě toho i afektivní (na vlastní osobu zaměřené emoce a postoje, tedy sebehodnocení) a konativní složku (motivační a seberegulační funkce).

Pojmy sebepojetí (self-concept) a sebeobraz (self-image) se používají často jako synonyma, ale někdy se odlišují. V *sebepojetí* se potom zpravidla vidí specifický faktor, jehož funkcí je integrace duševního života do jednotného celexu, v *sebeobrazu* jde spíše o smyslově názorný pohled jedince na sebe sama vztažený ke konkrétnímu sociálnímu kontextu. S odlišnými situacemi se pak mohou spojovat dílčí sebeobrazy, které nemusejí hlouběji zasáhnout ustálenější sebepojetí (Papica, 1985).

Procesy, jež stojí v pozadí sebepojetí, bývají označovány jako *sebepoznávání*, *sebe porozumění*, *sebeuvědomování* nebo *sebekonstruování*.

Sebehodnocení (self-esteem, self-worth)

Označuje emocionální stránku sebereflexe, o které můžeme uvažovat v tradičních dimenzích stabilita-labilita, libost-nelibost a intenzita. Tyto emoce se mohou vázat jak k dílčím obsahům sebepojetí, tak k obecnějším charakteristikám sebe sama. Na nejobecnější úrovni mluvíme o *globálním sebehodnocení* nebo hodnotě sebe sama –

¹ Rozlišení činného Já a sebepojetí je možné spíše pouze na teoretické úrovni, a proto lze často závěry výzkumů vztáhnout jak k sebepojetí, tak k Já vůbec. V angličtině je proto často používán místo pojmu „self-concept“ pojem „self“, který je jedním z možných vyjádření „Já“ a zároveň odpovídá zájmenu „sebe, sobě“.

sebeúctě (self-worth). Sebehodnocení zároveň označuje proces vytváření si vztahu k sobě samému (*self-evaluation*).

Z uvedeného vyplývá, že sebepojetí a sebehodnocení lze jen uměle oddělit, ve skutečnosti jsou tyto aspekty sebereflexe vzájemně provázány. Při běžné zkušenosti se Já reprezentuje jako mnohvrstevnatý a komplexní fenomén a jeho reflexe málokdy respektuje logické třídění.

Identita

V psychologii je tento pojem nejčastěji vztahován k prožívání vlastní totožnosti, kontinuity a jedinečnosti, „jedná se tedy o existenciální prožitek, nikoli o reflexi Já na základě sebeznanosti. Pocit osobní identity je tedy funkcí jak činného Já, tak sebeuvědomění manifestovaného jako sebepojetí“ (Blatný, Osecká, Macek, 1993). V širším pojetí však identita představuje pojem „integrující veškerou sebereflexi člověka, včetně existenciálního zážitku sebe sama a pomyslných přesahů jedince v čase a v jeho sociálním a kulturním prostoru“ (Macek, 2006).

Činné Já

Činné Já jako subjekt činnosti, poznávání a prožívání se vztahuje na procesy a aktivity, které jsou implicitní a neuvědomované, proto je velmi obtížné popsat je a hodnotit. Činné Já nemá charakter ohraničeného celku, uspořádání. *Nejde oddělit od aktuálních kognitivních funkcí, jako je pozornost a paměť, vnímání, vědomí a myšlení či komplexnějších procesů, jakými je volní akt či hodnocení.* Tyto funkce jsou nutné pro existenci činného Já, na druhé straně činné Já svou přítomností ve vědomí ovlivňuje poznávání a prožívání jak vnějšího světa, tak vnitřní intrapsychické stránky člověka.

V jeho činnosti se tak projevuje princip egocentričnosti ve vztahu k paměti, vědomí i pozornosti. Je citlivým detektorem seberelevantních podnětů (viz. cocktail party fenomén) a aktivním iniciátorem nezaměřené pozornosti. Kromě toho se činné Já zapojuje v komplexnějších procesech, zejména procesech seberegulace, tj. v řízení vlastního chování a ovlivňování vlastního prožívání. Podle Feshbacha a Weinerja (Nakonečný, 2000) také právě činné Já jako činitel motivace usiluje o maximalizaci pocitů sebeúcty či sebeoceňování (self-esteem). Tento aktivní vztah k životu, jednání zaměřené na evalvací ega a vyhnutí se devalvací ega, bývá

označován jako vůle, volní regulace chování. Dalo by se říct, že funkcí tohoto činného já je aktivně vydobýt konzistentní, pevně strukturovaný celek svého předmětného já (sebepojetí) a chránit ho.

Podobně jako o osobnosti můžeme také o sebepojetí obecně říci, že se utváří v procesu interakce jedince s prostředím, zejména sociálním. Je považováno za základní faktor psychické regulace chování (Papica, 1985) a v duševním životě člověka funguje jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti (Balcar, 1983). Z hlediska procesu utváření a funkce je sebepojetí zároveň produktem i činitelem mediujícím intra- i interpersonální procesy.

2 Vývoj zkoumání sebepojetí

V této kapitole jsme vybrali některé momenty psychologického zkoumání fenoménu Já. Za startovní bod je všeobecně považovaná koncepce W. Jamese. I když byl zájem o tuto problematiku, pomineme-li radikální behaviorismus, v psychologii vždy přítomný a rozvíjel se dále např. v rámci koncepcí vycházejících z psychoanalýzy (např. Jung, ego–psychologie), rozhodujícím posunem byl nástup humanistické psychologie. Tento přístup se pokusíme nastínit pojetím C. R. Rogerse. Dalším důležitým momentem byla tzv. kognitivní revoluce, která způsobila ohromný nárůst empirických výzkumů Já jakožto mentální reprezentace. Současná kognitivně orientovaná psychologie se pokouší o vytváření nových dynamických modelů jáské reprezentace.

2.1 Historické kořeny zkoumání sebepojetí

2.1.1 William James

William James svojí kapitolou *The Consciousness of Self* (1963) nasměroval výzkum sebepojetí pro příští století. Je považován za prvního psychologa, který rozpracoval koncepci Já. Jako první rozlišil dva základní aspekty Já, které odrážejí dualitu lidského vědomí.

Prvním aspektem duality je tzv. **činné Já** (I-self, self-as-knower), Já, ve kterém je zakotven subjekt činnosti a prožívání. Jsem to „já“, kdo si je vědom sám sebe.

Druhým modem duality je **empirické Já** (Me-self, self-as-known). Podle Jamese je absolutním souhrnem všeho, co o sobě objektivně víme, nebo co můžeme nazvat svým. V současné psychologii je empirické Já označováno jako sebepojetí (self-concept, self-image). Uvedené rozlišení vyjadřuje, že vědomí jako životní kvalita je psychologicky zakotveno dvojím vztahem: má svůj předmět (vědomí čeho) a svůj podmět (čí vědomí). (Balcar, 1983)

James rozdělil empirické Já na **konstituenty** - materiální, sociální a spirituální Já - a navrhl hierarchickou strukturu sebepojetí.

Široce pojaté **materiální Já** je základnou této hierarchické struktury. Patří sem zkušenosti se svým vlastním tělem, oblečením, vlastní rodinou, ale i např. s materiálními výsledky vlastní práce. Poškození nebo ztrátu některé této části doprovází podle Jamese pocit smrsknutí se částí naší osobnosti.

Sociální Já je založené na uznání jedince ostatními lidmi. Člověk má tolik sociálních Já, kolik existuje jedinců, kteří ho uznávají a nosí jeho obraz ve vlastní mysli, respektive tolik, kolik je odlišných skupin lidí, na jejichž mínění mu záleží.

Spirituální Já představují konkrétní vnímané psychické dispozice a schopnosti jedince. Jedná se o nejintimnější a nejtrvalejší část sebepojetí, která je zdrojem čistšího sebeuspokojení, než kterékoliv jiné vlastnictví.

Činné Já odlišené od empirického Já, je zároveň jeho čtvrtým nejvýše v hierarchii postaveným konstituentem. Je to ta část nás samých, kterou vnímáme jako životně nejdůležitější, ač její podstatě úplně nerozumíme.

V souvislosti s větším množstvím sociálních Já James také nastínil možný **konflikt odlišných Já**. Lze ho podle něj postřehnout v neslučitelnosti potenciálních rolí, kterými se chce člověk v dospělosti stát (dobrodincem, donchuánem...). „Hledáme-li své nejpravdivější, nejsilnější, nejhlubší Já, musíme procházet seznam pečlivě a vybrat si jedno, na kterém založíme vlastní spásu“ (310).

Ve vztahu k **sebeúctě**, inspiroval budoucí úvahy tvrzením, že nedosažení určitých rolí nebo atributů nemusí nutně zničit náš obecný pocit hodnoty, pokud současně nemáme aspirace (pretenze) být v té dané roli úspěšní. Aspirace hrají významnou roli jako příčiny úrovně naší sebeúcty. Sebeúcta tedy nemůže být redukována na součet vnímaných úspěchů v životě, ale reprezentuje poměr úspěchů k aspiracím.

2.1.2 Symboličtí interakcionisté

Symboličtí interakcionisté se zabývali vývojem a utvářením sebepojetí pod vlivem kontaktů s druhými lidmi a společenskými institucemi. C. H. Cooley (1902) a G. H. Mead (1934) chápou sebepojetí primárně jako sociální konstrukci, vznikající pomocí lingvistických výměn (symbolických interakcí) s druhými.

Podle Cooleyho slouží druzí lidé, zejména významní druzí (significant others), jako zrcadlo, ve kterém může člověk spatřit sám sebe. Do tohoto zrcadla se jedinec dívá, aby zjistil jejich názory na sebe a tyto názory jsou pak vřazovány do jeho vlastního sebepojetí. Naše sebepojetí pak odpovídá tomu, co si představujeme, že si druzí myslí o našem vzhledu, motivech, skutcích, charakteru atd.. Toto **zrcadlové já** (looking-glass self) se postupně, během internalizačního procesu, od sociálních zdrojů odpoutává. Dospělý, zralý člověk už není nezbytně závislý na tom, co si myslí

druzí, jeho sebepojetí se stává stálou součástí jeho myšlení, ideou a přesvědčením vzdáleným od jeho vnějšího původu. Cooley tedy nastínil vývojový proces vedoucí k poměrně stabilnímu a nezávislému sebepojetí.

Mead rozpracovává Cooleyho teorii s větším důrazem na roli sociálních interakcí. Ve formování sebepojetí podle něj také hrají zpočátku klíčovou roli „významní druzí“, rozhodující se však postupně stávají ne reakce jednotlivců, ale reflektovaný kolektivní postoj skupiny či organizované společnosti – **zobecněný druhý** (generalized other). Zásadní úlohu při utváření sebepojetí dítěte má podle Meada hra, ve které se stává samo sobě, ve své vlastní zkušenosti sociálním objektem. V první fázi, v symbolických hrách (play) dítě imituje roli jednoho z dospělých (např. koupe panenku a chová se k ní při tom tak, jak se k němu chová jeho matka). Přebírá takto její postoje a zkouší si střídavě roli dítěte a matky, subjektu a objektu. V druhé vývojové fázi, při kooperativních hrách (game), dítě rozšiřuje svojí perspektivu, už nehraje pouze roli jediné osoby, ale musí přijmout různé role všech zúčastněných a podle toho řídit své jednání. Tyto hry znázorňují sociální situace bohaté na role a různorodé požadavky a připravují tak dítě na koordinované kooperativní úsilí nutné pro fungování ve skupině. Dítě postupně zvětšuje perspektivu a zahrnuje do svého jednání postoje stále širšího sociálního okruhu – začíná se vidět v perspektivě zobecněného druhého.

2.2 Pojetí self C. R. Rogerse

V polovině 20. století přináší humanistická psychologie nový pohled na člověka. Je to pojetí, které oproti psychoanalýze emancipuje funkci ega a sebeuvědomování a oproti behaviorismu zdůrazňuje lidskou tvořivost a možnost svobodné volby. „Pohlíží na člověka jako na osobnost neustále si uvědomující sebe sama a své určení a regulující hranice své subjektivní svobody“ (Mikšík, 1999). Pro pochopení člověka je pak nejdůležitější porozumět zejména tomu, jak sám sebe pojímá – jeho sebepojetí, neboť jeho hlavním životním motivem je seberealizace, sebeaktualizace, sebeuplatnění. Jedním z nejvýznamnějších představitelů tohoto přístupu je C. R. Rogers.

Pojem **self**² je hlavním explanačním konstruktem v Rogersově teorii na klienta zaměřené terapie. Ke zvolení tohoto pojmu ho vedly výpovědi klientů, kteří o sobě (self) vypovídali tak, jako by self byla v jejich chápání jasná a zřetelná entita. Třídění sebedopisných výroků do kategorií poté použil jako nástroj na měření úspěšnosti terapie. Jednalo se o jakéhosi předchůdce dnešních dotazníků sebedopjetí. Definiuje self široce jako „organizovanou konfiguraci percepce sebe, které jsou vpustitelné do vědomí. Skládá se z takových elementů jako jsou percepce charakteristik a schopností člověka; vjemy a pojetí sebe ve vztahu k jiným lidem a k prostředí; hodnotové kvality, které jsou vnímané jako spojené s prožíváním a objekty; a cíle a ideály, které jsou vnímané s pozitivní nebo negativní valencí” (Rogers, 2000, 437). Self tedy nezahrnuje jen vnímání sebe, ale i vnímání svého okolí. Vnímáme své okolí skrze to, jak vnímáme sebe, resp. naše chápání sebe je vždy přítomné v našem chápání a vnímání světa. Takto pojaté self je pak považováno za hlavní zdroj regulace chování jedince. Člověk má tendenci chovat se v souladu se svým sebedopjetím.

Z pohledu formování self považuje Rogers za nejdůležitější předpoklad zdravého vývoje **bezpodmínečné pozitivní přijetí** ze strany pečujících osob. Jeden z nejdůležitějších aspektů sebedopžívání dítěte je to, že ho rodiče milují. Bez kladného přijetí druhými lidmi si dítě nemůže utvořit kladné přijetí vůči sobě samému.

Dalšími důležitými pojmy v této teorii jsou organismus a soulad. S narůstajícími zkušenostmi se postupně self vyděluje jako důležitá část celkového percepčního pole dítěte. Hodnoty a zážitky, které se stanou součástí self, jsou v některých případech hodnotami prožívanými přímo organismem a v některých případech hodnotami introjickovanými nebo převzatými od jiných lidí, ale jsou vnímány zkresleným způsobem, teda tak jako kdyby byly prožívané přímo Rogers (2000). Hlavní zdroj ohrožení vývoje osobnosti jedince pak vidí Rogers v tom, když je dítě nuceno přijímat tyto hodnoty pod hrozbou ztráty lásky. Zde se rodí nedůvěra ve vlastní prožívání a zvětšuje se oblast, ve které jsou zážitky organismu buďto popírány anebo zkresleně symbolizovány. Tyto dva mechanismy, **popření a zkreslení**, tedy fungují jako obrana konzistence sebedopjetí. Každý zážitek, který je nekonzistentní se strukturou self, může být vnímán jako hrozba a čím více je takovýchto percepce, tím rigidněji musí být self uspořádáno, aby se udrželo (Rogers, 2000). Ať už popíráním nebo

² Pojmy self, self-concept a self-structure používá jako synonyma.

zkreslenou symbolizací však zároveň vzniká rozpor mezi jedincem a světem resp. uvnitř jedince samého. Dochází k inkongruenci mezi přímým prožíváním (senzorické a s emocemi spojené tělesné prožitky) a symbolizovaným prožíváním, k nesouladu těla a self, který vede k psychickému napětí, které pak může být podkladem dalších psychických problémů. Psychické zdraví naopak charakterizuje takové sebepojetí, které umožňuje, aby všechny senzorické a viscerální zážitky byly nebo mohly být asimilovány na symbolické úrovni do vědomého vztahu s ním. Rogers tedy poukazuje na propojenost self jako nositele integrity člověka s tělesným prožíváním a ukazuje tuto propojenost na přesném (kongruentním) i nepřesném (inkongruentním) symbolizovaní prožívání v uvědomování.

Self nezahrnuje jen naše percepce toho, jací se domníváme, že jsme, ale i to, jací bychom chtěli být, resp. měli být. Tuto stránku sebepojetí Rogers označuje jako ideální self a tvrdí, že čím menší je **diskrepance mezi ideálním a aktuálním self** jedince (jak jedinec vnímá své self aktuálně) tím větší je jeho sebeúcta. Míra této diskrepance je pak považována za obecný ukazatel maladaptace a psychické nemoci jedince. Později ještě rozlišuje mezi tím, jak jedinec vnímá, jaký si ostatní myslí, že by měl být (ought self) a vlastním přesvědčením o svém ideálním já (Higgins, 1987).

2.3 Sebepojetí jako teorie o sobě

Kognitivní teorie osobnosti objevující se v 60. letech vychází z podobného obecného pojetí člověka jako humanistická psychologie a je předznamenáním dalšího zkoumání sebepojetí jakožto kognitivní struktury.

2.3.1 Kellyho teorie personálních konstruktů

Podle Kellyho (Bannister, Fransella, 1971) je sebepojetí člověka hierarchicky organizovaným systémem osobních konstruktů. V rámci tohoto systému rozlišuje jádrové konstrukty, pomocí kterých si člověk udržuje identitu a existenci a okrajové konstrukty, které mohou být změněny bez vážných modifikací jaderné struktury. Self-konstrukty fungují jako postuláty v teorii, která slouží k organizaci, řízení a predikci chování.

Vzhledem k tomu, že naše poznávání spočívá ve schopnosti srovnávání elementů podle podobnosti a rozdílnosti, mají tyto osobní konstrukty dichotomickou povahu, tzn. rozčleňují naši zkušenost na dvě protikladné části. Pokud se člověk

například považuje za zbabělého, znamená to, že musí mít i představu o tom, jak vypadá jedinec odvážný.

2.3.2 Epsteinova self-teorie

Epstein (1973) navazuje na Kellyho teorii personálních konstruktů a definuje sebepojetí jako self-teorii. Ta je bezděčně konstruována jedincem – o něm jako o jedinci fungujícím a sbírajícím zkušenosti. Je částí širší teorie, kterou si vytváříme v odpovědi na všechny své významné zkušenosti. Self-teorie má všechny formální charakteristiky hypoteticko-deduktivního systému. Podobně jako všechny teorie může být hodnocena podle stupně extenzivity, úspornosti, empirické validity, vnitřní konzistence, testovatelnosti a použitelnosti. Řídí se základními principy růstu, podobně jako se dobrá teorie rozšiřuje, pokud je vystavena novým datům.

Za základní funkce self-teorie považuje udržení příznivé rovnováhy radosti a bolesti, asimilaci zkušeností a udržování sebehodnocení. Self-teorie každého jedince obsahuje postuláty, které jsou ohodnocením toho, jak si jeho teorie stojí ve vztahu ke zmíněným funkcím. Pod těmito postuláty spočívá hierarchická struktura postulátů nižší obecnosti. Součet ocenění schopností jedince zažívat radost ze života, asimilovat zkušenosti a udržovat sebehodnocení určuje převládající stabilitu jeho self-teorie.

2.4 Strukturální modely sebepojetí

Rychle se rozvíjející kognitivní přístup k osobnosti vede v 70. letech k dalšímu rozpracovávání konceptu sebepojetí. Současný směr výzkumu dal nyní už klasický přehled Shavelsona, Hubnera a Stantonova (1976), který shrnul nedostatky předchozích zkoumání a navrhnul rozšířenou definici a model sebepojetí. Tento počín odstartoval vytváření a testování nejrůznějších dalších modelů sebepojetí.

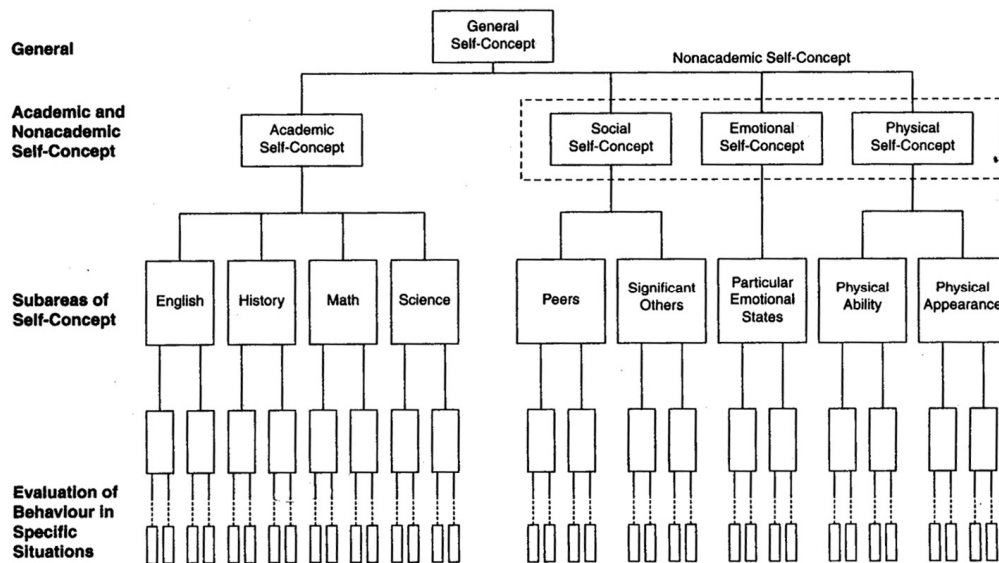
2.4.1 Definice a model Shavelsona, Hubnera a Stantonova

Sebepojetí doposud podle autorů většinou nebylo hlavním cílem studií a běžně bylo pouze dáváno do vztahu k jiným konstruktům. Většina studií zároveň nebyla dostatečně teoreticky podložena, měřicí nástroje byly nekvalitní, výzkum trpěl metodologickými problémy a obecně nedostatkem jakýchkoliv konzistentních závěrů. Jejich definice sebepojetí se stala základem současných přístupů k výzkumu v této oblasti.

Tato definice vidí sebepojetí široce, podobně jako předchozí definice, jako sebevnímání jedince formované pomocí zkušeností s prostředím a jejich interpretací. Ty jsou ovlivňovány zejména hodnocením významných druhých, posilováním a atribucemi o vlastním chování. Oproti předchozím však zdůrazňují, že sebepojetí není entita v jedinci, ale že je to pouze hypotetický konstrukt, který je potenciálně užitečný pro vysvětlování a předpověď chování jedince. Sebevnímání ovlivňuje naše chování a toto chování zase ovlivňuje naše sebepojetí. Je tedy důležité jednak jako výsledek a jednak jako zprostředkující proměnná, která pomáhá vysvětlovat jiné výsledné proměnné.

Definici sebepojetí je možné podle Shavelsona a kol. shrnout do sedmi nejdůležitějších charakteristik:

1. Je **organizované a strukturované** – lidé pomocí něj kategorizují a organizují většinu informací o sobě a tyto kategorie vztahují jednu k druhé.
2. Je **multifasetové** – jednotlivé fasety odrážejí sebereferenční kategoriální systém přijatý určitým jedincem a/nebo sdílený skupinou lidí.
3. Je **hierarchické** – s percepcemi chování jedince ve specifických situacích na základně hierarchie, s úsudky o sobě v širších doménách ve středu hierarchie a globálním sebepojetím na vrcholu (obr. 1).
4. **Obecné sebepojetí** – vrchol hierarchie – je stabilní, ale na nižších úrovních hierarchie se stává stále více situačně specifické a tím pádem méně stabilní.
5. **S věkem se stává diferencovanější.** Nejdříve novorozenec nerozlišuje sám sebe od svého okolí, poté má dítě sebepojetí globální, nediferencované a situačně specifické. Teprve později s rozvojem řeči a myšlení se sebepojetí diferencuje a integruje do multifasetového, hierarchického konstruktů.
6. Sebevnímání **má deskriptivní i hodnotící aspekt.** Hodnocení může být prováděno srovnáním s nějakému absolutním ideálem nebo relativním standardem, kterým mohou být vrstevníci nebo očekávání významných druhých. Jedinci mohou jednotlivým dimenzím přiřadit různou důležitost.
7. Sebevnímání je možné odlišit od ostatních konstruktů, ke kterým se teoreticky vztahuje.



Obrázek 1

Hierarchická organizace sebepojetí podle Shavelson a spol. (1976)

Tento model se stal předmětem mnoha revizí. Některé novější výzkumy (např. Marsh, Yeung, 1998) například zpochybnily předpoklady o snižující se stabilitě s klesající úrovní v hierarchické struktuře a o stabilním obecném sebepojetí na vrcholu hierarchie.

2.4.2 Další strukturální modely sebepojetí

Marsh a Hattie (1996) podávají přehled a zhodnocení 6 různých modelů sebepojetí.

1. Jednodimenzionální model s generálním faktorem (obr. 2a). Tento model předpokládá jediný obecný faktor sebepojetí. Příkladem měřících nástrojů postavených na tomto předpokladu jsou Pierce-Harrisův Children Self-Concept Scale a Coopersmithův The Self Esteem Inventory. Tyto dotazníky požadují od subjektů, aby se ohodnotili v množství osobních vlastností a schopností v širokém rozsahu životních rolí. *Součet* všech odpovědí pak tvoří skóre globálního sebepojetí. Model je kritizován za zjednodušující přístup, neboť pro celkové sebepojetí jsou také důležité vztahy, váhy a kombinace jednotlivých elementů, ne pouze jejich prostý součet (např. Marsh, Hattie, 1996, Bandura, 1990). Model je považován za slabě teoreticky podložený. Faktorové analýzy tuto strukturu také nepotvrdily.

2. Multidimenzionální model s nezávislými a korelovanými faktory (obr. 2b, c).

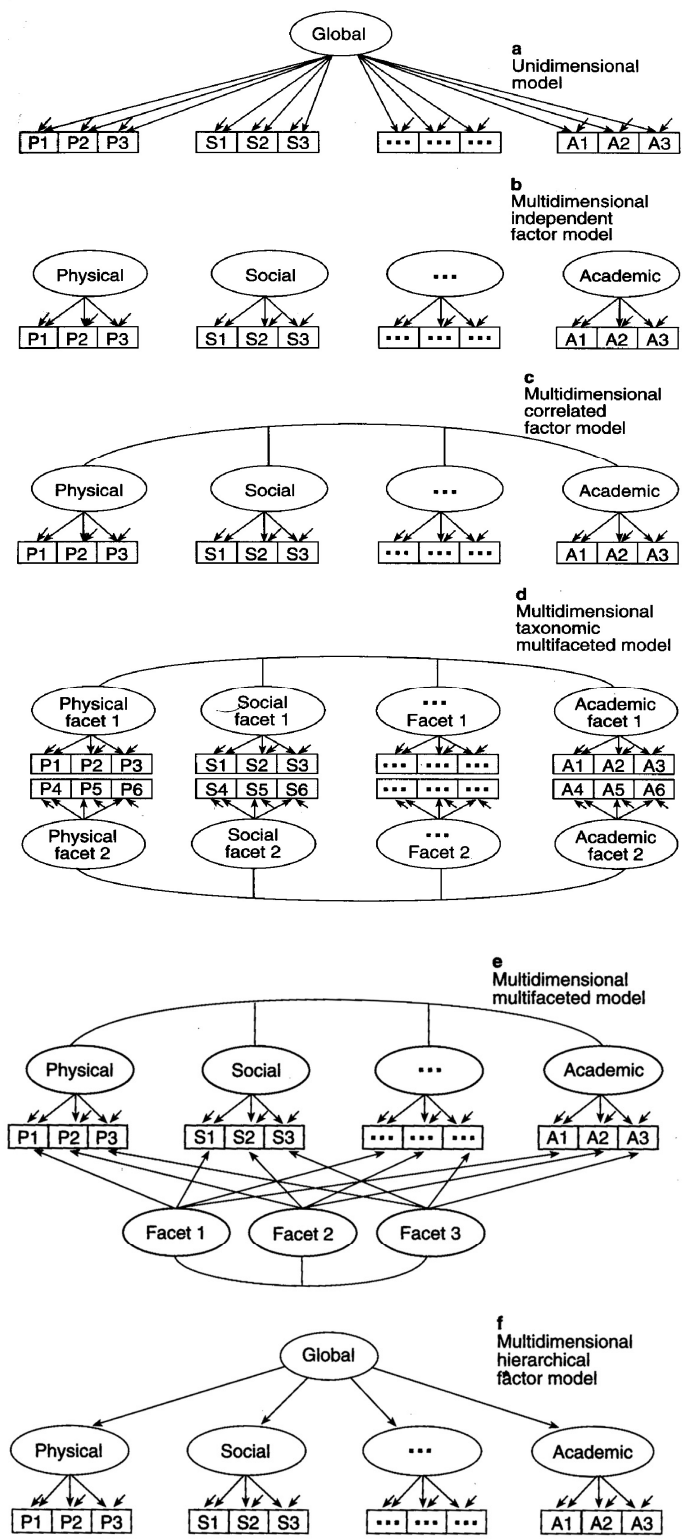
V prvním modelu spolu faktory nekorelují a předpokládá se, že neexistuje žádný společný faktor sebepojetí. Druhý model očekává korelace mezi faktory a tím i existenci hierarchické struktury.

3. Taxonomické modely (obr. 2d, e). Tyto modely kombinují v jednotlivých doménách několik faset, například osobní perspektivu (jak se vidím) a perspektivu druhých (jak se domnívám, že mě vidí druzí) nebo „vnitřní“ sebepojetí (kdo jsem), satisfakci (diskrepance mezi ideálním a aktuálním sebepojetí) a behaviorální úroveň (jak se chovám). Nástroji vytvořenými na základě tohoto modelu jsou např. Fittsův *Tennessee Self Concept Scale* nebo novější Brackenův *Multidimensional Self Concept Scale*, který je konstruován podle třífasetového taxonomického modelu (doménová faseta – sociální, akademická ..., faseta hodnotící perspektivy – vlastní a druzí, faseta výkonnostních standardů – absolutní, ipsativní, komparativní a ideální). Jejich skórování ale bohužel nereflexuje model, podle kterého jsou vytvořeny.

Výhodou těchto modelů je, že umožňují kombinovat strukturální a procesuální aspekty sebepojetí. Bylo by ale zapotřebí dalšího výzkumu k určení té nejvhodnější struktury a způsobu skórování reprezentujícího model.

4. Kompenzační model. Jedná se o model s globálním faktorem sebepojetí a více faktory nižšího řádu, o kterých se předpokládá, že budou v některých případech negativně korelované. Předpokládá totiž, že jedinci, kteří jsou v jedné oblasti relativně úspěšní, budou mít tendenci vnímat se jako méně úspěšní v jiných oblastech. Tento model byl zatím podpořen jen v několika studiích.

5. Model vnitřní/vnější perspektivy. Tento model předpokládá dvě úrovně procesu sebehodnocení. Jedinec se hodnotí v určité doméně tak, že porovnává svou vlastní kompetenci v této doméně s kompetencemi druhých v té samé doméně (vnější srovnávání) a porovnáváním vlastní kompetence v této doméně s vlastní kompetencí v jiných doménách (vnitřní srovnávání) (Marsh, 1986). Tento model má blízko k modelu kompenzačnímu.



Obrázek 2
Strukturální modely sebepojetí (Marsh, Hattie, 1996)

6. Multidimenzionální hierarchický model (obr. 2f) Tento model předpokládá obecný faktor na vrcholu hierarchie stejně jako jednodimenzionální model s generálním faktorem. Model může být zpochybněn v těch případech, kdy se korelace mezi jednotlivými faktory sebepojetí blíží nule. Model by měl být používán k testování daných teoreticky odůvodněných struktur sebepojetí (Hattie, 2003).

Na základě tohoto modelu byly vyvinuty v současné době nepoužívanější dotazníky sebepojetí jako je např. **Self Perception Profile** (SPP) S. Hartrové, **Self Description Questionnaire** (SDQ), jehož autory jsou Marsh a Shavelson, nebo námi zkoumaný **SIP**. Autoři všech těchto dotazníků respektují poznatek o s věkem rostoucí diferenciaci sebepojetí a vytvořili různé verze pro různé věkové kategorie s narůstajícím počtem domén. Tyto profily obsahují několik subškál, přičemž každá je schopná měřit sebepojetí ve specifické doméně jako je fyzická, akademická nebo sociální. SPP a SDQ se odlišují od SIP způsobem jakým získávají skóre globálního sebehodnocení. První dva obsahují subškály globálního sebepojetí a sebeúcty, které obsahují obecná tvrzení typu „Obecně, jsem schopná osoba.“, vyhýbající se specifikaci obsahu domény. Skóre je pak odvozen z těchto otázek. U SIPu se jedinec hodnotí u každé položky dvakrát, „jaký jsem“ a „jaký bych chtěl být“, a celkové sebehodnocení pak tvoří součet diskrepancí u všech položek.

2.4.3 Globální sebepojetí a sebeúcta

I vzhledem k množství modelů dochází k nejednotnému používání pojmu globální sebepojetí. Každé pojetí se odvíjí od určitých více či méně propracovaných teoretických předpokladů a různé jsou i jejich úspěchy při empirickém ověřování. O některých z nich se v těchto souvislostech zmiňuje Hattie (2003).

O omezeních globálního sebepojetí měřeného jako **prostý součet** všech sebehodnocení napříč nejrůznějšími oblastmi jsme se již zmínili.

Ačkoliv obecné sebepojetí chápané jako **součet vážených hodnocení** napříč jednotlivými doménami vychází z dobře teoreticky odůvodněných a empiricky ověřených předpokladů, výzkumy tento model příliš nepotvrzují. Váha, která byla určena pro jednotlivé domény byla zjišťována jako funkce jejich výraznosti, důležitosti, přístupnosti a jiných charakteristik. Problém je pravděpodobně v obtížnosti operacionalizace těchto charakteristik.

Dobře teoreticky podložený přístup ke globálnímu sebepojetí, který vychází ze sebediskrepanční teorie a měří ho pomocí **součtu rozdílů mezi aktuálním a ideálním sebepojetím** v jednotlivých oblastech (např. *SIP*), má také pouze omezenou podporu empirických výzkumů. Podle Bandury (1990) některé diskrepance nemusí nutně znamenat snížení sebehodnocení, ale mohou naopak představovat výzvu. Negativní dopady má podle něj diskrepance na ty, kteří se považují za neschopné dosáhnout ideálu, ale u požadavků na jeho dosažení zůstávají.

Zdánlivě **jednodimenzionální škály** globálního sebepojetí (*Rosenbergova škála sebehodnocení*, Hartrové *SPP*, *SDQ* Marshe a Shavelsona), kde se jedinec hodnotí v obecně formulovaných položkách (např. „Jsem stejně dobrý jako ostatní“, „Jsem obecně schopná osoba“) patří k jedněm z nejpoužívanějších. V pozadí těchto škál je předpoklad, že odpovědi na tyto otázky vycházejí ze zvažování sebepercepce v jednotlivých oblastech, a které berou v potaz charakteristiky těchto sebepercepce jako jsou jejich důležitost, výraznost, určitost a ideální stav. Tento přístup tedy nemusí být nutně chápán jako nekonzistentní s přístupy založenými na vážených sebehodnoceních, diskrepanci, ale ani s přístupem hierarchickým. Nicméně i tomuto přístupu je vyčítáno (Bandura 1990), že může zatemňovat zdroje sebeúcty nebo vytvářet anomální výsledky.

2.4.4 Jiné modely organizace sebepojetí

Sebeschémata jsou podle Markusové (Macek, 1997) pro člověka vodítka, která určují, které informace bude považovat za seberelevantní a které ne. Jsou výsledkem opakovaného procesu sebepercepce, kategorizace a interpretace sebe sama v nejrůznějších situacích. Připomínají charakteristiky sebe sama a jsou jakýmsi filtrem informací. Některé informace jsou seberelevantní téměř pro všechny lidi, některé jen zřídka, co je seberelevantní pro jednoho, nemusí být seberelevantní pro druhého člověka (vlastní vzhled, početní dovednost). Plní i funkci stabilizátora vlastního sebepojetí – nepřijímáme jako významné informace, které se nedají „nabalit“ na již vytvořená schémata.

Prototyp je podle Kihlstroma a Cantorové (Macek, 1997) abstrahován z pozorování sebe sama ve specifických situačních kontextech. „Já“ představuje hierarchii mnoha

„já“, tedy ne unitární, jednoduché já. Tato „já“ se integrují na různé úrovni abstrakce. Např. já sám versus já s druhými lidmi, já v kontaktu se známými lidmi versus neznámými, v kontaktu s rodinou versus s přáteli versus se spolupracovníky, atd. Prototypy tak připomínají role. Tyto různé kategorie v hierarchii mnoha „já“ jsou „směrem ke krajům propustné“ ve vztahu k jiným kategoriím.

Sebekoncepce (self-conception) je termín Ch. Gordona (Macek, 1997), který vyjadřuje celkové uspořádání obsahových charakteristik sebepojetí získaných metodou volných výpovědí. Sebekoncepce sestává z kategorií, do kterých Gordon zařadil odpovědi na jednoduchou otázku „Kdo jsem?“. Kategorizaci provedl na základě obsahové podobnosti a míry obecnosti odpovědí. K podobným závěrům o obsahu a struktuře sebepojetí dospěla i řada dalších autorů. Nejkonkrétnější obsahy tvoří různé *aspekty sociální identity* (role, status, pohlaví, jméno, věk), následují *osobnostní atributy* (zájmy, aktivity, interpersonální styly chování, reference o vzhledu, majetku atd.). Další obecnější úrovní je tzv. *systemické mínění o sobě*, do kterého patří globální vědomí vlastní kompetence, způsob determinace vlastního chování (aktivní volba směru a cíle vs. pasivní, reaktivní jednání) a vědomí vlastní mravnosti (stabilita struktury hodnot). Ještě obecnějším obsahem je *pocit osobní autonomie* a vůbec nejobecnější rovinou úvah o sobě samém je *globální sebehodnocení* (self-esteem).

Jednotlivé obsahy sebepojetí se od sebe odlišují jednak tím, jak jsou pro daného člověka důležité a jednak tím, jak jsou obecné. Ač jsou tyto obsahy v reálném životě neizolovatelné od prožívání (emocí), Macek (1997) ve svém *hypotetickém modelu obsahu sebepojetí* naznačuje, že emoční nasycenost jednotlivých obsahů závisí na obou relativně vzájemně nezávislých kognitivních charakteristikách (důležitosti a obecnosti). A to tak, že emoční prožívání vztahující se k jednotlivému obsahu stoupá s jeho důležitostí a obecností.

2.5 Dynamický model

Podle J. Hattieho (2004) jsme v průběhu minulého století udělali velký pokrok v porozumění struktuře a multidimenzionalitě sebepojetí. Méně už ale rozumíme procesům, které tyto jednotlivé dimenze spojují dohromady. Jejich vztahy, důležitost a ocenění jednotlivých dimenzí jsou přitom důležitější než dimenze samy o sobě. Navrhuje proto zaměřit další výzkum v této oblasti na strukturu sebepojetí a zejména

na procesy, které spojují tyto různé dimenze. Spolu s tímto navrhuje použít jako východisko dynamičtější model – „model lana“ (rope model). Hlavní řídicí dimenze (hlavní snopce lana) v tomto modelu tvoří *primární motivy* pojaté jako obecné self-strategie (např. self-verification, self-protection, self-enhancement). Druhou úroveň (drobnější vlákna) jsou *situačně specifické orientace/dispozice*, které jsou aktivovány v různých situačních kontextech, ale slouží cílům primárních motivů. Jedná se o takové proměnné jako je např. vnímání vlastní účinnosti (self-efficacy). Nejnižší úroveň představují *specifické strategie*. Těchto strategií je celá řada a patřil by mezi ně např. perfekcionismus, sociální srovnávání nebo sebemonitorování. Strategie na první úrovni jsou trvalejší a stabilnější, naopak strategie na nejnižší úrovni jsou více proměnlivé a závislé na situaci. Tento model by také předpokládal jiné nástroje na měření sebepojetí, např. počítačové adaptivní modely, ve kterých se mění položky v průběhu testování podle odpovědí jedince.

3 Vývoj sebepojetí v průběhu dětství

Schopnost sebeuvědomění je mnohými považována za určující lidskou charakteristiku. Přes mnohé rozdíly v konceptualizaci Já, panuje shoda o základním předpokladu této schopnosti. A to totiž, že jsme si vědomi sami sebe díky tomu, že jsou si nás vědomi nebo si nás v minulosti byli vědomi jiní lidé (Vallacher, 1980). Základ sebeuvědomění spočívá pak v přijetí těchto perspektiv druhých lidí za vlastní (internalizace). Během opakovaných interakcí s druhými lidmi si jedinec zapamatovává určité perspektivy zaujímané druhými vůči sobě a přijímá je za své vlastní. Tak vlastně začíná už od prvních kontaktů s druhými lidmi v dětství vývoj sebepojetí. Sebeuvědomění a posléze sebepojetí je tedy v základě chápáno jako produkt sociálních interakcí.

Utváření vztahu k sobě a jeho změny během života závisí podle Glegenových (Macek, 1997) na následujících čtyřech procesech. Jedná se jednak o obraz vytvořený na základě toho, jak se domníváme, že nás vnímají a hodnotí pro nás důležité lidi (Baldwin, Cooley, Mead) (**zrcadlová teorie**). Dalším procesem je **sociální srovnávání**, při kterém si člověk ověřuje, jaké chování je sociálním okolím akceptováno, oceňováno nebo naopak považováno za nežádoucí. Tím dospívá k obrazu jakým podle společnosti je a jakým by měl být. Třetím procesem, který utváří vztah k sobě je **přijímání sociálních rolí**. Osvojuje-li si člověk role akceptované a společensky oceňované, zvyšuje to jeho sebejistotu a podporuje jeho sebehodnocení. Jakýmsi opačným procesem je pak **zdůrazňování vlastní jedinečnosti**, není-li to společensky sankcionováno.

Sebepojetí se vytváří jednak na základě závěrů, které lidé dělají o svých postojích a dispozicích v průběhu **pozorování vlastní činnosti**, jednak na základě **učení**, a to jak sociálním srovnáváním, tak vzájemnou interakcí se sociálním prostředím (Blatný, Osecká, Macek, 1993).

3.1 Prenatální období

Výzkumy posledních desetiletí ukazují, že základy psychického vývoje člověka musíme hledat už v období intrauterinního života plodu. Tento fakt podporují poznatky o 1) relativně časně připravenosti plodu pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci se zevním světem (rozvoj smyslů, habituace..), 2) aktivitě plodu (plod není vůči svému fyzikálnímu okolí pouze reaktivní), 3) schopnosti plodu

sociálně interagovat (už před narozením se vytváří určitý dialog mezi matkou a dítětem, dochází k vzájemnému emočnímu ovlivňování) (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Kanadský psycholog T. Verny (Matějček, 1996) shrnuje východiska rozvíjející se prenatální psychologie do těchto čtyř bodů:

1. Lidský plod je na rudimentární úrovni schopen vnímání, prožívání, učení a cítění.
2. Z toho vyplývá, že to, co dítě vnímá a cítí, začíná formovat jeho postoje a očekávání vůči sobě samému.
3. Hlavním zdrojem těchto informací je jeho matka. Důležité jsou zejména její hlubší a trvalejší formy cítění. Trvajícím úzkost nebo tíživá nejistota týkající se vlastního mateřství může zanechat hluboké jizvy v osobnosti nenarozeného dítěte. Naopak emoce spojené s radostným očekáváním narození dítěte mohou významně přispět k jeho zdravému citovému vývoji.
4. Nejnovější výzkumy zaměřující se i na otce a jeho city ukazují, že to, co muž cítí k ženě a nenarozenému dítěti, je jedním z nejvýznamnějších činitelů určujících úspěšnost těhotenství.

3.2 Raný vývoj

Člověk přichází na svět zcela nevybaven pro samostatné přežití a tato nepřipravenost trvá nesrovnatelně delší dobu než u jedinců jiných živočišných druhů. Tento fakt nedostatečnosti instinktivní výbavy pro hominizaci se označuje jako *neoténie*. Ta zakládá určitou distanci mezi jedincem a světem (předměty i druhými lidmi). Druhý člověk tak má funkci zprostředkovatele, interpreta; umožňuje překlenout tuto distanci, uvádí lidské mládě do světa významů předmětů a interakcí, které jsou vně něho samého již nějak uspořádané, zpracované, nesou nějaký význam v podobě materiální i duchovní kultury. Důležitým předpokladem dalšího vývoje je v průběhu prvního roku života nabytí **základní důvěry** dítěte vůči svému okolí, svým nejbližším a tím vůči vlastní existenci (např. Erikson, 2002, Horneyová, 2000). Laing (2000) hovoří v této souvislosti o jádru ontologické jistoty, na níž pak závisí všechny jistoty ostatní.

3.2.1 Teorie objektových vztahů

Teorie objektových vztahů se zaměřují na kvalitu raného vztahu mezi dítětem a rodičem. Podle těchto teorií je člověk od svého narození od přirozenosti bytostí, která vyhledává objekty. Většina lidského chování je podle nich motivována tendencí vytvářet objektové vztahy. V rané interakci si vytváříme internalizované objekty nebo mentální reprezentace signifikantních osob, jejichž hlavní funkcí je poskytnout zrajícímu Já organizaci a strukturu (Schaffer, Blatt 1990).

Kohezivní pocit self tedy vychází z interpersonálních vztahů, zvláště z raných zážitků ze vztahu s pečující osobou, ale je dále zvyšován pozdějšími zkušenostmi v dalších intimních vztazích. Vztah dítěti umožňuje zažít jistotu kontinuity vlastní existence. Matka, díky procesu identifikace s dítětem, poznává a předchází možným nástrahám, které by interferovaly s tímto pocitem kontinuity a ohrožovaly jednotu prožívání. V bezpečí tohoto vztahu tak má dítě možnost zakoušet své vlastní impulsy a počitky. Tyto impulsy jsou zažívány jako osobní a oni vytvářejí základ pro objevení se dětského vědomí afektivních zkušeností a schopnosti je reflektovat – neboli mít pocit self (Schaffer, Blatt 1990). V kontextu vztahu jsou pro vývoj sebeuvědomění důležité také naopak pocity zažívané při separaci.

Stabilní pocit sebe sama je základnou pro spontánní a tvořivou aktivitu dítěte, při které má možnost zakoušet své vlastní činy jako efektivní, což zase zpětně působí na jeho sebepocit. Pečující vztah umožňuje dítěti pociťovat, že jeho spontánní gesta jsou matkou akceptovaná a pochopená. Tím, že ho ona chápe, ono začíná chápat sebe. V této souvislosti bývá zmiňována důležitost **emoční vyladěnosti** a **kontingentní reaktivity** (vyladěnost v čase) matky (Langmeier, Krejčířová, 1998). Můžeme říci, že pocit sebe a pocit vlastní účinnosti vyrůstá z časných zkušeností rovnováhy mezi adekvátní péčí a vlastním vlivem na pečující osobu. Tato komunikace zpočátku probíhá na fyziologické úrovni, ale následně je obohacena o symbolickou a psychologickou dimenzi.

3.2.2 Tělesné Já

Pocit tělesného Já se vyvíjí jako první aspekt sebeuvědomění dítěte a jako takový pak zůstává po celý život kotvou jeho prožívání (Allport, 1961). Autorky Prekopová a Schweizerová (1994) ve své knize *Neklidné dítě* upozorňují na primární důležitost tělesného prožívání pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte. Říkají, že všechno učení

probíhá koneckonců prostřednictvím těla. Nejdříve se jako komplexní vnímání hmatu, pohybu a rovnováhy vyvíjí u dítěte **tělový smysl**. S tělovým smyslem se postupně spojují další smyslové kanály: čich, chuť, sluch, zrak. „Tělový smysl zapaluje celou stavbu vnímání. Je prostředníkem mezi smysly a zakládá první představivost, první cílené jednání a myšlení. Je prostředníkem mezi tělem a duší. Oddělení tělového smyslu od ostatních způsobuje poruchy dílčího výkonu a hyperaktivitu, ale i poruchy vývoje osobnosti“ (Prekopová, Schweizerová, 1994). Na důležitost tělesného prožívání a další souvislosti upozorňuje také např. již zmíněný Rogers.

3.2.3 Vývojová teorie Margaret Mahlerové

Nejznámější vývojová teorie objektových vztahů byla navržena Margaret Mahlerovou (1975). Psychologické Já dítěte, stabilní vědomí sebe sama, se podle Mahlerové postupně rodí právě v rámci interakcí matka-dítě v průběhu prvních třech let života.

První dva měsíce života představují pro dítě iniciální období (**normální autismus**), v němž biologické potřeby a rytmy převažují nad vyhledáváním objektů. Chráněný za tzv. podnětovou bariérou tráví kojeneček většinu svého času spaním a jídlem a dosahováním homeostázy. Během druhého měsíce života dítě vstupuje do období tzv. **normální symbiózy**, v němž se chová tak, jako kdyby spolu s matkou tvořilo jednotu. Postupně začíná rozpoznávat matku jako objekt, ale není zatím schopné odlišit ji od sebe, ale začíná odlišovat sebe s matkou od okolí. Zhruba v polovině prvního roku začíná dítě vstupovat do velmi důležitého procesu **separace – individuace**. Postupně je narušována symbiotická vazba raných měsíců a dítě vstupuje do dílčího stadia **diferenciace** (5. – 9. měsíc), ve které si začíná diferencovat představu svého vlastního těla. Poté, co je tato představa dostatečně diferencována a dítě je schopno odlišit se od matky, začíná se učit určité manévry, kterými by se mohlo vrátit zpátky do jednoty s matkou. Důležitý je oční kontakt a komunikace, která znovu vytváří tuto jednotu. Vzniká **specifické pouto**, objektový vztah je navázán. Dále následuje stádium **procvičování** (10. – 14. měsíc), kdy dítě v přítomnosti matky zkoumá širší okolí. Tyto krátké separace mu pomáhají k zřetelnému odlišení sebe od matky i k upevnění vztahu k ní. Právě v tomto období dochází obvykle k výraznému nárůstu separační úzkosti a dítě vyžaduje neustálou blízkost matky a častý, alespoň zrakový nebo sluchový kontakt s ní. Nucená separace může v tomto období vést ke stagnaci nebo dokonce k regresi. Úspěšná

zkušenost z tohoto stádia vzdalování je naopak podle Mahlerové základem asertivity, autonomie a zvědavosti pro celý život. V době separace od matky dochází u něj naopak k poklesu nálady, k zpomalení pohybů a snížení zájmu o okolí, pozornost dítěte se zaměřuje dovnitř ve snaze vybavit si již vznikající představu („mentální reprezentaci“) matky. V dalším stádiu (16. – 25. měsíc) dítě začíná intenzivněji *navazovat vztahy* k řadě dalších lidí. Ve vztahu k matce se objevuje zřetelná ambivalence – na jedné straně se dítě intenzivně dožaduje její trvalé přítomnosti (druhý vrchol separační úzkosti), na druhé straně však vůči ní vyjadřuje otevřeně negativní a hostilní pocity (bije ji, vzdoruje apod.). Tento vzdor má za cíl posílit jistotu (expanzi) Já. Stern (in Langmeier, Krejčířová, 1998) uvádí, že po 15. měsíci věku (s nástupem symbolického myšlení) se konečně utváří „**verbální Já**“, tj. dítě začíná být schopno samo sebe reflektovat a hovořit o sobě jako o objektu (slovo „já“ nebo dříve „moje“ užívá většina dětí skutečně koncem druhého nebo začátkem třetího roku). Symbolické myšlení se vznikem řeči dovoluje dětskému self další expanzi. Toto „pravé“ vědomí sebe se projeví vzdorováním, negativismem a sebeprosazováním; s rozvojem sebeuvědomění negativismus u většiny dětí v průběhu batolecího období dále sílí

Mezi druhým a třetím rokem dochází ke **konsolidaci individuality**, v tom smyslu, že si dítě vytváří stabilní vědomí sebe sama a druhých. Dítě internalizovalo a diferencovalo komplexní představu objektu matky a tak úspěšně integrovalo tento objekt do svého vyvíjejícího se self a může začít „fungovat samostatně“. Důležitou součástí jeho identity se stává křestní jméno. Podle Eriksona (2002) je toto období charakteristické konfliktem mezi pocitem **autonomie** a **pocitů studu a pochybností**. „Z pocitu sebeovládání bez ztráty sebeúcty vychází trvalý pocit dobré vůle a hrdosti; pocit ztráty sebeovládání a pocit cizí dominance vyvolává trvalý sklon k pochybnostem a studu“ (231).

3.2.4 Teorie přilnutí

Jak už bylo řečeno, v průběhu prvních sedmi až osmi měsíců života dítěte se v interakci s pečující osobou připravují podmínky pro vytvoření prvního pevného vztahu – přilnutí (attachment). Bowlbyho (1969) teorie přilnutí se zabývá vývojem, funkcí a kvalitou tohoto vztahu. Ukazuje, že tato vazba může mít charakter bezpečného, jistého připoutání, anebo je to vztah poznamenaný nejistotou. Dalším

zjištěním je, že tento vztah je základem pro vytváření dalších významných vztahů v životě a že jeho charakter má tendenci přetrvávat přes celé dětství až do dospělosti.

Podle Bowlbyho (1969) si dítě kolem konce prvního roku vytváří jakýsi **pracovní model sebe sama**. Dítě, které prožívá rodiče jako emocionálně dostupné a podporující, si zkonstruuje pracovní model self jako kompetentní a milované. Naopak dítě, které prožívá blízké osoby jako primárně odmítající, si může komplementárně vytvořit vnitřní pracovní model self jako bezcenného.

M. Ainsworthová (Langmeier, Krejčířová, 1998) vypracovala metodiku hodnocení kvality přilnutí a přispěla k porozumění individuálních rozdílů v těchto vazbách a jejich souvislostí s kvalitou rané péče.

Podle typu přilnutí rozdělila děti do třech skupin a v longitudinálním výzkumu sledovala jejich další vývoj. Zároveň zjišťovala s jakým druhem rané péče je který typ spojený. Následující přehled stručně shrnuje její výsledky. Rozlišení typů vazby bylo provedeno na základě chování dětí při návratu matky po opakovaných krátkodobých odchodech matky v neznámém prostředí.

- **Děti s jistým (pevným) vztahem k matce** po jejím návratu ihned vyhledávají její blízkost a navazují s ní kontakt. Jejich matky byly v průběhu prvního roku života hodnoceny jako senzitivní, citlivě reagující na signály dítěte. Např. dvou letech jsou tyto děti vytrvalejší v manipulaci s nástroji, nadšeněji zkouší manipulaci, když se setkávají s problémem, málokdy pláčou nebo se vztekají, hledají pomoc u dospělých. V předškolním věku hodnoceny jako sebejistější, lépe navazovaly vztah s učitelkou ve školce a měly celkově méně problémů v chování než děti s jiným typem připoutání.
- **Děti s jistým – vyhýbavým vztahem k matce**, které se kontaktu s matkou po jejím návratu spíše vyhýbaly; v domácím prostředí u nich byly pozorovány epizody nepředvídatelné agrese vůči matce. Matky těchto dětí byly v průběhu prvního roku života hodnoceny jako málo citlivé s nápadnou tendencí odmítat tělesný kontakt s dítětem; v průběhu druhého a třetího roku se od ostatních matek lišily nedostatkem výrazů emocí.

- **Děti s nejistým – rezistentním vztahem k matce**, které po skončení separace sice vyhledávaly tělesný kontakt s matkou, ale současně dávaly najevo svou zlost a vzdor vůči ní; jejich matky byly také hodnoceny jako méně citlivé v průběhu prvního roku života dítěte.

Ve *dvou letech* nejistě připoutané děti ukazují nižší frustrační toleranci, snadno se rozzlobí, málokdy požádají o pomoc, mají sklon ignorovat nebo odmítat pokyny dospělých, rychle věci vzdávají.

Ve věku *tři a půl roku* se liší v sociálních projevech. Jistě připoutané děti mají sklon stát se sociálními vůdci, aktivně se pouští do činnosti, jsou vyhledávané druhými dětmi. Nejistě připoutané mají tendenci se stranit, na činnostech druhých dětí se podílejí jen váhavě, jsou méně snaživé a méně zvědavé.

Tyto poznatky ukazují a vysvětlují, jakým způsobem se raná péče promítá do vytvoření jedinečného vztahu dítěte s pečující osobou a jaký může mít tento interpersonální vzorec vliv na další psychosociální vývoj jedince. Přičemž jak bylo řečeno v předchozí kapitole zmíněný interpersonální vzorec je základnou rodícího se sebepojetí dítěte.

3.2.5 Časný vývoj Já podle Sterna

Z novějších výzkumů je patrné, že se dítě začíná poznávat v rudimentární podobě již mnohem dříve. Podle reakcí na pláč se usuzuje, že už v novorozeneckém věku je dítě schopno odlišit vlastní pláč od pláče druhých dětí. Podle Sterna (Langmeier, Krejčířová, 1998) má dítě už od narození schopnost srovnávat informace z různých smyslů, samo již tedy začíná organizovat své zkušenosti a toto organizující chování prožívá (emergent self). Mezi druhým a šestým měsícem již vnímá svoji fyzickou jednotu trávající v čase a prožívá i vlastní schopnost jednání a cítění. Toto období provází časté a intenzivní zkoumání vlastního těla. Např. pláčem v téže době poznává i svoji schopnost vyvolat reakce u druhých. Podle Sterna se tu vytváří jádro lidského Já (core self). V dalším období (cca. do 15 měsíce) začíná vznikat porozumění psychice vlastní i psychice druhých lidí. Např. z odkazování pohledem při komunikaci, můžeme usuzovat na to, že dítě ví, že i druzí vnímají. Začíná také chápat, že vnitřní pocity (vlastní i druhých) se projevují ve vnějším chování. Ve vztahu k tomuto období hovoří Stern o subjektivním Já. Všechny doposud zmíněné základy Já jsou však dosud nereflektované, ne plně uvědomované. Teprve po 15.

měsíci věku, s nástupem symbolického myšlení, se konečně utváří již zmíněné verbální Já.

Období batolete je rozhodujícím obdobím pro přijetí tzv. **rodinné identity**. Dítě si uvědomuje svou autonomii, ale zároveň i své postavení v rodinném společenství. Podle toho, jak se k němu chovají lidé v jeho nejbližším okolí, se utváří jeho sebejistota a sebevědomí, které se pak bude promítat do všech jeho dalších sociálních vztahů.

3.3 Předškolní období

Psychický vývoj v tomto období už není tak rychlý jako v předchozím, nicméně je stále ještě dramatický. Základy všech psychických funkcí už jsou položeny, ale dále dochází k jejich diferenciaci, vyspívání a zdokonalování. Zakotvením dítěte v širší rodině je vytvořen předpoklad pro jeho vstup do širšího společenství. Tím se dítěti otevírá nový prostor, ale zároveň postupně sílí socializační tlak na něj vyvíjený.

Pokračuje vývoj diferencovaných vztahů k lidem v blízkém, ale i stále vzdálenějším společenském okolí, zejména ke svým vrstevníkům. Ve všech těchto interakcích jedinec zároveň poznává a diferencuje i vztah k sobě samému.

Pozvolným zvnitřňováním vnější kontroly v podobě příkazů a zákazů dospělých narůstá schopnost **seberegulace**. Ukázalo se, že schopnost odolat impulsům a odložit bezprostřední uspokojení je dosti stabilní osobnostní rys a pravděpodobně pozitivně souvisí i s dalšími charakteristikami jako je sociální inteligence a globální sebehodnocení.

Rozvoj schopnosti seberegulace také souvisí s pokrokem v kognitivní oblasti. Protože dítě začíná být schopno simultáně reprezentovat své vlastní chování a usuzovat na hodnoty a preference druhých, může tyto dvě perspektivy také hodnotit a porovnávat. Tento fakt zvyšuje schopnost a motivaci dítěte monitorovat své chování podle standardů významných druhých a je také schopno porovnávat své chování s dalšími standardy důležitými pro sebehodnocení (výkony ostatních, vlastní výkony v minulosti (Moretti, Higgins 1996).

Vývoj těchto vnitřních sociálních kontrol v podstatě znamená vývoj **svědomí**. Podle Freudovy teorie se zdárným vyřešením oidipovského (Elektrína) komplexu (potlačení incestních pudových přání) a identifikací s rodičem stejného pohlaví souvisí vývoj superega. Superego pak obsahuje přání, hodnoty a standardy rodiče,

s kterým se dítě identifikovalo a funguje jako jeho vnitřní hlídač, který v něm při přestupku vyvolává pocity viny. Superego zde tedy představuje zároveň jakýsi částečný předobraz ideálního Já, přičemž v tomto věku převládá jeho negativní vymezení (co nesmím). Problémem může být přílišná citlivost svědomí, kdy se dítě trápí pro každou nepatrnou škodu, kterou způsobí. Častěji se ale setkáváme se svědomím slabým, kdy se dítě řídí stále spíše hrozbou trestu nebo odměny. Předpokladem úspěšného vývoje svědomí je dobrý vztah dítěte k rodičům a **autentické interakce** v rodině. Pevné a přiměřené svědomí vybavuje dítě jistotou pro svobodný kontakt s okolním světem.

Podle Eriksona je předškolní období charakteristické novým vývojovým úkolem, který spočívá ve vyvážení na jedné straně **iniciativy** dítěte a na druhé straně právě **pocitů viny**, které čím dál více regulují jeho chování. „Zde probíhá nejosudnější rozkol a přeměna v emočním silovém poli, rozkol mezi možnostmi lidské slávy a totálního zničení. Neboť zde se dítě navždy stává rozpolcené samo v sobě. Fragmenty instinktu, které dříve podněcovaly růst jeho dětského těla a myslí, se nyní stávají rozdělenými na infantilní část, která trvale udržuje překypující možnost růstu, a rodičovskou část, která podporuje a zvyšuje sebezpozorování, sebevedení a sebetrestání“ (Erikson, 2002, 233). Podaří-li se optimálně zvládnout tento úkol, získává dítě do dalšího života základ odvahy pustit se do věcí i s vědomím minulých a možných budoucích neúspěchů.

Pokračuje vývoj a **osvojování sociálních rolí**. Už v předchozí části byla zmíněna představa, že seberelevantní poznatky jsou reprezentovány v paměti v podobě prototypu, který je jakousi hierarchií jeho různých rolí. Dítě kolem tří let si už více začíná ujasňovat svoje postavení mezi ostatními (oblíbený spoluhráč, dominance, submise). Umí zaujmout větší počet rolí a umí chápat i své role budoucí („budu pilotem letadla“). Umí si je představit a umí je i velmi tvořivě ztvárnit v rolových hrách či vyprávěních. Učí se své vlastní role chápat, ale také realizovat, a to především ve **vrstevnických hrách**. Nepostradatelná úloha vrstevnického kontaktu spočívá v tom, že se při něm rozvíjí schopnost spolupráce a prosociální vlastnosti jako je družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit nebo soustrast. Novou rolí se také stává role soupeře, přičemž důležité je nalézt rovnováhu mezi schopností soupeřit a kooperovat. Vrstevnická skupina též nepřináší dítěti tolik pocitů viny jako konfrontace s jeho rodiči.

K významnému pokroku dochází také v **diferenciaci pohlavních rolí** ve smyslu biologickém i sociálním. Děti jsou sice už od začátku svého vývoje formovány stereotypními očekáváními svého okolí vzhledem k svému pohlaví, nicméně až v předškolním období si začínají samy aktivně uvědomovat anatomické rozdíly a začínají výrazněji přejímat ve svých zájmech a postojích jejich pohlaví odpovídající chování. Zajímají se o pohlavní specifika svých rodičů a jejich vzájemné interakce. Právě toto období se ukazuje jako velmi důležité pro přijetí své sexuální identity, pro utváření představy o sexuálním partnerovi a jeho chování, pro představu života v páru.

Pokud jde o **sebedeskripce**, již ve dvou letech jsou mnohé děti schopny verbalizovat své základní charakteristiky jako je jejich pohlaví nebo že jsou dítě. V předškolním období již dokáží popsat své fyzické rysy, své vlastnictví i své preference, přičemž tento popis není příliš přesný a je typicky vázaný na objektivní rysy, právě přítomné v dané situaci (stadium názorového myšlení). I když je organizace těchto sebedeskripcí spíše jednoduchá než komplexní, můžeme je považovat za rudimentární základy sebepojetí.

Sebehodnocení je u dětí předškolního věku poměrně vysoké, ale dosud nestabilní a opět hodně závislé na aktuální situaci a v tomto věku pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči (Langmeier, Krejčířová, 1998). Děti si začínají si uvědomovat pocity vztažené k vlastnímu sebehodnocení, jako jsou hrdost, stud a již zmiňovaná vina.

3.4 Mladší a střední školní období

Mladší školní období je relativně krátké (6-8 let) a je spjaté zejména s adaptací na školu. Pro dítě znamená rozšíření „jeho“ sociální skupiny (spolužáci, učitelé) a především nové požadavky. Je to typické přechodné období a jako takové s sebou přináší větší rozkolísanost a zranitelnost (Matějček, 1994). V problémech dominují otázky adaptace dítěte na školní požadavky výukové i sociální (neklid, problémy se soustředěním, únava, úzkostnost, poruchy spánku aj.).

Střední školní období (9-12 let) je naproti tomu stabilnější a vyhraněnější. Podle Matějčka (1994) je toto období charakteristické následujícími závažnými změnami, které znamenají na psychické úrovni jakési zajištění pro následující fyziologické dozrání pohlavních funkcí. Jedná se o

- osvojení specifického chování vůči malým dětem
- utváření rodičovských postojů
- vytváření mužské a ženské identity.

Z hlediska komplikací se dostávají do popředí **pocity méněcennosti**, jejichž podkladem jsou často obtíže dítěte se zapojováním do kolektivu.

Spolu se školními nároky se rychle rozvíjí myšlení (stadium konkrétních operací), zlepšuje se paměť, dále se zdokonaluje řeč. Rozvíjí se **emoční kompetence**, která spočívá ve schopnosti dobře vnímat své pocity (ale i druhých lidí), vyjadřovat je přiměřeným způsobem a podle situace je kontrolovat a regulovat. Emoční kompetence má pak značný vliv na úspěch v sociálních interakcích, ve zvládnutí školních nároků apod.. Pozvolna se zvětšuje introspektivní zaměření, ale teprve v deseti letech dítě spontánně reflektuje vlastní pocity. V této době si začíná též pozorněji všimnout vztahů mezi lidmi.

Rozvoj v kognitivní oblasti postupně vede ke schopnosti dětí vytvářet relativní úsudky o sobě samých a druhých, které berou v úvahu hodnocení ve *dvou* dimenzích simultánně. Například pro hodnocení, zda jiné dítě umí hrát kopanou, vezme v úvahu jednak jeho věk a jednak jaké usilí do hry vkládá. Tato změna v kognitivní schopnosti umožňuje dítěti porovnávat jeho vlastní výkony napříč situacemi a časem, a v porovnání s ostatními, takže může vytvářet dispoziční a rysům podobné úsudky o sobě samých i ostatních (Moretti, Higgins 1996). Děti se tak s větší pravděpodobností popisují spíše pomocí *abstraktních, dispozičních atributů* než pomocí behaviorálních termínů jako tomu bylo v obdobích předchozích. Podobný posun nastává při popisu očekávání rodičů a ostatních. Dítě si tedy kolem 7 let začíná uvědomovat stabilitu svých psychologických charakteristik v čase. Je čím dál tím méně závislé na okamžitém úspěchu či nezdaru. To mu umožňuje skutečně se s druhými srovnávat a vytvořit si tak i stabilnější a obecnější úroveň **sebehodnocení**. Tato skutečnost má však i své úskalí. Jestliže totiž dítě zažívá diskrepanci mezi tím, jak se vnímá a měřítky, podle kterých věří, že ho hodnotí ostatní, může být úkol změnit sebe sama problematičtější, neboť nyní diskrepance může odrážet dispoziční charakteristiky (Moretti, Higgins 1996). Už to není dále otázka jen změny toho, *co dělá*, ale toho, *jaké je*. Tato skutečnost dělá podle zmíněných autorů děti v tomto období potenciálně zranitelnější vůči pocitům beznaděje a zoufalství.

Teprve po sedmém roce si je tedy dítě schopno vytvořit představu ideálního Já, a rozlišit své aktuální vlastnosti od vlastností, které by chtělo mít (Harter, 1999), ale také jaké by mělo mít. Tato nová schopnost brát v úvahu větší množství perspektiv pohledu na sebe může vést k větší zranitelnosti vzhledem k vnímání svých nedostatků (Moretti, Higgins 1996). Nicméně jak už bylo naznačeno dříve, vnímání diskrepance nemusí nutně vést k psychickému distresu, pokud dítě nevěří, že jsou s ní spojeny negativní důsledky.

3.4.1 Příčinnost proti méněcennosti

Hlavní motiv tohoto období udává škola, která především učí dítě pracovat. Dříve než se může stát dítě biologickým rodičem, musí začít být pracovníkem a potenciálním živitelem. Sexuální pudy jsou v tomto období relativně utlumeny (Freudovo období latence), aby se dítě mohlo soustředit na nový vývojový úkol, jímž je podle Eriksona (2002) rozvinutí **pocitu příčinnosti**. Dítě se má naučit používat nástroje a nové dovednosti, mít radost z vykonané práce a splnění školních povinností. Erikson považuje toto stadium za sociálně nejdůležitější vzhledem k tomu, že příčinnost znamená dělat věci vedle ostatních a s nimi, spolupracovat na společném díle. Novou psychosociální dovedností je při zdárném vyřešení úkolu pocit **kompetence**. Sebepojetí dítěte tohoto období je tedy určeno ve vztahu k výkonu a jeho kvalitě. Dítě je tím, co dovede.

Naopak závažnost tohoto období se odráží i v nebezpečí, které s sebou přináší, totiž převládnutí pocitů nedostačivosti a méněcennosti.

3.4.2 Rodina

Oproti předchozímu období vliv rodiny klesá. Nicméně rodina by měla být bezpečným nástupním prostorem ke všem velkým výbojům, které dítě podniká (Říčan, 1990). Pro sebepojetí dítěte je i v tomto období důležité, aby ho jeho rodiče měli rádi, přijímali ho, podporovali, radili mu a důvěřovali. Oba rodiče zůstávají pro dítě důležitým identifikačním vzorem, zejména rodič stejného pohlaví. Pro vývoj adekvátního sebepojetí bývá zdůrazňována již zmíněná potřeba *autentické interakce* mezi všemi členy rodiny. V prostředí, kde mohou jednotliví členové rodiny otevřeně a pravdivě sdělovat své pocity (i negativní) a svá přání se vyvíjí *atmosféra vzájemnosti* (mutualita). Taková atmosféra pak napomáhá také vývoji autonomie morálky dítěte.

Děti z neúplných rodin se rozvíjejí v průměru hůře. Chlapcům chybí identifikační vzor. Tyto děti bývají závislejší, méně zodpovědní, úzkostnější, mívají horší sebekontrolu a hůře vycházejí se svými vrstevníky. Otázkou je, do jaké míry tyto problémy souvisí s absencí otce a do jaké míry vývoj dětí poškozuje osamělá matka (Říčan, 1990). Ve středním školním věku děti také nejhůře snášejí rozvod rodičů a nejhůře přijímají nového matčina partnera (chlapci hůře než dívky). Matějček (1994) chápe tento fakt v souvislosti s probíhajícím utvářením pohlavní identity.

U vlivu rodičů na sebehodnocení školáků uvažujeme o dvojím mechanismu působení. Jednak je to již zmiňovaná **zrcadlová teorie**, podle které rodiče zprostředkovávají dítěti i jeho hodnotu tím, jak mu dávají najevo, jak si ho váží nebo jak ho podceňují. Na druhé straně jsou rodiče také vzorem (**teorie modelu**), jehož součástí je jejich reálné, nízké nebo nadnesené sebehodnocení, které může být základem, podle něhož si dítě modeluje sebehodnocení vlastní (Langmeier, Krejčířová, 1998). Faktorem ovlivňujícím sebepojetí dítěte jsou také jeho vztahy se sourozenci.

3.4.3 Výchova

Jeden z prvních výzkumů o souvislosti mezi sebehodnocením dětí a rodičovskými postoji a chováním provedl Coopersmith (1967). Zjistil, že děti (8-13 let) s nízkým sebehodnocením měli rodiče, kteří vůči nim byli zvýšeně kritičtí a považovali je často za přítěž. Na druhé straně, děti s lepším sebehodnocením pocházeli častěji z rodin, kde rodiče projevovali aktivní zájem o své děti a vyjadřovali jim pozitivní emoce (vřelost).

Výzkumy ukázaly, že výchova založená na **pozitivní autoritě** (authoritative rearing style) má pozitivnější vlivy na sebehodnocení než ostatní (autoritářský, benevolentní nebo lhostejný) (Macek, Širůček 2007).

Moretti a Higgins (1996) zjistili, že pro vytvoření stabilního a jasného sebepojetí dítěte je důležité, aby zpětné informace o chování dítěte byly vyjadřovány často, konzistentně, jasně a osobou, která je pro dítě důležitá.

Bandura (1996) k tomuto připomíná, že přímá výchova je pouze jedním z několika způsobů sociální transmise. Rodiče nejen učí a předepisují sebehodnotící standardy pro své děti, ale také je ukazují ve svém běžném chování (modelové učení). Mimoto existuje řada výzkumů, které ukazují, že sociální a afektivní

charakteristiky rodičů (socializátorů) jsou pro úspěch jejich snah rozhodující. Dále upozorňuje, že sociální učení je soustavný proces, v kterém jsou nabyté standarty dále rozpracovávány, modifikovány a nové jsou přijímány. Děti opakovaně pozorují a učí se standarty a vzorce chování nejen od rodičů, ale také od sourozenců, vrstevníků a jiných dospělých. Navíc, rozsáhlé symbolické modelování poskytované masmédií slouží jako další prominentní mimorodinný zdroj vlivu. A tak hodnoty dětí a jejich osobní standarty odrážejí spíše směs těchto rozdílných zdrojů, než jenom rodinné dědictví.

3.4.4 Dětská skupina

Ve školním období výrazně ovlivňuje vývoj sebepojetí dětská skupina, ať už formální (ve škole) nebo neformální (na hřišti). Dítě hodnotí samo sebe na pozadí „své“ vztahové skupiny a připisuje samo sobě určité schopnosti a osobní vlastnosti podle svého relativního postavení v ní. S tímto ohledem se tedy dále rozvíjejí a upevňují sociální schopnosti a vlastnosti, jejichž základ byl však už položen v minulém období. Školní kolektiv dává dítěti příležitost k četnějším a diferencovanějším interakcím, než společnost dospělých. Srovnávání se s ostatními, vliv skupiny během školního věku narůstá. K novým důležitým kritériím pro srovnávání patří zejména školní prospěch a pohybové výkony.

Výzkum Hartrové (1996), který se zabýval vztahem doménově specifických sebehodnocení a globálního sebehodnocení, ukázal, že největším přispěvatelem k celkovému sebehodnocení u dětí ve věku 8-15 let je vnímání vlastního fyzického vzhledu a sociální oblíbenost. Zdá se tedy, že v tomto věku jsou samotné kompetence (schopnosti) méně silnými determinantami sebeúcty než je fyzický vzhled a sociální přijatelnost. Nicméně studie Konečné a spol. (2007) ukazuje, že u českých dětí (7-10 let) je nejsilnějším prediktorem úrovně celkového sebepojetí sebehodnocení se v oblasti školních dovedností. Následuje behaviorální doména a potom teprve fyzický vzhled. Uvedené výsledky se mohou lišit jednak vzhledem k rozdílným použitým nástrojům měření a jednak vzhledem k rozdílným kulturním faktorům.

Hartrová (1996) také upozorňuje na zajímavost v rozlišení mezi vrstevnickými zdroji sebeúcty. Výsledky ukazují, že spolužáci mají na sebeúctu větší vliv než blízký přítel. Přijetí, potvrzení od vrstevníků ve veřejnější oblasti se zdá být kritičtější, než přijetí od blízkého přítele, se kterým sdílíme intimnější detaily našeho života. Vypadá

to, že aby jedinec potvrdil své self, potřebuje se obrátit na více objektivní zdroj. Tento vzor není omezen pouze na období dětství a adolescence.

3.4.5 Shrnutí

Lidský jedinec se rodí jako tvor nezralý pro vstup do společnosti. V průběhu prvních třech let života je odkázán na péči svých blízkých. Jako první se rozvíjí pocit tělesného Já, který pak zůstává kotvou jeho sebeuvědomění po celý život. Dítě si osvojuje základní důvěru ve své okolí a vlastní existenci. Nezastupitelnou roli v budování subjektivity dítěte má později vytvoření pevného vztahu s nejbližší pečující osobou. Z tohoto vztahu jako bezpečné základny postupně vyrůstá jeho vědomí sebe sama coby sociálního objektu. Narůstá pocit autonomie, ale také vědomí určitých omezení. Spolu s osvojením symbolické komunikace tak přibližně mezi druhým a třetím rokem života tak dítě dospívá k vlastnímu sebepojetí. Pocit Já se začne promítat do řečového projevu i do chování dítěte, křestní jméno se stává součástí jeho identity.

V průběhu předškolního období se vztah k sobě dále diferencuje. V četných interakcích s rozšiřujícím se okruhem dospělých a vrstevníků si dítě osvojuje řadu společenských norem, rolí a prosociálních vlastností. Nezastupitelnou úlohu v tomto procesu mají především vrstevnické hry. Důležitým úkolem zde je vývoj přiměřeného svědomí. V tomto období již dítě dokáže popsat své fyzické rysy, své vlastnictví a preference, i když je tento popis zatím vázaný na objektivní a právě přítomné skutečnosti. Úroveň sebehodnocení je vázána především na vztah s rodiči a jejich podporu. Vstupem do školy se do sebepojetí začíná více promítat vliv vrstevníků, schopnost začlenit se do školního kolektivu a schopnost obstát ve školních požadavcích. Tyto nové skutečnosti spolu s rozvojem kognitivních funkcí dávají nyní dítěti možnost utvářet si diferencovanější pohled na sebe, což může být provázeno určitými komplikacemi (např. negativní emoce, pocity méněcennosti). Zároveň se brzy objevuje schopnost utvoření obecnějšího, a tím i stabilnějšího vztahu k sobě samému. V tomto období už je dítě schopné se popsat pomocí obecnějších psychologických charakteristik.

Ustavení pozitivního a stabilního sebepojetí je důležité jako základ pro další psychický vývoj jedince v následujícím, často neklidném, období pubescence a dospívání.

4 Ochrana sebepojetí

Jasný, konzistentní a stabilní obraz o sobě a o světě je doprovázen pocitem jistoty. Potřeba jistoty je v tomto ohledu často silnější, než potřeba kladného sebehodnocení. Setkání s informacemi (i pozitivními), které jsou v rozporu se sebepojetím jedince, vedou vždy alespoň částečně k dočasné ztrátě jistoty v orientaci. Vnímaná informace může pocházet z vnějšku (např. sdělení lékaře o vážné nemoci) nebo z nitra osobnosti (např. se sebepojetím rozporné přání). Nejistota v osobně závažných věcech vyvolává úzkost, která motivuje k odstranění daného rozporu a obnovení pocitu jistoty a bezpečí. K tomu slouží mechanismy obrany, vyrovnání a jiné strategie.

Dva základní mechanismy psychologické obrany sebepojetí už jsme zmínili v souvislosti s Rogersem. Podle něj se jedinec brání vjemům, které jsou v rozporu s vlastním sebepojetím, buď jejich zkreslenou symbolizací, nebo úplným popřením.

Zejména v souvislosti s psychopatologií tuto problematiku rozpracovali psychoanalytici v konceptu tzv. **ego obranných mechanismů**. Jednotlivé druhy těchto mechanismů se liší rozsahem zkreslení skutečnosti a způsobem, jakým člověk s vnímaným obsahem naloží. Uplatňují se většinou neuvědoměle a na nich založené vnímání má v daném ohledu povahu sebeklamu. Jedná se například o vytěsnění, regresi, projekci, racionalizaci atd.

V současné době je všeobecně uznávána i adaptivní funkce obranných mechanismů. Problémem je obecně příliš slabá nebo příliš silná psychologická obrana, zejména pak užívání neefektivního, příliš rigidního a špatně realitě přizpůsobeného typu obrany.

Macek (1997) v souvislosti s behaviorální složkou sebepojetí uvádí některé její aspekty, jež vyjadřují tendenci nebo připravenost jedince jednat takovým způsobem, který koresponduje s poznáním a hodnocením sebe sama. Je obtížné rozlišit, v jakých případech se jedná o reflektovanou, vědomou tendenci, v jakých případech o tendenci neuvědomovanou a v jakých případech v chování jáská motivace vůbec chybí.

V případě, že je chování spojováno s potřebou vyvolat určitý dojem o vlastní osobě mluvíme o **strategických sebezprezentacích**. Jedná se o strategie zavděčení, zastrašení, sebezvýšení, příkladnosti a pokorného chování (Jones, Pitman in

Macek, 1997). Obecnějším pojmem, který se nevztahuje jen na chování, jsou **sebepotvrzující strategie**, jejichž cílem je, aby nás druzí vnímali a hodnotili tak, jak vnímáme a hodnotíme sami sebe. Většina lidí si totiž myslí, že sebe znají lépe, než je znají druzí lidé. Jsou-li konfrontováni s odlišným dojemem, neradi ho přijímají, dokonce i tehdy, je-li pozitivnější než jejich vlastní mínění o sobě.

Dále je uváděna celá řada mechanismů sloužících k ochranění, udržení nebo zvýšení sebehodnocení. Jmenujme alespoň některé z nich; **sklon k benefiktanci** (Greenwald, 1981 in Macek, 1997), který vyjadřuje tendenci člověka vnímat sebe sama jako efektivního a kompetentního činitele, což se typicky projevuje v atribuci pozitivního sobě a negativního vnějším okolnostem. Jiným mechanismem je tendence se před obtížnou situací hrozící neúspěchem předem omlouvat či záměrně handicapovat (**self-handicapping**). Také zde je motivací zvýšit možnosti externalizace příčin selhání a internalizace příčin úspěchu. Mezi hojně využívané mechanismy patří srovnávání se s těmi, o kterých se domníváme, že jsou na tom hůř než my (**downward social comparison**).

5 Sebepojetí a psychopatologie

Chápeme-li sebepojetí jako hlavní faktor psychické regulace chování a prožívání člověka a sebehodnocení jako ukazatel jeho sociální adaptace, můžeme rovněž sledovat, jaký mají tyto proměnné vztah k dysfunkčnímu vývoji a psychickým poruchám. U většiny psychických poruch se předpokládá multikauzální determinace. Psychické poruchy jsou téměř vždy podmíněny souhrou řady vzájemně se prolínajících a umocňujících faktorů. Sebepojetí můžeme pak nahlížet jednak jako proměnnou zobrazující působení psychopatologických faktorů a jednak jako další faktor, který patologický vývoj zapříčiňuje a umocňuje. Koncept self včetně sebepojetí je zevrubně zkoumán a využíván v klinické psychologii dospělých. My se nicméně zaměříme pouze na některé souvislosti objevující se už v dětském věku. U mnoha psychických poruch (i ve smyslu odchylek) objevujících se v dětství hrozí nebezpečí dalšího nežádoucího vývoje, i proto je důležité potenciálně ohroženým jedincům věnovat zvýšenou pozornost. To se týká zejména poruch chování, sociálně maladaptivního vývoje osobnosti a deprese (Vojtík, Machová, Břicháček, 1990).

V mnoha studiích byl empiricky prokázán vztah nízkého sebehodnocení a dětské psychopatologie (Bos a spol., 2006). Jedná se o souvislost zejména s **úzkostí, depresí a poruchami příjmu potravy**. Poruchy chování jsou považovány za spojené s nízkým nebo naopak s vysokým sebehodnocením. Úzkost můžeme kromě emočních poruch najít jako příznak i u jiných onemocnění (např. u obsedantně kompulzivní poruchy, poruch chování aj.). Podle Harterové (1996) má sebeúcta hlavní vliv na náladu nebo emoční stav jedince. Její nálezy ukazují, že velká většina dětí a adolescentů s nízkým sebehodnocením uvádějí také depresivní afekty (0,72 - 0,82). Ačkoli negativní sebehodnocení není v diagnostickém smyslu kardinálním rysem dětské deprese, je uznávána jeho role při spolupůsobení na vznik depresivního syndromu. Nebezpečí deprese dětí a adolescentů mj. spočívá i v zhruba 20krát vyšším riziku sebevražedného jednání než u dospělé populace (Dytrych a spol., 2002).

6 Současné nástroje hodnocení sebepojetí dětí

Vzhledem k tomu, že se sebepojetí vztahuje k tomu, jak se jedinec sám vnímá, je ve své podstatě fenomenologické. Posuzování sebepojetí se tedy téměř vždy jako na metodologii spoléhá na sebesposouzení jedince. Použití dotazníku sebepojetí tak předpokládá u respondentů několik podmínek (Burns, 1979): Za prvé, jedinec musí mít dostatečnou úroveň sebeuvědomění. Za druhé, tyto nástroje vyžadují základní schopnost verbalizace. A za třetí, dokonce i děti si jsou vědomi toho, že některé odpovědi jsou sociálně přijatelnější než jiné, a tak může být přesnost výsledku zmenšena tendencí odpovídat sociálně přijatelnějším způsobem.

Následuje přehled šesti dotazníků, které se nejvíce používají ve Velké Británii. V závorce za názvem škály je uveden autor (případně autor nové verze) a rok výroby. Údaje jsem čerpal převážně z přehledové studie Butlera a Gassonové (2005).

Self Esteem Scale (SES) (Rosenberg, 1965)

Ačkoliv je self vnímáno jako hierarchické, autor považuje sebepojetí (sebehodnocení) za posouzení sebe jako celku. Tato škála je tak spíše nástroj pro měření globálního sebehodnocení – sebeúcty. Obsahuje 10 obecných hodnotících tvrzení (např. 'At times, I think I am no good at all'; 'I wish I could have more respect for myself'), přičemž zkrácená verze pro děti mladší 11 let počítá pouze s 6 položkami. Polovina položek je formulována negativně polovina pozitivně. Jedinci odpovídají na 4 bodové Lickertově škále ('Strongly agree' až 'Strongly disagree'). Administrace dotazníku je časově velmi úsporná.

The Self Esteem Inventory (SEI) (Coopersmith, 1967, 1975, 1981, 2002)

Tento dotazník koresponduje s jednodimenzionálním modelem sebepojetí a slouží tedy k měření globálního sebehodnocení. Školní verze je určena pro děti od 8 do 15 let a obsahuje 58 položek, z nichž 8 tvoří lži škálu. Formulacemi jednotlivých položek vyzývá dotazník jedince, aby ohodnotili množství osobních vlastností a schopností v širokém rozsahu životních rolí. Na každou položku je možná kladná nebo záporná odpověď ('Like me' or 'Unlike me').

Self Concept Scale (SCS) (Piers, 1969, 1984, 1996; Piers & Herzberg, 2002)

Jedná se o v posledních dvaceti letech nejpoužívanější škálu. Sebepojetí je autorem dotazníku považováno za relativně stabilní sadu postojů jedince k sobě samému, které odrážejí popis i ohodnocení svého chování a charakteru. Dotazník je určen pro populaci ve věku od 7–18 let. Ačkoliv byla škála původně zamýšlená jako jednodimenzionální, faktorová analýza odhalila 6 domén. Nejnovější verze obsahuje 60 položek. Položky tvoří 25 kladně a 35 záporně formulovaných tvrzení v první osobě (např. 'I have nice hair'; 'I am dumb about most things'). Dítě odpovídá na každou položku buď ano nebo ne.

Tennessee Self Concept Scale (TSCS) (Fitts, 1965; Roid & Fitts, 1988; Fitts & Warren, 1996)

Jedná se o škálu postavenou na multidimenzionálním multifasetovém taxonomickém modelu. Verze pro děti má 76 položek a je určena pro věkovou kategorii od 7 do 14 let. Položky představují sebepopisná tvrzení, která byla kategorizována skupinou klinických psychologů do designu 5 (vnější fasety) x 3 (vnitřní fasety) x 2 (pozitivně/negativně formulované položky). Každá z částí sebepojetí (tělesné, morální, osobní, rodinné a sociální) se může projevovat ve vztahu k identitě (kdo jsem – vnitřní sebepojetí), satisfakci (jak jsem s tím spokojen – diskrepance aktuální/ideální sebepojetí) a chování (jak se chovám – self pozorovatelné zvnějšku). Dítě odpovídá na 4 bodové škále ('always false' až 'always true'). Existuje možnost použít zkrácenou verzi s 20 položkami.

Multidimensional Self Concept Scale (MSCS) (Bracken, 1992)

Sebepojetí je autorem považováno za multidimenzionální a na kontextu závislý vzorec naučeného chování, který odráží ocenění minulého chování a zkušeností jedince, ovlivňuje současné chování jedince a předvídá jeho chování v budoucnosti. Tato škála byla zkonstruována podle třífasetového taxonomického modelu, obsahuje 150 položek a je vhodná pro jedince od 9 do 19 let. Hlavní doménová faseta mapuje sebepojetí v 6 oblastech (sociální, akademická, afektivní, rodinná, fyzická a kompetence). Faseta hodnotící perspektivy reflektuje hodnocení osobní a druhými. Třetí faseta odráží různé typy výkonnostních standardů (absolutní, ipsativní, komparativní a ideální). Škála nabízí možnost použít každou z 6 domén nezávisle

podle potřeby. Jedinci odpovídají na 4 bodové Lickertově škále ('Strongly agree' až 'Strongly disagree'). Z hlediska doby administrace je tato škála velmi náročná.

Self Perception Profile for Children (SPPC) (Harter, 1985)

Autorka považuje strukturu sebepojetí za multidimenzionální a hierarchicky uspořádanou. Verze je určena pro děti ve věku 8 – 15 let. Škála se skládá z 36 položek formulovaných jako pár rozdílných tvrzení. Dítě ohodnocuje, jednak jak vnímá své kompetence v 5 doménách (sociální, akademická, vzhled, sportovní kompetence a chování) a jednak celkový pocit sebeúcty. Každou z domén včetně sebeúcty měří vždy 6 položek. Autorka nabízí unikátní formát skórování, ve kterém dítě nejdříve vybírá z dvojice tvrzení a poté ještě hodnotí, do jaké míry mu tvrzení odpovídá ('sort of true' nebo 'really true'). Tím získává informaci o důležitosti jednotlivých domén pro jednotlivé děti.

7 Charakteristika SIP- C

Butlerovy Self Image Profiles (SIP) jsou stručné dotazníky založené na vlastních výpovědích dětí a adolescentů o sobě samých. Poskytují grafický profil způsobu jejich sebekonstruování a sebehodnocení. Existují 2 formy: SIP-C pro děti ve věku od 7 do 11 let a SIP-A pro jedince ve věku od 12 do 16 let. Obě formy se liší obsahem položek, ale mají identický formát a proceduru skórování. Dále se zaměřím pouze na SIP-C.

SIP-C se skládá z 25 běžně používaných sebedeskripcí. 12 z nich je negativních, 12 pozitivních a jedna položka je neutrální. Všechny deskripce jsou slova nebo krátká tvrzení vygenerovaná z reálného dětského jazyka. Děti se posuzují u každé položky na sedmibodové Lickertově škále (0 – 6, vůbec ne – velmi) podle toho, jak jim daný popis odpovídá. Nejdříve se hodnotí postupně u všech položek podle toho ‚jaký jsem‘, v druhém kole podle toho ‚jaký bych chtěl být‘. Položky reprezentují 7 obecnějších *aspektů* sebepojetí.

Výstupem dotazníku je v první řadě přehledný grafický profil, pak jsou to skóry 4 hlavních škál – Pozitivní sebepojetí, Negativní sebepojetí, Sebehodnocení a Pocit odlišnosti. Dále je možno spočítat skóry pro jednotlivé aspekty sebepojetí.

Následující informace jsem čerpal převážně z manuálu SIP (Butler, 2001).

7.1 Teoretická východiska

Tvůrci dotazníku v souladu s teorií personálních konstruktů považují self za personální konstrukt, který je odvozen z ‚vnitřních‘ reflexí toho, jací jsme a jací, bychom chtěli být. Jako takový je pocit Já jedince interpretačním aktem (Butler, 2001). Jako takové, můžeme sebekonstruování považovat za fenomenologický proces. SIP-C respektuje tvrzení Hughese (1984), že za nástroje na měření sebepojetí můžeme považovat pouze ty, které podněcují jedince, aby o sobě vypovídal pomocí svých vlastních popisů sebe sama.

Druhým teoretickým východiskem je vývojový a organizační model self, tak jak jej navrhla Harterová (1999).

SIP-C respektuje a byl vytvořen v souladu s následujícími principy:

- Rozlišení mezi **sebe**pojětím (self image) a **sebe**hodnocením (self esteem).

- Obsah položek vygenerovaný z cílové populace. Vybrané deskripce odpovídají nejčastěji používaným způsobům, kterými děti samy sebe popisují. Položky jsou tedy pro děti smysluplné a reprezentují události z jejich života.
- Vývojové pojetí self. Sebekonstrukce je vývojovým fenoménem. Během vývoje se zvyšuje diskriminace a organizace struktury sebepojetí. Škála je vytvořená pro danou věkovou kategorii.
- Multidimensionální struktura sebepojetí. Předpokládá se, že se jedinec popisuje pomocí verbalizovaných sebereprezentací napříč sérií domén jako jsou vzhled, sociální chování a sportovní kompetence. Vzhledem k tomu by bylo problematické shrnout skóry z jednotlivých domén do jediného skóru reprezentujícího sebepojetí. Skóry SIP-C reflektují různé aspekty konstruování sebepojetí.
- Jedinečnost sebepojetí. Pomocí grafické reprezentace a rozsahu ohodnocení odhaluje SIP-C jedinečnost vnímání sebe sama každého dítěte.
- Sebedeskripce jako kontrasty. Tento poznatek je v souladu s ústředním principem teorie personálních konstruktů (Bannister, Fransella, 1971). Např. se můžeme považovat za veselého, jen když zároveň víme, co znamená smutný. Škála se však skládá pouze z jednoho pólu kontrastu, aby se však dětem usnadnilo jejich hodnocení a posuzování.
- Transparentnost. Dotazník před svými respondenty nic neskrývá, neobsahuje lži skór. Cílem je umožnit dítěti, stejně jako administrátorovi, odhalit něco o způsobu, jakým obraz o sobě konstruuje.
- Princip fragmentace (Bannister, Fransella, 1971). Dotazník implicitně přijímá tento princip, neboť umožňuje dítěti mít na sebe zjevně odlišné náhledy napříč různými doménami sebepojetí.
- Psychologické self. SIP-C obsahuje pouze položky, které mají psychologickou povahu.

7.2 Vývoj dotazníku

Dotazník byl původně odvozen z klinické populace. Jednalo se o děti ve věku od 7 do 11 let navštěvující klinického psychologa s nejrůznějšími problémy (včetně problémů s chováním, se školními, emočními a sociálními problémy). Během pětiletého období byly tyto děti žádány o výpovědi o sobě samých. V souladu s přístupem teorie personálních konstruktů byly tázány, jak se podobají a odlišují od

svých sourozenců, vrstevníků a jiných dětí. Navíc jim byla kladena otázka „Kdybych požádal vaší maminku/tatínka, aby mi vás popsali, jaké tři věci si myslíte, že by řekli?“.

Z velkého množství obdržených sebedeskripcí byla z nejméně používaných vytvořena škála. Původní verze SIP-C (1994) obsahovala 20 položek (8 pozitivních, 11 negativních a 1 neutrální) a děti byly žádány, aby se u každé položky posoudily 'jaký/á jsem', s použitím hodnotící škály 0-6. Teprve o několik let později se přidáním druhého hodnocení ('jaký/á bych chtěl/a být') umožnilo odvození skóru diskrepance, který byl pak uznán za určující míru sebehodnocení.

Další vývoj položek SIP-C proběhl s pomocí vzorku 118 neklinických školních dětí z jižního Leedsu ve Velké Británii. Byla jim položena tato otázka „Pokud byste mohli popsat sami sebe třemi způsoby, jaké by to byly?“ Byl vytvořen nový seznam nejčastěji používaných sebedeskripcí. SIP-C obsahuje 25 položek (příloha 1). Obsahuje nové položky s vysokým výskytem ('happy', 'funny', 'sensible', 'bossy'). Některé položky byly přeformulovány, aby lépe korespondovaly s nově získanými popisy (např. 'try hard at school' se změnilo na 'hardworking'). A nakonec, některé položky neodpovídající novému seznamu byly odstraněny.

Faktorová analýza odhalila 6 faktorů a jednu samostatnou položku. Tak vzniklo 7 aspektů (domén) sebepojetí.

7.3 Psychometrické charakteristiky

Standardizační studie dotazníku byla provedena na sociokulturně reprezentativním souboru 513 dětí z 5 základních škol v Leedsu.

Příloha 3 ukazuje výsledky faktorové analýzy, která odhalila 6 čistých faktorů – Behaviour, Social, Emotional, Outgoing, Academic a Resourceful. Položka č. 12 'Like the Way I Look', která nesytila žádný z faktorů, byla určena jako samostatný aspekt s názvem 'Appearance'.

Jako srovnávací nástroj pro konstruktovou validizaci byl použit The Self Perception Profile for Children (SPPC) (Harter, viz výše). Byly nalezeny statisticky významné ($p < 0.01$) vztahy v očekávaném směru mezi hlavními škálami SIP-C (Si +, Si -, SE) a doménou Sebeúcty (SPPC). Autoři tedy docházejí k závěru, že skóry pozitivního a negativního sebepojetí a sebehodnocení se zdají měřit stejný teoretický konstrukt jako SPPC. Dále byly nalezeny další statisticky významné korelace mezi některými korespondujícími doménami obou dotazníků.

K zjištění reliability byly použity dva nástroje pro zjištění vnitřní konzistence dotazníku. Jednak byl vypočítán koeficient α pro škály pozitivního a negativního sebepojetí. U obou dosáhl hodnoty 0,69. Dále byla zkoumána vzájemná korelace všech 3 hlavních škál a jednotlivých aspektů. Pozitivní sebepojetí je syceno zejména aspekty ‚Social‘, ‚Academic‘, ‚Outgoing‘ a ‚Appearance‘, zatímco Negativní sebepojetí aspekty ‚Behaviour‘ a ‚Emotional‘. Sebehodnocení je nejtěsněji spjato s aspektem ‚Behaviour‘.

Normy udávají orientační hraniční skóry negativního, pozitivního sebepojetí a sebehodnocení vzhledem k pohlaví a věku. Dále jsou součástí manuálu přehledy průměrných hodnot a směrodatných odchylek všech hlavních škál, aspektů a jednotlivých položek vzhledem k pohlaví a věku.

7.4 Administrace

Čas potřebný k administraci je podle autorů 12 – 25 minut. Po úvodním představení dotazníku administrátor přečte zadání k prvnímu úkolu a na první položce vysvětlí princip ohodnocení se na škále. Položky 2 – 13 čte postupně nahlas. Děti však, pokud chtějí, mohou postupovat samostatně. Jakmile dosáhnou položky 14, administrátor by měl vyvoláním zpětné vazby zajistit, aby nedošlo k vyvinutí mechanického odpovídání na položky bez ohledu na jejich obsah (response set). U dalších položek se postupuje stejně jako u položek 2 – 13. Po vyplnění všech položek administrátor vyzve děti, aby prošly všechny položky ještě jednou podle instrukce k druhému úkolu.

7.5 Interpretace

První hrubou informací o dítěti poskytuje už samotný pohled na rozvržení ohodnocení. Pro jedince s pozitivním pohledem na sebe jsou charakteristické vysoké skóry v horní polovině a nízké skóry v dolní polovině dotazníku a naopak pro jedince s horším sebepojetím.

Hodnoty pozitivního sebepojetí nižší než hraniční skóry uvedené v normách (u negativního sebepojetí naopak vyšší) by měli být důvodem pro zvýšenou pozornost.

Diskrepance mezi aktuálním a ideálním sebepojetím na úrovni položek poskytuje vyšetřujícímu informaci, v jaké oblasti by se jedinec přál změnit. Položky s vysokou diskrepancí se pak mohou stát vodítky pro zaměření intervence tak, aby

jedinci pomohla v posunu sebevnímání v dané charakteristice. Vysoký celkový skóre v sebehodnocení reflektuje velkou diskrepanci mezi tím ‚Jaký jsem‘ a tím ‚Jaký bych chtěl být‘ a je tedy ukazatelem nízkého sebehodnocení. Nízký skóre naopak může být interpretován jako reflektující vysokou úroveň sebehodnocení. Hodnoty vyšší než hraniční skóre by měly být opět důvodem ke zvýšené pozornosti. Autor připomíná, že **hraniční skóre uvedené v normách by ve všech případech neměly sloužit ke kategorizaci nebo značkování dítěte, ale spíše jako výchozí bod pro další proces porozumění jedinci.** U dětí, kteří skórovali neobvykle nebo mají značnou diskrepanci, doporučuje autor řadu doplňujících otázek, které by měli pomoci lépe porozumět způsobům a dynamice sebekonstruování jedince.

7.5 Využití dotazníku

Dotazník poskytuje hrubou představu o dětském pohledu na sebe sama. Může být použit spolu s jinými klinickými informacemi k lepšímu pochopení vulnerability jedince. Jeho hodnota spočívá zejména v plánování, kam zaměřit intervenční program. Dále může být využit při administraci v různých časových obdobích ke kontrole nebo monitorování efektivity léčby nebo intervencí.

SIP-C může být použit jak ve školství, tak v zdravotnickém sektoru. Ve školství jej mohou používat učitelé, školní psychologové a další podpůrné služby. V oblasti péče o zdraví je vhodný pro použití psychology, pediatry, výchovnými poradci a dalšími specialisty pracujícími s dětmi. Pro všechny uživatele je však nezbytné, aby porozuměli východiskům dotazníku, pochopili platnost dětských výpovědí o sobě samých, zevrubně porozuměli principům skórování **a uvědomili si omezení interpretace dotazníku.**

EMPIRICKÁ ČÁST

V této části se budeme nejdříve zabývat použitou překladovou procedurou a jinými úpravami dotazníku SIP-C. Dále popíšeme a vysvětlíme zvolený způsob ověřování přeloženého dotazníku. Následuje prezentace výsledků spolu s jejich shrnutím vzhledem k stanoveným hypotézám. Nakonec budou diskutovány výsledky s ohledem na teoretické poznatky a další možnosti použití české verze SIP-C.

1 Překlad dotazníku

Během překladové fáze jsme použili několik postupů, kterými jsme se pokusili zajistit co možná největší sémantickou ekvivalenci obou verzí. To znamená najít takové české výrazy, které by pro české děti měly co nejpodobnější význam, jako pro děti anglické.

1.1 Překladová procedura

Celá procedura se skládala ze sondy zjišťující významy položek pro anglicky mluvící děti, dvojího přímého překladu, analýzy protokolu a zpětného překladu.

- Nejdříve jsme provedli s 22 irskými dětmi ve věku 9 – 11 let sondu, ve které jsme je formou dotazníku požádali, aby se pokusili jednou či dvěma větami popsat, jak rozumí každému výrazu z dotazníku. Tím jsme získali širší představu o reálných významech jednotlivých položek.
- Druhým krokem byl přímý překlad dvěma překladateli³ (a autorem) s instrukcí, že se jedná o dotazník pro děti v daném věku a že překlad nemusí být doslovný a mělo by se jednat pokud možno opět o krátké slovní spojení či lépe jedno slovo. Tyto překlady jsme společně s autory porovnali a po diskuzi dospěli k první verzi překladu.
- Tuto verzi jsme poté administrovali 10 dětem obou pohlaví ve věku od 8 do 11 let. Žádali jsme je, aby během vyplňování přemýšleli nahlas o tom, jak rozumí jednotlivým výrazům a jaké jsou jejich motivace pro odpovědi (analýza protokolu). V průběhu jsme zjistili, že některé výrazy nejsou úplně srozumitelné (např. ‚Panovačný‘) nebo jejich interpretace dítětem oproti originálu sémanticky posunutá (např. ‚Citlivý‘, vnímáno často jako negativní charakteristika, jako přecitlivělý, citlivka). Tyto i některé jiné položky jsme i na základě rozhovorů s dětmi přeformulovali a sestavili druhou verzi překladu.
- Posledním krokem byl zpětný překlad této druhé verze do angličtiny jiným překladatelem, který dostal k překladu obdobné instrukce. Obě verze v anglickém

³ muž a žena

jazyce byly porovnány a byla konstatována dostatečná shoda mezi původní a zpětně přeloženou verzí.

Českou verzi naleznete jako přílohu 2.

1.2 Jiné drobné úpravy

Vzhledem k jazykovým odlišnostem jsme se rozhodli vytvořit dvě verze s formulacemi respektující rozdílná pohlaví.

Instrukci dotazníku jsme se rozhodli pro jistotu rozšířit o tuto úvodní větu „Tímto dotazníkem se chceme dozvědět, co si ty sám o sobě myslíš a jaký si připadáš.“ Z didaktických důvodů jsme ještě přidali větu: „Přečti si prosím pozorně zadání k dvěma úkolům.“ a označili jsme zadání jako první a druhý úkol.

Místo stínování, použité v originále pro vyznačování reálného Já (jaký jsem), jsme zvolili v našem prostředí tradičnější kolečko.

2 Ověření použitelnosti dotazníku v českém prostředí

Pro předběžné ověření použitelnosti přeloženého dotazníku jsme se rozhodli prozkoumat jeho

- konstruktovou validitu
- faktorovou validitu
- reliabilitu pomocí zjištění vnitřní konzistence jeho hlavních subškál (Si +, Si -) .

Konstruktová validita testu je míra, v níž test skutečně reprezentuje určitý teoreticky stanovený konstrukt. V našem případě se jedná o Kladné sebepojetí (Si +), Negativní sebepojetí (Si -) a Sebehodnocení (SE). Validita je určena korelací mezi testem a kritériem jeho platnosti. Jak už bylo řečeno, v našem prostředí není k dispozici nástroj, který by měřil pro dané věkové rozmezí tyto konstrukty. Proto jsme vycházejíce z analýzy daných konstruktů vyvodili několik empiricky ověřitelných hypotéz týkajících se vztahu těchto konstruktů a jiných proměnných. Jako validizační kritéria jsme pak určili následující proměnné:

- 1) **sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)** (Matějček, Vágnerová, 1987)
- 2) **úroveň zjevné úzkosti pro děti (CMAS)** (Fischer, Gjuričová, 1974)
- 3) **průměrný školní prospěch (ČJ, AJ, M, Vv, Hv).**

ad 1) Studie Konečné a spol. (2007) ukazuje, že sebeposouzení se v oblasti školních dovedností je u českých dětí ve věku 7 - 10 let nejsilnějším prediktorem úrovně celkového sebepojetí. Jak už bylo řečeno, dítě je v tomto období především tím, co dokáže, přičemž škola se svým známkováním je oblastí, která pro sebehodnocení dítěte skýtá mnohé příležitosti. Budeme tedy předpokládat pozitivní závislost mezi úrovní sebepojetí školní úspěšnosti a celkovým sebehodnocením (SE) a pozitivním sebepojetím (Si +) a negativní závislost vzhledem k pojetí negativnímu (Si -). Tyto výsledky budeme očekávat zejména ve vztahu ke dvěma obecnějším faktorům sebepojetí školní úspěšnosti – Sebedůvěře a Obecným schopnostem.

ad 2) Předpokládáme, že úzkostné děti se hodnotí podstatně hůře než děti méně úzkostné. Nejistota a nevyrovnanost sebepojetí vyvolává úzkost a opačně, stavy

úzkosti budou nepříznivě ovlivňovat sebepojetí. Mnoho studií ukázalo souvislost nízkého sebepojetí a úzkosti u dětí (Bos a spol., 2006). Podle autorů úpravy dotazníku CMAS studie uvádějí pozitivní vztah výsledků v tomto dotazníku k diskrepanci mezi reálným a ideálním sebepojetím (Fischer, Gjuričová, 1974). Předpokládá se, že úzkost vyvolává zejména diskrepance mezi aktuálním sebepojetím a požadovaným Já (Higgins, 1987).

ad 3) Podobně jako v případě sebepojetí školní úspěšnosti se dá očekávat, že i samotné školní ohodnocení známkami se bude odrážet v sebepojetí dětí.

Vzhledem k tomu, že dotazník CMAS je podle autorů vhodný až od 4. tříd, byl dětem 3. ročníků spolu s SIP-C administrován pouze SPAS. U žáků 4. a 5. ročníků byl spolu s dotazníky SIP-C a CMAS použita už jen pro účely našeho výzkumu vytvořená zkrácená verze SPASu. K tomuto kroku jsme se rozhodli vzhledem k tomu, že stihnout administrovat všechny tři dotazníky v plném znění v rámci jedné vyučovací hodiny, by bylo problematické.

2.1 Výzkumná otázka

Je přeložená verze dotazníku použitelná v českém prostředí?

2.2 Hypotézy a očekávání

H1: Úroveň sebehodnocení (SIP-C_SE) a úroveň pozitivního sebepojetí (SIP-C_Si +) budou kladně korelovat se školním sebepojetím (SPAS), zejména s faktory Obecné schopnosti (1) a Sebedůvěra (6).

H2: Úroveň sebehodnocení (SIP-C_SE) a úroveň pozitivního sebepojetí (SIP-C_Si +) budou záporně korelovat s úrovní zjevné úzkosti (CMAS).

H3: Hodnoty negativního sebepojetí (SIP-C_Si -) budou kladně korelovat s úrovní zjevné úzkosti (CMAS) a záporně se školním sebepojetím (SPAS), zejména s faktory Obecné schopnosti (1) a Sebedůvěra (6).

H4: Průměrný školní prospěch bude kladně korelovat se sebehodnocením (SE) a pozitivním sebepojetím a negativně se záporným sebepojetím.

H5: Počet faktorů a jejich struktura bude u české verze dotazníku SIP-C obdobná jako v původní verzi, tj. hierarchická struktura s generálním faktorem a 7 podfaktory.

H6: Odhad vnitřní konzistence pomocí Cronbachova koeficientu α bude pro škály kladného a záporného sebepojetí obdobný jako u originální verze (.69).

H7: Položková analýza potvrdí soudržnost položek vzhledem ke skórum kladného a záporného sebepojetí.

2.2 Výzkumný soubor

Kritéria výběru

Vzhledem k tomu, že se jedná o předběžné ověření české verze dotazníku, rozhodli jsme se pro vzorek pouze pražských dětí. K tomuto účelu jsme vybrali 2 státní základní školy, ZŠ Lyčkovo nám. a ZŠ Fr. Plamínkové. Obě školy jsou poměrně malé s dvěma třídami v každém ročníku.

ZŠ Lyčkovo nám. funguje na bázi školního vzdělávacího programu Smysluplná škola a podle mně dostupných informací od učitelů ji navštěvuje relativně větší procento dětí s výchovnými a učebními obtížemi.

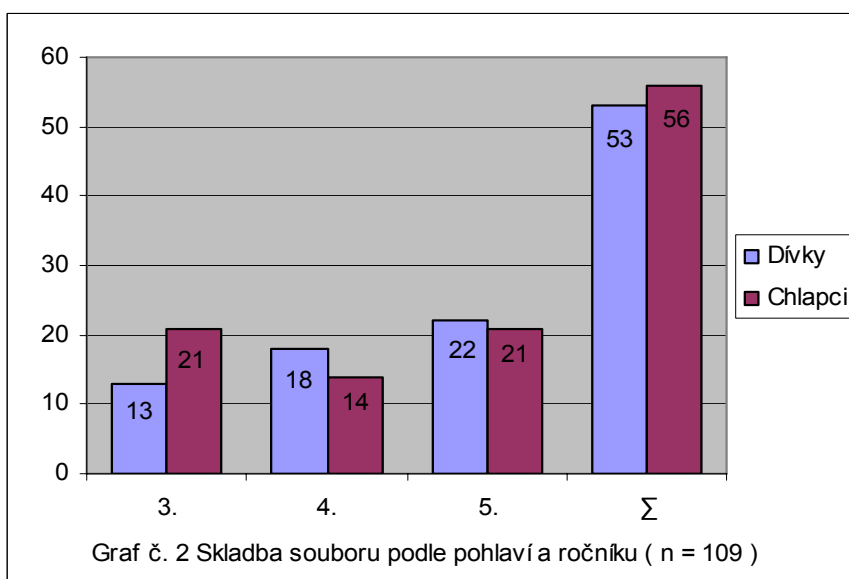
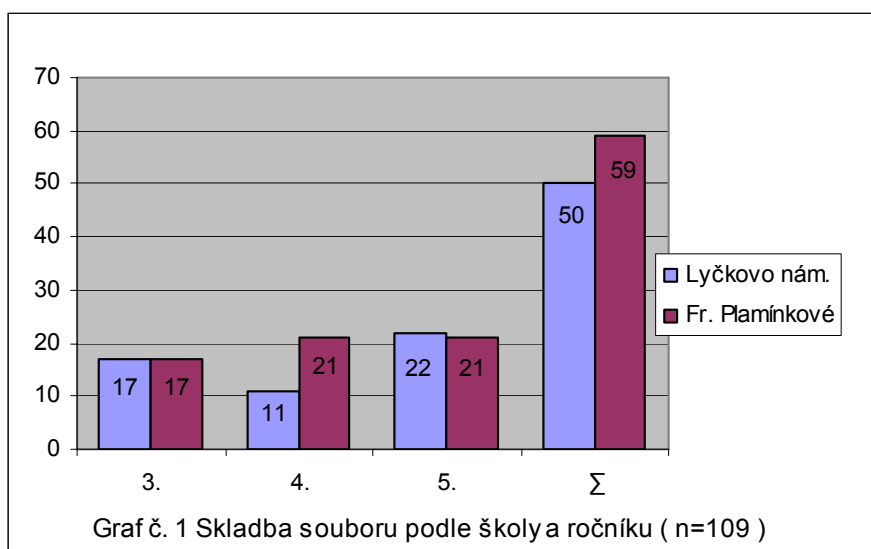
ZŠ Fr. Plamínkové je škola pro žáky 3. – 9. tříd s rozšířenou výukou jazyků. Děti přicházející do 3. ročníku jsou vybíráni na základě přijímacího řízení, jedná se tedy o školu výběrovou.

Výzkumný soubor tedy není vzhledem k celé ČR demograficky reprezentativní. S přihlédnutím k zmíněným odlišnostem mezi školami však můžeme předpokládat relativně široký záběr souboru, pokud jde o úroveň rozumových schopností. Předpoklad o vyrovnaném zastoupení obou pohlaví v celém souboru se potvrdil.

Původní verze dotazníku je určena pro děti od 7 do 11 let. Nicméně abychom mohli použít dotazníky pro validizaci, které jsou určeny pro děti starší, oslovili jsme žáky třetích až pátých ročníků. Z každé školy byla náhodně vybrána jedna třída z každého ročníku v uvedeném rozmezí.

Popis souboru

Výzkumný soubor tvořilo 109 žáků 3. - 5. ročníků 2 pražských základních škol. Soubor se skládal z 53 dívek a 56 chlapců. Děti byli ve věkovém rozmezí 8 – 12 let. Průměrný věk ve 3. ročníku byl 9,5 roku (SD=0,5), ve 4. ročníku 10,5 roku (SD=0,47) a v 5. ročníku 11,6 roku (SD=0,47). Soubor se ukázal být vzhledem k rozložení podle pohlaví, ročníku a školy vyvážený (graf 1 -2).



2.3 Metodika

Nástroje

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)

Dotazník poskytuje informace o postoji dítěte k vlastnímu školnímu výkonu. Test je určen pro děti od 10 do 15 let.⁴ Obsahuje 48 položek, které tvoří výroky vztahující se k 6 oblastem školního výkonu. Tyto oblasti odpovídají faktorům školního sebepojetí – Obecné schopnosti, Matematika, Čtení, Pravopis, Psaní a Sebedůvěra. Každý faktor zjišťuje 8 položek. Dítě odpovídá ANO či NE podle toho, jestli považuje výrok vzhledem k sobě za pravdivý. Celkové hrubé skóre může nabývat hodnot 0–48, u jednotlivých faktorů 0–8. Test má dobré psychometrické charakteristiky, prošel rozsáhlou validizační studií a osvědčil se v mnoha výzkumných šetřeních.

Zkrácená verze Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)

Pro účely našeho výzkumu jsme upravili původní verzi odebráním položek vztahujících se k faktorům konkrétních školních dovedností (Matematika, Čtení, Pravopis, Psaní). Ponechána zůstala úvodní instrukce a položky týkající se faktorů Obecné schopnosti a Sebedůvěra (příloha 4). Po této úpravě měla škála 16 položek a celkový hrubý skóre mohl nabývat hodnot 0-16 (0-8 pro každý faktor). V úplné verzi jsou položky řazeny opakovaně pravidelně po jedné od každého faktoru (1-6, 1-6, ...). Položky ve zkrácené formě jsou řazeny tak, jak se po sobě vyskytují v plné verzi. Vzorec rozložení negativních a pozitivních tvrzení je nepravidelný podobně jako v předloze. Prostou úvahou jsme neshledali důvody pro domněnku, že by zkrácená forma mohla ovlivnit výsledky zmíněných dvou faktorů oproti výsledkům při vyplňování formy úplné. Nicméně jsme si vědomi omezené platnosti psychometrických charakteristik oproti úplné verzi.

Škála zjevné úzkosti pro děti (CMAS)

Jedná se o sebeposuzovací jednorozměrný dotazník, v němž je dítě dotazováno na symptomy úzkosti. Je určen pro populaci dětí 4. – 6. tříd. Skládá se z 61 položek. Hrubé skóre škály úzkosti tvoří součet kladně zodpovězených příslušných položek. Součástí škály jsou položky zjišťující lžiskór.

⁴ Dolní věkovou hranicí použitelnosti testu je nicméně tzv. sociálně únosná úroveň čtení dítěte, které u nás děti většinou dosahují již na počátku 3. ročníku (Matějček, Vágnerová, 1987).

Dotazník sebepojetí dětí (SIP–C)

Přeložená zkušební verze.

Sběr dat

Data byla sebrána hromadně po třídách během posledního školního týdne v červnu 2007 poučenými administrátory (včetně autora samotného). Po vyplnění formuláře s položkami týkajícími se pohlaví, věku, počtu mladších a starších sourozenců a známek z 5 předmětů na posledním vysvědčení byly žákům 3. ročníků předloženy k vyplnění v následujícím pořadí tyto dotazníky - SIP–C⁵ a SPAS a žákům čtvrtých a pátých ročníků – SIP–C, CMAS a SPAS (zkrácená verze).

Úvodní instrukce k celému testování ještě před rozdělením složek obsahovala tyto body

- následující testování je součástí výzkumu v rámci DP a účast je dobrovolná
- tím, že se zúčastníte, můžete přispět k pomoci dětem ve vašem věku s různými problémy
- na žádný z listů, které dostanete, nepište své jméno, testování je anonymní
- nejedná se o zkoušení, neexistují správné ani špatné odpovědi
- na vyplňování máte dost času, nemusíte spěchat
- nezapomeňte u všech dotazníků vyplnit všechny položky
(zopakováno při ukončení vyplňování)

Jako první byl vždy administrován SIP–C a to podle instrukcí k původní verzi popsaných v kapitole 8.4. S druhým testem se pokračovalo, až když byli všichni hotovi. U dalších dotazníků byla vždy nahlas přečtena instrukce, dále žáci pracovali samostatně. U žádné z tříd nepřekročila administrace dobu 45 minut.

2.4 Analýza dat

Základní demografické údaje byly analyzovány standardními nástroji deskriptivní statistiky. X^2 test byl použit pro hodnocení homogenity souboru z hlediska zastoupení pohlaví, ročníku a školy. Analýza rozptylu (ANOVA) a analýza kovariance (ANCOVA) s příslušnými post-hoc testy byly použity pro vyhodnocení vlivu nezávislých

⁵ Dívky a chlapci dostali odlišné formy testu s gender respektujícími formulacemi.

kategoriálních (pohlaví, ročník, škola) a kontinuálních (věk, prospěch) charakteristik na výsledný skóre dotazníku SIP-C. Pro konstruktovou validizaci byly použity Pearsonův a Spearmanův korelační koeficient v závislosti na charakteru rozložení dat. Pro faktorovou validizaci byla použita metoda explorační faktorové analýzy pomocí analýzy hlavních komponent s metodou normalizovaného varimaxu s prahovou hodnotou faktorové zátěže 0,45 (v souladu s původní prací). Cronbachova alfa byla užita k hodnocení vnitřní konzistence dotazníku. Hodnota $p < 0,05$ byla považována za statisticky významnou. Analýza dat byla provedena za pomoci programu Statistica Soft 7.0⁶.

⁶ Data a výpočty, které nejsou v práci uvedeny, jsou v případě zájmu k dispozici u autora.

3 Výsledky

3.1 Konstruktová validizace

První šetření provedené s žáky třetích ročníků potvrdilo naše předpoklady. Výsledky ukazují na statisticky významné vztahy mezi jednotlivými škálami v očekávaném směru. V tabulce č. 1 jsou uvedeny hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu pro jednotlivé dvojice skupin dat. Hodnoty Spearmonava koeficientu se lišily pouze v řádu tisícín.

Tab. 1 Korelace mezi SIP-C a SPAS (3. ročník, n = 34)

SIP-C	SPAS		
	celkové skóre	Obecné schopnosti	Sebedůvěra
Sebehodnocení (SE)	-0,502 **	-0,473 **	-0,597 **
Pozitivní sebedůvěry (Si +)	0,479 **	0,151	0,479 **
Negativní sebedůvěry (Si -)	-0,402 *	-0,401 *	-0,402 *

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Zdá se, že čím lépe se dítě hodnotí jako úspěšné ve vztahu ke školním požadavkům, tím lepší je jeho celkové sebehodnocení⁷ a tím více si připisuje pozitivních charakteristik (Pozitivní sebedůvěry) a naopak. Podobně čím úspěšnější se dítě cítí ve škole, tím méně negativních charakteristik si připisuje (Negativní sebedůvěry) a naopak.

Výsledky měření prováděná se skupinou žáků čtvrtých a pátých ročníků udává tabulka č. 2. Na vysoké hladině významnosti ($p < 0,001$) se potvrdily předpokládané vztahy mezi úrovní manifestované úzkosti a sebehodnocením a negativním sebedůvěry. Zdá se tedy, že čím více symptomů úzkosti dítě prožívá, tím nižší je jeho úroveň celkového sebehodnocení a tím více si připisuje negativních charakteristik a naopak. Nepotvrdil se však vztah úzkosti a pozitivního sebedůvěry. Tyto dvě proměnné se zdají být na sobě navzájem zcela nezávislé.

⁷ Záporný korelační koeficient u vztahu se sebehodnocením odráží způsob skórování, tedy že, čím vyšší skóre, tím nižší sebehodnocení.

Tab. 2 Korelace mezi SIP-C a CMAS (4. - 5. ročník, n = 75)			
SIP-C	CMAS	SPAS (Spearmanův korel. koef.)	
		Obecné schopnosti	Sebedůvěra
Sebehodnocení (SE)	0,397 **	-0,385 *	-0,330 *
Pozitivní sebepojetí (Si +)	-0,003	0,092	0,221
Negativní sebepojetí (Si -)	0,436 **	-0,275 *	-0,268 *

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Dále se statisticky signifikantně potvrdily předpoklady o vztazích mezi obecnými faktory sebepojetí školní úspěšnosti na jedné straně a celkovým sebehodnocením a negativním sebepojetím na straně druhé. Podobně jako u vztahu s úzkostí se neukázala téměř žádná souvislost těchto dvou faktorů a tím do jaké míry si jedinec připisuje pozitivní charakteristiky (pozitivní sebepojetí).

Třetím validizačním kritériem byl průměr školních známek z 5 vybraných předmětů. Korelační koeficienty potvrdily statisticky významné vztahy celkového sebehodnocení a prospěchu (0,343) a negativního sebepojetí a prospěchu (0,299) v očekávaném směru. Čím lepší má jedinec prospěch, tím vyšší můžeme očekávat úroveň celkového sebehodnocení a tím méně bude skórovat v oblasti negativních sebedeskripcí. Analýza kovariance (ANCOVA) tento vliv prospěchu na celkové sebehodnocení a negativní sebepojetí také potvrdila. Předpoklad o vztahu prospěchu a hodnot pozitivního sebepojetí se nepotvrdil.

3.2 Faktorová validizace

K zjištění faktorové struktury sebepojetí jsme zvolily stejný nástroj se stejnými parametry jako autoři originální verze dotazníku. Extrahování faktorů bylo provedeno pomocí postupů exploratorní faktorové analýzy – metodou hlavních komponent s metodou normalizovaného varimaxu s prahovou hodnotou faktorové zátěže 0,45. Tabulka č. 3 ukazuje zjištění 6 faktorové struktury s náležitými korelačními koeficienty. Položka č. 8 – ‚Pravdomluvný‘ nesytila v dostatečné míře žádný ze zjištěných faktorů. Autoři původní verze odhalili také 6 faktorů a 1 samostatnou položku, i když jak za chvíli uvidíme s poněkud odlišným rozdělením položek.

Tab. 3 Faktorová analýza sebepojetí (n = 109)							
		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
23.	Poroučím ostatním	0,726					
20.	Drzý	0,725					
21.	Otravuji ostatní	0,707					
25.	Často se nudím	0,628					
24.	Nabručený	0,591					
17.	Zlobím ve škole	0,553		-0,483			
19.	Pořád v průšvihů	0,516					
12.	Hezký		0,768				
4.	Zábavný		0,744				
1.	Milý		0,648				
3.	Kamarádský		0,517			-0,465	
10.	Chytrý			0,716			
11.	Vnímavý			0,685			
6.	Pilný			0,591			
7.	Čiperný				0,726		
9.	Mám rád sport				0,652		
2.	Šťastný				0,576		
18.	Stydlivý					-0,542	
14.	Líný					-0,523	
5.	Pomáhám ostatním					-0,477	
13.	Jiný než ostatní						0,771
15.	Ostatní se mi posmívají						0,697
22.	Snadno se naštvu						0,524
16.	Náladový						0,514
8.	Pravdomluvný	-0,356	0,291	0,306	0,035	0,100	-0,190

Tučně zvýrazněné položky v každém faktoru sytí společný faktor i v původní verzi. Na první pohled je zřejmé, že zjištěná struktura je do značné míry podobná struktuře odhalené autory originální verze. U čtyř faktorů nalzáme velmi podobné zastoupení položek a i v případě odlišností se celkový smysl faktorů i vzhledem k jejich názvům příliš nemění.

- První faktor* (Behaviour) v původní verzi obsahuje navíc položku ‚Lazy‘ a neobsahuje položku ‚Často se nudím‘, která je považována za sedmý samostatný faktor (Resourceful). V obou verzích se jedná o nejsilnější faktor sycený největším počtem položek.
- Náš šestý faktor* se do značné míry shoduje s třetím faktorem originálu (Emotional) a také ho můžeme považovat za faktor obsahující charakteristiky týkající se emocí. Originál pouze místo položky ‚Náladový‘ zahrnuje položku ‚Shy‘.

- *Čtvrtý faktor* (Outgoing) je v originále také sycen třemi položkami. Náš čtvrtý faktor obsahuje místo položky ‚Funny‘ položku ‚Šťastný‘.
- *Třetí faktor* v našem měření odpovídá akademické doméně v originálu. Kromě položek ‚Chytrý‘ a ‚Pilný‘ zahrnuje navíc položku ‚Vnímavý‘.
- Zbylé faktory, tedy druhý a pátý, jsou svým obsahem odlišné od faktorů v původní verzi. Položky ‚Milý‘ a ‚Kamarádský‘ jsou v originále součástí sociální domény. V našem případě se shlukují s položkami ‚Hezký‘ a ‚Zábavný‘. Odhlédneme-li od položky týkající se vzhledu mohli bychom tento aspekt také nazvat sociálním. Pátý faktor je tvořen položkami ‚Stydlivý‘, ‚Líný‘, ‚Pomáhám ostatním‘.

3.3 Reliabilita

K ověření reliability jsme použili stejné metody jako autoři původní verze. K zjištění vnitřní konzistence testu jsme použili jednak výpočet Cronbachovy alfy a jednak jsme analyzovali vzájemné korelace jednotlivých škál a aspektů sebepojetí.

Koeficient alfa byl spočítán pro škálu pozitivního a negativního sebepojetí (Si+,Si-). Výsledný koeficient pro škálu pozitivního sebepojetí je 0,69 a pro škálu negativního sebepojetí 0,77. Výsledky můžeme považovat vzhledem k hodnotám původní verze (0,69 pro obě škály) za uspokojivé.

Z analýzy vzájemné korelace mezi položkami těchto dvou škál jsme zjistili, že v oblasti pozitivních charakteristik nejméně koreluje s ostatními položka č. 9 ‚Mám rád sport‘ a z druhé části testu je to položka č. 16 ‚Náladový‘. Po jejich odstranění by došlo k mírnému zvýšení koeficientu alfa u obou škál. Tabulka č. 4 uvádí hodnoty korelací mezi položkami a příslušnou škálou. Položka č. 13 ‚Jiný než ostatní‘ reprezentuje samostatnou škálu (A Sense of Difference) a není započítávána do skóru sebepojetí. Nízké korelace této položky s oběma škálami podporují původní design skórování. Položka č. 16 ‚Náladový‘ přispívá ke skóre negativního sebepojetí výrazně nekonzistentně. Už běžná prohlídka vyplněných otázek naznačila, že pro některé děti má charakteristika ‚Náladový‘ spíše pozitivní konotaci. Položku proto doporučujeme pro případné další použití testu přeformulovat, např. na ‚Často se mi mění nálada‘.

Tab. 4 Položková analýza

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
0,491	0,352	0,458	0,491	0,552	0,599	0,551	0,489	0,387	0,375	0,421	0,569	0,143
(Si +)												
13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.
0,171	0,532	0,430	0,163	0,539	0,415	0,514	0,657	0,670	0,562	0,586	0,663	0,679
(Si -)												

Analýza korelací mezi hlavními škálami a jednotlivými aspekty sebepojetí potvrdila jednak vzájemné logické vztahy mezi hlavními škálami a jednak až na výjimky podobnou strukturu ostatních vztahů jako zjistili autoři původní verze. Tabulka 5 uvádí hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu. Pouze hodnoty koeficientů uvedené kurzívou vyznačují vztahy, které v původní standardizační studii vyšly oproti naší jako významné resp. nevýznamné. Ostatní vztahy jsou co do ne/významnosti a směru korelace obdobné.

Tab. 5 Korelace mezi hlavními škálami a aspekty sebepojetí (n=109)

SIP-C	SE	Si+	Si-	Beh	Soc	Emot	Outgo	Acad	Resource
Si+	-,379 **								
Si-	,597 **	-,324 **							
Behaviour	,481 **	-,195 *	,916 **						
Social	-,276 *	,855 **	-,314 **	-,238 *					
Emotional	,515 **	-,121	,623 **	,412 **	-,127				
Outgoing	-,155	,670 **	-,138	,006	,394 **	-,081			
Academic	-,377 **	,597 **	-,271 *	-,238 *	,359 **	-,044	,199 *		
Resourceful	,391 **	-,290 *	,679 **	,511 **	-,243 *	,304 **	-,186	-,152	
Appearance	-,338 **	,569 **	-,149	-,032	,409 **	-,056	,242 *	,226 *	-,243 *

* p<0,05 ** p<0,001

Existují statisticky velmi významné vztahy mezi hlavními škálami dotazníku. Můžeme konstatovat, že čím více si bude dítě připisovat pozitivní charakteristiky a čím méně negativní, tím menší bude pak i diskrepance mezi reálným a ideálním sebepojetím, tím lepší bude jeho celkové sebehodnocení. Zdá se, že celkové sebehodnocení je těsně spjata zejména s behaviorálním a emočním aspektem sebepojetí. Pozitivní sebepojetí významně souvisí především se sociálním aspektem a negativní

sebepojetí s behaviorálním aspektem. Tyto výsledky však mohou být zkreslující, protože námi zjištěná faktorová struktura je od této původní poněkud odlišná.

3.4 Další zjištění

V rámci analýzy kovariance (ANCOVA) a rozptylu (ANOVA) jsme kromě již zmíněných vztahů mezi prospěchem a celkovým sebehodnocením a prospěchem a negativním sebepojetím objevili další statisticky významné souvislosti. Např. faktor pohlaví se ukázal jako významný ($p < 0,02$) prediktor úrovně pozitivního sebepojetí. Můžeme říci, že dívky se v pozitivních charakteristikách hodnotí lépe než chlapci. Ačkoliv se věk jako samostatný faktor neukázal být spjat s žádnou z hlavních škál, v kombinaci s faktorem pohlaví je statisticky významným ($p < 0,01$) prediktorem celkového sebehodnocení. S narůstajícím věkem se u dívek v tomto období celkové sebehodnocení zhoršuje.

3.5 Shrnutí výsledků ve vztahu k hypotézám

H1: Úroveň sebehodnocení (SIP-C_SE) a úroveň pozitivního sebepojetí (SIP-C_Si +) budou kladně korelovat se školním sebepojetím (SPAS), zejména s faktory Obecné schopnosti (1) a Sebedůvěra (6).

→ **Tato hypotéza se potvrdila částečně.**

U souboru mladších dětí, které vyplňovaly kompletní verzi SPASu se všechny vztahy, kromě vztahu pozitivního sebepojetí a Obecných schopností, ukázaly jako vysoce statisticky významné ($p < 0,01$).

U souboru starších dětí, které odpovídali pouze na zkrácenou verzi SPASu, se nepotvrdila souvislost pozitivního sebepojetí a zmíněných dvou faktorů školního sebepojetí. Souvislost sebehodnocení a negativního sebepojetí s oběma faktory školního sebepojetí se ukázala být statisticky významná ($p < 0,05$).

H2: Úroveň sebehodnocení (SIP-C_SE) a úroveň pozitivního sebepojetí (SIP-C_Si +) budou záporně korelovat s úrovní zjevné úzkosti (CMAS).

→ **Tato hypotéza se potvrdila částečně.**

Opět se nepotvrdil se očekávaný vztah pozitivního sebepojetí a úzkosti. Nicméně celkové sebehodnocení a úzkost spolu záporně korelují na velmi vysoké hladině významnosti ($p < 0,001$).

H3: Hodnoty negativního sebepojetí (SIP-C_Si -) budou kladně korelovat s úrovní zjevné úzkosti (CMAS) a záporně se školním sebepojetím (SPAS), zejména s faktory Obecné schopnosti (1) a Sebedůvěra (6).

→ **Tato hypotéza se potvrdila.**

Statisticky nejvýznamnější se ukázal být vztah negativního sebepojetí s úzkostí ($p < 0,001$).

H4: Průměrný školní prospěch bude kladně korelovat se sebehodnocením (SE) a pozitivním sebepojetím a negativně se záporným sebepojetím.

→ **Tato hypotéza se potvrdila částečně.**

Nepotvrdil se opět vztah s pozitivním sebepojetím. Školní prospěch se však ukázal jako statisticky významný prediktor úrovně celkového sebehodnocení a negativního sebepojetí.

H5: Počet faktorů a jejich struktura bude u české verze dotazníku SIP-C obdobná jako v původní verzi, tj. hierarchická struktura s generálním faktorem a 7 podfaktory.

→ **Tato hypotéza se potvrdila částečně.**

Faktorová analýza odhalila stejné množství faktorů, ale s poněkud odlišným rozložením položek.

H6: Odhad vnitřní konzistence pomocí Cronbachova koeficientu α bude pro škály kladného a záporného sebepojetí obdobný jako u originální verze (0,69).

→ **Tato hypotéza se potvrdila.**

Koeficient α pro škálu pozitivního sebepojetí dosáhl hodnoty 0,69 a pro škálu negativního hodnocení 0,77.

H7: Položková analýza potvrdí soudržnost položek vzhledem ke skórum kladného a záporného sebepojetí.

→ **Hypotéza se potvrdila částečně.**

Položka č. 16 – Náladový přispívá ke skóre záporného sebepojetí výrazně nekonzistentně.

4 Diskuse

Protože v ČR neexistuje žádný dotazník, který by umožňoval měřit sebepojetí dětí, největším metodologickým problémem této práce bylo zvolení vhodných nástrojů pro ověření konstruktové validity. Nakonec jsme zvolili Škálu zjevné úzkosti (CMAS) a Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS), protože u obou existují empiricky podložené důkazy o souvislosti se sebepojetím.

Překlad

Domníváme se, že Butlerův dotazník obsahuje minimum kulturních specifik a jeho překlad nebyl výrazně komplikovaný. Zvolili překladovou proceduru zahrnující čtyři po sobě jdoucí kroky. V prvním kroku jsme se pomocí sondy zorientovali ve významech, které přiřkládají jednotlivým výrazům anglicky mluvící děti a dospělí v Irsku. Druhým krokem byl přímý překlad dvěma nezávislými lingvisty. Poté jsme všechny poznatky zvážili a došli k první zkušební verzi. Tu jsme předložili několika dětem a sledovali jejich reakce na jednotlivé položky, případně jsme se ptali na jejich vlastní formulace. Během těchto prvních pokusů jsme zjistili, že některé výrazy nejsou úplně srozumitelné (např. „Panovačný“) nebo je jejich interpretace dítětem oproti originálu sémanticky posunutá (např. „Citlivý“, vnímáno často jako negativní charakteristika, jako přecitlivělý, citlivka). Z podobného důvodu jsme zvažovali i přeformulování již zmíněného výrazu „Náladový“ (Moody), ale nakonec jsme ji v konečné verzi nechali. Jednak kvůli tomu, že bylo obtížné nalézt přesně odpovídající stručný výraz, a jednak proto, že mnohým dětem problémy nečinila. Nicméně už zběžný pohled na vyplněné dotazníky prozradil, že zařazení této položky je zejména pro děti z třetích tříd problematické. Celých 64 % z nich na tuto položku odpovídalo způsobem, který nasvědčoval tomu, že ji chápou jako pozitivní (zhruba ve smyslu „skvěle naladěný“). U starších dětí to už bylo pouze 17 %. Navrhujeme tedy pro případnou další práci s dotazníkem položku přeformulovat např. na „Často se mi mění nálada“. Pokud jde o obrácenou konotaci, ještě bychom mohli zmínit položku „Čiperný“, na kterou reagovalo 14 % starších dětí tak, jako by ji považovali za negativní charakteristiku. Posledním krokem procedury byla konfrontace se zpětným překladem.

Až na zmíněnou položku „Náladový“ se domníváme, že překlad sémanticky dostatečně odpovídá původní verzi. Ale přeci jen vzhledem k určitým nesrovnalostem v překladu a nejisté úplné reprezentativnosti položek pro české děti je tu otázka, zda by nebylo vhodnější získat výrazy pro jednotlivé položky přímo od českých dětí a zkonstruovat podobný dotazník na jejich základě. Ještě jinou variantou by mohlo být tyto výrazy použít k úpravě stávající přeložené verze.

Konstruktová validita

Butler (2001) souhlasí s názorem existujícím v rámci teorie personálních konstruktů (TPK), který dává rovnítko mezi validitu na jedné straně a užitečnost a zvýšené porozumění na straně druhé. Pokud dítě dotazníku rozumí a ukáže při jeho vyplňování, jakým způsobem samo sebe nahlíží, a odhalí vzorce, které klinikovi umožní lepší porozumění, potom dotazník splnil svůj účel a můžeme ho považovat za validní. Z tohoto pohledu se domníváme, že SIP-C vzhledem k své jednoduchosti a transparentnosti, tato kritéria splňuje.

Autor původní verze při konstrukci dotazníku vychází z TPK a definuje sebepojetí jako multidimenzionální hierarchicky uspořádaný deskriptivní aspekt self, který zahrnuje konstrukty, dimenze nebo charakteristiky, kterými se jedinec identifikuje. Sebehodnocení analogicky představuje hodnotící či afektivní aspekt self a je určeno vnímanou distancí mezi tím „jaký jsem“ a „jaký bych si ideálně přál být“. Vzhledem k tomu, že v ČR chybí jakýkoliv nástroj, který by měřil podobný konstrukt, rozhodli jsme se výsledky SIP-C porovnat s mírou úzkosti/úzkostnosti, úrovní akademického sebepojetí a školním prospěchem. Potvrdily se všechny předpokládané vztahy kromě některých spojitostí s pozitivním sebepojetím, jehož explicitní definice stejně jako negativního sebepojetí v manuálu chybí. Tento fakt bychom mohli interpretovat tak, že úzkost opravdu sytí pouze negativní hodnocení, zatímco její absence nemá na sebepojetí vliv, snad jen ten, že neúzkostný jedinec se může vnímat méně zkresleně, ale to neznamená, že se bude vnímat pozitivně.

Můžeme shrnout, že očekávané vztahy celkového sebehodnocení a negativního sebepojetí vůči třem vybraným kritériím se potvrdily. Statisticky velmi významná se ukázala být zejména spojitost s úzkostí. Pokud jde o škálu

pozitivního sebepojetí, zdá se, že nemá téměř žádnou spojitost s úzkostí ani školním prospěchem.

Faktorová validita

K zjištění faktorové struktury jsme použili stejný nástroj se stejnými parametry jako autor původní verze. Odhalili jsme také 6 faktorů a jedna položka nesytila žádný faktor. Dokonce i rozmístění položek v jednotlivých faktorech do značné míry souhlasí, nicméně ne zcela. Tento fakt můžeme vysvětlit několika způsoby. Za prvé je možné, že překlad není dostatečně sémanticky ekvivalentní a jednotlivé položky znamenají pro české děti něco trochu jiného než pro anglické, což by mohlo způsobit zmíněné odlišné rozložení. Za druhé. Předpokládejme, že překlad je dostatečně sémanticky ekvivalentní, ale je možné, že existují mezikulturní rozdíly ve způsobu sebekonstruování. Jiné rozložení položek bychom potom mohli přičítat nedostatečné konceptuální ekvivalenci. A konečně třetím důvodem může být malá velikost a nedostatečná reprezentativnost našeho výzkumného souboru. Výsledný efekt může být také způsoben souhrou několika těchto faktorů. Tyto faktory je ale možné sledovat a upravovat při dalším použití dotazníku. Některé možné postupy pro zlepšení sémantické ekvivalence jsme již naznačili v části o překladu. Konceptuální ekvivalenci je možné ověřit pomocí testů podobnosti faktorových struktur založených na strukturálním modelování (Structural Equation Modeling – SEM) nebo testy podobnosti pozic v nomologické síti (Urbánek, 2000). Pro důkladnější ověření faktorové validity by bylo třeba provést rozsáhlejší validizační studii na větším a reprezentativnějším vzorku.

Můžeme shrnout, že vzhledem k malé velikosti a omezené reprezentativnosti výzkumného souboru nebylo reálné očekávat naprostou shodu faktorové struktury. Faktorovou validitu přeložené verze tedy považujeme i s ohledem na zmíněné okolnosti za uspokojivou.

Reliabilita

K určení reliability přeložené verze dotazníku jsme použili stejné procedury jako autor originálu. Vnitřní konzistence subškál pozitivního a negativního sebepojetí byla zjišťována pomocí výpočtu Cronbachova koeficientu alfa. Pro pozitivní sebepojetí dosáhl koeficient alfa hodnoty 0,69, pro negativní sebepojetí dokonce 0,77.

Subškály pozitivního a negativního sebepojetí se ukázaly jako dostatečně homogenní. Kromě toho analýza korelací mezi hlavními škálami a jednotlivými aspekty sebepojetí potvrdila až na výjimky podobnou strukturu vztahů jako zjistili autoři původní verze. Potvrdily se i předpokládané vzájemné logické vztahy mezi hlavními škálami dotazníku (sebehodnocení, pozitivní a negativní sebepojetí).

Jiné úpravy

Abychom dětem usnadnili práci s dotazníkem a abychom respektovali genderové odlišnosti v českém jazyce, rozhodli jsme se vytvořit dvě různé verze pro chlapce a dívky. Kvůli zdůraznění smyslu dotazníku a předejití případnému opomenutí administrátora, jsme se rozhodli rozšířit instrukci o tuto úvodní větu: „Tímto dotazníkem se chceme dozvědět, co si ty sám o sobě myslíš a jaký si připadáš.“. Z didaktických důvodů jsme ještě přidali větu: „Přečti si prosím pozorně zadání k dvěma úkolům.“ a označili zadání jako první a druhý úkol. Místo stínování, použitým v originále, jsme pro vyznačení reálného Já (jaký jsem) zvolili v našem prostředí tradičnější kolečko.

Administrace

Instrukci k administraci bychom doporučovali doplnit o poznámku, že hvězdičku (ideální Já) je možné umístit i do políčka, kde už je kolečko (reálné Já). Několik dětí vyjádřilo nejasnost v této otázce. Můžeme předpokládat, že tato instrukce by mohla také zmírnit tendenci k mechanickému extrémnímu ohodnocování se (0 a 6) v oblasti ideálního Já. Ačkoliv je dotazník jednoduchý, při použití pro mladší děti (7-8) bychom doporučovali volit spíše individuální administraci.

Shrnutí diskuze

Na závěr můžeme shrnout, že českou verzi SIP-C považujeme s několika omezeními za dostatečně validní a reliabilní a vhodnou pro použití v českém prostředí. Jedním z omezení je skutečnost, že jsme nemohli provést srovnání s jiným podobným nástrojem na měření sebepojetí. Dalším omezením je relativně malá velikost a nízká socio-ekonomicko-demografická reprezentativnost výzkumného souboru na to, abychom mohli dělat závěry pro celou populaci.

Pro další práci s dotazníkem doporučujeme zvážit zmiňované připomínky týkající se sémantické a konstruktové ekvivalence a provést rozsáhlejší validizační studii na reprezentativnějším vzorku. Z pohledu teoretických východisek dotazníku můžeme za mírně diskutabilní považovat měření sebehodnocení na základě diskrepance mezi reálným Já a ideálním Já (Hattie, 2003). Sebediskrepance nemusí nutně vést ke sníženému sebehodnocení (Bandura, 1990). Poněkud problematické se mohou také zdát interpretace subškál pozitivního a negativního sebepojetí, protože jejich skóre je získáván prostým součtem hodnocení napříč různými doménami, což může zatemňovat skutečné zdroje sebepojetí a vést k anomálním výsledkům (Bandura, 1990).

Za výhody dotazníku považujeme krátký čas administrace, jednoduchost, transparentnost a zjevnou přitažlivost pro děti. Další výhodou je také okamžitě viditelný grafický profil sebepojetí. Důležitou předností dotazníku je to, že měří jak celkové sebehodnocení, tak doménově specifické sebepojetí.

ZÁVĚR

V průběhu posledních několika desítek let došlo k obrovskému nashromáždění poznatků týkajících se sebepojetí. Hattie (2003) přirovnává sebepojetí k chameleónovi, který se proměňuje a nabízí odpověď na každou nemoc společnosti. Naše sebepojetí určuje jakým způsobem se chováme, myslíme, co vnímáme, co chceme a jak se cítíme. Byly vytvořeny desítky nejrůznějších nástrojů na měření sebepojetí, přičemž některé z nich byly postupně rozšiřovány i pro použití u dětské populace. Jedním z nejnovějších dotazníků zaměřených na sebepojetí dětí je Butlerův Self Image Profile for Children. Jeho překlad a ověření bylo hlavním cílem této práce.

Abychom lépe pochopili význam a podstatu pojmu sebepojetí, zabývali jsme se nejdříve vývojem jeho zkoumání. Základní kámen na poli zkoumání self položil W. James. Dalšími, kteří významně přispěli k rozvinutí a obohacení poznatků o sebepojetí byli např. C. G. Rogers, G. A. Kelly nebo S. Epstein. V 70tých letech se s rozmachem kognitivní psychologie začíná rozvíjet studium sebepojetí jakožto struktury znalostí o sobě. To postupně vede k vytváření a testování nejrůznějších modelů sebepojetí. V poslední době sílí požadavek na dynamičtější modelování sebepojetí. Jeden z nejnovějších návrhů představuje Hattieho (2004) Rope model.

Vzhledem k tomu, že jsme se zabývali dotazníkem pro děti, zajímalo nás, jakým předchozím vývojem sebepojetí dítěte prochází, které faktory a okolnosti napomáhají jeho zdravému vývoji a které ho naopak ohrožují. Dále byla pozornost věnována psychologickým mechanismům, které zajišťují integritu a pozitivní ladění sebepojetí. Krátce jsme se zastavili u vztahu sebepojetí a dětské psychopatologie a podali stručný přehled šesti známých dotazníků dětského sebepojetí. Úplný závěr teoretické části představuje detailněji Butlerův Self Image Profile for Children, jehož překladem a ověřením se zabývala empirická část práce.

Dotazník byl přeložen metodou přímého modifikovaného překladu s ověřením zpětným překladem. K ověření použitelnosti jsme zvolili obdobné procedury jako autor původní verze. Byla zjišťována konstruktová validita, faktorová validita a reliabilita dotazníku.

Validizačními kritérii byly výsledky Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti, Škály zjevné úzkosti pro děti a školní prospěch. Potvrdily se očekávané vztahy celkového sebehodnocení a negativního sebepojetí vůči všem třem vybraným kritériím. Statisticky velmi významná se ukázala být zejména spojitost s úzkostí. Škála pozitivního sebepojetí nemá pravděpodobně žádnou spojitost s úzkostí ani školním prospěchem. Z tohoto pohledu tedy můžeme dotazník považovat za validní.

Faktorová analýza odhalila stejné množství faktorů jako autoři původní verze. Distribuce položek v jednotlivých faktorech se ale poněkud lišila. Faktorovou validitu můžeme považovat za uspokojivou.

Reliabilita dotazníku byla zjišťována stanovením vnitřní konzistence škál pozitivního a negativního sebepojetí. Obě škály se ukázaly jako dostatečně homogenní. Položková analýza odhalila jednu položku, která nepřispívá konzistentně ke skóre své škály. Tuto položku doporučujeme přeformulovat. Analýza korelací mezi hlavními škálami a jednotlivými aspekty sebepojetí potvrdila jednak vzájemné logické vztahy mezi hlavními škálami a jednak, až na výjimky, podobnou strukturu ostatních vztahů jako zjistili autoři původní verze.

Na základě výsledků lze shrnout, že překlad je možno považovat za vyhovující a přeložený dotazník můžeme s drobnými úpravami doporučit pro další použití v českém prostředí⁸.

⁸ Upozorňujeme, že před dalším využitím je třeba se spojit s R. J. Butlerem, případně s jiným držitelem autorských práv.

LITERATURA

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.

Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. In Sternberg, R. J., Kolligian, J. (Eds.). *Competence considered*. New York: Vail-Ballou. 315-362

Bannister, D., Fransella, F. (1971). *Inquiring Man. The Theory of Personal Construct*.

Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie*, 37. 444-454

Bos, A. E. R., Muris, P., Mulkens, S., Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62. 26-33

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment*. New York: Basic Books.

Burns, R. B. (1979). *The self concept in theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman.

Butler, J., R. (2001). *The Self Image Profiles*. (manual) London: The Psychological Corporation.

Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.

Dytrych, Z., Hrdlička, M., Lorenc, J. a spol. (2002). Dětská a dorostová psychiatrie. In Höschl, C., Libiger, J., Švestka, J. (Eds.). *Psychiatrie*. Praha: Tigis. 783-824

Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited or a Theory of a Theory. *American Psychologist*(28). 405-416

Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

Fischer, J., Gjuričová, Š. (1974). *Škála zjevné úzkosti pro děti*. (příručka) Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. (1996). Cause, correlates, and the functional role of global self-worth: a life span perspective. In Sternberg, R. J., Kolligian, J. (Eds.). *Competence considered*. New York: Vail-Ballou. 67-97

Hattie, J. (2003). The status and direction of self-concept research: The importance of importance. *Human Development Conference – Waiheke Island*. [www.arts.auckland.ac.nz/FileGet.cfm?ID=9d613708-6ce9-43f4-90c5-e16e20736d8c staženo 16. 5. 2007]

Hattie, J. (2004). Models of Self-Concept that are Neither Top-Down or Bottom-Up: The Rope Model of Self-Concept. *Third SELF Biennial International Conference*. Berlin, Germany. [http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Hattie.pdf staženo 16. 5. 2007]

Horneyová, K. (2000). *Neuróza a lidský růst. Zápas o seberealizaci*. Praha: Triton.

Hughes, H. M. (1984). Measures of Self Concept and Self Esteem for Children ages 3–12 years: A Review and Recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4. 657-692

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: Theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319-340

James, W. (1963). *The principles of psychology. Vol. I.* New York: Holt, Rinehart & Winston. (originál 1890)

Konečná, V., Portešová, Š., Budíková, M., Koutková, H. (2007). Sebepojetí rozumově nadaných dětí. *Československá psychologie*, 51, 105-116.

Laing, R. D. (2000). *Rozdělené self.* Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie.* Praha: Grada.

Macek, P. (2006). Psychologický výzkum identity: vyčerpané, nebo nevyčerpané téma? In Blatný, M. (Ed.). *Metodologie psychologického výzkumu: konsilience v rozmanitosti.* Praha: Academia.

Macek, P. (1997). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie.* Praha: ISV. 181-210

Macek, P., Širůček, J. (2007). Percepce rodičovského chování a její souvislost se sebehodnocením. (prezentace) In 138. *klinicko-psychologický den.* Praha. [<http://ivdmr.fss.muni.cz/info/download.php?sekce=18> staženo 26. 7. 2007]

Mahler, M. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation.* New York: Basic Books.

Marcus, H., Cross, S., Wurf, E. (1990). The Role of the Self-System in Competence. In Sternberg, R. J., Kolligian, J. (Eds.). *Competence considered.* New York: Vail-Ballou. 205-225

Marcus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41. 954-969.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23. 129-149

Marsh, H. W., Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self-Concept. In Bracken, B. A. (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical Considerations* (38-90): John Willey.

Marsh, H. W., Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75. 509-527

Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.

Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.

Matějček, Z., Vágnerová, M. (1987). SPAS – *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí* (příručka). Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mikšík, O. (1999). *Psychologické teorie osobností*. Praha: Karolinum.

Moretti, M. M., Higgins, E. T. (1996). The Development of Self-System Vulnerabilities: Social and Cognitive Factors in Developmental Psychopathology. In Sternberg, R. J., Kolligian, J. (Eds.), *Competence considered*. New York: Vail-Ballou. 286-314

Papica, J. (1985). Sebepojetí, jeho struktura a funkce. In Hudeček, J., Papica, J. a kol. *Psychologické zprávy ČSAV*, 4. 16-27

Prekopová, J., Schweizer, Ch. (1994). *Neklidné dítě*. Praha, Portál.

Rogers, C. R. (2000). *Klientom centrovaná terapia*. Modra: Persona.

Říčan, P. (1990). *Cesta životem*. Praha: Panorama.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation and construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46. 407-441

Schaffer, C. E., Blatt S. J. (1990). Interpersonal Relationship and the experience of perceived efficacy. In Sternberg, R. J., Kolligian, J. (Eds.). *Competence considered*. New York: Vail-Ballou. 229-245

Urbánek, T. (2000). *Strukturální modelování v psychologii*. Brno: Nakladatelství Pavel Křepela.

Vallacher, R. R. (1980). An introduction to self-theory. In Wegner, D. M. & Vallacher, R. R. (Eds.). *The self in social psychology*. New York: Oxford University Press. 3-30

Vojtík, V., Machová, J., Břicháček, V. (1990). *Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole*. Praha: SPN.

PŘÍLOHY

- 1 SIP-C (původní verze)
- 2 SIP-C (česká verze)
- 3 Faktory SIP-C (původní verze)
- 4 SPAS (zkrácená verze)

The Self Image Profile For Children (SIP-C)

Richard J Butler

Name: _____ Age: _____

Sex: Male / Female _____ Date: _____

Please read the instructions carefully. If you do not understand, ask for help.

1. First, please shade the box according to how you think you are using the 0 - 6 scale where, 0 means 'not at all' like the description and 6 means 'very much' like the description.

2. Then, put a star in the box according to how you would like to be.

There are no right or wrong answers. Use any number along the scale to show how you think of yourself.


	Not At All							Very Much						
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
1 Kind														
2 Happy														
3 Friendly														
4 Funny														
5 Helpful														
6 Hard Working														
7 Lively														
8 Honest														
9 Like Sport														
10 Brainy														
11 Sensitive														
12 Like the Way I Look														
13 Feel Different from Others														
14 Lazy														
15 Get Picked On														
16 Moody														
17 Mess About in Class														
18 Shy														
19 Always in Trouble														
20 Cheeky														
21 Teases Others														
22 Easily Upset														
23 Bossy														
24 Bad Tempered														
25 Get Bored Easily														

DISCREPANCY SCORES

DO NOT WRITE BELOW LINE

SI + ve	SUM OF ITEMS 1 - 12	<input type="text"/>
SI - ve	SUM OF ITEMS 14 - 25	<input type="text"/>
SD	SCORE ON ITEM 13	<input type="text"/>
SE	SUM OF DISCREPANCY SCORES	<input type="text"/>

Published by The Psychological Corporation Limited, 32 Jamesstown Road, London NW1 7BY. Copying this information in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher. Printed in the United Kingdom. ISBN 0 7497 2047 9

 The Psychological Corporation*
A Harcourt Assessment Company



SIP-C

Dotazník sebepojetí dětí

Tímto dotazníkem se chceme dozvědět, co si ty sám o sobě myslíš a jaký si připadáš. Přeči si prosím pozorně zadání k dvěma úkolům. Pokud čemukoliv nebudeš rozumět, neboj se zeptat.

1. ÚKOL

Udělej kolečko do takového políčka podle toho, **jaký si myslíš, že jsi**. Políčko pod číslem **0** znamená, že nejsi vůbec takový, jako je popis v řádku. Políčko pod číslem **6** znamená naopak, že přesně takový jsi. Neexistuje správná ani špatná odpověď. Použij políčko pod jakýmkoliv číslem, abys nám ukázal, jaký si myslíš, že jsi.

2. ÚKOL

Tentokrát udělej hvězdičku do takového políčka podle toho **jaký bys chtěl být**. Dej pozor, abys nevynechal žádný řádek.

		Vůbec ne						Velmi							
		0	1	2	3	4	5	6							
1	Milý														
2	Šťastný														
3	Kamarádský														
4	Zábavný														
5	Pomáhám ostatním														
6	Plný														
7	Čiperný														
8	Pravdomluvný														
9	Mám rád sport														
10	Chytrý														
11	Vnímavý														
12	Hezký														
13	Jiný než ostatní														
14	Líný														
15	Ostatní se mi posmívají														
16	Náladový														
17	Zlobím ve škole														
18	Stydlivý														
19	Pořád v průšvihů														
20	Drzý														
21	Otravuji ostatní														
22	Snadno se naštvu														
23	Poroučím ostatním														
24	Nabručený														
25	Často se nudím														

Příloha 3

Psychometric Characteristics

Table 4.1. Factor Analysis of SIP-C

	Factor 1 Behaviour	Factor 2 Social	Factor 3 Emotional	Factor 4 Outgoing	Factor 5 Academic	Factor 6 Resourceful
Bad Tempered	.731					
...in Trouble	.719					
Teases Others	.695					
Cheeky	.689					
Mess About641					
Bossy	.630					
Moody	.566					
Lazy	.462					
Friendly		.706				
Kind		.691				
Happy		.561				
Sensitive		.509				
Helpful		.500				
Honest		.471				
Easily Upset			.720			
...Picked On			.623			
Feel Different....			.596			
Shy			.566			
Lively				.663		
Funny				.609		
Like Sport				.586		
Brainy					.614	
Hard working					.605	
...Bored Easily						.766

Příloha 4

SPAS

Tímto dotazníkem se chceme dovědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmiš vynechat! Když to, co je napsáno se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku **ANO**. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj **NE**. Pro jednu odpověď se musíš vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď **ANO** nebo **NE**.

Výplňuj dotazník upřímně, tak jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE
25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musím myslet.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE