

# **Efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy**

Adéla Kylarová

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Adéla Kylarová  
Osobní číslo: H20381  
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti psychologie osobnosti, prevence na ZŠ a sebepojetí žáků.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Filozofická fakulta UK, Publik promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENDL, Stanislav, 2011. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

MIKŠÍK, Oldřich, 2007. Psychologická charakteristika osobnosti. Univerzita Karlova Praha – Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1304-8.

NAKONEČNÝ, Milan, 2021. Psychologie osobnosti. Praha: Staniskav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

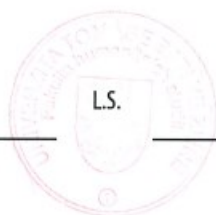
Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**

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

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2023

.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Cílem bakalářské práce je popsat efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy. Teoretická část vymezuje minimální preventivní programy, téma komunikace v souvislosti se sebepojetím a sebepojetí jako takové. Pro účely bakalářské práce byl vytvořen Minimální preventivní program. V praktické části jsou definovány výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Výzkum je pojat kvantitativně. Výzkumným nástrojem je standardizovaný dotazník Piers-Harris 2 doplněný výroky na téma komunikace. Získaná data testujeme pomocí statistické analýzy dat F-test a T-test. Dle výzkumného šetření a statistické analýzy dat docházíme k závěru, že efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy není statisticky signifikantní. Jistě zajímavým zjištěním je mírný pokles skóre sebepojetí u chlapců a znatelný nárůst skóre u dívek.

Klíčová slova: sebepojetí, minimální preventivní program, přizpůsobivost, intelektové a školní postavení, fyzický zjev, nepodléhání úzkosti, popularita, štěstí a spokojenost, komunikace

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis aims to describe the effect of a unique school preventive program created by the author of the thesis on the self-concept of pupils in the 6th and 7th grade of elementary school. The theoretical part defines the school preventive programs, communication in connection with self-concept and self-concept as such. For the purposes of the bachelor's thesis, a school preventive program was created. In the practical part, research goals, questions, and hypotheses are defined. Research is conceptualized quantitatively. The research tool is a standardized Piers-Harris 2 questionnaire supplemented with statements on the topic of communication. Obtained data are tested using F-test and T-test data analysis. According to the research investigation and statistical analysis of the data, I conclude that the effect of the author's created school preventive program on the self-concept of elementary school students is not statistically significant. Interesting findings in the thesis are a slight decrease in self-concept scores for boys and a noticeable increase in scores for girls.

Keywords: self-concept, school preventive program, behavioral adjustment, intellectual and school status, physical appearance, freedom from anxiety, popularity, happiness and satisfaction, communication

Chtěla bych velmi poděkovat PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za vedení, vstřícnost a odbornou pomoc při zpracování bakalářské práce.

Děkuji také pedagogickým pracovníkům základní školy za umožnění realizace a pomoc při realizaci minimálního preventivního programu.

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAMY V ČR.....</b>	<b>11</b>
<b>2 KOMUNIKACE V SOUVISLOSTI SE SEBEPOJETÍM.....</b>	<b>14</b>
2.1 STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK .....	15
2.2 PUBESCENCE .....	16
<b>3 SEBEPOJETÍ .....</b>	<b>18</b>
3.1 SEBEPOJETÍ DLE PIERSE-HARRISE .....	20
3.1.1 Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2.....	20
3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SEBEPOJETÍ .....	21
3.2.1 Faktory vnější.....	22
3.2.2 Faktory vnitřní.....	23
3.3 SEBEPOJETÍ A TÉMA JÁ .....	24
3.4 SEBEPOJETÍ VE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGII .....	25
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>27</b>
<b>4 VÝZKUM.....</b>	<b>28</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	28
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	29
4.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	30
4.4 REALIZACE VÝZKUMU A MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍHO PROGRAMU.....	30
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	36
4.6 METODA SBĚRU DAT .....	36
4.7 ANALÝZA DAT.....	37
4.7.1 Výsledky analýzy dat .....	38
4.8 INTERPRETACE DAT .....	41
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>45</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>47</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>52</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>53</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>54</b>
<b>PŘÍLOHA P I: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM.....</b>	<b>55</b>
<b>PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ .....</b>	<b>62</b>



## ÚVOD

Tato bakalářská práce pojednává o efektu minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy, konkrétně 6. a 7. ročníku. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je členěna do tří kapitol, které definují stěžejní východiska bakalářské práce. Praktická část pojednává o výzkumu, jeho realizaci a dosažených výsledcích.

V teoretické části bakalářské práce se nejprve zabýváme minimálními preventivními programy v České republice. Tyto programy jsou určeny zejména k primární prevenci rizikového chování a předcházení dalšímu vývoji rizik, jež by mohly vyústit v projevy žáků. Výsledek minimálního preventivního programu by měl být dlouhotrvající. Druhá kapitola této práce se zaměřuje na komunikaci v souvislosti se sebepojetím. Komunikace je nedílnou součástí života každého jedince a patří rovněž mezi prostředky výchovy. Tato kapitola podrobněji popisuje komunikaci dětí v období středního školního věku a v období pubescence, kdy převažuje důležitost přítomnosti vrstevnické skupiny. Jedná se o období změn a seberealizace. Sebepojetí je v rámci této bakalářské práce pojato nejprve z obecného hlediska. Podrobněji je popsáno pohledem Pierse-Harrise a jeho dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů. Dále se práce zaměřuje na faktory ovlivňující sebepojetí, sebepojetí v souvislosti s tématem *Já* a teoretická východiska ve vývojové psychologii.

Výzkumná část zkoumá efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu, jež se zaměřuje na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku vybrané základní školy. Cílem je tento efekt popsat. Výzkum je zpracován pomocí standardizovaného dotazníku sebepojetí Piers-Harris 2. Tento dotazník zkoumá několik oblastí tvořící samotné sebepojetí jedince. Dotazník je dále doplněn o oblast komunikace. V rámci výzkumu je realizován minimální preventivní program vytvořený autorkou bakalářské práce. Program je zaměřen na osobnostní rozvoj a sebepojetí jedince. Specifický je zejména aktivním zapojením žáků a diskusí.

Důvodem zvolení tématu této bakalářské práce je fakt, že minimální preventivní programy v České republice jsou zaměřovány zejména na primární prevenci rizikového chování, jako je např. šikana, záškoláctví, agresivní chování či syndrom CAN. Často se také primární prevence na základních školách realizuje formou přednášek, nikoli formou aktivního zapojení žáků.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAMY V ČR

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* je dokument Ministerstva školství a tělovýchovy (dále jen MŠMT) určený pro primární prevenci rizikového chování (dále jen RICHO). Strategie prevence RICHO u dětí a mládeže působí v oblasti školství, mládeže a tělovýchovy, dále také v Národních strategiích protidrogové politiky a prevence kriminality (Zákon č. 561/2004 Sb.). Tento dokument určuje aktuální terminologii v souladu se zeměmi Evropské unie a začlenění prevence do školního vzdělávacího programu a školního řádu. Dále také popisuje instituce prevence, úlohu pedagogického pracovníka, **definuje minimální preventivní program** a dává doporučení školám a školským zařízením při vyskytování RICHO u dětí a mládeže. Primární prevence RICHO žáků v působnosti MŠMT je zaměřována na předcházení dalšímu vývoji rizik, které by se mohly projevit v chování žáků. Jedná se o: agresivní chování, šikanu, kyberšikanu, rizikové formy komunikace (např. násilí, vandalismus, rasismus, xenofobie, homofobie), záškoláctví, různé druhy závislostí (návykové látky, netolismus či gambling), rizikové sporty a RICHO v dopravě, poruchy příjmu potravy, negativní působení sekt a sexuální RICHO. Školní aktivity jsou zaměřeny na primární prevenci (MŠMT, © 2013-2023).

Dokument Metodického doporučení vymezuje základní pojmy. Nejprve primární prevenci:

- a) specifickou – zahrnuje aktivity a programy zaměřené specificky na předcházení či omezení výskytu jednotlivých forem RICHO;
- b) nespecifickou – jedná se o aktivity, které podporují zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování, realizováno prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času (zájmy, sportovní aktivity...);
- c) efektivní – nepřetržité a komplexní, interaktivní programy v menších skupinách, utváření pozitivního klimatu ve třídním kolektivu, zkvalitnění komunikace, rozvoj sociálně emočních dovedností, zvyšování zdravého sebevědomí, zvládání konfliktů a zátěžových situací, posílení odvahy, stanovení realistických cílů a další;
- d) neúčinnou – jedná se především o zastrasování a triviální přístup, pouhé předání informací, jednorázové akce (např. přednášky), potlačování diskuse, besedy s bývalými uživateli, nezapojování a nerespektování žáků a podobně.

**Minimální preventivní program** je charakterizován jako „konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti“ (MŠMT, © 2013-2023). Žáci by měli být aktivně zapojeni do programu, pestrosti aktivit a forem preventivního působení. Zapojit by se měl, pokud možno, celý pedagogický sbor školy. Za důležitou je považována spolupráce se zákonnými zástupci či rodiči žáků. Minimální preventivní program se zpracovává na jeden školní rok, zpracovává jej školní metodik prevence a kontrolu provádí Česká školní inspekce. Vyhodnocování programu probíhá průběžně během školního roku a na závěr školního roku je vyhodnocována kvalita a efektivita zvolených strategií. Celkové hodnocení je součástí výroční zprávy o činnosti školy. Dlouhodobým preventivním programem škol a školských zařízení je **školní preventivní strategie**, která je součástí školního vzdělávacího programu, jenž vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP). Může také vycházet z příloh doposud platných osnov a učebních plánů. Školní preventivní strategie vychází z omezených investic jak časových, tak i personálních a finančních. Zaměřují se na efektivitu a definují krátkodobé i dlouhodobé cíle. Jsou přizpůsobovány každé jednotlivé škole dle kulturních, sociálních nebo politických okolností, struktury školy, populaci v prostředí školy i v jejím okolí. Školní preventivní strategie respektuje rozdíly a odlišnosti, brání či snižuje výskyt RICH, její výsledek je dlouhotrvající. Preventivní strategie pomáhají zejména jedincům, kteří pocházejí z ohrožených skupin obyvatelstva, ať už jde o minoritní skupiny, cizince, pacienty nebo děti. Mají také za úkol podporovat zdravý životní styl, což znamená nastolení rovnováhy tělesných a duševních funkcí s pocitem spokojenosti a chuti do života. „Školní preventivní strategie poskytuje podněty ke zpracování Minimálního preventivního programu“ (MŠMT, © 2013-2023).

Bakošová v oblasti základního a středního vzdělávání vidí možnost uplatnění profese sociálního pedagoga. Sociální pedagog by zde vystupoval především jako koordinátor v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů. Také by byl koordinátorem ve spolupráci rodiny a školy a působil by v oblastech dalšího vzdělávání učitelů. Sociální pedagog by mohl pracovat s nadanými dětmi. Další cílovou skupinou by pro něj mohly být děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Autorka o sociální pedagogice hovoří jako o životní pomoci, jejíž cílem je přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. Perspektivou rozvoje sociální pedagogiky jsou sociální a školní politika státu a rozvoj. Dle Bakošové sociální pedagogika zahrnuje dvě základní paradigma. První paradigma je

založeno na potřebě ochrany, péče, výchovy, pomoci ohroženým a znevýhodněným jedincům nebo skupinám. Toto paradigma zahrnuje také otázky týkající se prevence a preventivního působení. Druhé paradigma pojednává o potřebě výchovy člověka, který je schopný prosadit se nejen v informační oblasti, ale také v oblastech sociálních vztahů a komunikaci (Bakošová, 2008). Bendl hovoří o prevenci v souvislostech s kázní. Konstatuje že *„základním předpokladem prevence a nápravy nekázně je odhalení její existence, respektive zjištění jejích forem, frekvence a závažnosti“* (Bendl, 2011, s. 42). Autor ve své publikaci dále zmiňuje strategii řízení třídy. Uvádí, že pokud chce pedagog správně řídit třídu, musí znát dobře klima třídy. Cílem je, aby kázeň ve třídě nebyla vůbec přítomna, aby se o ní nemuselo hovořit ani se o ni starat. Ideálním stavem by bylo takové klima třídy, kdy je kázeň samozřejmá a žáci automaticky plní zadanou sociální roli a dodržují všechna její pravidla (Bendl, 2011).

## 2 KOMUNIKACE V SOUVISLOSTI SE SEBEPOJETÍM

Již od narození se člověk v rámci sociální interakce setkává s ostatními lidmi. Ať už v rodinném prostředí, školním nebo např. pracovním. Komunikuje s nimi, hovoří, či naslouchá ostatním, domlouvá se. Vše zmíněné je jedinci umožněno díky jazyku, který je specificky lidským komunikačním prostředkem. „*Komunikovat znamená schopnost používat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“ (Klenková, 2006, s. 25). Dle Petitcollina je komunikace prostředkem výchovy. Jde o nezbytnou součást všech sfér života člověka. „*Komunikovat znamená naslouchat, proniknout do oné hlubiny, která obklopuje druhého člověka, hledat porozumění, upřímně se zajímat o druhého, jeho život, záliby a emoce*“ (Petitcollin, 2009, s. 9). Tématem komunikace se zabývá také Plaňava (2005), který konstatuje, že prostřednictvím komunikace lidé jednájí a reagují bezprostředně, ale i na základě svých postojů, pocitů, hodnot, kulturních návyků nebo své minulosti. Komunikace může probíhat verbálně i neverbálně, mezi dvěma i více lidmi a je oboustranná. Součástí komunikace je komunikátor (vysílá sdělení) a komunikant (přijímá sdělení). Sdělení se jiným pojmem nazývá *komuniké* (Svatoš, 2006; Klenková, 2006). Komunikace hraje významnou roli v osobním i karierním životě člověka. Jestliže chceme, aby komunikace byla efektivní, měla by naplňovat určité požadavky, těmi jsou *stručnost, zřetelnost, správnost, úplnost a zdvořilost* (Vymětal, 2008). Pět hlavních funkcí komunikace definuje Vybíral (2013). Nejprve uvádí funkci **informativní**, která má za úkol předat či doplnit nějaké sdělení; dále je to funkce **instruktážní**, jež navádí, zasvěcuje či učí; třetí funkcí je **persuasivní** neboli přesvědčovací; funkce **vyjednávací/operativní** má za cíl domluvit se; poslední uvádí **zábavní** funkci, jež cílí na rozveselení či rozptýlení. Funkcemi komunikace se zabývá i Vymětal, který uvádí více funkcí. Vymětal se s Vybíralem shoduje ve funkci informativní, instruktážní, přesvědčovací a zábavné. Dále však popisuje funkce: **vzdělávací a výchovná** (prolíná se zde více funkcí: informativní, poznávací a instruktivní); funkce **osobní identity** (vytyčení si vlastních názorů); **socializační a společensky integrující** (navazování vztahů s druhými lidmi, umění komunikace); **posilující a motivující** (upevňování pocitů sebevědomí a vlastní potřeby); **svěřovací** (odstranění vnitřního napětí, pomoc druhým s řešením problémů); funkce **úniková** (uvolnění od shonu a zbavení se depresí) (Vymětal, 2008).

Při komunikaci se setkáváme také s různými komunikačními bariérami. Bariérami nazýváme překážky či poruchy komunikace, které nastávají tehdy, kdy ze strany komunikátora nedojde příjemci kompletní sdělení. Důvodem může být například hluk.

Knootz a Weihrich definují následující bariéry ve své publikaci. Hovoříme-li o **nedostatečném plánování**, jedná se o komunikaci, ve které si jedinec neurčí cíle komunikace. Při komunikaci se setkáváme také s **nejasnými předpoklady**, na které se často zapomíná. Tyto předpoklady souvisejí se sdělením. Ve spojitosti se sdělením může dojít k odlišným předpokladům u osob účastněných v komunikaci. **Sémantická nejasnost** nastává, jestliže jsou stejná slova pochopena různými významy. Pokud zpráva koluje přes více osob, její obsah se může změnit, tuto bariéru pojmenováváme jako **ztrátu při přenosu**. Jestliže předáváme **příliš mnoho informací**, lidé mohou některé přeslechnout a následně udělat chybu či se vyhybat další komunikaci. V rámci komunikace se setkáváme také s **nedůvěrou, hrozbami a obavami**, při kterých může být sdělení změněno, lidé se mohou vůči druhému uzavřít nebo naopak být defenzivní. Důležitý pro komunikaci je osobní kontakt, který nám zajišťuje lepší přenos informace než komunikace neosobní. **Komunikace neosobní** se odehrává např. přes sociální sítě, kdy nevidíme zejména prvky neverbální komunikace. **Naslouchání** je jedním z nejdůležitějších aspektů komunikace. Jedinec by měl umět naslouchat, snažit se pochopit a vcítit do pocitů druhých, nikoli druhé vyrušovat (Knootz & Weihrich, 1998). Jestliže budeme disponovat správnými komunikačními dovednostmi, komunikace bude efektivnější. Komunikace je nedílnou součástí osobního i kariérního života člověka. Aby byla komunikace efektivní, musí splňovat určité požadavky. Požadavky efektivní komunikace definoval Vymětal, patří mezi ně: stručnost, zřetelnost, správnost, úplnost, zdvořilost (Vymětal, 2008).

## 2.1 Střední školní věk

Vývojem komunikace, v rámci vývojové psychologie jedince, se zabývá Marie Vágnerová. Ve svých publikacích se zaměřuje na jednotlivá vývojová období člověka, vyzdvihnout bychom měli zejména období středního školního věku a pubescence (Vágnerová, 2005). Ve vrstevnické skupině jedince středního školního věku je role vrstevníka, spolužáka nebo kamaráda velice důležitá. Potřebu kontaktu s vrstevníkem považujeme za jednu z nejvýznamnějších potřeb školního věku. Jde o významné socializační prostředí. Identifikace s vrstevnickou skupinou patří do mezníků socializace. Pocit jistoty a bezpečí by měl být uspokojován zejména v rodině. Ve vrstevnické skupině bychom pocit bezpečí a jistoty měli také spatřovat, ovšem do určité míry a v jiné kvalitě. Obě prostředí, rodinné i vrstevnické, by měla jedinci poskytovat emoční oporu v různých situacích. Dítě ve vrstevnické skupině získává nové zkušenosti, učí se jiným způsobům chování než v prostředí rodiny a jiných dospělých. Dochází k rozvoji poznávacích procesů a seberealizaci, která je

snadněji uspokojována právě ve vrstevnické skupině. Tyto procesy jsou snadněji uspokojovány z důvodu rovnosti a stejné úrovně vrstevníků (Vágnerová, 2005).

Schopnost diferenciací komunikačního stylu u dítěte středního školního věku vyplývá ze sociální zkušenosti. Dítě dovede komunikovat různým způsobem dle situace závislé na tom, zda je mezi dospělými, nebo vrstevníky. Ve vrstevnické skupině se dítě učí jinému způsobu chování než v rodině nebo ve škole. Vztah mezi vrstevníky je symetrický, jedinci zaujímají podobné role i kompetence. Učení na této úrovni je tedy jednodušší a přímočařejší. Dítě zaujímá pozitivní postoj vůči aktivitám, které jsou pro jeho vrstevníky důležité. Naopak vůči aktivitám, které po něm chtějí dospělí, zaujímá spíše negativní postoj. Tento způsob učení a napodobování ve vrstevnické skupině je velmi důležitý pro přijetí jedince do party. *„Učení ve skupině vrstevníků zahrnuje různé sociální kompetence. Dítě se zde učí komunikovat, kooperovat i soupeřit, získávat různé role a dosáhnout přijatelné pozice s dostatečnou prestiží“* (Vágnerová, 2000, s. 192).

## 2.2 Pubescence

V období pubescence dochází u člověka k fyzickým i psychickým změnám. Tyto změny dle Vágnerové (2005) souvisí s přeměnou hormonální, sebehodnocením a sebereflexí. Kohoutek (2008) psychické i fyzické změny jedince v období pubescence popisuje jako procesy, jež probíhají velmi dynamicky. Tartar-Goddetová (2001) uvádí, že proměny, kterými si dospívající jedinec prochází, jsou pro něj zneklidňující, jelikož dochází ke změnám představ o své vlastní osobě. Často se o období pubescence hovoří jako o období konfliktů a emocionální nestability, jelikož v něm dochází k poměrně častému střídání nálad. V rodinném prostředí je chování dospívajícího téměř nepochopitelné. Rodiče nechápou jednání pubescenta, mají pocit, že jejich dítě je rozmazlené a obtěžuje okolí svými náladami (Vágnerová, 2005). Nestabilita a potíže dospívajících by neměly být chápány jako vzpoura vůči dospělým, ale naopak bychom je měli brát jako projevy náročného vyrovnávání se s problémy. Problémy, se kterými se dospívající jedinci potýkají, jim stojí v cestě a je nutné, aby si je vyřešili. Pubescent sám za své projevy chování nemůže, rodiče by tedy měli být schopni rozeznat přirozené projevy chování od záměrných. Hovoříme-li o rozumovém vývoji u chlapců a dívek, dívky jsou před chlapci v určitém předstihu, rozdíl se vyrovnává až v pozdějším věku (Kohoutek, 2008). *„Komunikace pubescenta s dospělými je typická vzájemným neporozuměním a zvýšeným napětím, resp. i konflikty“* (Vágnerová, 2000, s. 231). Dospívající jedinec se snaží, aby byl respektován dospělými jako rovnocenná osoba. Jakmile však cítí, že se tak neděje, odmítá komunikovat či spolupracovat. Potřebu



komunikace mají jak rodiče, tak i dospívající, rozhovory v tomto vývojovém období bývají však pro obě strany neuspokojivé. Pubescent má potřebu neustálé argumentace, neochotného naslouchání dospělému, protože názor dospělého, např. rodiče, je považován za zastaralý a hloupý. Pubescent často reaguje na jakoukoli informaci přecitlivěle a vztahovačně. Dospělí ale také nekomunikují s pubescentem nejlépe, jelikož nedokážou porozumět jeho pocitům a problémům. Využívají často autoritativní zkratku, která nevede k nijak pozitivnímu závěru, naopak dospívajícímu více ublíží (Vágnerová, 2000).

*„Při komunikaci s vrstevníky si dospívající vytvářejí komunikační styl, který je typický užíváním určitých obrátů, preferencí některých slov, specifických oslovení, jakousi šroubovaností a teatrálností, jež má na řečníka upoutat pozornost a potvrdit jeho originalitu“* (Vágnerová, 2000, s. 231). Pubescent je součástí tzv. skupinové identity, která je charakteristická svými komunikačními vzorci, typickým oblečením, zájmy, hodnotami apod. Dospívající v rámci své skupiny rádi využívají hrubší a slangové výrazy, v kolektivu bývají často hluční. V době, kdy tráví dospívající čas ve své vrstevnické skupině, jsou pro ně ostatní lidé nevýznamní. Komunikace mezi dospívajícími je zkratkovitá, dospělí jí tedy příliš nerozumí. Zkratkovitou komunikací se pubescent snaží odlišit od dospělých, snaží se působit šokujícím dojmem, jež jej uspokojuje (Vágnerová, 2000).

### 3 SEBEPOJETÍ

Odborná literatura přináší několik definic sebepojetí dle několika autorů. Pouze jedna správná definice tedy nemůže být jednoznačně určena. Dále si jednotlivé pohledy a teoretická východiska, týkající se sebepojetí, představíme.

Jedna z nejznámějších definic pochází z Psychologického slovníku. Autoři sebepojetí (self-concept) definují jako „*představu o sobě; to, jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna je poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty; má hodnotící a popisnou dimenzi; zahrnuje i kognitivní mapy; označováno též jako integrující gyroskop osobnosti; jeho součástí je sebedůvěra*“ (Hartl & Hartlová, 2009, s. 524). Podobně popsal sebepojetí Van der Werff, který jej chápe jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ (Van der Werff, 1990, s. 33).

Další známou definicí je sebepojetí jakožto „základ jáství člověka“. Tuto teorii rozvádí Smékal. Smékal zde popisuje důležitost názorů na vlastní osobu a na své místo ve světě. Dále také zdůrazňuje význam pocitů spokojenosti a nespokojenosti, sebedůvěru, sebeúctu i vliv na druhou osobu. Ve své publikaci také uvádí, že: „*Do struktury sebepojetí patří i úroveň monitorování a sebe prezentace a místo ovládnutí. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka, který je strukturou zásad a mravně zakotvených postojů osobnosti*“ (Smékal, 2002, s. 368).

Vágnerová definuje sebepojetí v jednotlivých fázích psychologického vývoje. Orientuje se na hodnocení sebe sama a postoj k sobě samému. Dle autorky sebepojetí nemá vliv jen na chování jedince, ale také na jeho hodnocení a očekávání do budoucnosti. Vágnerová také zmiňuje vývoj jedince a jeho vliv na utváření sebepojetí. Zabývá se i faktory, na kterých míra sebepojetí závisí. Jedná se o: rozumové schopnosti, emoční zralost a socializaci. Autorka také připisuje důležitost ve srovnání se s druhými v období pubescence. Pubescent se vnímá odlišným způsobem než mladší děti a využívá k tomu zejména sociální a psychologické kategorie. Typická pro toto období je emoční labilita, nejistota a zvýšená sebekritičnost a zranitelnost (Vágnerová, 2000).

Vývojem a utvářením sebepojetí v procesu socializace se zabývají i další představitelé. Autoři Blatný a Plháková popisují obsah sebepojetí, který je daný zkušenostmi člověka, a proto je u každého jedince odlišný. Z hlediska vývojové psychologie však sebepojetí charakterizují určité společné znaky, jako je např. postupné narůstání informací o vlastní osobě, které nám poskytuje naše okolí; vlastní úsudek v rámci pozorování provádějící

činnosti, duševních procesů a stavů. Jedinec si tak v průběhu dospívání uvědomuje svoji osobnost. V publikaci nalezneme také rozdíl sebepojetí mezi dětmi raného věku a adolescenty. „*Zatímco děti raného věku jako prostředky sebepopisu používají vlastní činnosti, významné osoby ze svého okolí a postoje, u adolescentů se jako základní prvky sebepopisu objevují demografické charakteristiky, sebehodnocení a fyzické rysy*“ (Blatný a Plhánková, 2003, s. 105). Blatný se ve své publikaci Psychologie osobnosti zabývá sebepojetím z pohledu kognitivní psychologie. Popisuje vývoj zkoumání a pohlížení na sebepojetí jedince (Blatný, 2010).

Nakonečný (2021) se ve stejnojmenné knize zabývá pojmem *sebejá*. *Sebejá* popisuje jako „*specificky lidský aparát organizace duševního života člověka; pojem vyjadřuje klíčový hypotetický konstrukt pro vysvětlení lidského duševního života, obecně fungující lidský egocentrismus*“ (Nakonečný, 2021, s. 133). *Sebejá* je podstatou obrazu vlastního Já, zároveň tedy i sebepojetí a sebehodnocení. Tento pojem nezahrnuje pouze úsudek o vlastní osobě, ale také emocionální stránku, pocity, které s tím souvisejí. Jedná se o hodnocení a ocenění sebe sama, které se reprezentují určitým systémem hodnot. Tyto hodnoty si od dětství každý jedinec vytváří na základě vzorců chování rodičů. Nakonečný dále popisuje vnímání vlastního těla. Tedy odlišnost od okolního světa, vznik mentálního obrazu, tělesné sebepojetí, které se stává složkou celkového sebepojetí. Tělesný zjev popisuje jako jádro tělesného sebepojetí, jehož dominantou je pohlavní přitažlivost. *Jáství* a jeho podstata spočívá ve schopnosti individua být sám sobě předmětem, což souvisí s převzetím rolí. Jestliže je dítě schopno převzít roli druhého, je tak schopno pohlédnout na sebe sama z druhé perspektivy. Vidí, hodnotí a konkretizuje své vlastnosti či chování, které si připisuje. Dítě si v této fázi začíná být více vědomo sebe sama, vzniká sebepojetí, sebehodnocení a sebecítění, které se stává trvalejším stavem mysli označovaným *sebejá (ego)* (Nakonečný, 2021).

Wedlichová zaujímá podobný postoj jako Nakonečný. Uvádí emocionální prožitky „*Já*“ a vyjadřuje důležitost vztahu jedince k vlastní osobě. Pojem „*Já*“ chápe v této souvislosti jako sebeúctu, sebehodnocení, sebevědomí nebo sebedůvěru. Dále ve své publikaci uvádí faktory ovlivňující utváření sebepojetí dítěte, konkrétně školní prostředí a vrstevnickou skupinu. Autorka také popisuje vliv *nepodmíněného pozitivního přijetí*, což znamená, že rodiče oceňují děti, přestože jejich postoje, pocity či chování, nejsou dle jejich představ ideální. Jedinci vychovávaní nepodmíněným pozitivním přijetím budou pravděpodobně lépe fungovat. Naopak, jestliže rodiče vychovávají své děti pomocí *podmíněného pozitivního přijetí* u dítěte pravděpodobně dojde k pokřivení sebepojetí. Pozitivním podmíněným

přijetím máme na mysli ocenění dítěte pouze tehdy, kdy se chová, myslí či cítí, dle názoru rodičů, správně (Wedlichová, 2008). Jistě zajímavým pohledem na sebepojetí přispívá i Kohoutek, který se domnívá, že vliv na utváření sebepojetí v průběhu života jedince má to, jak je v období dětství milován a akceptován či odmítán a zanedbáván (Kohoutek, 2006).

### 3.1 Sebepojetí dle Pierse-Harrise

Já neboli self, je považováno za ústřední bod pojmu sebepojetí či individua. Samotná psychologie se tímto tématem zabývá z velmi širokého a také obsáhlého úhlu pohledu. Různí představitelé zaujmají řadu postojů k Já. Vzájemně se tak doplňují, navazují na své teorie, ale také si v některých pohledech odporují, což není pro psychologii neobvyklé. Autoři Orel, Obereignerů a Mentel se proto ve své publikaci zaměřují na téma osobnosti, pojetí Já/self a také na samotné sebepojetí. Sebepojetí se dle autorů vztahuje k vnímání sebe sama, a to zejména ve vztahu k důležitým momentům v životě člověka. Mezi faktory ovlivňující vnímání sebe sama řadíme prostředí, obzvláště v období raného dětství, a další biologické či kulturní faktory (Orel, Obereignerů & Mentel, 2016). Chování a motivace jedince je organizováno sebepojetím. Jestliže je chování v souladu se sebepojetím, bude upřednostněno. Úspěch i neúspěch může být významným zdrojem motivace, společně také s emocemi, které jedinec v dané situaci prožívá (Obereignerů, 2017). Orel a kol. (2016) uvádí hodnotící a popisnou složku. Představuje úsudky, které si jedinec nakupil sám o sobě. Na sebepojetí může být nahlíženo mimo jiné i z hlediska fenomenologického. Nepozorujeme jej tedy přímo, nýbrž jej odvozujeme např. z chování jedince nebo jeho vyjadřovacích schopností a dovedností. Jestliže se jedinec vyjadřuje o sobě samém, výsledky pozorování jsou přesnější, a to proto že jedinec si sám svou zkušeností prošel. Pokud při výzkumu dojde ke zkreslení výpovědi respondenta, nejedná se o teoretický problém, ale o problém metodologický (Obereignerů, 2017).

#### 3.1.1 Dotazník sebepojetí Piers-Harris 2

„Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) je 60položkový sebehodnotící dotazník s podtitulem *Jak vnímám sám/sama sebe*“ (Obereignerů, 2017, s. 25). Dotazník zahrnuje 6 subškál hodnotící celkové sebepojetí respondenta. Jedná se o: **Přizpůsobivost (BEH)** – obsahuje 14 položek, které měří připuštění nebo popření problematického chování od konkrétních po obecnější tvrzení; **Intelektové a školní postavení (INT)** – skládá se ze 16 položek odrážejících vnímání vlastních schopností

vzhledem k intelektuálním a školním úkolům dítěte. Tyto položky také zahrnují spokojenost se školním prostředím, ambice a intelektové schopnosti jedince ovlivňující důležité vztahy; **Fyzický zjev (PHY)** – tato subškála zahrnuje 11 položek a měří hodnocení vlastního vzhledu a vlastností dítěte či adolescenta; **Nepodléhání úzkosti (FRE)** – měří se pomocí 14 položek odrážející úzkost a dysforickou náladu, zachycuje řadu emocí jako např. obavy, nervozitu, stydlivost, smutek, strach, opomíjení; **Popularitu (POP)** – 12 položek, které hodnotí oblast sociálního fungování jedince, vnímání popularity, navazování přátelství a pocit zahrnutí do aktivit; **Štěstí a spokojenost (HAP)** – skládá se z 10 položek odrážejících pocit štěstí a spokojenosti s vlastním životem (Obereignerů a kol., 2015).

Čím vyššího skóru je dosaženo, tím pozitivnější je sebehodnocení v určité oblasti. Druhá verze původního dotazníku je odlišná vzorkem respondentů, jež je 1384 žáků a studentů ve věku 7-18 let ze škol po celých Spojených státech amerických. V původním dotazníku byl vzorek pouze jediné venkovské školy v Pensylvánii, na počátku 60. let. Další důležitou změnou je počet položek, který se mění z původních 80 na 60 v nové verzi, subškály i validizační škály však zůstaly zachovány. Autoři dotazníku předpokládají, že sebezpojetí respondentů lze odvodit z jejich souhlasu nebo nesouhlasu s jednoduchými tvrzeními. „*Celkově se termín sebezpojetí vztahuje k vnímání sebe sama ve vztahu k důležitým aspektům života*“ (Obereignerů, 2017, s. 27). Faktory ovlivňující sebezpojetí jedince jsou biologické a kulturní. Dítě také ovlivňuje prostředí vývoje v raném dětství a přístupy a chování druhých osob k dítěti (Obereignerů, 2017).

Obereignerů uvádí rozdíly v jednotlivých subškálách a skórech dle pohlaví, kdy mnohé aspekty sebehodnocení a některé osobnostní vlastnosti často tyto rozdíly vykazují. Dívky mají o něco vyšší skóre pouze v subškále Přízpůsobivosti (BEH). Chlapci mají znatelně vyšší skóre v Nepodléhání úzkosti a mírně vyšší skóre také v rámci hodnocení vlastního Fyzického zjevu a schopností (PHY). V ostatních subškálách jsou na tom v sebehodnocení chlapci o něco lépe než dívky (Obereignerů, 2017).

### 3.2 Faktory ovlivňující sebezpojetí

Sebezpojetí se vztahuje k vnímání sebe sama, zejména ve vztahu k důležitým momentům života jedince. Jak je již výše uvedeno, mezi faktory ovlivňující sebezpojetí jedince patří prostředí, zejména v období raného věku člověka, a jiné biologické i kulturní faktory, se kterými se jedinec setkává v průběhu svého života. Vnímání všech těchto faktorů utváří sebehodnotící přístupy. Sebezpojetí jedince se může měnit v rámci vývojových změn

a z důvodu změn prostředí. Ke změnám však nedochází příliš často a rychle, jedná se spíše o konkrétní zážitky a intervence (Orel, Obereignerů a Mentel, 2016). Faktory, které ovlivňují sebepojetí jedince dělíme dle mnoha autorů na **vnější** a **vnitřní**.

### 3.2.1 Faktory vnější

Sebepojetí dítěte zásadně ovlivňuje jeho rodinné prostředí. „*Rodina, jako malá, primární společenská skupina, má pro dítě nezastupitelný význam. Dává mu genetickou výbavu, má rozhodující vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti – v oblasti tělesné, duševní i sociální*“ (Wedlichová, 2008, s. 75). Dítě se v prostředí své rodiny společensky adaptuje a začleňuje. Jedinec si vytváří vlastní obraz světa, který vyplývá zejména z toho, jak mu jej předkládají rodiče (Wedlichová, 2008). Pozitivní sebepojetí a jeho utváření popisuje Vymětal s kolektivem. Pozitivní sebepojetí je utvářeno tehdy, kdy rodina vůči dítěti zaujímá povzbudivý, nedirektivní, citlivý a otevřený postoj (Vymětal a kol., 2007). S Vymětalem se shodují také teoretická východiska Gillernové. Autorka uvádí, že prostředí, jež se významně podílí na utváření sebepojetí dítěte je právě rodinné. Rodinné prostředí má významné sociální, výchovné a vzdělávací dopady na celkový vývoj dítěte. Autorka se také domnívá, že rodinné prostředí nemusí být vždy pro vývoj sebepojetí dítěte zásadní (Gillernová, 2004).

Vliv na dítě mají genetické vlastnosti a temperament, který také souvisí s dědičností. Dalším vlivem může být prenatální vývoj plodu a průběh samotného porodu dítěte. Důležitost v poskytnutí pocitu bezpečí a jistoty ze strany rodiny pro utváření sebedůvěry jedince shledává Vágnerová (Vágnerová, 2004). Ideální prostředí pro utváření pozitivního sebepojetí dítěte popisuje Pelikán ve své publikaci *Hledání těžiště výchovy*. Dle jeho teoretických východisek má na pozitivní sebepojetí jedince také významný vliv prostředí. Prostor by mělo disponovat vlastnostmi, jako je např. chápavost, respekt, emocionální bohatství a důvěra. Konstatuje, že pokud by rodinné prostředí kladlo na dítě vysoké požadavky, které by byly pro dítě nesplnitelné, mohlo by dojít ke vzniku depresí a nedůvěry v jeho vlastní schopnosti. Také by se mohl vyskytnout pocit určitého provinění či zklamání (Pelikán, 2007). Blatný a Plháková ve spojitosti s vývojovou psychologií popisují důležitost rodičovské opory v období dospívání jedince. Dle autorů je rodič vnímán jako autorita, trestá, ale také odměňuje. Rodič, či jiná pečující osoba, by si měla uvědomovat, kdy je vhodné trestat, kdy naopak odměňovat a také to, jaké důsledky by na dítě mohly tyto tresty či odměny mít (Blatný a Plháková, 2003). Jestliže je dítě trestáno příliš, promítá se to do celého jeho života a osobnosti. Pokud je dítě trestáno přiměřeně a adekvátně je u něj zachována životní síla, která napomáhá utváření vyššího sebepojetí. Jedinec se také lépe

vypořádá se stresujícími situacemi (Vaničková, Hadj-Mousová a Provazníková, 1995). Wedlichová popisuje vliv rodinného prostředí na dítě nápodobně. Rodina může na vývoj dítěte působit příznivě. Také se však domnívá, že rodina může být brzdou vývoje, zdrojem zanedbání či utlumení. Rodina může narušit vývoj schopností, charakteru a osobnosti dítěte (Wedlichová, 2008).

Druhým zásadním faktorem ovlivňující utváření sebepojetí jedince je vrstevnická skupina a školní prostředí. Wedlichová se ve své publikaci zabývá také touto problematikou. Uvádí, že se vrstevníci v souvislosti s vývojem stávají důležitějšími pro sebeutváření. Jde o přirozený proces vývoje dítěte, který zahrnuje odpoutání se od svých nejbližších (Wedlichová, 2008). Vlivem vrstevnické skupiny se zabývá i Fontana. Uvádí identifikaci s vrstevnickou skupinou jako jeden z mezníků procesu začlenění jedince do společnosti. Vrstevníci mají značný význam pro emoční podporu a vyrovnanost dítěte. Právě přítomnost a působení vrstevníků může, alespoň z jisté části, korigovat možné negativní vlivy z prostředí rodinného (Fontana, 2014). Škola se také podílí na utváření sebepojetí dítěte. V období školního věku se navyšuje vliv výkonu na sebepojetí a dochází k rychlejšímu rozvoji sebehodnocení dítěte. Jedinci se v období dospívání identifikují právě se svojí vrstevnickou skupinou nejvíce, a to jak formou názoru, tak i fyzického vzhledu či stylu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vrstevnická skupina přispívá většímu sebevědomí jedince, slouží jako prostředek odpoutání se od rodiny a také jako opora při vlastním utváření. Identifikace s komunitou napomáhá k získání podpory pro své jednání a akceptace, jež se neslučuje s rodinným prostředím. Častým bývá kontakt vrstevníků skrze sociální sítě a mobilní telefony. Tento typ neosobní komunikace nemá za cíl přímo vyřešit určitý problém jedince, nýbrž má potvrdit existující vztah a podporu prostřednictvím frekvence kontaktu (Vágnerová, 2005).

### 3.2.2 Faktory vnitřní

Vnitřní faktory definujeme jako faktory, které nemohou být ovlivněny okolím jedince, alespoň ne z významné části. Tyto vlivy zahrnují proměnné jako je např. věk, gender, emoce či temperament. Emoce jsou dle Higginse považovány za důsledek nesouladů mezi *reálným a ideálním Já*. Tento nesoulad může vést k různým druhům zranitelnosti vůči různým negativním emocím. Je také příčinnou pro nízké sebehodnocení jedince. Emoce považujeme za určitý základní zdroj sebehodnocení. Popisujeme zde afektivitu, kterou chápeme jako předpoklad druhu prožívání a spojujeme ji s vnitřním nastavením člověka (Higgins, 1987).

V rámci temperamentových dimenzí hovoříme o introverzi a extroverzi. Watson a Clark (1992) definují extroverzi. Extroverze bývá spojována s pozitivně laděným emočním stavem, proto můžeme konstatovat, že přispívá k větší spokojenosti jedince i vyššímu sebepojetí. Rozdíl v úrovni sebepojetí a sebehodnocení u extrovertů a introvertů popisuje Blatný, který uvádí, že extroverti mají celkově vyšší míru sebehodnocení, než je tomu u introvertů. V míře nesouladu mezi *reálným a ideálním Já* se však obě zmíněné skupiny zásadně neliší, rozpor je spojen jen s již zmíněným nízkým sebehodnocením u introvertů (Blatný, 2010). Pro extroverty je typické prožívání pozitivních emocí, v jejich sebehodnocení je uplatňována pozitivní emocionalita. Naopak je tomu u introvertů. Skupina introvertů je typická svou nízkou úrovní pozitivních emocí. Užívají negativní závěry, které vyplývají z porovnávání nynějšího stavu jedince a ideální představy o sobě samém (Löhken, 2014; Francis a James, 1996).

### 3.3 Sebepojetí a téma Já

Helus představuje dva základní rysy člověka a jeho vztahu k sobě samému, a to v rámci *jáské* dimenze osobnosti. Sebepojetí, které zahrnuje poznání a znalost toho, kdo jsem a jaký jsem. *Aktualizace pravého Já*, což znamená schopnost dosáhnout smysluplných cílů, umění seberealizace a stát se sám sebou (Helus, 2015). Procházka popisuje základní stránky self-konceptu. Zahrnuje zde hlavně *kognitivní* stránku, která obsahuje poznatky o vlastní osobě, dále *emocionální* stránku, kterou spojuje s prožíváním a hodnocením a stránku *konativní*, jež je představována tendencemi k určitému jednání (Procházka, 2011). Se sebepojetím se pojí také pojem Já. Výrost a Slaměník (2001) dělí Já na: ideální, nežádané a skutečné Já. Blatný a Plháková (2003) popisují Já z časového hlediska, a to: minulé, přítomné a budoucí Já. Blatný a kol. (2010) rozlišuje také tři pohledy na komplexní fenomén Já. Prvním je *materiální Já*, do kterého zahrnuje tělesné Já a vlastnictví osobních věcí a majetku. Dalším je *sociální Já*, kterých Blatný a kol. uvádí několik, je do něj zařazována zpětná vazba druhých osob. Posledním uvedeným je *Já duchovní*, jež je popisováno jako vnitřní nebo také niterné Já. Zahrnuje nejdéle trvající aspekty osobnosti, jako např. charakteristiky či hodnoty a morální soudy. *Reálné a ideální Já* popisuje Nakonečný. Jedná se představu, jaký jsem a představu o tom, jaký bych měl být. Obě zmíněné formy souvisí se spokojeností s vlastní osobou, což ovlivňuje prožívání i samotné jednání člověka (Nakonečný, 1998).



### 3.4 Sebepojetí ve vývojové psychologii

Sebepojetí každého jedince se mění úměrně s jeho neustálým vývojem. V odborném článku Manninga se dozvídáme o rozvoji poznávacích procesů a jejich vlivu na rozvoj sebepojetí (Manning, 2007). Jelikož jsou naší cílovou skupinou ve výzkumné části žáci 6. a 7. ročníku ZŠ, budeme popisovat vývojová východiska období školního věku a pubescence.

Vágnerová představuje školu jako organizaci, která se dítěti jeví jako mocná, jelikož i rodiče ji musí respektovat. Škola mimo jiné rozvíjí dítě i jeho schopnosti a dovednosti, ovlivňuje dětské sebehodnocení, a to občas zásadním způsobem (Vágnerová, 2000). „*Nástup do školy lze chápat jako jednu fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin*“ (Vágnerová, 2000, s. 148). Školní věk Vágnerová dělí na: *ranný, střední a starší*. Sebehodnocení a sebepojetí dítěte se posouvají v rámci jeho vývoje společně s kognitivními schopnostmi a zkušenostmi (Vágnerová & Klégrová, 2008). Kolem osmého roku dítěte je sebepojetí považováno za poměrně stabilní. Stabilita obvykle trvá až do období pubescence (Konečná, 2006). Rozvoj sebepojetí a emočního vývoje je ovlivněn socializací v různých prostředích, ať už v rodinném, vrstevnické skupiny či jiném (Langmeier & Krejčířová, 2006). V období středního a pozdního dětství můžeme zaznamenat prolínání určitých znaků schopností a charakteristik do sebepojetí dítěte. Díky těmto znakům se jedinec srovnává s druhými (Manning, 2007).

Vašina se domnívá, že u většiny jedinců dochází ke střetu tělesného a duševního sebepojetí v období puberty. K tomuto jevu dochází především z důvodu znatelných pohlavních změn a také nestabilitě na emocionální úrovni. Jedinec v tomto období prochází změnou, nejen fyzickou, tím se utváří i jeho sebepojetí. Vývoj sebepojetí, dle Vašiny, také výrazně ovlivňuje emoční, sociální, morální a estetické faktory. Právě značná přeměna sebepojetí je typická pro období pubescence (Vašina, 2010). Vágnerová a Lisá (2022) se shodují s teoretickými východisky Vašiny a popisují také změnu sebepojetí. Změny zaznamenávají v oblasti rozvoje schopnosti sebereflexe, vývoji a hledání vlastního Já. V období pubescence považujeme za typické přehnanou kritičnost ke svému okolí i k vlastní osobě. V této fázi života se u jedinců projevuje emoční labilita, jež je charakterizována jako nápadná citová a výrazová proměnlivost a nevyrovnanost. Emoční labilita komplikuje sebezpoznání a mimo jiné se podílí na výkyvech sebeúcty jedince, která může být v tomto období obzvláště citlivá, a proto zranitelná. Identifikace s vrstevnickou skupinou je tedy žádoucí, jedinec disponuje podobnými názory i pohledy spíše s vrstevníky než s rodiči (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Macek zastává názor, že adolescent disponuje plně vyvinutým duševním sebepojetím, avšak jeho tělesné sebepojetí se snaží dohnat, aby dosáhl vytvoření celkového sebepojetí (Macek, 2003).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

Výzkum se zabývá **efektem minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy**, konkrétně 6. a 7. ročníku vybrané základní školy ve Zlínském kraji. Výzkum je prováděn pomocí dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2) (Obereignerů, a kol., 2015). Výzkum zjišťuje, zda autorsky vytvořený minimální preventivní program má efekt na sebepojetí žáků základní školy.

Sebepojetí je chápáno jako relativně stabilní soubor postojů k sobě sama. Zahrnuje popis a hodnocení vlastního chování a vlastností, ať už jsou negativní nebo pozitivní. Vnímání sebe sama ovlivňuje chování člověka v různých sociálních situacích. Samotné sociální situace mají ale také vliv na sebeutváření jedince. Sebepojetí je také důležité pro správný a zdravý psychický vývoj jedince (Blatný a Plháková, 2003).

Nejčastěji nalezneme výzkumy sebepojetí dětí a adolescentů zaměřené nejen na sebehodnocení, ale také na mezipohlavní rozdíly či sourozenecké pořadí. Rozdíly mezi dívkami a chlapci ve věku 9-10 let, 15-16 let a 17-18 let ve své publikaci popisují autoři Orel, Obereignerů, Reitrová, Matůš & Fac (2015). Na toto téma se zaměřují i výzkumy dotazníku Piers-Harris 2 (Obereignerů, 2017), kde bylo zjištěno, že dívky mají vyšší skóre v oblasti Přizpůsobivosti, naopak chlapci v Nepodléhání úzkosti a Fyzickém zjevu.

Minimální preventivní programy v České republice jsou zaměřeny primárně na prevenci rizikového chování. Proto byl v rámci této bakalářské práce autorkou vytvořen minimální preventivní program, který se zaměřuje přímo na sebepojetí žáků, jejich osobnost a sociální rozvoj.

### 4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je **popsat efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku vybrané základní školy ve Zlínském kraji**. Dalším cílem je změřit efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy, a to v oblasti přizpůsobivosti, intelektového a školního postavení, fyzického zjevu, nepodléhání úzkosti, popularity a štěstí a spokojenosti. Uvedené oblasti jsou zvoleny dle dotazníku Piers-Harris 2. Dále bychom chtěli změřit i efekt minimálního preventivního na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy v oblasti komunikace. Chceme také zjistit, zda existuje rozdíl v efektu minimálního

preventivního programu zaměřeného na sebepojetí v souvislosti s genderem, a to jak v rámci jednotlivých subškál, tak i v celkovém skóru TOT.

## 4.2 Výzkumné otázky

**HVO:** Jaký je efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu zaměřeného na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku vybrané základní školy ve Zlínském kraji?

**Dílčí výzkumné otázky:**

1. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti přizpůsobivosti na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?
2. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti intelektového a školního postavení na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?
3. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti fyzického zjevu na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?
4. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti nepodléhání úzkosti na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?
5. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti popularity na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?
6. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti štěstí a spokojenosti na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?
7. Jaký má minimální preventivní program efekt v oblasti komunikace na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku základní školy?

**Hypotézy:**

**H1:** Po realizaci minimálního preventivního programu bude sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku dosahovat vyšších skóre než před realizací minimálního preventivního programu.

$H_0$ : Neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí v rámci jednotlivých oblastí před a po realizaci minimálního preventivního programu.

$H_A$ : Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí v rámci jednotlivých oblastí před a po realizaci minimálního preventivního programu.

**H2:** Realizace minimálního preventivního programu bude mít vyšší efekt u dívek, než tomu bude u chlapců.

H<sub>0</sub>: Neexistuje statisticky významný rozdíl v efektu minimálního preventivního programu zaměřeného na sebepojetí v souvislosti s genderem.

H<sub>A</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v efektu minimálního preventivního programu zaměřeného na sebepojetí v souvislosti s genderem.

### 4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění efektu minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků základní školy volíme **kvantitativní výzkumné pojetí**. Pomocí metody dotazníkového šetření, pedagogicko-psychologického experimentu *pre test a post test*, chceme změřit, zda autorsky vytvořený minimální preventivní program má efekt na sebepojetí žáků v jednotlivých oblastech: přizpůsobivosti, intelektového a školního postavení, fyzického zjevu, nepodléhání úzkosti, popularity a štěstí a spokojenosti dle dotazníku PHCSCS-2 (výzkumné otázky 1–6). Standardizovaný dotazník Piers-Harris 2 je doplněn o výroky týkající se oblasti komunikace (výzkumná otázka 7). V rámci post-dotazníkového šetření zjišťujeme pomocí pěti položek zpětnou vazbu žáků na realizovaný minimální preventivní program a jeho aktivity.

### 4.4 Realizace výzkumu a minimálního preventivního programu

Autorsky vytvořený minimální preventivní program jsem pojmenovala *Umění vážit si*. Samotný preventivní program se zaměřuje jak na osobnost jedince, tak i na kolektiv. Jeho hlavním cílem je rozvíjet osobnost žáka a jeho vztahy v třídním kolektivu i mimo něj. Do programu byli významně zapojeni i rodiče či zákonní zástupci žáků v rámci jedné z aktivit. Preventivní program byl založen pouze na aktivitách (hrách, otázkách), aktivním zapojení všech žáků a diskusi. Viz. příloha P I.

Minimální preventivní program byl vybrán a realizován na přání ředitelky základní školy ve Zlínském kraji. V červnu 2022 byl zprostředkován první kontakt a jednání se školou. Byl domluven první termín setkání na vybrané základní škole. Termín setkání byl zvolen na září 2022, kdy proběhla prezentace autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu za účasti vedení školy a dalších pedagogů, tedy: ředitelky ZŠ, zástupkyně ředitelky, metodika prevence a výchovného poradce. Po prezentaci probíhala diskuse na téma realizace programu. Celkový průběh programu byl tedy konzultován a upravován s ředitelkou základní školy, na které byl program, včetně výzkumného šetření, realizován. Již při prvotní diskusi paní ředitelka požadovala změnu cílové skupiny, kterou byl původně 8. a 9. ročník

ZŠ. Paní ředitelka požadovala změnu na ročník 6. a 7., a to z důvodu probíraných témat a návaznosti na RVP. Jako autorka jsem byla proti změně cílové skupiny, jelikož jsem si nebyla jistá vhodností programu a jeho aktivit pro nižší věkovou kategorii. Přesto jsem ke změně svolila z důvodu doporučení, znalostí a zkušeností paní ředitelky. Dalším problémem, který ihned zpočátku nastal byla časová náročnost, která byla zmiňovaná také jako jedno z možných úskalí programu. Program byl původně plánován na tři fáze zaujímaví tři vyučovací dny v průběhu prvního pololetí školního roku, s tím však vedení školy nesouhlasilo. Proto byly jednotlivé aktivity přerozděleny celkem na 27 vyučovacích hodin v rámci 9 dní prvního pololetí školního roku. Na prvním setkání byly domluveny termíny realizace jednotlivých částí a aktivit programu. Dále byly dojednány záležitosti týkající se potřeb pro realizaci, informovanost a souhlas rodičů či zákonných zástupců žáků účastnících se na minimálním preventivním programu a také souhlas s realizovaným výzkumným šetřením.

První část výzkumného šetření u žáků 6. a 7. ročníku proběhla na počátku měsíce října 2022. Žáci vyplňovali dotazník sebepojetí (viz. Příloha P II.) za přítomnosti výzkumníka. Byli obeznámeni a ujištěni o anonymitě dotazníku. Detailně byl respondentům vysvětlen postup vyplňování dotazníku, bylo zdůrazněno, že žádná odpověď v dotazníku není správná či chybná. Důrazně bylo vysvětleno, že záleží pouze na vlastním pohledu žáků, jak vnímají u své osoby každý jednotlivý výrok. Žáci byli také seznámeni s faktem, že nemohou zakroužkovat obě varianty odpovědi. Žákům byl poskytnut prostor pro dotazy před zahájením vyplňování dotazníku i v jeho průběhu. Všechny dotazy byly žákům zodpovězeny. Vyplnění 65 položkového dotazníku žákům 6. a 7. ročníku zabralo přibližně 30–40 minut. Jelikož jsem byla u výzkumného šetření přítomna, měla jsem možnost kontrolovat správnost vyplnění všech položek dotazníku. Jestliže některý z respondentů zaznamenával odpovědi chybně, byl na to ihned upozorněn.

První fáze aktivit minimálního preventivního programu, pojmenovaná **Já**, započala ve dnech 6. 10. – 7. 10. 2022 za přítomnosti vyučujícího. Žákům byla představena prezentace s průběhem všech aktivit a ilustracemi. Při prvním setkání měli žáci 6. a 7. ročníku možnost vyrobit si ve dvojicích sádrový odlitek obličeje a následně si jej namalovat barvami dle toho, jak se cítí a sami sebe vnímají. Svého partnera či partnerku do dvojice si žáci losovali. Při této aktivitě bylo cílem posílit vztah mezi spolužáky, zejména pak důvěru. Tři jedinci se aktivity chtěli účastnit jen částečně. Nechtěli si nechat nanést od svého spolužáka sádrový obvaz na obličej, jelikož to pro ně bylo nekomfortní a intimní. Jejich rozhodnutí bylo

respektováno. Byli požádáni, aby místo malování na odlitek obličeje znázornili sami sebe, to, jak sami sebe vnímají, na papír. Většina žáků si průběh této aktivity náramně užívala. Na jejich tvářích byl vidět zejména úsměv. Ve dvojici se snažili komunikovat tak, aby se druhý jedinec se sádrovými obvazy na obličeji cítil co nejlépe, jistě a bez obav. Po ukončení první aktivity se žáci mezi sebou zmiňovali o svých pocitech. Někdo si v průběhu aktivity odpočinul, uklidnil se, druhý měl spíše smíšené pocity. O svých pocitech se více rozprávěli při hodnocení aktivity. Následně, po výrobě odlitků, žáci odpovídali na otázky související s první fází programu. Tyto otázky se týkaly tématu vnímání sebe sama, svých pozitivních i negativních vlastností. Každý jednotlivec nad otázkami přemýšlel a své odpovědi si zapisoval. Kdo se chtěl o své odpovědi podělit se spolužáky, dostal k tomu příležitost v následující diskusi vedené výzkumníkem. Cílem dotazování bylo, aby si žáci uvědomili své silné a slabé stránky, vytvořili si nové hodnoty a očekávání. Žáci se zpočátku do diskuse příliš zapojovat nechtěli, po ústní motivaci však jejich obavy pominuly a zapojit se už nebyl takový problém. Poslední aktivita první fáze programu musela být z důvodu omezeného množství času přesunuta na jiný den. Po domluvě mi bylo umožněno poslední aktivitu první fáze programu dokončit. Žáci byli vyzváni k tomu, aby se posadili do kruhu a měli u sebe odlitek obličeje pomalovaný barvami. O svém výtvoru, tedy o sobě samém, pak každý jednotlivec mohl něco povědět. Aby se předešlo pasivitě žáků při této aktivitě, povídání jsem započala já, jakožto vedoucí programu. Žáci se zapojovali, dle mých osobních očekávání, poměrně dostatečně. Bylo jim umožněno otevřít se a svěřit se svým spolužákům. Při průběhu této aktivity byl znatelný rozdíl v přístupu žáků 6. a 7. ročníku. Žáci 7. ročníku aktivitu chápali jako smysluplnou, oproti žákům 6. ročníku, kteří si její smysl příliš neuvědomovali a neustále své spolužáky vyrušovali. Zde se poprvé potvrdily mé obavy ze změny cílové skupiny a nevhodnosti aktivit pro žáky nižší věkové kategorie. Po ukončení aktivit první fáze programu jsem dala všem žákům možnost vyjádřit svou zpětnou vazbu formou slovního ohodnocení. Největší počet žáků se shodl, že aktivita tvoření odlitků obličeje naplnila jejich očekávání nad míru a rádi by si ji v budoucnu zopakovali.

Druhá fáze minimálního preventivního programu, nazvaná **Já a Ty**, probíhala v rámci několika vyučovacích hodin ve dnech 10. 10. – 14. 10. 2022. Druhá fáze se zaměřovala jak na osobnost žáka, tak i jednotlivce, se kterými je žák v kontaktu. Hlavním cílem bylo přijetí druhého člověka takového, jaký je, s jeho přednostmi i nedostatky. Rozvíjet míru tolerance a respektu, učit se naslouchání a empatii. První aktivitou, které se žáci účastnili, bylo vyjadřování komplimentů svým spolužákům. Aktivita probíhala následovně. Všichni žáci si



pomohli pomocí lepicí pásky připevnit na záda list papíru, následně jim byl zadán úkol vzájemně si na list papíru napsat, co se jim na druhém líbí, co na jeho osobě oceňují, čeho si váží. V průběhu aktivity jsem pozorovala, jak žáci se zájmem a úsměvem na tváři přechází od jednoho spolužáka ke druhému a zároveň se nemohou dočkat, až si přečtou komplimenty, které jsou určeny jim samotným. Do aktivity byla zapojena také třídní učitelka žáků 7. ročníku. Žáci se formou této aktivity učili pochválit, ocenit či potěšit druhou osobu, všimnout si předností druhých. Stejně jako v první fázi programu i ve druhé fázi žáci zodpovídali položené otázky. Žák přemýšlel nad otázkami týkající se předností druhých, čeho si na druhých váží, jak by chtěl, aby se k němu druzí chovali, jak se naopak chová on sám ke svým blízkým. Po zamýšlení se nad položenými otázkami byla opět zahájena diskuse. Každý žák dostal příležitost sdílet svůj pohled či se podělit o svoji myšlenku s ostatními spolužáky. Společně pak polemizovali nad nejdůležitějšími vlastnostmi, kterými by měli jejich blízcí disponovat. V průběhu zodpovídání bylo zejména v 6. ročníku znatelné nenaplnění očekávání z probíhající aktivity. Zodpovídání otázek bylo pro žáky 6. ročníku poněkud náročné, dovolila bych si říct, že i nezáživné trávení času. Našli se ovšem i jedinci, kteří se zapojovali více než jejich spolužáci a smysl v této aktivitě shledali. Do další aktivity, která byla žákům zprostředkována po domluvě a spolupráci se základní školou, byli zapojeni rodiče či zákonní zástupci žáků. Jednalo se o psaní dopisů. Každý žák měl za úkol své blízké osobě, dle svého výběru (rodiči, kamarádce/kamarádovi, sestře/bratrovi...), napsat dopis, ve kterém jí sdělí, čeho si na ní váží, co na ní oceňuje, za co jí děkuje. Pro některé byla volba osoby jasná, jiní dlouho přemýšleli, komu dopis napíše. Žákům bylo také sděleno, že je čistě na nich samotných, zda dopis blízké osobě předají. Poté, co žáci své psaní dokončili, byly jim předány dopisy obdržené od jejich rodičů. V následujících minutách si žáci dopisy, adresované jim samotným, pročítali. Jednalo se nejspíš o nejmotivnější moment celého realizovaného preventivního programu. Poslední aktivitou druhé fáze programu měl být příběh Heleny Kellerové. Při této aktivitě by žáci měli zavázané oči šátky, byli by v úplném tichu a naslouchali příběhu, který by byl vyprávěn. Následně by jim byly zadávány úkoly, které by poslepu plnili. Po vlastním uvážení a konzultaci s externím pedagogem volného času, který disponuje dlouholetou praxí v oblasti projektů osobnostního rozvoje u dětí a žáků různých věkových kategorií, jsem se rozhodla pro zrušení této aktivity, která měla být dle původního zamýšlení programu realizována u žáků 8. a 9. ročníku ZŠ. Shledali jsme, že žáci 6. a 7. ročníku nejsou dostatečně vyžralí pro účast na zmíněné aktivitě a tato aktivita by jim tedy nebyla přínosem. Protože byla aktivita zrušena na poslední chvíli, nebyl dostatek času pro plánování náhradní. Zrealizovány byly tedy dvě menší aktivity formou pantomimy

a masáže rukou, při kterých se jednotlivci se svými spolužáky sblížili po jiné stránce. I v tomto případě se tedy projevil problém spojený se změnou cílové skupiny, a to náhlá změna aktivity. Druhá fáze programu byla tímto u konce. Žáci dostali opět možnost vyjádřit zpětnou vazbu ve formě slovního hodnocení jednotlivých aktivit.

Poslední fáze byla nazvaná **Já a My**, probíhala v termínu 25. 10. a 7. 11. Třetí fáze minimálního preventivního programu se zaměřovala především na spolupráci a komunikaci v kolektivu. Právě komunikace byla v této části programu považována za nejdůležitější rozvíjející dovednost. S komunikací se pojí umění vyjádřit vlastní názor, přijetí názoru druhých, naslouchat, dojít ke kompromisu a další. Při první aktivitě se žáci měli původně sejít v tělocvičně, ve které se nachází potřebné vybavení pro danou aktivitu. Bohužel to se nepodařilo zajistit. Aktivita tedy probíhala ve třídách za přítomnosti vyučujícího, asistenta pedagoga a vedoucího programu. Aktivita se zaměřovala na posílení důvěry ve třídním kolektivu. Probíhala tak, že se skupina žáků postavila do dvou řad, naproti sobě, své ruce vzájemně propojili, dle popisu a znázornění vedoucího. Jeden z žáků z vyvýšeného místa následně spadl svým spolužákům do náruče. Při této aktivitě byl zajištěn dostatečný dohled a bezpečnost žáků. Pár jedinců se role padajícího účastníka nechtělo, jejich rozhodnutí bylo respektováno. Většina účastníků si aktivitu užívala. Žáci byli kreativní a po konzultaci s vedoucím programu vymýšleli nové varianty pro obohacení aktivity. Druhou zrealizovanou aktivitou poslední fáze programu bylo představení problémové situace. Oficiální název pro aktivitu je Krokodýlí řeka. Jedná se o příběh o několika postavách. Žáci nejprve jednotlivě, dále v malých skupinách, poté rozdělení na dvě poloviny měli za úkol seřadit postavy. Rozhodovali, která z postav se dle jejich úsudku zachovala morálně nejlépe a která nejhůře. Probíhali hlasité diskuse s mnoha návrhy na řešení. V průběhu aktivity žáci vyjadřovali svůj názor, učili se naslouchat názorům spolužáků a snažili se dojít ke kompromisu. Jakožto vedoucí programu jsem se snažila žáky v diskusi koordinovat a pomáhat s vyjadřovacími schopnostmi. V závěru měli žáci za úkol se, pokud možno, shodnout na jednom možném řešení, argumentovali pro a proti a zjistili, že každý problémovou situaci vnímá poněkud odlišně. Nakonec však k závěrečnému řešení došli. Poslední aktivitou mělo být plánování třídní/školní akce, např. výletu, školního představení... Při této aktivitě by žáci uplatnili své komunikační dovednosti z aktivity předcházející. Protože se však vedení školy neztotožňovalo s časovou náročností celého programu, poslední aktivita se, alespoň ne za mé přítomnosti, neuskutečnila.

U autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu byl kladen důraz na to, aby byl program a jeho aktivity co nejvhodnější pro cílovou skupinu, původně 8. a 9. ročník základní školy a naplnil tak potřeby konkrétní ZŠ. Mé obavy ovšem byly na místě, jak jsem se následně dozvěděla v průběhu realizace. Změna cílové skupiny na přání ředitelky ZŠ poměrně znatelně ovlivnila průběh a atmosféru celého programu. Zvolené aktivity nebyly příliš vhodné pro žáky 6. a 7. ročníku. Již po prvním setkání s žáky bylo patrné, že se vybrané aktivity budou muset upravit nebo úplně změnit. Žáci 6. a 7. ročníku totiž nebyli dostatečně zralí pro některé aktivity původně určené 8. a 9. třídě. V průběhu realizace preventivního programu tedy docházelo ke změnám aktivit, jejich rušení, či nahrazování. Samotná realizace a organizace tak byla velmi náročná, a to z důvodu nedostatku času na provádění změn a zachování kvality a myšlenky celého programu. Problémem byl i časový harmonogram. Již při prvním seznámením se s preventivním programem byla základní škola upozorněna na časovou náročnost programu. Preventivní program měl být původně uskutečňován tři vyučovací dny v rámci 1. pololetí školního roku 2022/2023. Po domluvě s ředitelkou ZŠ se však aktivity rozdělovaly do jednotlivých vyučovacích hodin, což mělo velký vliv na samotný průběh i výsledek aktivit. Často se aktivity nestíhaly dokončit, nebo se s nimi muselo pospíchat. Časový nátlak ovlivnil zejména pocity žáků z účasti na programu. S blížícím se koncem preventivního programu škola naléhala, aby se program ukončil předčasně, jelikož zasahoval do vyučování žáků. S touto prosbou jsem jakožto autorka a organizátorka nesouhlasila, a tak se zásadní aktivity preventivního programu podařilo dokončit. Výše zmíněné aspekty se mohly promítnout do výsledků výzkumného šetření.

Realizace druhého výzkumného šetření proběhla 2. 12. 2022 za přítomnosti výzkumníka. Žáci byli znovu seznámeni s dotazníkem a jeho položkami, přestože se jeho podoba neměnila. Žákům byly připomenuty pravidla vyplňování a zodpovězeny případné dotazy. Žáci vyplnili dotazník se stejným počtem položek, 65, v hlavní části. Dále byl dotazník doplněn o hodnotící část realizovaného minimálního preventivního programu, která byla určena pouze jako písemná zpětná vazba pro výzkumníka a případné zlepšení programu do budoucna. Vyplnění druhé sady dotazníků žákům trvalo kratší dobu než při prvním šetření, odhadem 25–30 minut. Na přání paní ředitelky budou výsledky výzkumného šetření následně prezentovány vedení školy.

Žáci byli v rámci zpětné vazby nejprve dotázáni, zda se jim líbil program aktivit. Volili ze škály odpovědí 1-5 (1 – nelíbil se mi vůbec; 5 – líbil se mi hodně). Průměrné hodnocení

35 respondentů je 3,91, jež vypovídá o tom, že většina žáků na aktivity minimálního preventivního programu nahlížela pozitivně. U otázky 2. a 3. jsme zjišťovali, jaká aktivita se žákům líbila nejvíce, a která naopak nejméně. Většině žákům se nejvíce líbila aktivita vyrábění sádrových odlitků obličejů (masky), na druhém místě se umístila aktivita padání do náruče. Aktivity, jež se žákům zamlouvaly nejméně byly spojené s pokládáním otázek a diskusí. Čtvrtá položená otázka byla otevřená, žáci zde měli možnost napsat, co by na programu aktivit změnili. Při vyhodnocování této otázky se nejčastěji objevovala odpověď „nic“, a to u 23 respondentů. Dále by žáci ocenili více aktivit a aby byl program delší. V rámci poslední otázky hodnocení programu, byli žáci dotázáni, zda by se chtěli v budoucnu podobných aktivit účastnit. 26 respondentů zvolilo odpověď „ano“, zbylých 9 respondentů bylo opačného názoru a podobných aktivit by se účastnit již nechtěli.

#### 4.5 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor jsou zvoleni žáci 6. a 7. ročníku vybrané základní školy ve Zlínském kraji, a to po konzultaci s vedením vybrané základní školy. Výzkumný soubor je určen bez ohledu na pohlaví. Podmínkou je účast na aktivitách minimálního preventivního programu, autorsky vytvořeného speciálně pro účely bakalářské práce.

Výzkumný soubor *pre testu* tvoří 40 žáků 6. a 7. ročníku, z toho 17 dívek a 23 chlapců. *Post testu* se účastnilo 35 žáků, 14 dívek a 21 chlapců. Menší počet respondentů na druhém výzkumném šetření nastal z důvodu absence žáků. Dva dotazníky v rámci dvou výzkumných šetření musejí být z důvodu nedostatečného či chybného vyplnění vyřazeny. Podle validizačních ukazatelů dotazníku Piers-Harris 2 není vyřazen žádný z vyplněných dotazníků. Dle indexu inkonzistentních odpovědí (INC) dosahuje celkového skóru (TOT)  $\geq 4$  celkem 6 vyplněných dotazníků. Autoři české standardizované verze PHCSCS-2 (Obereignerů a kol., 2015) uvádějí, že celkový skóre (TOT)  $\geq 4$  již naznačuje náhodné odpovědi u některých položek dotazníku. Nicméně se u všech šesti případů jedná o spodní hranici inkonzistentních odpovědí celkového skóru (TOT), proto jsou dotazníky z důvodu zachování dat ve výzkumu ponechány.

#### 4.6 Metoda sběru dat

Pro realizaci kvantitativního výzkumu volíme metodu dotazníkového šetření *pre test a post test*, konkrétně standardizovaný dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2). Tento sebehodnotící dotazník obsahuje 60 položek, které jsou rozděleny do

šesti oblastí: přizpůsobivost, intelektové a školní postavení, fyzický zjev, nepodléhání úzkosti, popularita a štěstí a spokojenost. Dotazník je doplněn o 5 výroků týkající se oblasti komunikace. Dohromady obsahuje dotazník tedy 65 položek. Jedná se o výroky, u kterých respondent volí, zda s tvrzením souhlasí či nesouhlasí, jak vnímá sám sebe. Pro snazší zodpovídání je zvolena nabídka odpovědí *souhlasím* a *nesouhlasím*, namísto původních odpovědí *ano* a *ne*. Pomocí dotazníku Piers-Harris 2 a jeho subškál stanovujeme výzkumné otázky a cíle.

*Pre testy* byly žákům rozdány před realizací minimálního preventivního programu. Po jeho realizaci dotazník respondenti vyplnili znovu jakožto *post test*. V obou případech byly dotazníky osobně rozdány žákům a následně vyplněny za přítomnosti výzkumníka. Žáci byli předem seznámeni s cílem výzkumného šetření, veškeré jejich dotazy byly zodpovězeny výzkumníkem.

#### 4.7 Analýza dat

V praktické části analyzujeme dílčí otázky a data, která s nimi souvisí. Dále ověřujeme určené hypotézy. Obereignerů a kol. (2015) ve své příručce uvádějí, že dotazník PHSCS-2 je tvořen Celkovým sebepojetím (TOT). Celkové sebepojetí je tvořeno ze 6 subškál, hodnotících specifické oblasti sebepojetí:

- **Přizpůsobivost (BEH)** – 14 položek; připuštění nebo popření problematického chování od konkrétního k obecnějším tvrzením, která se vztahují k problematickým situacím jak doma, tak i ve škole.
- **Intelektové a školní postavení (INT)** – 16 položek; vnímání svých schopností vzhledem k intelektuálním a školním úkolům, položky zahrnují spokojenost se školou a ambice a jak ovlivňují intelektové schopnosti důležité vztahy jedince.
- **Fyzický zjev (PHY)** – 11 položek; hodnocení vzhledu a vlastností, dovedností a schopností jedince.
- **Nepodléhání úzkosti (FRE)** – 14 položek; zjišťování úzkosti a dysforické nálady pomocí položek s konkrétními náladami či emocemi včetně obav, nervozity, smutku apod.
- **Popularita (POP)** – 12 položek; sebehodnocení sociálních schopností jedinců, vnímání popularity, schopnost navazovat vztahy přátelství a pocity začlenění.
- **Štěstí a spokojenost (HAP)** – 10 položek; pocity štěstí a spokojenosti v životě.

TOT nelze spočítat sečtením hrubých skóre jednotlivých subškál, některé položky totiž spadají do více subškál. Jsou zde uvedeny také dvě validační škály. Index inkonzistentních odpovědí (INC), který odhaluje náhodný výběr odpovědí a index předpojatosti (RES), který měří tendenci odpovídat bez ohledu na znění výroku. Při vyhodnocování dotazníků jsme tedy museli nejprve vypočítat validizační skóre a poté počítat hrubé skóre sebepojetí, které zahrnují celkový skóre TOT. Nezávisle na konstrukt, který je měřen, existují intervenující proměnné jako je např. pohlaví, které mohou ovlivnit výsledky testů. Může jít i o další charakteristiky respondentů: věk, socioekonomický status, inteligence nebo školní výsledky (Obereignerů a kol., 2015).

#### 4.7.1 Výsledky analýzy dat

Výsledky analýzy dat jsou nejprve prezentovány v jednotlivých škálách dotazníku PHCSCS-2 a celkového skóre TOT. Porovnáme průměrný výsledek prvního výzkumného šetření *pre test*, kterého se účastnilo 40 žáků, a druhého výzkumného šetření *post test*, jehož se účastnilo 35 žáků. Post dotazník byl rozdělán po realizaci autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu. Tabulka 1 nejprve porovná výsledky všech respondentů prvního a druhého výzkumného šetření. Ve střední části tabulky porovnáme skóre dosažené u chlapců. Poslední tři řádky tabulky věnujeme dívkám a jejich výsledkům *pre testu a post testu*.

Tabulka 1 Porovnání výsledků PHCSCS-2

Škála	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	TOT
Pre-test	43,41	45,25	41,59	42,76	41,45	39,01	32,55
Post-test	45,22	46,51	43,62	44,37	42,76	41,41	34,00
<b>Rozdíl</b>	<b>+1,81</b>	<b>+1,26</b>	<b>+2,03</b>	<b>+1,61</b>	<b>+1,31</b>	<b>+2,31</b>	<b>+1,45</b>
Chlapci Pre	46,68	50,44	47,48	51,67	46,50	46,23	38,04
Chlapci Post	46,29	48,43	45,00	47,50	42,22	42,46	35,10
<b>Rozdíl</b>	<b>-0,39</b>	<b>-2,01</b>	<b>-2,48</b>	<b>-4,17</b>	<b>-4,28</b>	<b>-3,77</b>	<b>-2,94</b>
Dívky Pre	40,13	40,05	35,69	33,85	36,40	31,79	25,12
Dívky Post	44,15	44,58	42,23	41,23	43,30	40,35	32,36
<b>Rozdíl</b>	<b>+4,02</b>	<b>+4,08</b>	<b>+6,54</b>	<b>+7,38</b>	<b>+6,90</b>	<b>+8,56</b>	<b>+7,24</b>

Dle výsledků dotazníkových šetření můžeme vyhodnotit realizovaný minimální preventivní program s celkově mírným pozitivním efektem na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku ZŠ.

Tabulka poukazuje na to, že chlapci dosahovali téměř ve všech škálách PHCSCS-2 vyšších průměrných hodnot, než je tomu u dívek. Dívky dosahovaly vyššího průměrného skóre pouze na škále Popularity (POP) v rámci post testu. Nejviditelnější rozdíl mezi chlapci a dívkami můžeme pozorovat na škále Nepodléhání úzkosti (FRE) u pre testu, kdy chlapci dosahují skóre 51,67 a dívky 33,85. Další nejviditelnější rozdíl lze samozřejmě pozorovat mezi dívkami a chlapci v Celkovém skóru (TOT) rovněž u pre testu. Chlapci zde dosahují skóre 38,04 a dívky 25,12. Na podobné výsledky výzkumného šetření poukazuje také Obereignerů a kol. (2015) a Vohradská (2019) ve své Magisterské diplomové práci. Z tabulky můžeme také pozorovat, že u chlapců se skóre v post dotazníku mírně zmenšilo. Naopak dívky dosahovaly ve druhém dotazníkovém šetření průměrně vyšších skóre.

**Tabulka 2** Rozdíly v průměrných hodnotách Celkového skóru (TOT)

	průměr	medián	min.	max.	SD
Chlapci Pre	38,04	43	10	54	13,33
Chlapci Post	35,10	36	3	56	16,06
Dívky Pre	25,12	21	5	50	14,35
Dívky Post	32,36	31,5	4	52	13,38

Dle tabulky 2 nejvyššího průměrného Celkového skóru (TOT) dotazníku PHCSCS-2 vykazovali chlapci (38,04) v pre dotazníku, naopak nejnižší průměr jsme zaznamenali u dívek (25,12), taktéž v pre dotazníku. Tabulka 2 představuje také medián, minimální a maximální hodnoty Celkového skóru (TOT). Tabulka je doplněna i o směrodatné odchylky (SD), které nám vyjadřují, jak se hodnoty liší od průměrných hodnot.

V praktické části dále analyzujeme jednotlivé dílčí otázky a data, která s nimi souvisí. Analýza dat je provedena pomocí F-testu a určením jeho kritické hodnoty. Následně provádíme také T-test rovněž s jeho kritickou hodnotou. Všechny hodnoty jsou počítány při hladině významnosti 0,05. F-test volíme z důvodu ověření homogenity rozptylů dvou nezávislých výběrů. Pomocí T-testu ověřujeme hypotézu H1 (Chráska, 2016).

**Tabulka 3** Výsledky F-testu a T-testu v rámci jednotlivých škál sebepojetí a komunikace

Škála	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	KOM
<b>F-test</b>	0,907	1,060	0,952	1,042	0,880	0,908	1,557
<b>F<sub>krit</sub></b>	0,579	1,749	0,579	1,749	0,579	0,574	1,842
<b>T-test</b>	0,504	0,455	0,393	0,169	0,092	0,176	0,936
<b>T<sub>krit</sub></b>	1,994	1,993	1,994	1,993	1,994	1,995	2,000

Při výpočtu platí následující podmínky. Je-li vypočítané  $F$  nižší než kritická hodnota  $F_{krit}$ , používáme T-test s rovností rozptylů. Jestliže je však hodnota  $F$  vyšší než jeho kritická hodnota, používáme T-test s nerovností rozptylů. Následujícím krokem je srovnání výsledku T-testu s jeho kritickou hodnotou. Je-li výsledek T-testu nižší než  $T_{krit}$ , nulovou hypotézu  $H_0$  nezamítáme. Jestliže však nastane opačná situace a výsledek T-testu je vyšší než  $T_{krit}$ ,  $H_0$  zamítáme. Výsledky T-testu námi určených proměnných vycházejí nižší než jeho kritická hodnota  $T_{krit}$ . Ve všech případech tedy nulovou hypotézu  $H_0$  nezamítáme. V sebepojetí v rámci jednotlivých oblastí před a po realizaci minimálního preventivního programu neexistuje statisticky významný rozdíl.

Rozdíl v dosažených skórech jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 před a po realizaci minimálního preventivního programu je na první pohled viditelný, statisticky však jeho efekt není potvrzen. Máme za to, že rozdíl mezi výsledky prvního a druhého výzkumného šetření není tolik statisticky signifikantní. Žáci se běžně setkávají a ocitají v situacích, které na ně mají určitý vliv. Tak tomu bylo i v období realizovaného minimálního preventivního programu. Výsledky mohou být ovlivněny právě těmito vedlejšími vlivy žákova okolí a situacemi, kterými byl žák svědkem.

Stejným způsobem, jako analyzujeme dosažené hodnoty u všech respondentů pomocí F-testu, T-testu a jejich kritických hodnot ( $F_{krit}$  a  $T_{krit}$ ), analyzujeme také hodnoty u chlapců a dívek zvlášť. Tímto statickým výpočtem ověřujeme hypotézu  $H_2$ .

**Tabulka 4** Výsledky F-testu a T-testu v rámci jednotlivých škál sebepojetí a komunikace u chlapců a dívek

Škála	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP	KOM
Chlapci							
F-test	0,648	0,852	0,877	0,447	0,649	0,725	1,768
$F_{krit}$	0,474	0,483	0,483	0,483	0,483	0,483	2,424
T-test	0,061	0,371	0,545	1,276	1,067	0,780	1,058
$T_{krit}$	2,021	2,020	2,020	2,018	2,024	2,021	2,045
Dívky							
F-test	0,966	1,101	0,677	1,007	1,073	0,887	1,067
$F_{krit}$	0,417	2,515	0,417	2,515	2,515	0,417	2,687
T-test	0,774	0,996	1,301	1,591	1,354	1,096	0
$T_{krit}$	2,048	2,045	2,060	2,045	2,045	2,052	2,064



Při výpočtu platí stále stejné, výše uvedené, podmínky. Výsledky T-testu proměnných, které jsou určené, vycházejí nižší než jeho kritická hodnota  $T_{krit}$ . Jestliže výsledek T-testu je nižší než jeho kritická hodnota  $T_{krit}$ , nulovou hypotézu  $H_0$  nezamítáme. Dle našich výpočtů tedy nulovou hypotézu  $H_0$  nezamítáme, a to ve všech uvedených oblastech u chlapců i dívek. Můžeme tedy konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v efektu minimálního preventivního programu zaměřeného na sebepojetí v souvislosti s genderem. Přestože se výsledky *pre testu* i *post testu* viditelně liší u dívek i chlapců (viz. Tabulka 1), statisticky tento rozdíl není potvrzen.

O existenci efektu realizovaného minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků můžeme tedy hovořit pouze v rámci teoretických úvah, které nejsou nijak statisticky potvrzeny. Domníváme se, že by bylo nutností tento efekt pozorovat pomocí dlouhodobého výzkumného šetření a další realizace aktivit, které by byly taktéž zaměřeny na sebepojetí jedince.

#### 4.8 Interpretace dat

Celkový skór TOT je v dotazníku Piers-Harris 2 nejspolehlivějším a nejvíce prozkoumaným ukazatelem. Jedná se o počet položek, které byly zodpovězeny ve směru pozitivního sebepojetí a dosahují hodnot hrubého skóru (0–60). Pro interpretaci dat se tyto hrubé skóry převádí na T-skóry (Obereignerů a kol., 2015). Tabulka 1 představuje interpretační rámce pro Celkový skór TOT.

**Tabulka 5** Interpretační rámce dotazníku Piers-Harris 2  
(Obereignerů a kol., 2015, s. 24–25)

Interpretační popis	Charakteristika	Rozsah T – skóru
Vysoký	Pozitivní hodnocení, jistí svými schopnostmi, neváhají zkoušet nové věci. Zvyklí na úspěch, stanovují si vysoké cíle a jsou silně motivováni k jejich dosažení. Popisují se jako šťastní a bezstarostní. Jsou schopni uznat své negativní stránky. Velmi vysoký skór $\geq 70$ může naznačovat vysokou sebeúctu.	$\geq 60T$
Průměrný	Úroveň sebepojetí obdobná jako u většiny vrstevníků. Vyjadřuje vyvážené sebehodnocení zahrnující dobré i špatné stránky. U vysokého průměru (56T – 59T) se sebepojetí posunuje k pozitivnímu pólu, u nízkého průměru (40T – 44T) k negativnímu.	49T–59T
Nízký	Typický pro jedince s vážnými pochybnostmi o vlastní hodnotě. Nízké hodnocení většinou v několika oblastech, hodnotí se jako méně talentovaní a schopní. Jsou nejistí,	$\leq 39T$

	často se vzdávají z důvodu strachu z neúspěchu. Často mají špatné vztahy s rodinou a vrstevníky. Nízké skóry se často projevují poruchami nálad a chování, úzkostmi, depresí a smutkem.	
--	---	--

V rámci hodnocení výsledků dle interpretačního rámce dotazníku Piers-Harris 2 (Tabulka 5) můžeme soudit, že hodnoty T-skórů žáků 6. a 7. ročníku dosahují nízkých skórů. Hovořili o všech respondentech bez ohledu na pohlaví, celkový skór TOT se oproti pre dotazníku zvýšil o 1,45 a v post dotazníku je výše jeho skóre 34,00. Uvedené skóre odpovídá interpretačnímu popisu skóre **nízkého**, jež je charakterizováno ve výše uvedené Tabulce 5. Efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků není v analýze dat statisticky prokázán. Ze statistického hlediska tedy neexistuje signifikantní rozdíl v sebepojetí u žáků před a po realizaci minimálního preventivního programu.

Níže uvádíme dosažené skóry jednotlivých subškál dotazníku sebepojetí v souvislosti s minimálním preventivním programem a jeho efektem. Interpretační popis a rozsah skóru se mírně liší od interpretačního popisu celkového skóru TOT. **Nízkého skóru** dosahují jedinci s hodnotou  $\leq 39T$ , **průměrný skór** je charakterizován v rozsahu  $40T - 55T$  a **skór nadprůměrný**  $\geq 56T$ . Nadprůměrného skóre subškál sebepojetí dotazníku PHSCS-2 nedosahuje žádná z měřených skupin (Obereignerů a kol., 2015).

Chlapci dosahují nejvyššího skóre 51,67 v oblasti Nepodléhání úzkosti (FRE) v *pre testu*. Dosažené skóre odpovídá průměrnému skóru ( $40T - 55T$ ). Pro děti a adolescenty s průměrnými skóry v této oblasti jsou obvyklé pozitivní emoční stavy, ale objevují se i potíže vztahující se ke změnám nálad. Druhého nejvyššího skóre dosáhli chlapci v oblasti Intelektového a školního postavení (INT) v *pre testu*. Skóre 50,44 také spadá do průměrného skóru, které je charakteristické přijatelnými školními výsledky, ale také určitými problémy. Naopak nejnižší skóre se u chlapců objevuje ve škále Popularity (POP) v rámci *post testu*, a to 42,22. Tato hodnota odpovídá taktéž průměrnému skóre, ale přibližuje se spodní hranici, kdy dítě projevuje více problémů v interakci s vrstevníky, ale stále na úrovni normálních mezí.

Dle statistické analýzy dat efekt minimálního preventivního programu není u chlapců statisticky prokázán. A to jak v celkovém skóru TOT, tak i v rámci skórů jednotlivých subškál. Nicméně chlapci v **post dotazníku** dosahují viditelně nižších skórů ve všech škálách sebepojetí, tudíž i v celkovém skóru TOT. Dosažené hodnoty se však stále pohybují v rozmezí průměrných skórů jednotlivých škál sebepojetí. Nejvýraznější pokles skóru zaznamenáváme na škále Popularity (POP) - 4,28 a Nepodléhání úzkosti (FRE) - 4,17.

Dívky dosahují ve všech škálách sebepojetí vyšších skóre v post dotazníku. Nejvyšší skóre zaznamenáváme v oblasti Intelektového a školního postavení (INT), a to 44,58. Tato hodnota odpovídá také průměrnému skóre, nicméně se již pomalu blíží spodní hranici. Pro dívky tedy v tomto případě platí stejná charakteristika, jako ta výše zmíněná u chlapců. Dosahují přijatelných školních výsledků, ale přiznávají i problémy. Druhého nejvyššího skóre dosahují dívky ve škále Přizpůsobivosti (BEH), které s hodnotou 44,15 spadá i v tomto případě do skóre průměrného, blížíciho se ke hranici s nízkým skóre. Dle uvedené charakteristiky jsou dívky dobře vychované, ale přiznávají drobné potíže v rámci svého chování. Čím nižší je hodnota skóru, tím větší potíže v chování jsou uznávány. Nejnižší skór u dívek zaznamenáváme v *pre dotazníku* v rámci škály Štěstí a spokojenost (HAP). Dívky zde dosahují skóre charakterizovaného jako nízké ( $\leq 39T$ ), a to 31,79. Pro jedince dosahující nízkého skóre v této škále je typická tendence udávání celkové nešťastnosti a nespokojenosti se svou vlastní osobou. Dívky v tomto případě mohou být tedy kritické ke svému vzhledu, vlastnostem a schopnostem komunikace s ostatními. U jedinců dosahujících zvláště nízkého skóre v této škále je pravděpodobnost výskytu emoční poruchy, poruchy chování či deprese a úzkosti.

Efekt minimálního preventivního programu není v analýze dat statisticky prokázán také u dívek. Dívky však dosahují zdatelně vyšších skóre po realizaci minimálního preventivního programu v celkovém skóru TOT i v subškálách sebepojetí. V **pre dotazníku** dosahují nízkých skóre ve škálách: Fyzického zjevu (PHY) 35,69, Nepodléhání úzkosti (FRE) 33,85, Popularity (POP) 36,40 a již zmíněné Štěstí a spokojenosti (HAP) 31,79. Průměrného skóre na hranici s nízkým dosahují dívky ve škále Přizpůsobivosti (BEH) 40,13 a Intelektového a školního postavení (INT) 40,05. U **post dotazníku** zaznamenáváme výrazné zlepšení ve všech škálách sebepojetí. Dosažené skóry všech škál již nejsou charakterizovány jako nízké, nýbrž jako průměrné. Nejvýraznější pozitivní změnu zjišťujeme na škále Štěstí a spokojenosti (HAP), a to +8,56.

Porovnáme-li dosažené skóry chlapců se skóry dívek, zjišťujeme, že chlapci dosahují průměrně vyšších skóre téměř ve všech škálách sebepojetí. Dívky dosahují mírně vyššího skóru pouze ve škále Popularity (POP) v rámci post-dotazníkového šetření. Nejsignifikantnější rozdíl mezi chlapci a dívkami pozorujeme v *pre testu*, a to na škále Nepodléhání úzkosti (FRE), přičemž stejný výsledek uvádí i Vohradská (2019). Další významný rozdíl sledujeme na škále Štěstí a spokojenost (HAP) a v Celkovém skóru (TOT), kde chlapci rovněž dosahují vyššího skóru než dívky.

V oblasti komunikace (KOM) není efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků také statisticky potvrzen. Dívky dosahují v této oblasti stejného počtu dosažených bodů v *pre testu* i *post testu*, a to 57. Chlapci ovšem v pre dotazníku dosahují 68 bodů a v rámci post-dotazníkového šetření bodů 78. Dle těchto výsledků můžeme vyvodit teoretické zlepšení v schopnostech komunikace u chlapců. Výsledky mohou být však ovlivněny odlišným počtem respondentů pre-dotazníkového a post-dotazníkového šetření, kdy se ke druhému šetření dostavil nižší počet respondentů z důvodu absence ve výuce. K možnému zkreslení výsledků nedochází samozřejmě pouze v oblasti komunikace, ale také ve škálách sebepojetí dotazníku PHCSCS-2 a Celkovém skóru (TOT).

Dle Kohoutka jsou dívky v rozumovém vývoji v určitém předstihu před chlapci, tento rozdíl se dorovná až v pozdějším věku (Kohoutek, 2008). Tento aspekt by mohl vysvětlovat dosažení nižších skóre v post dotazníku u chlapců, kteří za dívkami zaostávají, a naopak zvýšení skóre u dívek, jež jsou pro daný program aktivit vyspělejší. Realizovaný minimální preventivní program byl, jak je výše uvedeno, původně určen žákům 8. a 9. ročníku z důvodu vyspělosti žáků, nikoli ročníkům 6. a 7. Dalšími autory, jež se zabývají problematikou rozdílu sebepojetí jsou Orel a kolektiv. Autoři ve své publikaci popisují signifikantní rozdíly v sebepojetí dle dotazníku PHCSCS-2 mezi dívkami a chlapci, a to v různých věkových rozhraní (Orel a kol., 2015). Stejným výsledkům dospěli i Obereignerů (2017), kteří popisují rozdíly v sebepojetí na škále Přizpůsobivosti (BEH), na které dívky dosahují vyšších skóre než chlapci, na škále Nepodléhání úzkosti (FRE) a Fyzického zjevu (PHY), kde naopak chlapci vykazují výrazně vyšší skóre oproti dívkám. Odlišnosti v sebepojetí v souvislosti s pohlavím zkoumají také Robins a Trzesniewski. Autoři se zaměřují zejména na období puberty, kdy chlapci vykazují vyšší hodnoty sebepojetí, než je tomu u dívek (Robins a Trzesniewski, 2005). Již zmíněná teoretická východiska Kohoutka (2008) o dorovnání chlapců a dívek v rozumovém vývoji v pozdějším věku se ztotožňuje právě s východisky Robinse a Trzesniewskiho (2005), kteří uvádějí zmenšování rozdílů v sebepojetí právě s přibývajícím věkem jedinců.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo popsat efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku vybrané základní školy ve Zlínském kraji. Výzkum byl proveden pomocí kvantitativního dotazníkového šetření *pretest* a *posttest*, konkrétně standardizovaným dotazníkem sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2). Tento dotazník byl doplněn o výroky související s tématem komunikace.

První část bakalářské práce popisovala teoretická východiska pro výzkum. Bylo zde zmíněno téma minimálního preventivního programu a jeho charakteristiky. Teoretická část dále popisovala téma komunikace v souvislosti se sebepojetím a také s vývojovým obdobím středního školního věku a pubescence. V poslední řadě zde byly uvedeny poznatky týkající se sebepojetí. Sebeпоjetí bylo rozpracováno v souvislosti s tématem jáství a také s východisky z vývojové psychologie. Následně byla popsána teorie sebepojetí dle Pierse-Harrise a jeho dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů.

Ve výzkumné části bakalářské práce byly stanoveny cíle výzkumu, na ně navazující výzkumné otázky a hypotézy, které byly následně ověřovány v rámci analýzy dat. Hlavním cílem výzkumu bylo popsat efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků 6. a 7. ročníku vybrané základní školy ve Zlínském kraji. Pro potřeby bakalářské práce byl autorkou vytvořen minimální preventivní program, který byl v rámci výzkumu realizován. Analýza dat této bakalářské práce byla provedena pomocí příručky dotazníku Piers-Harris 2 a následně také statistickou metodou F-test a T-test. Bakalářská práce nejprve zkoumala celkový efekt minimálního preventivního programu na všechny žáky bez ohledu na pohlaví. Dále byl efekt zkoumán také v rámci jednotlivých subškál sebepojetí a oblasti komunikace na skupinu dívek a chlapců zvlášť.

Z výsledků statistické analýzy dat vyplývá, že efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí žáků nemá statisticky významný rozdíl. Nicméně výsledky post-dotazníkového šetření prokázaly průměrný mírný nárůst v sebepojetí u celkového počtu respondentů, a to jak v Celkovém skóru (TOT) dotazníku PHCSCS-2, tak i v jeho jednotlivých škálách. U chlapců byl zjištěn pokles skóru ve všech škálách dotazníku. Nejvýraznější pokles byl zaznamenán na škále Popularity (POP) a Nepodléhání úzkosti (FRE). Negativní efekt minimálního preventivního programu na sebepojetí chlapců však nebyl statisticky signifikantní. Analýza výsledků dívek prokázala, že dívky dosahovaly v post dotazníku průměrně vyšších skóru sebepojetí, než tomu bylo u pre-dotazníkového

šetření před realizací minimálního preventivního programu. Nejvýraznější nárůst skóre u dívek byl zaznamenán na škále Štěstí a spokojenost (HAP). U dívek také nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v sebepojetí před a po realizaci minimálního preventivního programu.

Na základě analýzy výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že chlapci průměrně dosahovali vyšších skóre sebepojetí, než tomu bylo u dívek. Dosažené skóre u chlapců jsme definovali jako průměrné, tedy shodující se s vrstevníky, kdežto u dívek jako nízké a průměrné. Efekt minimálního preventivního programu byl spatřen v pozitivní rovině u dívek, naopak tomu však bylo u chlapců. Tento jev si vysvětlujeme možným předstihem v rozumovém vývoji dívek před chlapci. Chlapci v rozumovém vývoji za dívkami zaostávají. Dalším možným vysvětlením je vhodnost aktivit programu pro tuto cílovou skupinu. Minimální preventivní program byl původně určen žákům 8. a 9. ročníku základní školy, nikoli žákům 6. a 7. ročníku.

Bakalářská práce by mohla být obohacena o dlouhodobé výzkumné šetření zaměřující se na sebepojetí, sebehodnocení či sebeutváření žáků a s ním související aktivity minimálního preventivního programu. Efekt autorsky vytvořeného minimálního preventivního programu by mohl být popsán také v rámci komparace s jiným preventivním programem aplikovaným na jiné základní škole.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

- [1.] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: FF UK, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2.] BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [3.] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-866-2005-0.
- [4.] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- [5.] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-2620-741-2.
- [6.] FRANCIS, Leslie J. a JAMES, D. J. The relationship between Rosenberg's construct of self-esteem and Eysenck's two-dimensional model of personality. *Personality and Individual Differences*. 1996.
- [7.] GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. In HELLER, D.; PROCHÁZKOVÁ, J.; SOBOTKOVÁ, I. *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník z příspěvků konference Psychologické dny*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-1059-1.
- [8.] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-569-1.
- [9.] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [10.] HIGGINS, Edward Tory. Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review* [online]. New York University, 1987. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z:  
<http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/Higgins.pdf>

- [11.] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2475-326-3.
- [12.] KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- [13.] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- [14.] KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4077-7.
- [15.] KONEČNÁ, Věra. *Teorie vývoje a měření sebepojetí u dětí. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISSN: 0231-7710.
- [16.] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [17.] LÖHKEN, Sylvia. *Introverti a extroverti: jak spolu vycházet a vzájemně se doplňovat*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5298-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/introverti-a-extroverti-2427/>
- [18.] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8747-7.
- [19.] MANNING, Maureen A. *Self-concept and self-esteem in adolescents. Student services*, 2007.
- [20.] MŠMT, © 2013-2023. *Mšmt.cz* [online]. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.
- [21.] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2021. ISBN 978-80-7553-886-4.



- [22.] NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- [23.] Obereignerů, R. a kol. *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Vyd. 1. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015.
- [24.] OBEREIGNERŮ, Radko. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5201-2.
- [25.] OREL, Miroslav, Radko OBEREIGNERŮ a Andrej MENTEL. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4998-2.
- [26.] PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [27.] PETITCOLLIN, Christel. *Jak správně komunikovat se svým dítětem*. Praha: Pierot, 2009. For life. ISBN 978-80-7353-142-3.
- [28.] PROCHÁZKA, Roman. *Disociace, alexithymie a self u lidí závislých na alkoholu* [online]. Disertační. Vedoucí práce Doc. Ph.Dr. Vladimír Řehan. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/uřinbh/Disertan\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/uřinbh/Disertan_prce.pdf).
- [29.] ROBINS, Richard W. a Kali H. TRZESNIEWSKI. Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*, 2005. ISSN: 0963-7214.
- [30.] SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-859-4780-3.
- [31.] SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Vyd. 2., upr. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-704-1176-7.
- [32.] TARTAR-GODDET, Édith. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-492-3.

- [33.] VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-2461-538-7.
- [34.] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [35.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-802-3.
- [36.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-717-830-80.
- [37.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [38.] VAN der WERFF, Jacobus. The problem of self-conceiving. In: BOSMA, Harke A. a A. E. JACKSON, ed. *Coping and Self-Concept in Adolescence* [online]. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 1990 [cit. 2023-03-08]. ISBN 978-3-642-75224-7. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-642-75222-3\_2.
- [39.] VANÍČKOVÁ, Eva, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Hana PROVAZNÍKOVÁ. *Násilí v rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-008-4.
- [40.] VAŠINA, Lubomír. *Komparativní psychologie*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2847-6.
- [41.] VOHRADSKÁ, Renata. *Sebepojetí dětí a adolescentů* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/allyai/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce doc. PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.
- [42.] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [43.] VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/pruvodce-uspesnou-komunikaci-1817/>

- [44.] VYMĚTAL, Jan. *Speciální psychoterapie. 2., přeprac. a dopl.* Vyd. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/specialni-psychoterapie-56/>
- [45.] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. *Aplikovaná sociální psychologie II.* Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0042-5.
- [46.] WATSON, David a Lee Anna CLARK. On Traits and Temperament: General and Specific Factors of Emotional Experience and Their Relation to the Five-Factor Model. *Journal of Personality* [online]. 1992, 60(2), 441-476 [cit. 2023-03-08]. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00980.x
- [47.] WEDLICHOVÁ, Iva. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-096-9.
- [48.] WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management.* Praha: East Publishing, 1998. Ars magna. ISBN 80-7219-014-8.
- [49.] Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, školním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi – Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

BEH	Prizpůsobivost
FRE	Nepodléhání úzkosti
HAP	Štěstí a spokojenost
INC	Index inkonzistentních odpovědí
INT	Intelektové a školní postavení
KOM	Komunikace
Max	Maximální hodnota
Min	Minimální hodnota
MŠMT	Ministerstvo školství a tělovýchovy
Např.	Například
PHCSCS-2	Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2
PHY	Fyzický zjev a vlastnosti
POP	Popularita
RES	Index předpojatosti
RICHO	Rizikové chování
RVP	Rámcový vzdělávací program
SD	Směrodatná odchylka
TOT	Celkový skór

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> Porovnání výsledků PHCSCS-2.....	38
<b>Tabulka 2</b> Rozdíly v průměrných hodnotách Celkového skóru (TOT).....	39
<b>Tabulka 3</b> Výsledky F-testu a T-testu v rámci jednotlivých škál sebepojetí a komunikace .....	39
<b>Tabulka 4</b> Výsledky F-testu a T-testu v rámci jednotlivých škál sebepojetí a komunikace u chlapců a dívek .....	40
<b>Tabulka 5</b> Interpretační rámce dotazníku Piers-Harris 2.....	41

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Minimální preventivní program

Příloha P II: Dotazník sebepojetí

## **PŘÍLOHA P I: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM**

*Umění vážit si* je minimální preventivní program, který se zaměřuje na osobnost jedince i na kolektiv a práci ve skupině. Cílem programu je vytvořit příjemné a bezpečné prostředí pro žáky, rozvíjet vztah mezi samotnými žáky a žákem a pedagogem. Do tohoto programu jsou významně zapojeni také rodiče či zákonní zástupci žáků.

Cílovou skupinou jsou žáci 8. a 9. třídy základní školy, a to z důvodu náročnosti tématu a vyspělosti žáků. Žáci v tomto věku přemýšlí nad jejich vlastní budoucností, jakou cestou se vydají po základní škole, řeší situace ve své vrstevnické skupině a spory typické pro období puberty. Tento program se zaměřuje na témata: Moje osobnost, láska, přátelství, komunikace, respekt, tolerance, důvěra a další.

Tento program je členěn na 3 fáze. Žáci se v rámci první fáze programu, nazvané **Já**, učí nejprve rozvíjet a přijmout sebe sama, svou osobnost, poznat nové stránky své osobnosti, uvědomit si, co je pro ně důležité, čeho si váží na sobě a svých blízkých. Druhá fáze programu se nazývá **Já a Ty** a v této fázi se žáci učí komunikovat s druhou osobou, přijímají charakter a vlastnosti druhého. Třetí, poslední fáze programu, je pojmenována **Já a My**. Program se zde zaměřuje zejména na komunikaci v kolektivu, dovednost vyjádřit vlastní názor, přijmout názor druhých osob a umění společně dojít ke kompromisu. Každá z těchto fází rozvíjí osobnost jedince i vztah celého třídního kolektivu.

### **Cíle programu**

Níže jsou uvedeny krátkodobé a dlouhodobé cíle vytyčeny pro tento minimální preventivní program.

#### **Krátkodobé cíle**

- Předat žákům informace a nové poznatky k problematice komunikace (důvěra, empatie, tolerance, respekt...)
- Rozvíjet vlastní poznání osobnosti žáka
- Vést žáky k přijetí sebe sama a přijetí druhých
- Naučit žáky vážit si toho, co v životě mají
- Objasnit základní vzorce komunikace, vhodné a nevhodné chování
- Rozvíjet v žácích důvěru k blízkým osobám

## **Dlouhodobé cíle**

- Vštípit žákům správné komunikační schopnosti a dovednosti v osobním i karierním životě
- předcházet vzniku konfliktních situací
- vést žáky ke vzájemné empatii a toleranci
- zajistit žákům příjemné prostředí ve třídním kolektivu.

## **Pracovníci podílející se na programu**

**Pedagog volného času** je jedním z nejdůležitějších pracovníků podílejících se na programu, je hlavním aktérem vytváření a realizování aktivit společně s ostatními pracovníky.

Dále se v programu objeví činnost **školního metodika prevence, výchovného poradce** a **školního psychologa**, kteří napomáhají při realizaci samotného programu, přispívají svými teoretickými i praktickými znalostmi a soustředí se na vedlejší efekt programu.

Do programu by bylo možné pozvat **vztahového poradce**, který by zdůraznil důležitost komunikace pro vzájemné vztahy (např. přednáška, diskuze).

**Třídní učitel** se programu účastní z důvodu posílení vztahu s žáky, může také přispět vlastními zkušenostmi. Do jaké míry se třídní učitel do programu zapojí, záleží na něm samotném. Dále bude do programu zapojen i **učitel výtvarné výchovy**, který bude dohlížet na aktivitu první fáze programu, kdy si každý žák vyrobí sádrový odlitek svého obličeje a následně jej pomaluje barvami.

V poslední řadě se programu účastní **rodiče** (zákonní zástupci) žáků. Jejich role zde bude výrazná, zejména ve druhé fázi programu, kdy napíší svým dětem osobní dopisy.

## **Potřeby k realizaci**

Pro uskutečnění programu je nutné mít k dispozici učebnu vybavenou lavicemi, židlemi, dataprojektorem, počítačem, tabulí a psacími potřebami. V této učebně se budou odehrávat aktivity spojené s komunikací, psáním, prezentováním apod. Dále je důležitá učebna určena pro výtvarnou výchovu. V rámci aktivity v první fázi programu zde žáci budou potřebovat vazelínu, modelovací sádrový obvaz, nůžky, barvy, štětce, vodu a matrace či karimatky. Tělocvična nebo venkovní prostor jsou potřeba k realizaci další aktivity ve druhé fázi programu, pro tuto aktivitu je také nutné obstarat sátky pro všechny žáky. Třídní učitel (nebo



jiný pověřený pedagog) před začátkem programu kontaktuje rodiče či zákonné zástupce všech žáků s prosbou o vlastnoručně psaný dopis svému dítěti. Rodiče a dopisy jsou tedy další potřebou nutnou pro uskutečnění naplánované aktivity. V poslední řadě je pro aktivitu v poslední fázi programu nutná školní nebo třídní akce ve 2. pololetí školního roku, a to např. výlet, školní akademie.

## Časový harmonogram

Harmonogram programu je z důvodu časové náročnosti aktivit nastaven vždy na jeden celý vyučovací den v průběhu 1. pololetí školního roku. Den v týdnu každé fáze programu se liší, aby žáci zameškali co nejméně hodin jednotlivých předmětů. Každá jednotlivá fáze bude tedy probíhat jeden vyučovací den. V rámci jednoho dne budou probíhat krátké přestávky a jedna delší obědová pauza.

### 1. fáze – JÁ

Jako první se uskuteční fáze programu pojmenovaná **JÁ**. Tato část se zaměřuje na osobnost každého žáka. Jde zde o sebepojetí, poznání sebe sama, poznání vlastních hodnot, silné a slabé stránky osobnosti. Žák se snaží odpovědět na otázky: *Čeho si na sobě vážím? Čeho si vážím na svých blízkých? Jaké jsou mé pozitivní i negativní vlastnosti? Je něco, co bych na sobě chtěl/a změnit, proč?* Žák se v této fázi zamýšlí nad položenými otázkami, uvažuje nad svými osobními hodnotami, důležitými vlastnostmi a svými nedostatky.

Dále jsou uvedeny aktivity spojené s 1. fází preventivního programu:

1. **Já** – Jedná se o aktivitu, kdy si žáci ve dvojicích vyrábí odlitky svého obličeje pomocí sádrových obvazů, teplé vody a vazelíny. Jeden z žáků ve dvojici si nanese na obličej vazelínu, položí se na matraci či karimatku a druhý žák mu pokládá postupně na obličej mokrý sádrový obvaz, a tím vytváří odlitek obličeje. Jakmile sádrový obvaz na obličej zatuhne, žáci se vystřídají a postup opakují. Při této aktivitě se posiluje vztah mezi spolužáky, zejména důvěra. Po řádném zatuhnutí odlitku si žák vezme temperové barvy, štětec a vodu a svůj sádrový obličej těmito barvami pomaluje dle svého pocitu a kreativity.
2. **Čeho si na sobě vážím** – Žáci přemýšlí a odpovídají si na otázky, související s první fází programu. Zamýšlejí se nad vlastní osobností, uvědomují si své silné i slabé stránky, ze kterých se mohou do budoucna poučit nebo je napravit. Žáci také přicházejí na nové pozitivní stránky své osobnosti, vytvářejí si nové hodnoty a očekávání. Žáci mohou

zmínit vlastnosti, které by chtěli mít, a naopak, které by mít nechtěli a proč. Své myšlenky a poznámky žáci sepíší na papír a podělí se s nimi se svými spolužáky.

- 3. Otevřít se > Svěřit se** – Tato aktivita bude samotným závěrem 1. fáze programu. Žáci se vrátí ke svým sádrovým, barvami pomalovaným obličejům. Žáci společně vytvoří na podlaze kruh a pohodlně se usadí. Jeden z žáků se vždy ujme slova a bude vyprávět o svém sádrovém obličej, co na něj namaloval, jaké použil barvy, a proč. Každý žák se tak zamyslí nad použitými barvami a stylem čar na sádrovém obličej. Žák zde má možnost se otevřít nebo svěřit svým spolužákům.

## **2. fáze – JÁ a TY**

Druhá fáze preventivního programu se nazývá **Já a Ty**. Tato část se zaměřuje na osobnost žáka a osoby, se kterými je žák v kontaktu. Hlavním cílem této fáze je přijetí druhé osoby takové, jaká je. Učit se toleranci a respektu vůči druhé osobě, naslouchání a empatii. Tato fáze programu je vedena otázkami: *Čeho si vážím na svých blízkých? Jak bych chtěl, aby se ke mně druzí chovali, jak se k druhým chovám já? Co očekávám od budoucího partnera/ky? Kým a čím bych chtěl/a pro partnera/ku být?* Žák se v rámci této fáze zamýšlí nad položenými otázkami, vyčleňuje své priority a hodnoty ve vztahu s druhou osobou.

I s druhou fází programu se pojí různé aktivity:

- 1. Každý je něčím výjimečný** – Při této aktivitě si žáci pomohou pomocí lepicí pásky nalepit papír velikosti A3 na záda. Jakmile všichni mají svůj papír na zádech, dostanou barevné fixy. Těmito fixy chodí mezi svými spolužáky a píšou jim na papír, co se jim na tom druhém líbí, co na něm oceňují nebo obdivují. Žák se v rámci této aktivity učí pochválit, potěšit, ocenit svého spolužáka. Jakmile každý žák svému spolužákovi napíše něco pěkného na papír na zádech, žáci se pohodlně posadí a vytvoří na podlaze kruh. Sundají si ze zad papíry a postupně si pročítají slova od spolužáků. Žáci své pocity mohou v kolečku sdílet se svými spolužáky. Touto aktivitou se tak posilují pozitivní vazby třídního kolektivu a komunikace mezi spolužáky.
- 2. Helena Kellerová** – Je druhou aktivitou této fáze preventivního programu. Žáci se přemístí do dostatečně prostorné učebny nebo například tělocvičny. Vedoucí programu žákům rozdají šátky, které si žáci zavážou přes oči tak, aby nic neviděli. Při této aktivitě se do pozadí pustí relaxační hudba. Jakmile budou mít všichni žáci oči zavázané, vedoucí je rozmístí po místnosti tak, aby nevěděli, vedle koho stojí či sedí. V momentě,

kdy se žáci na svých místech zklidní, vypravěči začnou předčítat příběh o Heleně Kellerové. Tento příběh je předčítán postupně v průběhu celé aktivity. S aktivitou se pojí také různé úkoly. Žáci při této aktivitě musí dodržet klid a ticho, aby aktivita měla hlubší význam. V rámci této aktivity se posiluje zejména důvěra. V tuto chvíli jsou si žáci blíží než kdy jindy a mohou sami zhodnotit, zda pro ně aktivita byla příjemná nebo nepříjemná.

3. **Čeho si vážím na svých blízkých** – Je aktivita, ve které si žák odpovídá na otázky spojené s druhou fází preventivního programu. Žák se zamýšlí a věnuje pozornost ne sám sobě, ale druhým osobám, které ho v životě obklopují. Žák si vyčleňuje vlastnosti a charakter, které obdivuje a kterých si váží. Například na svých rodičích a jiných rodinných příslušnících, kamarádů a známých. Sepisuje si své myšlenky na papír a následně se o ně podělí s ostatními spolužáky.
4. **Dopisy** – Tato aktivita je považována za nejcitlivější část celého programu. Škola se předem v tajnosti domluví s rodiči žáků, aby napsali osobní dopis pro svého syna či dceru. Aby v dopise napsali např. čeho si na žákovi váží, co se jim na něm líbí, co dokážou ocenit a jak moc ho mají rádi. Žák při aktivitě dopisů bude požádán o to samé, a to napsat své blízké osobě dopis, ve kterém píše a oceňuje vlastnosti a charakter druhé osoby a čeho si na druhé osobě váží. Jakmile žáci svůj dopis dopíšou, dostanou obálky, dopisy do nich vloží a obálky zalepí. Bude jim oznámeno, že záleží pouze na jejich rozhodnutí, zda svůj dopis blízké osobě předají nebo si jej nechají pro sebe. Následně vedoucí aktivity přinese a rozdá žákům dopisy od jejich rodin. Žáci dostanou rozchod po škole, aby si mohli dopisy přečíst v soukromí. Bude jim pro to poskytnut dostatečný čas. Po přečtení dopisů se vrátí zpět do učebny, kde mohou zmínit své pocity z aktivity.

### 3. fáze – JÁ a MY

Třetí, zároveň poslední, fázi preventivního programu je téma **Já a My**. Tato část se zaměřuje především na spolupráci a komunikaci v kolektivu a na strach, který se v rámci komunikace může objevit. Komunikace je v této části považována za nejdůležitější dovednost, dále se mezi dovednosti zařazuje umění vyjádřit vlastní názor, přijmout názor druhých osob a společně dojít ke kompromisu. Stejně jako u předchozích fází programu, jsou i zde zadány tematické otázky: *Jak vyjádřit vlastní názor v kolektivu? Jak přijmout a tolerovat názor druhých? Jak dojít ke kompromisu?* Žák v této fázi získává základní vědomosti a dovednosti týkající se komunikace v kolektivu. Tato dovednost mu bude přínosem do budoucího života,

ať už osobního či karierního. Žák se setká s názory a pohledy ostatních spolužáků, se kterými ne vždy může souhlasit.

Ve třetí fázi programu jsou plánovány tyto aktivity:

- 1. Věříš nám?** – Je první aktivitou třetí fáze programu. Žáci se společně setkají v tělocvičně ZŠ, kde se nacházejí potřebné pomůcky pro realizaci aktivity. Podle počtu žáků budou vytvořeny skupiny. Žáci se postaví vedle sebe do dvou řad, tyto dvě řady k sobě budou stát čelem. Žáci tak vidí spolužáka před sebou a propletou si s ním ruce způsobem, jakým jim představí pedagog volného času nebo jiný pověřený vedoucí aktivity. Jeden žák z kolektivu vystoupá na vyvýšenou švédskou bednu, otáčí se zády ke dvou řadám svých spolužáků a padá do spojených rukou. Žáci se postupně vystřídají, aby měl každý možnost vyzkoušet roli padajícího. Touto aktivitou se posiluje vzájemná důvěra v třídním kolektivu.
- 2. Krokodýlí řeka** – Žákům je prezentován příběh o dvou milencích, kteří se nacházejí v problémové situaci jejich vztahu. V příběhu se odehrává mnoho, žáci mají za úkol sestavit pořadí postav dle morálky od nejhoršího po nejméně špatného. Nejdříve každý sám, poté v menších skupinkách, v poslední řadě všichni společně pomocí diskuse. Skupina se snaží dohodnout na jednom pořadí. Pomocí této aktivity se rozvíjí kompetence ke komunikaci, řešení problémů, umění vyjádřit svůj názor, diskutovat ve skupině, zvládat konflikty a nejednotnost názorů. Dále se žáci učí naslouchat názorům ostatních a stanovit si svůj žebříček hodnot.
- 3. Plánování školní/třídní akce** – U této aktivity je potřeba, aby třída měla nějakou akci ve druhém pololetí školního roku, které se musí účastnit. Může jít například o naplánování třídního výletu nebo vystoupení školní akademie. Žáci pak společně budou tuto akci domlouvat, dávat návrhy, vymýšlet, jak akci realizovat, co k tomu bude potřeba apod. Tato aktivita navazuje na aktivitu předchozí, kdy se v žácích rozvíjí schopnost komunikace. Své dosavadní zkušenosti pak realizují při plánování školní nebo třídní akce.

Tímto je to vše k jednotlivým fázím programu a příslušným aktivitám. V poslední řadě jsou níže vypsány možné klady a zápory preventivního programu.

**Klady:**

- Rozvoj osobnosti žáků, rozvoj třídního kolektivu
- Posílení vztahu mezi žákem a pedagogem
- Praktický přesah MPP v rámci aktivit
- Aktivní zapojení žáků do programu
- Zábavné a zajímavé pojetí problematiky
- Propojení školy a rodin žáků

**Zápory:**

- Časová náročnost programu
- Odlišnosti jednotlivých rodinných prostředí, ze kterých žáci přicházejí; různé představy o vhodném či nevhodném chování
- Případná neochota žáků zapojit se do aktivit
- Možný problém se zajištěním odborníků a pomůcek
- Finanční rozpočet

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ

### DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ

Vážený žáci, vážené zákyně,

před sebou máte několik vět, které popisují, jak lidé mohou sami sebe vnímat a jak se mohou cítit. Přečtěte si každou větu a rozhodněte, jestli popisuje, jak se vnímáte a cítíte vy. Pokud je pro vás věta pravdivá nebo téměř pravdivá, zakroužkujte slovo **souhlasím** vedle věty. Pokud je pro vás věta nepravdivá nebo téměř nepravdivá, zakroužkujte slovo **nesouhlasím**.

Odpověď napište ke každé větě, i když bude těžké se rozhodnout. Nekroužkujte u jedné věty **souhlasím** i **nesouhlasím**. Pokud chcete svou odpověď změnit, přeškrtněte ji a zakroužkujte novou.

Pamatujte, že nejsou žádné správné a špatné odpovědi. Jenom vy můžete vědět, jak se vnímáte, a tak zvolte svou odpověď podle toho, jak to skutečně cítíte.

Jsem:  chlapec  dívka

Třída: .....

- |     |  |           |             |
|-----|--|-----------|-------------|
| 1.  | Spolužáci si ze mě dělají legraci. ....                            | souhlasím | nesouhlasím |
| 2.  | Jsem šťastný člověk. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 3.  | Obtížně si hledám kamarády. ....                                   | souhlasím | nesouhlasím |
| 4.  | Často jsem smutný/á. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 5.  | Jsem chytrý/á. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 6.  | Jsem nesmělý/á. ....   | souhlasím | nesouhlasím |
| 7.  | Když mě učitel vyvolá, znervózním. ....                            | souhlasím | nesouhlasím |
| 8.  | Vadí mi, jak vypadám. ....   | souhlasím | nesouhlasím |
| 9.  | Při hře a při sportu jsem vůdčí postava. ....                      | souhlasím | nesouhlasím |
| 10. | Mám obavy ze školních písemek. ....                                | souhlasím | nesouhlasím |
| 11. | Jsem oblíbený/á. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 12. | Ve škole se chovám zdvořile. ....                                  | souhlasím | nesouhlasím |
| 13. | Když něco nevyjde, je to obvykle moje vina. ....                   | souhlasím | nesouhlasím |
| 14. | Naše rodina má se mnou potíže. ....                                | souhlasím | nesouhlasím |
| 15. | Jsem tělesně zdatný/á. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 16. | Jsem důležitý člen naší rodiny. ....                               | souhlasím | nesouhlasím |
| 17. | Snadno se vzdávám. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 18. | Školní povinnosti se mi daří plnit. ....                           | souhlasím | nesouhlasím |
| 19. | Často dělám, co se nemá. ....                                      | souhlasím | nesouhlasím |
| 20. | Doma se nechovám dobře. ....                                       | souhlasím | nesouhlasím |
| 21. | Jsem pomalý/á při plnění školních povinností. ....                 | souhlasím | nesouhlasím |
| 22. | Jsem důležitým členem naší třídy. ....                             | souhlasím | nesouhlasím |
| 23. | Jsem nervózní. ....  | souhlasím | nesouhlasím |
| 24. | Když jsem zkoušený/á před třídou, dokážu podat dobrý výkon. ....   | souhlasím | nesouhlasím |
| 25. | Ve škole jsem často zasněný/á a nesoustředím se na vyučování. .... | souhlasím | nesouhlasím |
| 26. | Kamarádům se líbí mé nápady. ....                                  | souhlasím | nesouhlasím |
| 27. | Často se dostávám do potíží. ....                                  | souhlasím | nesouhlasím |
| 28. | Mám štěstí. ....   | souhlasím | nesouhlasím |
| 29. | Dělám si často starosti. ....                                      | souhlasím | nesouhlasím |
| 30. | Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho. ....                         | souhlasím | nesouhlasím |

31.	Jsem rád/a takový/á, jaký/á jsem. ....	souhlasím	nesouhlasím
32.	Cítím se vyčleněný/á z kolektivu. ....	souhlasím	nesouhlasím
33.	Mám hezké vlasy. ....	souhlasím	nesouhlasím
34.	Často ve škole s něčím dobrovolně pomáhám. ....	souhlasím	nesouhlasím
35.	Chtěl/a bych být jiný/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
36.	Nesnáším školu. ....	souhlasím	nesouhlasím
37.	Jsem mezi posledními, koho vyberou na nějakou hru nebo sport. ....	souhlasím	nesouhlasím
38.	Často jsem na ostatní nepříjemný/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
39.	Moji spolužáci si myslí, že mám dobré nápady. ....	souhlasím	nesouhlasím
40.	Jsem nešťastný/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
41.	Mám hodně kamarádů. ....	souhlasím	nesouhlasím
42.	Jsem veselý/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
43.	Jsem na většinu věcí hloupý/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
44.	Vypadám dobře. ....	souhlasím	nesouhlasím
45.	Často se dostávám do konfliktu s druhými. ....	souhlasím	nesouhlasím
46.	U kluků jsem oblíbený/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
47.	Často si na mě někdo zasedne. ....	souhlasím	nesouhlasím
48.	Naše rodina je ze mě zklamaná. ....	souhlasím	nesouhlasím
49.	Mám docela pěkný obličej. ....	souhlasím	nesouhlasím
50.	Až vyrostu, budu významná osobnost. ....	souhlasím	nesouhlasím
51.	Při hře a při sportu jen přihlížím. ....	souhlasím	nesouhlasím
52.	Nezapamatuji si, co se naučím. ....	souhlasím	nesouhlasím
53.	Dobře vycházím s ostatními. ....	souhlasím	nesouhlasím
54.	U děvčat jsem oblíbený/á. ....	souhlasím	nesouhlasím
55.	Jsem dobrý/á čtenář/čtenářka. ....	souhlasím	nesouhlasím
56.	Často se bojím. ....	souhlasím	nesouhlasím
57.	Jsem jiný/á než druzí. ....	souhlasím	nesouhlasím
58.	Napadají mě škaredé věci. ....	souhlasím	nesouhlasím
59.	Snadno se rozpláču. ....	souhlasím	nesouhlasím
60.	Jsem dobrý člověk. ....	souhlasím	nesouhlasím



- |     |  |           |             |
|-----|--|-----------|-------------|
| 61. | Je pro mě těžké vyjádřit svůj názor. ....          | souhlasím | nesouhlasím |
| 62. | Dělá mi problém se vcítit do pocitů blízkých. .... | souhlasím | nesouhlasím |
| 63. | Respektuji názor ostatních. ....                   | souhlasím | nesouhlasím |
| 64. | Většinou se zapojuji do diskuse. ....              | souhlasím | nesouhlasím |
| 65. | Kamarádi říkají, že umím naslouchat. ....          | souhlasím | nesouhlasím |

1. Jak se mi líbil program aktivit?

1    2    3    4    5    (1 – nelíbil se mi vůbec; 5 – líbil se mi hodně)

2. Která aktivita se mi líbila **nejvíce**?

- a) masky                      b) příběh                      c) padání do náruče  
d) otázky a diskuse    e) papír na zádech    f) dopisy

3. Která aktivita se mi líbila **nejméně**?

- a) masky                      b) příběh                      c) padání do náruče  
d) otázky a diskuse    e) papír na zádech    f) dopisy

4. Co bych na programu změnil/a?

---



---

5. Chtěl/a bych se v budoucnu podobných aktivit účastnit?

- a) ANO            b) NE

Úspěšně jste vyplnili všechny položky dotazníku. Děkuji za váš čas a ochotu. 😊

**Jak náročný byl pro tebe tento dotazník?**

1    2    3    4    5    (1 – nebyl vůbec náročný; 5 – byl hodně náročný)