

# Sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit

Bc. Barbora Vašutová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Barbora Vašutová
Osobní číslo:	H22813
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti osobnosti dítěte, sebehodnocení a sociálního vyloučení.

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 diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- BLATNÝ, Marek, 2010. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.
- HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed., 2006. "Romové" v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-76-8.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- ZEMANOVÁ, Vanda a Martin DOLEJŠ, 2015. Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4492-5.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2024....

---

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí 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, užití-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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku 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 přihlídí k vyšší výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Teoretická část je rozčleněna do tří kapitol zabývajících se sociálním vyloučením, osobností a sebehodnocením. Praktická část představuje analýzu kvantitativního výzkumu, jejíž hlavní cílem je zjistit úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Rovněž zjišťuje rozdíly v úrovni sebehodnocení vzhledem k lokalitě. Práce také ověřuje, zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení, školní úspěšností a sounáležitostí se školním prostředím.

Klíčová slova: sociální vyloučení, osobnost, sebehodnocení

## **ABSTRACT**

The diploma thesis focuses on the issue of self – esteem of children from socially excluded localities. The theoretical part is divided into three chapters dealing with social exclusion, personality and self – esteem. The practical part presents an analysis of quantitative research, the main aim of which is to find out what is level of self – esteem of children from socially excluded localities and localities at risk of social exclusion. It also identifies differences in the level of self – esteem in relation to locality. The thesis also test whether there is an association between the level of self – esteem, school achievement and belonging to the school environment.

Keywords: social exclusion, personality, self – esteem

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a rady při zpracování diplomové práce.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE.....	13
1.2 DIMENZE SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ.....	16
1.3 KULTURA CHUDOBY V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ.....	17
1.4 SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY.....	20
1.5 SPECIFIKA OSOB V SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH.....	22
1.6 OSOBY OHROŽENÉ SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM.....	23
<b>2 OSOBNOST</b> .....	<b>25</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU OSOBNOST.....	25
2.2 VÝVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE.....	28
2.3 STRUKTURA OSOBNOSTI.....	32
2.4 SPECIFIKA OSOBNOSTI U SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH JEDINCŮ.....	35
<b>3 SEBEHODNOCENÍ</b> .....	<b>37</b>
3.1 VYMEZENÍ SEBEHODNOCENÍ.....	37
3.2 ZDROJE SEBEHODNOCENÍ.....	41
3.3 ASPEKTY SEBEHODNOCENÍ.....	42
3.4 SEBEHODNOCENÍ VE VÝZKUMNÉM DISKURZU.....	44
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>47</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>48</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU.....	49
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	49
4.3 POJETÍ VÝZKUMU.....	50
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	51
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	53
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	55
<b>5 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>57</b>
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>68</b>
<b>7 DISKUZE</b> .....	<b>71</b>
<b>8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>73</b>
<b>9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>74</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>76</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>

## ÚVOD

Naše diplomová práce se zaměřuje na sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Blatný (2010) na sebehodnocení nahlíží, jako na vztah k vlastnímu já a k tomu spojení různých faktorů, které ovlivňují percepci jedince, jako jsou emocionální projevy, schopnost sebereflexe a působení okolí. Správně nastavené sebehodnocení dle dosavadních studií utváří celou řadu oblastí jedincova života, a to jak ve školním a osobním prostředí, tak i v rodinném a pracovním. Sebehodnocení u dětí, žijících v prostředích, jež se vyznačují nízkým socioekonomickým statusem, kriminalitou, nízkou dostupností vzdělání a dalšími nepříznivými faktory, se v důsledku jejich působení může ubírat negativním směrem. Život v takovém prostředí ovlivňuje jejich osobnost, chování, myšlení, školní úspěšnost, začlenění do vzdělávací sféry, dokončení základní školní docházky a budoucí uplatnění na trhu práce. Sociální pedagogika je s touto problematikou spojena, neboť sociálně vyloučené lokality jsou nedílnou částí naší české společnosti. Sociální pedagog zde může působit jako prostředník mezi školskými institucemi, rodinným prostředím a orgány sociálně právní ochrany (Skarupská, 2016). Cílem naší práce je zjistit úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a též lokalit ohrožených sociálním vyloučením.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části je poskytnout celistvý pohled na problematiku sociálního vyloučení, osobnosti a sebehodnocení, která jsme rozdělili na tři hlavní kapitoly. První kapitola se zaměřuje na vymezení konceptu sociálního vyloučení, rovněž zde charakterizujeme dimenze sociálního vyloučení a popisujeme koncept kultury chudoby. Dále vymezujeme sociálně vyloučené lokality a uvádíme náhled do specifik života v sociálním vyloučení. V neposlední řadě představujeme osoby, jež jsou sociálním vyloučením ohrožené. Druhou kapitolu utváří pojem osobnost, která představuje komplexní souhrn charakteristik, vymezujících jedinečnost člověka. Také se zde zaměřujeme na vývoj osobnosti dítěte a charakterizujeme strukturu osobnosti. Poukazujeme též na specifika osobnosti u sociálně vyloučených jedinců. Třetí kapitola se zaměřuje na sebehodnocení, uvádíme zde definice, různá pojetí a také doplňujeme o jeho zdroje i aspekty. V závěru kapitoly se zabýváme sebehodnocením ve výzkumném diskurzu.

V empirické části naší diplomové práce jsme využili kvantitativní výzkumné šetření, kdy prostřednictvím standardizovaných dotazníků zjišťujeme úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Dále chceme zjistit, jestli existují rozdíly v úrovni sebehodnocení u této skupiny. Rovněž se pokusíme

odkrýt souvislost mezi úrovní sebehodnocení, školní úspěšností a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Získaná data jsme zpracovali prostřednictvím popisné statistiky, Studentova T – testu a Pearsonova koeficientu korelace. Doufáme, že tato práce přinese zajímavé poznatky.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

V první kapitole se zaměřujeme na problematiku sociálního vyloučení. Popisujeme definice a koncepty spojené se sociální exkluzí. Dále se zaměřujeme na dimenze sociálního vyloučení, jež mají vliv na životní situaci osob v sociálním vyloučení. Rovněž uvádíme náhled do problematiky konceptu kultury chudoby, který může být příčinou, ale i důsledkem sociálního vyloučení. Stručně charakterizujeme sociálně vyloučené lokality a pro ucelený přehled a širší porozumění životu v sociálním vyloučení přibližujeme specifika osob v sociálně vyloučené lokalitě. V neposlední řadě si představíme osoby, jež jsou sociálním vyloučením ohrožené.

### 1.1 Vymezení sociální exkluze

V následující podkapitole se zaměříme na vymezení pojmu sociální exkluze neboli sociální vyloučení.

Pojem sociální vyloučení lze interpretovat jako kulturní fenomén, který se objevuje v různých podobách ve všech společnostech, ať už v časovém nebo prostorovém kontextu. V naší společnosti se již od nepaměti nachází sociálně vyloučené osoby, přesto forma a intenzita vyloučení může být odlišná. V průběhu středověku spolu s marginalizací se forma sociálního vyloučení diferencovala ve smyslu úplného vyloučení z majoritní společnosti až po omezení přístupu k určitým činnostem a oprávněním. Sociální exkluze sloužila i jako prostředek sankce u osob, jež zpochybnili a narušili řád společnosti. Sociální vyloučení ve společenství bylo reakcí na porušování práv a etnických hodnot, tradic a norem. Takové opatření mělo i preventivní charakter vůči osobám, jež mohly svým chováním a počínáním ohrozit celý systém společnosti (Mareš, In Sirovátka, 2002).

V novodobé historii se pojem sociální vyloučení začíná rozvíjet ve Francii v 60. a 70. letech, kdy osoby žijící v chudobě byly nazývány *les exclus*. Šíření a aplikování tohoto pojetí v současné interpretaci je přisuzováno Rénému Lenoirovi, který tímto pojmem zdůrazňoval vyloučení osob ze sociálního, ale i ekonomického systému. V 70. letech převažovalo užití pojmu ve formě ekonomického vyloučení. Naproti tomu v 80. letech opoziční strany upozorňovaly na rostoucí nezaměstnanost a vzniku tzv. nové chudoby s odkazem na exkluzi. Sociální exkluze začala přesahovat ekonomický rámec, a poukazovala na mnohem širší sociální problémy. Francouzský přístup k sociální exkluzi se rychle rozšířil do evropských zemí a Velké Británie, kde do té doby figuroval koncept chudoby (Toušek, 2007).

Kotýnková (2007) uvádí, že proces sociálního vyloučení je v dnešní době aplikován značně komplexněji než v minulosti, kdy se redukoval pouze na vymezení s koncepcí chudoby a absencí sociálního zabezpečení. Navrátil a Šimíková (2003) specifikují, že sociální vyloučení nelze omezit pouze na chudobu, neboť chudoba není přímým faktorem sociálního vyloučení. Tento komplexní jev může ovlivňovat řada dalších faktorů.

Dle Somervilla (1998) existují dva hlavní významy sociálního vyloučení. První význam se týká vyloučení z trhu práce, a to z důvodu zvyšující se nezaměstnanosti nebo dalších rysů, jež jednotlivcům překáží v participaci na pracovním trhu, kdy aktivní účast na trhu práce výrazně ovlivňuje podílení a začlenění jedince do společnosti. Kritici zde směřovali na situace, kdy osoby konají práci bez finančního ohodnocení, ale přesto mohou mít pozitivní vliv na fungování společnosti. Druhý význam sociálního vyloučení se týká zbavení sociálního občanství určitých skupin, jehož prostřednictvím dochází k utlačování a diskriminaci. Tento pohled poukazuje na problematiku, kdy jedinci by neměli být vyloučeni ze společnosti na základě jejich socioekonomického statusu, genderu, věkové hranice, víry, sexuality nebo zdravotního handicapu. Samotné sociální vyloučení počíná spojením hospodářských, společenských a politických procesů, přičemž následek je různorodost sociálně vyloučených skupin. Mezi společné znaky sociálního vyloučení se zařazuje sociální izolace a segregace od státních a ekonomických institucí.

V současném pojetí sociální vyloučení značí stav, kdy dochází k vyloučení z mezilidských vztahů, interakcí a ze sociálních zdrojů (Hirt a Jakoubek, 2006). Jedná se o multidimenzionální proces, který ovlivňuje hodnotu života jednotlivců a odepírá jim možnost zapojení se do majoritní společnosti. Osoby žijící v sociálním vyloučení čelí odepření práv, služeb, zboží, podpore a sociálnímu odmítnutí, což má negativní důsledky pro jejich osobní pohodu a budoucí životní šance (Levitas et al., 2007). Sociální vyloučení působí nejen na sociálně vyloučenou skupinu, ale směřuje k narušení sociální rovnováhy celé společnosti, jelikož společnost od sebe separuje na dvě části. Příčiny sociálního vyloučení mohou být následující: nízká sebejistota, insuficientní sociální vazby, kriminalita, dysfunkční rodina a závislost na návykových látkách (Navrátil, 2003). Sociální vyloučení tedy vzniká kombinací různých faktorů, jež působí na jedince, skupinu či komunitu. Toušek (2007) rozeznává vnější a vnitřní vlivy sociálního vyloučení. Vnější vlivy nedokáže jedinec prostřednictvím individuálního jednání ovlivnit, vznikají na základě společenských předpokladů nebo výsledků činností osob, jež se nachází mimo okruh sociálního vyloučení. Mezi základní vlivy patří: zaměstnání, politika v oblasti bydlení, činnost orgánů ve vztahu

k sociální oblasti, politika v sociální oblasti, diskriminace v rámci náboženství, národnosti a původu jedince. Vnitřní vlivy, se rozvíjí v závislosti na určitém chování jedinců. Takové osoby mohou svým vlastním počínáním sociální vyloučení bezprostředně zapříčinit a celkový stav ještě více prohloubit. Vnitřní vlivy zahrnují: zhoršení pracovních schopností z důvodu dlouhodobé pracovní nečinnosti, omezené znalosti ve finanční oblasti, nízký příjem, zaměření na přítomnost, pocit lhotejnosti a demotivace k řešení současné situace.

Osoby v sociálním vyloučení jsou vytlačovány na okraj společnosti a dochází zde k zamezení přístupu k určitým službám, jež jsou volně dostupné ostatním jedincům majoritní společnosti. Jedinci jsou celkově omezeni v participaci na životě ve společnosti (Toušek, 2007). Účast v životě společnosti v tomto kontextu značí rovnocenný přístup k pěti klíčovým službám: k povolání, ubytování, vzdělanosti, sociální ochraně a lékařské péči. Sociálně vyloučení jedinci nebo skupiny mají k těmto uvedeným službám přístup odepřen nebo značně omezen. Dostupnost služeb je zabezpečena pomocí integračních rovin, jež tvoří stát, tržní hospodářství a občanská společnost, jejímž zprostředkováním jsou jedinci zapojeni do společnosti. V případě oslabení integračních rovin, dochází k ohrožení sociálního vyloučení jedince (Navrátil a Šimíková, 2003).

Podle Navrátila (2003) je nepřístupnost ke zdrojům sociální soudržnosti základem sociálního vyloučení. Pravidla sociální soudržnosti jsou založená na oboustranné akceptaci, sdílené představě a kolektivnímu pocitu patření, jež souvisí s identifikací k určité skupině. V případě, že je jedinec vyloučen z majoritní společnosti, tak se nepodílí na kolektivní identitě. Jedná se o zamezení k dosažení uspokojení potřeb přináležitosti a zakořenění, jenž se podílí na postupu formování identity. Jedinci proto hledají jiné alternativy, jak této potřeby dosáhnout. Vyhledávají prostor, který jim přinese pocit bezpečí, domova a přijmutí. V případě, že takový prostor nenaleznou, postupem času se adaptují na situaci, ve které snižují své dovednosti a schopnosti k nalezení identity. Samotné sociální vyloučení má tedy vliv na celou společnost. V situaci, kdy vyloučení postihne společnost do hloubky, tak jim zamezí objevit jejich identitu, následkem dochází k ohrožení i ostatních pilířů společnosti. Pokud se ve společnosti stav vyloučení prohlubuje, narůstá počet obyvatel, kteří svou identitu objevují prostřednictvím sociálně patologického jednání. Sociální vyloučení působí nejen na samotnou skupinu, která je jím zasažená, ale i na celou společnost. Pro sociálně vyloučenou skupinu tato situace představuje zhoršení životních podmínek, pro ostatní obyvatele je pak tento stav sociálně vyloučené skupiny potvrzením o jejich nečinné solidaritě.

## 1.2 Dimenze sociálního vyloučení

Tato podkapitola představuje dimenze sociálního vyloučení, kdy multidimenzionalita je primární prvek sociálního vyloučení. Rozdělení do specifických dimenzí slouží k určení projevů, příčin a důsledků sociálního vyloučení, jež se projevují v určitých etapách života jedince.

### **Ekonomická dimenze**

Ekonomické vyloučení představuje stav, kdy jedinci mají omezený přístup na trh práce, nebo jsou z něho zcela vyloučeni. Následkem dochází k nezaměstnanosti nebo uplatnění na nízké a nestabilní pracovní pozici. Základní problém představuje dlouhodobá nezaměstnanost, která vede k tomu, že jedinci se stávají závislí na sociálním systému státu. V případě, že exkludované osoby získají pracovní pozici, jedná se především o náročné manuální a sezonní práce s minimálním platovým ohodnocením. Na základě toho dochází k získávání finančních prostředků prostřednictvím tzv. práce na černo. Takový způsob výrazně zasahuje do sociálního postavení jedince ve společnosti, ovlivňuje jeho budoucí výkonost a motivaci ke změně (Zíková, 2011).

### **Sociální dimenze**

Sociální vyloučení představuje proces, kdy dochází k redukci sociálních interakcí pouze na prostředí, v němž se jedinci nachází, ale i tyto interakce jsou výrazně omezeny oproti majoritní společnosti. Nastává situace, kdy osoby jsou vyčleněny ze sociálního kapitálu, což zahrnuje síť kontaktů a vztahů, jež stěžují plnohodnotnou integraci a participaci ve společnosti (Brož, Kintlová a Toušek, c2007).

### **Politická dimenze**

V této dimenzi se jedná o vyloučení z možnosti participace na občanských a politických procesech, jež u jedince znemožňují aktivní podílení a rozhodování o daném dění, zároveň omezují základní lidské práva (Mareš, 2000). Nepodílení se na účasti v politických aktivitách včetně voleb a dalších organizací s pravomocí, může vést k sociálnímu neklidu společnosti a rozvíjet problematiku sociálního vyloučení (Percy – Smith,2000).

### **Ekonomická dimenze**

Ekonomické vyloučení směřuje k prostorovému vyloučení, kdy charakteristickým znakem je shlukování sociálně znevýhodněných jedinců v nepříznivém prostředí. To může směřovat k situaci, kdy se prostředí vymezuje jako znevýhodněné a z daného důvodu se stává



objektem různých exkludujících procesů (Percy – Smith, 2000). Z nedostatku finančních zdrojů jsou sociálně vyloučené osoby omezeny ve výběru kvalitního bydlení. Následkem se soustřeďují do míst, jež jsou pro ně přístupné. Daným způsobem se vytváří prostorově vyloučené lokality, jež jsou specifické nedostatečnými až neakceptovatelnými determinanty. Jedná se o lokality, které jsou situované na okraji města, a v rámci geografického rozmístění mají omezený přístup k zaměstnání, vzdělání a službám. Jedinci, kteří vyrůstají v daném prostředí si osvojují specifický životní styl komunity, který se výrazně liší od způsobu žití v majoritní společnosti (Zíková, 2011).

### **Kulturní dimenze**

Kulturní dimenze představuje zamezení práva jednotlivce či skupiny zapojit se do kulturního života společnosti, sdílet hodnoty této společnosti, vzdělanost a přístup ke kulturnímu kapitálu, znamená eliminaci z kulturní sféry života. Jedná se o vyřazení jednotlivců ze sociálního života, což je omezuje v rámci sociálního postavení (Mareš, 2000). Příčinu kulturního vyloučení ze značné části utváří podmínky ve vzdělávací sféře. Děti ze sociálně vyloučených oblastí nejsou přijímány do běžných základních škol. Následkem dochází do základních praktických škol, kdy účast je téměř 100 %. Přesněji se jedná o zařízení, kam dochází pouze exkludovaná skupina dětí. To vede k procesu, kdy daná instituce etnizuje, stane se zařízením, které je určeno pro minoritní část obyvatelstva. (Zíková, 2011)

### **Symbolická dimenze**

Tato dimenze sociálního vyloučení probíhá prostřednictvím přiřazování různé důležitosti, jenž je exkludovaným jedincům připisována majoritní společností. Tyto osoby jsou kategorizovány jako neplátcí daní nebo neadaptovatelní občané. I když taková tvrzení nemusí odpovídat realitě, tak následkem takového zacházení se jedinci přizpůsobí dané situaci a přejímají označení společnosti. Symbolické vyloučení také značí stigmatizaci na základě etnického původu a sociálního postavení jedince (Brož, Kintlová a Toušek, c2007).

## **1.3 Kultura chudoby v kontextu sociálního vyloučení**

V následující podkapitole se zaměříme na kulturu chudoby, jelikož samotný koncept sociálního vyloučení se zaměřuje především na nerovnosti ve společnosti. Tato perspektiva nedostatečně charakterizuje jejich každodenní život. Kultura chudoby nám pomůže porozumět způsobům, jakým se jednotlivci přizpůsobují životu v chudobě nebo v sociálním vyloučení.

Oscar Lewis (1966, In Toušek, 2005, s. 63) definoval kulturu chudoby „jako specifický konceptuální model, který popisuje subkulturu západní společnosti, která má vlastní strukturu a vnitřní logiku a vlastní způsob života, který je předáván z generaci na generaci.“

Koncept kultury chudoby je přístup, který je označován pro určité rasové, národnostní nebo regionální skupiny. V minulosti byla komunita odsuzována na základě sociálního pozadí. Koncept chudoby se domnívá, že je tato problematika přítomná i v zemích bez segregovaných etnických menšin. To směřuje k tomu, že tento koncept není omezen na etnické skupiny, ale může působit i na širší spektrum společnosti. Koncept kultury chudoby může vzniknout pouze za určitých podmínek, jež obsahují peněžní ekonomiku, námezdní práci a výrobu za účelem dosažení zisku. Samotný proces je také spojen s nízkým platovým hodnocením pro nekvalifikované pracovníky. Převládá zde existence vysoké míry nezaměstnanosti nebo nedostatek pracovních příležitostí. V takových situacích společnost nedokáže zajistit ekonomickou, sociální a politickou podporu osobám, jež mají nízký příjem. Převládající elita společnosti, upřednostňuje soubor hodnot, které se soustředí na finanční výkonnost, akumulaci majetků a celkového jmění. Tato vyšší společenská elita uplatňuje názor, že každá osoba se může posunout ve společenské hierarchii, to souvisí s nízkým příjmem jednotlivce a jejich pocitu podřazenosti (Lewis, 1966).

Lewis (1966) identifikoval přibližně 70 rysů, jež charakterizují kulturu chudoby: hlavním znakem kultury chudoby je separace a nedostatečná integrace chudých v základních společenských institucích. Tyto osoby se nepodílejí na členství v odborech a politických stranách, zároveň mají i omezený přístup k veřejným zdrojům. Tyto faktory sebou přináší také segregaci, diskriminaci, strach, podezřivost, beznaděj a netečnost. Důsledkem separace jedinců z majoritní společnosti vzniká nedůvěra k vládě a dalším politickým hnutím. Osoby v kultuře chudoby se potýkají s nedostatkem materiálních zdrojů, nízkým příjmem, nedostatkem vlastních úspor a vysokou nezaměstnaností. V rámci absence peněžní podpory z externího světa se u nich utváří vlastní forma ekonomiky. Dochází k půjčování peněz, potravin nebo cigaret. V situacích akutního nedostatku finančních prostředků jedinci obvykle zastavují své soukromé věci a využívají půjčky od místních lichvářů. Život v takovém prostředí má vliv také na rodinný stav. Muži se potýkají s nestálým zaměstnáním, nízkým finančním příjmem, řídí se pouze přítomností bez ohledu na vyhlídky do budoucnosti a upřednostňují volný vztah bez závazků. Ženy z daných důvodů mají větší nárok na své děti, práva a vlastní majetek, kdy tato možnost je pro ně výhodnější. Následkem dochází k časté absenci manželských svazků. Rodiče si neváží období, kdy jejich

děti dospívají, to vede k předčasnému dospívání a předčasnému pohlavnímu styku. Kultura chudoby je typická přeplněným obydlím s nedostatkem soukromí, následkem vznikají příležitostná neformální uskupení ve formě gangu. Osoby v kultuře chudoby svou pozornost věnují primárně svému okolí a lokaci, v jenz žijí. Jejich pohled je omezen pouze na místní úroveň. Nedochází k uvědomění vlastního statusu a místa ve společnosti, což může být zapříčiněno nedostatkem informací a vzdělání, jež ovlivňuje jejich vnímání ohledně sociální struktury. Dítě, které vyrůstá v takovém prostředí si během svého vývoje osvojuje základní hodnoty a postoje pouze své sociální skupiny. Následkem nejsou schopny se adaptovat na odlišné sociální prostředí, jež jím může dát příležitost vymanit se z dosavadního způsobu života. V případě, že kultura chudoby jednou vznikne má tendenci se udržovat (Lewis, 1966).

Kultura chudoby ukazuje náhled do života obyvatel ze sociálně vyloučených lokalit. Poukazuje na to, že jejich jednání je odvozeno ze vzorců chování a myšlení, jež vzniklo prostřednictvím reakce adaptačního mechanismu (Černý a Jára, 2006). V sociálně vyloučených lokalitách se během času utváří specifické kulturní vzorce, jež se vyvíjejí a přizpůsobují jako reakce na dlouhodobou chudobu, která je charakteristická symbolickým a prostorovým vyloučením. Hlavním znakem je hodnotový systém, který si osoby žijící ve vyloučených lokalitách vzájemně předávají z generace na generaci. Takový soubor hodnot a k tomu připojené chování napomáhá lidem ke zvládnání jejich situace, rovněž je omezují ve zpětné integraci do většinové společnosti. (Budilová, Jakoubek, Smolík, 2006)

Kultura chudoby má řadu nedostatků, jež byly diskutovány mezi odborníky. Podle Touška (2005) hlavní nedostatek je samotný způsob sběru dat, který byl zúžen pouze na rodinné prostředí. I přesto, že rodina je základní socializační činitel, měla by být zkoumána v závislosti k sociálnímu prostředí, majoritní společnosti a ghetta. Jiní odborníci tvrdí, že proces, jakým se jedinci přizpůsobují podmínkám sociálního vyloučení, jsou specifické a komplexní a tím pádem zřizují vlastní subkulturu. Taková subkultura může být označována jako kultura chudoby, a účast této subkultury může být příčinou sociálního vyloučení (Toušek, 2007).

Koncept kultury chudoby může být příčinou sociálního vyloučení, jež tuto subkulturu formuje. Oba koncepty mohou na sebe vzájemně působit a vytvářet komplikovaný vztah, kdy se vzájemně zachovávají.

## 1.4 Sociálně vyloučené lokality

V následující podkapitole si vymezíme sociálně vyloučené lokality.

Problematika sociálního vyloučení je omezena na shlukování osob v geografické oblasti. V českém prostředí se tato problematika nazývá pojmem sociálně vyloučené lokality, jež jsou specifické určitými znaky jako je: sociální odmítnutí, kriminalita, nebezpečí, chaos a nekvalitní bydlení (Toušek et al., 2018). Černý a Jára (2006) sociálně vyloučenou lokalitu definují jako geograficky ohraničený prostor, kde se soustředí osoby ohrožené sociálním vyloučením. Dříve byl pojem lokalita zaměňován s pojmem komunita. Sociálně vyloučené lokality nejsou komunitami, protože jejich seskupení je neúmyslné a chaotické, existence takových oblastí není vytvořena přirozeně, nýbrž vzniká prostřednictvím segregáčních mechanismů místních samospráv. Jeden ze základních aspektů je, že sociálně vyloučená lokalita podléhá prostorové segregaci, to ale nemusí být vždy hlavní identifikátor vyloučení. V současnosti se rozsáhlé prostorově vyloučené lokality člení do menších bloků, obyvatelé se přemisťují z měst na venkov. Vyloučené osoby pobývají rozptýleně mezi většinou společností, kdy následkem mohou vznikat sociálně vyloučené lokality ve formě vyloučených domů, ulic nebo čtvrtí, kde se shromažďují osoby, u nichž lze detekovat charakteristické rysy sociálního vyloučení. Tyto oblasti jsou vnějšími obyvateli zpravidla negativně hodnoceny (Agentura pro sociální začleňování, 2016). Další definici sociálně vyloučených lokalit jednotlivé studie popisují jako místo, kde pobývá 25 a více osob, kteří se střetávají s vysokou mírou nezaměstnanosti a osobními problémy. Naproti tomu v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením není situace natolik kritická, aby bylo možné lokalitu označit za sociálně vyloučenou. Tyto lokality soustředí obyvatele, kteří jsou charakterističtí pouze určitými znaky sociálního vyloučení, zatímco obyvatelé lokalit sociálně vyloučených čelí komplexním problémům (GAC, 2015).

Howart (1999, In Navrátil, 2003) představuje dva základní ukazatele, jež jsou charakteristické pro určení sociálně vyloučených lokalit:

1. Ukazatele pro určení oblastí, které jsou ohrožené ve smyslu označení za sociálně vyloučené
  - Přehlněnost obydlí.
  - Neorganizované volnočasové aktivity.
  - Snížená zdravotní kondice obyvatel.

- Nízká úspěšnost v oblasti vzdělání.
- Vysoká míra obyvatel bez bankovního konta.
- Vyšší míra kriminality.

## 2. Ukazatele typické pro domácnosti s dětmi, žijících v sociálním vyloučení

- Vyšší míra porodnosti dětí u mladých dívek.
- Vyšší míra nezaměstnanosti.
- Nižší porodní váha novorozenců.
- Vysoká absence ve školním prostředí.
- Značnější počet dětí pobývajících ve výchovných institucích.

Sociálně vyloučené lokality jsou primárně spojované s obyvateli romského etnika, nebo obyvateli, kteří se za Romy sami pokládají, nebo jsou za Romy vnějším okolím vnímané, i když tomu tak ve skutečnosti není. V současnosti je nutno poznamenat, že osoby žijící v sociálně vyloučených lokalitách nejsou pouze Romové. Někteří Romové jsou plně začleněni do majoritní společnosti a nelze je zprvu označovat za sociálně vyloučené (GAC, 2006). Přesto výzkumy ukazují, že 80 % osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách jsou stále Romové (GAC, 2015).

GAC (2006) uvádí příčiny vzniku sociálně vyloučených romských lokalit:

- Stěhování rodin s nízkým příjmem do oblastí s cenově přijatelným obydlím.
- Separace romských rodin do lokalit s vyšším počtem obyvatel romského etnika.
- Nucené sestěhování osob označované za neadaptovatelné a rizikové ze strany obcí do ubytoven či holobytů.

Sociální vyloučení disponuje specifickými znaky, jež poukazují na jeho vznik. Ovšem samotná sociálně vyloučená lokalita je charakteristická základními indikátory. Přítomnost jednoho nebo více indikátorů neznamená, že se jedná o sociálně vyloučenou lokalitu. Sociálně vyloučená lokalita vzniká komplexem problémů, vyšší koncentrací osob a případně i prostorovou segregací. Obyvatele daných oblastí jsou nuceni se přizpůsobit podmínkám lokálnímu životu, kdy samotný únik z takového prostředí se pro ně může stát nemožným (Agentura pro sociální začleňování, 2016).

## 1.5 Specifika osob v sociálně vyloučených lokalitách

V této podkapitole si přiblížíme, jakým způsobem se sociální vyloučení promítá do rozlišných oblastí života jedince, a to jak v oblasti chování, rodinného prostředí, vzdělání, kriminality a ve zpětné integraci do společnosti.

Podle Touška et al. (2018) se osoby ze sociálně vyloučených lokalit nejvíce potýkají s problematikou chudoby, kterou považují za klíčový zdroj problémů, jež na ně působí. Chudoba je výrazně omezuje na participaci ve společnosti, přístupu ke zdrojům, službám a institucím. V důsledku označení za sociálně vyloučené, nebo z důvodu diskriminace a předlužení, se jedinci potýkají s dlouhodobou nebo opakovanou nezaměstnaností, která postihuje samotné jedince, ale i jejich okolí. Postupem vzniká materiální deprivace, která může vyústit v psychické obtíže (Toušek et al., 2018). V rámci omezeného přístupu k veřejným zdrojům se rodiny dostávají do komplikovaného stavu a mnohdy nedokážou naplňovat podmínky plynoucí z rodičovské odpovědnosti. Rodiče danou situaci nezávládnou řešit bez vnější pomoci, kdy následkem do jejich prostředí může zasáhnout stát ve formě veřejnoprávní ochrany dětí (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020).

Osoby žijící v sociálně vyloučených lokalitách podvědomě předpokládají, že instituce nezlepší podmínky v prostředí, v němž žijí. V důsledku separace od majoritní společnosti a nedostatku podpory ze strany institucí se u osob postupně formují pocity nedůvěry, osamocení a hněvu. Reakcí na takovou situaci se u nich utváří další specifické znaky, které zahrnují: zvýšený výskyt rizikového chování a kriminality, gamblerství, alkoholismus, drogovou závislost, dluhy a lichvu. Obyvatelé pobývajících v oblasti sociálního vyloučení vnímají kriminalitu jako standardní způsob života a prostředek k obstarávání financí. Soubor těchto znaků a následků ještě více omezuje osoby ve zpětné integraci do společnosti (Ministerstvo vnitra České republiky, 2009). Výše uvedený způsob života s sebou přináší pro děti značná rizika. Prostor, ve kterém žijí, u nich podněcuje úzkost a stres. Svě zkušenosti prvotně získávají pouze z prostředí sociální exkluze a jejich sociální vzdělávání se vyvíjí v závislosti na interakci s blízkým okolím. Dítě přejímá hodnoty a návyky rodiny, jež se pro něj stávají standardem. Normy a způsoby chování dítěte se pak výrazně diferencují od majoritní společnosti. V období pubescence dochází k uvědomění vlastního statusu rodiny, který je odvozen z místa bydliště. Dítě je již plně adaptované na lokální podmínky daného prostředí a zároveň čelí problémům přizpůsobit se odlišnému klimatu. Na svou současnou situaci reaguje prostřednictvím rozdílných projevů rizikového chování (Zíková, 2011). Děti vyrůstající v sociálním vyloučení nejsou dostatečně jazykově vybavené, může

se jednat o dítě vyrůstající v romské rodině, kde mateřský jazyk je pouze romština. Taky se může jednat o situaci, kdy dítě je omezené ve znalosti slovní zásoby. Následkem slabé slovní zásoby a specifickým jazykovým kódům, jež jsou například: užití vulgarismu, nespisovná řeč, hovorová řeč, tak dítě připisuje určitým slovům jiný význam, to vede k tomu, že může být nepochopené a podceňované od svých vrstevníků mimo své okolí (Ministerstvo vnitra České republiky, 2009).

Soubor výše uvedených znaků a následků omezuje osoby, skupiny, rodiny, děti ve zpětné integraci do společnosti. Postupně osoby začnou preferovat vlastní způsob života v sociálně vyloučené lokalitě, kde nalézají určitou formu stálosti a sounáležitosti, tím pádem se ještě více izolují od společnosti.

## 1.6 Osoby ohrožené sociálním vyloučením

V této podkapitole specifikujeme konkrétní osoby, jež jsou ohrožené sociálním vyloučením. Tyto osoby se potýkají s ekonomickými, sociálními nebo osobními výzvami, které je omezují v běžném životě. Ohrožení je pouze počáteční proces, který může vést k sociálnímu vyloučení.

GAC (2006) uvádí výčet osob, které jsou sociálním vyloučením více ohroženy. Mezi takové osoby řadí: osoby s nízkým vzděláním, osoby bez zaměstnání, přistěhovalce, osoby s mentálním či tělesným handicapem, osoby závislé, osamocené seniory a osoby, které se nachází ve složité životní situaci a sami se z této obtížné situace nedokážou bez vnější pomoci vymanit. Výše uvedený výčet osob dále rozšiřuje Ministerstvo práce a sociálních věcí (2020) v jednom ze svých dokumentů uvádí následující osoby: osoby se zdravotním postižením a psychickým onemocněním, rodiče samoživitele, osoby v důchodovém věku, osoby se záznamem v rejstříku trestů, osoby se závislostmi, LGBTIQ komunita, národnostní a náboženské menšiny. Dále osoby, kterým je příslušnost k menšinám přisuzována, i v případě kdy oni sami se k ní neřadí. Mladí dospělí, kteří dosáhli zletilosti a odchází z náhradní péče. U výše uvedených osob existuje vyšší riziko diskriminace a stereotypizace, které může mít vliv na jejich integraci do společnosti.

Mezi nejvýraznější skupinu osob, která je ohrožena sociálním vyloučením se řadí stále Romové. Romské etnikum je specifické nízkou vzdělaností, nízkými příjmy, diskriminací ze strany většinové společnosti, kdy následkem se potýkají s problematikou kvalitního bydlení a jsou odsouzeni k životu v sociálně vyloučené lokalitě. Hlavním problémem je uplatnění na trhu práce. Většina romské komunity představuje nekvalifikovanou pracovní

sílu, kdy v konečném výsledku se potýkají právě s nezaměstnaností, která může trvat přibližně i 10 let. Následkem dlouhodobé nezaměstnanosti přichází o své pracovní schopnosti a sociální dovednosti, čímž se tento stav ještě více prohlubuje a postupně dochází k úplnému vyloučení z trhu práce (Navrátil, 2003). V případě, že se jedná o situaci, kdy je osoba romského etnika plně integrovaná do společnosti stále čelí diskriminaci, nesnášenlivosti a předsudkům ze strany majoritní společnosti. Romové žijící v sociálním vyloučení, jsou již předem odsouzeni k životu v nepříznivých podmínkách. Majoritní společnost odsuzuje romské etnikum na základě špatných zkušeností, hromadně je charakterizují jako nespolehlivé, nepracovité a pohodlné. Na základě takových tvrzení se často u nich projevuje demotivace a snížená snaha prokázat opak (Úřad vlády České republiky, 2018).

Skupiny, které jsou ohroženy sociálním vyloučením, mají více omezené šance dosáhnout úspěšnosti ve svém životě, kdy pocit úspěchu patří k základním hodnotám jedince. Mezi vyloučením a ohrožením se objevuje tenká hranice, která nemusí být na první pohled znatelná. Pokud se jedinec potýká s problematikou vzniku jednoho faktoru, který symbolizuje vyloučení, může se stát, že dojde ke komplexnímu vyloučení ve všech částech jeho života. Tyto části jsou na sebe vzájemně vázané a utváří složitou situaci, ze které se jedinec dokáže pouze obtížně vymanit (Navrátil, 2003).



## 2 OSOBNOST

V této druhé kapitole si vymežíme pojem osobnost, představíme si vývoj osobnosti u dítěte a charakterizujeme strukturu osobnosti. Také uvedeme náhled do specifik osobnosti u sociálně vyloučených osob.

### 2.1 Vymezení pojmu osobnost

V následující podkapitole si vymežíme pojem osobnost, který nabývá velmi rozlišeného dělení. Od obecného vymezení se přesuneme ke konkrétní specifikaci osobnosti.

Helus (2004) uvádí, že v současné době se můžeme potýkat s rozdílnou interpretací pojmu osobnost. Osobnost je fascinujícím a komplexním fenoménem, který ovlivňuje, jak percipujeme a interagujeme s vnějším okolím. Existují rozličné výklady pojmu osobnost, nalézáme různé metody poznávání osobnosti a odlišné přístupy, které směřují k jejímu pozitivnímu ovlivnění. V oblasti psychologie bývá nejčastěji používáno následující obecné zobrazení pojmu:

- Osobnost je jedinec jako duševní komplex – osobnost je složená z několika celků, které na sebe vzájemně působí, ale zároveň jsou k sobě i vázáné, společně vytváří jednotu individua.
- Osobnost je jedinec jako subjekt – v případě, že mluvíme o osobnosti, jde o vyzdvižení člověka do centra zájmu. Jedná se o osobu, která je tvůrcem, autoritou či zdrojem iniciativy.
- Osobnost tvoří odlišnost od ostatních osob – osobnost jedince utváří jeho individuálnost, specifičnost, sebekontrolu a sebevyjádření v jeho nezastupitelnosti.

Říčan (2007) taktéž vychází z poznatků, že osobnost nemá jasně stanovenou definici, na kterou lze odkazovat, neboť se jedná o rozsáhlou problematiku a samotný význam pojmu se odvíjí od běžné řeči. Následkem osobnost bývá v psychologii rozdělována do následujících třech vymezení:

- Pojem hodnotící – osobnost ve smyslu posuzujícím. Za osobnost je považován jednotlivec, který něčím vyniká, je pozoruhodný, a to zejména v kladném významu. Na základě toho, jak zodpovědně, vědomě a ohleduplně nakládá jedinec s úlohami ve vlastním životě a jakým způsobem dokáže kontrolovat své jednání prostřednictvím vlastního vědomí, je dána osobnost.

- Psychická individualita jednotlivce – za osobnost je považována rozdílnost jednotlivce oproti jiným jednotlivcům, jenž je zřetelná, co se týče jednotlivců totožné kultury či věku. Jedná se o to, co způsobuje osobité odlišnosti mezi osobami.
- Osobnost jako architektura – jedinec je vždy osobnost ze strany psychické. Jedná se o dělení vědomí na poměrně nezávislé součásti, které mají všechny individuální funkce, a především sjednocenou koordinaci těchto součástí.

Přesto, že neexistuje přímá definice, která vymezuje pojem osobnost. Mnoho autorů se této problematice snaží dostat. Následně volíme obecně sdílenou definici od Vágnerové (2004, s. 215), která uvádí, že osobnost „*je relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím.*“ Nakonečný (2003, s. 245) definoval osobnost jako „*hypotetický konstrukt vyjadřující vnitřní podstatnou dynamickou organizaci lidské psychiky, které determinují její vnější projevy*“. Taková organizace pramení z obecně platných zásad, které se vymezují interindividuálně rozlišnými charakteristikami, které popisují proces této interní psychické struktury jako formu ustáleného systému. Vízdal (2005) definuje osobnost, jako strukturovaný celek duševní stránky jedince, kdy se spojuje biologické, sociální a psychologické hledisko jeho bytí do aktivní struktury jednotlivých vlastností. Tyto struktury jsou vlastní výhradně konkrétní osobě, které diferencují jedince od ostatních osob. Představují určitý souhrn predispozic k duševním reakcím, které indikují, že lidé v téže situaci odlišně reagují na tyto reakce. Přičemž tyto reakce se projevují ve sféře emocí, představivosti, myšlenek a snažení (Nakonečný, 1993). Jedná se o ojedinělou soustavu, sjednocení duševních postojů, postupů a vzniklých vlastností na základě socializace či přetvoření kongenitálních interních předpokladů lidské existence a vymezují i regulují konkrétní jednání, duševní a společenské vazby. Je vymezena dovedností a schopností sledovat své jednání a zodpovědností za své činnosti v životě (Řičan, 2007).

Vágnerová (2012) dále pojednává o osobnosti, jako o komplexu psychického života jedince, jenž je specifický:

- Vývojem duševních reakcí, vlastností a situací,
- jednotlivou konkrétností (rozdílnost od ostatních),
- rozvojovými souvislostmi tzn. poměrná stabilita duševních rysů člověka během odlišných přeměn v rozvoji,

- kooperací s okolím, ve kterém existuje (jednotlivec je ovlivněn okolím, ve kterém roste a sám jej ovlivňuje).

Osobnost je vyvozená ze slova osoba, jenž napovídá obsah o sobě neboli lidskou osobní identitu. Vychází z toho fakt, že existuje individuální a vlastní vztah, který k sobě jedinec chová. Je si vědom svou identitou v čase, spojitostmi svého psychického dění a svou jednotností. Za osobnost je vždy považována určitá osoba, jenž ve spojení s ostatními osobami vyčleňuje vlastní Já z ne Já. V psychologii je tato sebereflexe považována jako rys osobnosti, jenž je pro člověka zásadní. Utváření osobnosti není uskutečnitelné bez uvědomění vlastní identity. To dosvědčují situace, kdy dochází k porušení nebo ztrátě vlastního vědomí. V těchto situacích jedinec přichází o dovednost zodpovídat za své činy. Prostřednictvím výchovy, jejího získávání a postupného vytváření si způsobilosti vedoucí ke zodpovědnosti za vlastní počínání, se stává jedinec osobností, oproti tomu osobou je již od zrození. Osobnost jedince, se formuje a utváří po celou dobu jeho života. Charakteristické znaky osobnosti se utváří ve spojení s interakcí okolních vlivů. Pojmy jako individualita každého jedince, jeho neobvyklost a osobitost, jsou také obsaženy v názvu osobnost. Jedinec se odlišuje jak kvalitativně, tak kvantitativně od ostatních jedinců a je samostatnou jednotkou (Šimíčková – Čížková, 2008).

Švingalová (2006) rozlišuje objektivní a subjektivní přístup osobnosti. Z hlediska objektivního přístupu lze osobnost chápat jako soubor vnějších znaků, které zahrnují činy a úkony jedince. Subjektivní přístup osobnosti pojednává o vědomé představě vlastní osoby, která prezentuje tzv. vlastní Já. Jáství představuje chápání, uvědomování a hodnocení vlastních rysů své osobnosti. Já utváří hlavní složku osobnosti, kdy nelze tyto dva pojmy zaměňovat, jelikož osobnost představuje komplikovanou duševní složku jedince, která se zaměřuje na jeho dovednosti, schopnosti, motivaci, zkušenosti a postoje. Já obsahuje složky každé osobnosti, primárně její uvědomělou a výkonnou část. Z dílčích hodnot vlastního Já je člověk schopen vytvořit si ucelené sebehodnocení, které působí na formování osobnosti. Složky osobnosti a Já na sebe vzájemně působí, utváří dynamické vazby, které jsou většinou nevědomé a rozporuplné (Cakirpaloglu, 2012).

Osobnost se utváří během celého společensko – historického vývoje. Jednak je jeho výsledkem, ale i spoluzakladatelem. Tento vývoj souvisí i s dědičností a biologickou vitalitou. Osobnost se skládá ze sktruktury psychických procesů, vlastností a rysů, které jsou součástí vědomí vlastního Já (Kohoutek, 2000).

## 2.2 Vývoj osobnosti dítěte

V této podkapitole se zaměříme na vývoj osobnosti dítěte. Během vývoje člověka se jeho osobnost neustále vyvíjí, pozměňuje se její struktura, vlastnosti osobnosti se diferencují a mnohdy nastane jejich podstatná proměna. Vývoj osobnosti závisí na vývojovém období člověka, kdy pro každou etapu vývoje jsou specifické odlišné znaky a postupně se rozvíjí vlastnosti osobnosti. Vývoj osobnosti se vztahuje k vývojové fázi člověka, k míře jeho sebepojetí a souvisí s proměnnou určitých vlastností osobnosti (Vágnerová, 2012).

Důležitý základ osobnosti se utváří v průběhu dětství. Současně je i zdrojem síly, nápadů, křivdy a ohrožení (Bakošová, 2011). Při vývoji osobnosti se u dítěte z počátku rozvíjí vědomí tělesného Já, která prezentuje duševní rozdílnost externího světa. U dítěte se v rámci interakce s okolím utváří vědomí sociálního Já, jejímž zdrojem jsou sociální zkušenosti. Dítě začíná chápat, že člověk je sociální stvoření, takové uvědomění představuje základ pro jeho psychický život (Šimíčková – Čížková, 2008). Blízcí lidé v okolí dítěte hrají důležitou roli v jeho dospívajícím období a působí na jeho utváření osobnosti. Jistota, láska, pochopení a nezbytné podněty pro správné vyvíjení dítěte, jsou zapříčiněny známými osobami v jeho životě. Zděděné rysy, kterými dítě disponuje, v průběhu dospívání nabírají rozličné povahy a dále zapříčiňují duševní rozvoj a konání dítěte. Společenské a výchovné okolí v němž se dítě nachází, má závažný význam. Oboustranná kooperace zděděných sklonů a externí vlivy jsou prostředím, kde se vždy rozvíjejí rysy jedince. Podle již rozvinutých vlastností a vlastních kongenitálních dispozic, zpracovávání vlivů externího, především výchovného prostředí a výchovných předpokladů, se tvoří osobnostní vlastnosti. Postupná změna u jedince nastává v případě, pokud zažije zcela novou situaci, kterou následně interně zpracuje. Skrze vývoj osobnost jedince nabývá postupně rozlišnosti a komplikovanosti, postupně formuje své jedinečné vlastnosti, které se odlišují od ostatních. Porucha osobnosti či zaostalost ve vývoji jsou tragické důsledky, jenž pramení z nedostatku rodičovské lásky (Šnýdrová, 2008).

Podle Vágnerové a Lisé (2021) je v rodinném prostředí základní přítomnost obou rodičů. V případě, že dojde k absenci jednoho z rodičů, dojde k nedostatečnému porozumění jedné genderové role. Děti, které žijí v prostředí pouze s rodičem shodného genderu, se potýkají s nedostatkem znalostí o jednání dospělých protějšího genderu a vzájemné interakci mezi mužem a ženou. Následkem může dojít k deformaci osobnosti, kdy riziko je vyšší u mladších dětí. Děti staršího věku mají vlastní genderovou identitu více ustálenou a není tolik měnná (Vágnerová a Lisá, 2021). Vývoj osobnosti dítěte se formuje také v závislosti na

socioekonomickém statusu rodiny, kdy se úroveň jejich postavení promítá do vyšší senzibility, uzavřenosti vůči okolí, hněvu, nedostatku sociálních činností, pocitů pochybnosti a podřadnosti. Řadí se zde především rodiny etnických menšin (Kohoutek, 2008). Další důležitou institucí je škola, která významně působí na vývoj dětské osobnosti a rozvíjí ostatní duševní funkce dítěte. Funguje jako socializační činitel, vyvíjí poznávací dovednosti a schopnosti dítěte, které pozměňují jisté osobnostní vlastnosti, ale i chování (Vágnerová a Lisá, 2021).

Vágnerová a Lisá (2021) uvádí, že vývoj dětské osobnosti souvisí s rozvojem sebepojetí, ke kterému dochází v rámci naplnění určitých faktorů, jako je například:

- Uvědomování si svého Já rozlišeného od okolí, jenž disponuje časovou spojitostí a prostorovým vymezením. Tzn. stálost a rovnováhu svého bytí v podobě fyzického schématu, zásadních činností a vjemů, jenž jsou sjednoceny s konkrétními předměty.
- Primární orientace v blízkém prostředí a pochopení jeho stability a predikce.
- Tvorba prvotních vazeb, jenž se vyznačují svou stálostí. Dítě rozpoznává odlišné společenské vztahy a postupně vnímá jejich charakteristické rysy.
- Navýšení dojmu jistotné vazby k sobě samému, celému světu a ostatním osobám, jenž pramení z porozumění stálosti jejich bytí a z možnosti jejich predikce.

Podle Kohoutka (2002) ústředním bodem vývoje osobnosti je sebehodnocení, které spadá pod složku sebepojetí. Sebehodnocení představuje hodnocení sebe sama, pocit vlastní moci a uvědomění vlastních schopností. Základy sebehodnocení se začínají utvářet v období dětství, postupně se mění a vyvíjí během ontogenetického vývoje a v rámci sociálního statusu člověka.

Podle Freuda (Vágnerová a Lisá, 2021) vývoj osobnosti u dítěte probíhá prostřednictvím kongenitálního nastavení. Primárním zdrojem vývoje osobnosti je psychosexuální vývoj, který vzniká v rámci přesunu libida do různorodých oblastí. V období raného dětství jsou základem zkušenosti dítěte, které setrvávají v nevědomí a působí na chování dítěte ve starším věku. Freud definuje pět základních stádií vývoje osobnosti, které jsou určeny podle možného způsobu dosáhnout slasti. Jedná se o následující formy stádií:

- Orální stádium – jedná se o období kojeneckého věku. Dítě získává slast v souvislosti s příjmem pokrmů, jedná se o sání a polykání. Při růstu zubů dochází k přeměně na vyšší

úroveň. Vývoj osobnosti je ohrožen v případě, že dojde nedostatečnému orální ukojení, či k fixaci na tomto postupu slasti.

- Anální stádium – je charakteristické obdobím batolecího věku. Jedinec získává slast ve spojitosti s konečníkem, kdy dítě uspokojuje ovládnutí a samovolné vyprazdňování střev. Tato slast je odstraňována s první zkušeností, kdy se dítě střetává s nácvičkou hygienických návyků, jenž souvisí s nároky vnější autority.
- Falické stádium – zde se řadí předškolní období. Dítě se začíná zaměřovat na svou genitální oblast, ale objevuje i ostatní děti a jejich pohlavní orgány, takové zaměření mu přináší pocit slasti. Při nedostatku poznání pohlaví se u dítěte vyvine Oidipův neboli Elektrín konflikt. Dítě se začne fixovat na rodiče opačného genderu, přičemž rodič stejného genderu je pro ně soupeř. Řešení této situace probíhá prostřednictvím identifikace rodiče stejného genderu a vytěsněním daného komplexu.
- Období latence – spadá do období mladšího školního věku dítěte. Zde je typické, že dochází ke sníženému zájmu o sexuální tužby a pozornost zaměřují na jiné činnosti. Pociť slasti je přeměřován do školních povinností a potřeby sociální interakce s vrstevníky.
- Genitální stádium - zde se řadí období dospívání, kdy libido se opět dostává do popředí. Dochází k vývoji pohlavní slasti, ze začátku se jedná o autoerotické jednání, které postupně formují vztahy k ostatním osobám, které představují intimní vztahy.

Dítě v každém období svého vývoje disponuje specifickými znaky, které se výrazně promítají do vývoje jeho osobnosti. Během vývoje se mění léta života, zkušenosti apod., ale také dochází k výrazným změnám osobnosti. Proto si v následném textu blíže přiblížíme podstatné rysy čtyř vývojových období dítěte, které mají vliv na utváření osobnosti (Čáp a Mareš, 2001).

### **Předškolní věk**

Děti ve věku 3–6 let spadají do období předškolního věku. Tato etapa se vyznačuje obzvláště společensky, a to zahájením školní docházky. Zde dochází k mírnému osvobození se dítěte vůči rodinným vazbám, což se projevuje především v jeho vrstevnickém okolí. Smýšlení dítěte je neustále zaměřené na sebe, prelogické a ovládnuté momentálním kontextem, jenž vychází ze situace (Ptáček a Kuželová, 2013). Za základní a převládající složky v osobnostním rozvoji v období předškolních let, považuje Smékal přesilu provinění, angažovanosti, vývoj svědomitosti, dovednost odlišení toho, co je správné a špatné, rozpoznání bezpečí a nebezpečí, vazbu na daných normách a přiřazení se k hodnotám

důležitých lidí v okolí dítěte a začátky skupinových her. Další relevantní složky jsou např. proměnlivé nálady, pocit podřadnosti, plánování či přátelství vyplývající ze situace (Smékal a Macek, 2002). Etapa předškolního věku je pro společenské začlenění dítěte velmi významná. Typickým rysem je postupující upouštění významu vazeb v ohledu rodinném, jenž je zapříčiněno rozpoznáváním a akceptováním společenských rolí a přisvojením si konkrétních zásad chování. Vytváří se osobnost a individuální vlastnosti jednotlivce (Ptáček a Kuželová, 2013).

### **Mladší školní věk**

Mladší školní věk začíná nástupem do školy ve věku 6 - 7 let a končí zahájením procesu dospívání okolo 11 - 12 let. Je typický poklidným vývojovým obdobím. Začátek školního roku a první nástup do školy pro dítě znamená transformaci v duševním a sociálním vývoji. Na dítě působí nejen školní závazky, ale také spolužáci, učitelé a celkově se objevují v novém prostředí. Dítě se postupně přizpůsobuje novým podmínkám, potýká se s mírnou separací od rodiny, učí se respektu vůči autoritě, koncentruje se na proces učení, vyhledává potřebu integrace v třídním kolektivu. Učí se novým schopnostem a dovednostem, vyhotovuje stále obtížnější úkoly a stává se více samostatným. Zahájení školní docházky výrazně působí a formuje osobnost dítěte. Dochází k prvnímu sebehodnocení a hodnocení, kdy se dítě porovnává se svými vrstevníky a učitelem. V případě, že dítě zhodnotí svůj výkon zdařile nebo nezdařile, a je toto zhodnocení posuzované druhou důležitou osobou, tak samotný výsledek nemá pro dítě význam. Hodnocení jeho postavení a výsledků učitelem a spolužáky, se značně promítá do utváření jeho identity a osobnosti (Ptáček a Kuželová, 2013). Základním rysem rozvoje osobnosti v tomto období je zkušenost se školním prostředím, jenž působí na další vývoj dítěte. Negativní zkušenost se školou může dítě ovlivnit, především v oblasti sebevědomí a sebehodnocení. Dítě v této věkové etapě potřebuje získat pocit ocenění, které mu zajišťuje škola, rodinné prostředí nebo vrstevnická skupina (Vágnerová, 2004).

### **Střední školní věk**

Střední školní věk je vymezen 10-12 let. Jiní autoři zahrnují střední školní věk již souhrnně do období pubescence, která je ohraničena lety 10-15. V tomto období je kladen důraz na dosažený úspěch, na jehož základě dochází k hodnocení vlastní osoby (Ptáček a Kuželová, 2013). Nastává silná kritika vlastní osoby, která vzniká důsledkem srovnávání s vrstevnickou skupinou. Podstata zdravého psychického vývoje závisí na potřebě dosažení optimálního sebehodnocení a sebeúcty, které dítě vede k budování jeho ideální identity.

Dětská identita je formována vlastním poznáním o své osobě, ale také do značné míry je tvořena názory a hodnocením ostatních (Vágnerová, 2000).

### **Starší školní věk**

Období staršího školního věku neboli pubescence je ohraničené 12 až 15/16 lety. V tomto období dochází k dramatickým změnám, které jsou způsobeny hormonálním dospíváním jedince. Sociálním milníkem je zakončení školní docházky a příprava a výběr oboru budoucího povolání (Ptáček a Kuželová, 2013). Dochází k pohlavnímu dospívání, které je spojeno se změnou fyzických proporcí, přičemž taková změna vyvolává odlišné odezvy od okolí, jenž do jisté míry působí na sebepojetí pubescenta. Rovněž dochází ke změnám v oblastní kognitivních funkcí, které souvisí se schopností myslet abstraktně. Jedinec se potýká s emoční nestálostí a nízkou sebedůvěrou. Výše uvedené faktory formují osobnost pubescenta, která je stále proměnlivá (Vágnerová, 2012). Starší školní věk je proces, ve kterém dochází k rozvoji identity, dochází ke změně vnímání a dále formování sebepojetí. Dítě se zaměřuje na rozvíjení svého vědomého ega, sociální podoby já a učí se možnostem dosáhnout sociálních nároků vnějšího okolí (Vágnerová, 2004).

Osobnost se vyvíjí u člověka již od raného dětství k pubescenci, adolescenci až do dospělosti a stáří, kdy se rozvíjí i formou učení. To představuje proces, kdy osoba v různých životních situacích získává a uplatňuje své ojedinělé zkušenosti, získané primárně ze sociálního a kulturního prostředí, ve kterém pobývá (Nakonečný, 2003).

## **2.3 Struktura osobnosti**

Tato podkapitola se zaměřuje na strukturu osobnosti jedince, která přináší rámec pro pochopení chování jedince a jeho vzájemných interakcí s okolím.

Struktura osobnosti se v psychologii objevila v šedesátých letech 20. století. Představuje organizaci složek osobnosti v jejich vzájemné interakci, systémech, diferenciaci a adaptaci (Smékal, 2004).

Podle Freuda (Vágnerová a Lisá, 2021) je osobnost uzavřený systém, který se skládá z tří subsystémů:

- Id, tvoří vrozenou složku osobnosti. Skládá se z dispozičně pudových procesů, které směřují k individuální spokojenosti a spravují se principem slasti. Id je úzce spjato s fyzickou stránkou individua, projevuje se v podvědomí a je vyznačováno neúplnou



racionálností. V souvislosti s tímto základem se rozvíjí další dvě složky, ego a super ego.

- Ego, jenž se utváří ze složky Id od období dětství, hlavním úkolem je naplnit pudové potřeby individua. Rozvíjí se v rámci okolních vlivů a podléhá principu reality. V případě potřeby dokáže naplnění oddálit. Jedná se o rozumovou část subsystemu, jenž koresponduje s všeobecnou koncepcí já.
- Superego, které je součástí osobnosti, jenž se rozvíjí jako poslední. Jedná se o soustavu, která zabezpečuje usměrňování svého jednání dle společenských nároků. Superego je možné interpretovat za morální dimenzi jednotlivce, řídicí se zásadou dokonalosti. Tato část osobnosti je relativně vědomá, přesto může operovat mimo rovinu psychiky. Oproti egu, je superego rozvíjeno již během dětství, přesto později než ego.

Balcar (1991) rozlišuje čtyři složky osobnosti, které utváří strukturu osobnosti a jsou charakterizovány jako vnější projevy. Jednotlivé složky se liší povahou svého působení. Jedná se o následující složky:

- Temperament – zaměřuje se na povahu psychického dění, určuje způsob jednání a chování jedince, působí na něj dědičnost a prostředí, které se podílí na formování temperamentu.
- Poznání – slouží k získání informací z oblasti těla a prostředí jedince. Rychlost, velikost a správné poznání v souvislosti s vnějším a vnitřním prostředím určují úspěšnost, která za určitých předpokladů napomáhá k splnění cílů.
- Motivace – určují vytyčené cíle, ke kterým osoba svým jednáním míří a svým úsilím se jim snaží dostat.
- Integrace – představuje všeobecné složení a úlohy jedince, jenž obstarávají úplné sloučení psychického jednání osoby, či momentální předpoklady např. poznávací, motivační či temperamentové. Vzhledem ke zmíněným součástem, prezentují integrační skladby a úlohy značnější duševní usměrňování jedince.

Helus (2004) uvádí, že za výchozí složky struktury osobnosti, bývají označovány rysy a vlastnosti, které k sobě vzájemně patří, přesto v rozdílném měřítku. Tento společný vztah označujeme tak, že charakteristiky osobnostních rysů a vlastností vytváří strukturu, mezi nimiž je vzájemná spojitost. Výše osobnostní celistvosti je vyjádřena silou zmíněných spojitostí. Každá osoba je specifická svými vlastnostmi a rysy, které zdůrazňují její

o jedinečnost. Struktura osobnosti je zformována vzájemným působením externích vlivů a vrozených dispozic. Rysy osobnosti obsahují duševní vlastnosti jedince. Během života se tyto rysy téměř nemění, projevují se specifickým chováním, konáním a prožíváním jedince. Rys osobnosti vymezuje jedince svou jedinečností od ostatních. Vyvíjí se v souvislosti s výchovou, sociálním prostředím, zkušeností a vrozenými dispozicemi (Čáp a Mareš, 2001). Naproti tomu vlastnosti osobnosti působí na jedince ve velmi širokém rozsahu. Díky vlastnostem můžeme určit, jakým způsobem se jedinec zachová v určitých situacích a jaké budou jeho výsledky. Rovněž můžeme úmyslně působit na jeho vývoj a zvažovat, jaký bude nevhodnější strategický postup tohoto působení. V rámci vývoje a formování osobnosti musíme tyto faktory vnímat jako nepojímatelné (Helus, 2004).

Podle Heluse (2004) se struktura osobnosti skládá z vlastností, které se rozdělují do následujících tří skupin:

- Schopnost – jedná se o osobnostní vlastnosti, prostřednictvím nichž jedinec koná jisté činnosti a je i schopen se novým činnostem učit. Schopnosti jsou hlavním předmětem zájmu učitelů a vychovatelů v jejímž rámci strukturují své jednání. Schopnost vzdělávání a učení se podmiňují následné školní úspěšnosti dítěte.
- Charakter – váže se na principy jedince, kterými se řídí. Charakter se formuje v závislosti na socializaci, edukaci a věkovém období člověka. To znamená že se utváří během života jedince, jeho činnostmi, postoji, jednáním a hodnotami, které tvoří a konstruuje. Podléhá vlivům vnějšího okolí, kdy si osvojuje určité nároky, jenž pojal za vlastní a identifikuje se s nimi. Na samotného jedince působí rodinné prostředí, školní instituce, sociální morálka a média
- Temperament – představuje souhrn vlastností, které se vážou k emoční a afektivní stránce jedince. Temperamentu nabývá jedinec již od narození, proměna je téměř neúspěšná. Důležitým ukazatelem, který může jedince negativně ovlivnit je negativní reakce okolí na projevy jeho temperamentu.

Struktura osobnosti je tvořena interním uspořádáním psychických vlastností, tyto vlastnosti tvoří jádro osobnosti a její vnitřní celistvost. Formují chování a projevy jedince, rovněž napomáhají při postojích jedince k novým životním situacím (Mikšík, 2003).

## 2.4 Specifika osobnosti u sociálně vyloučených jedinců

V této podkapitole si představíme specifika osobnosti u sociálně vyloučených jedinců, které se mohou lišit v závislosti na individuálních zkušenostech. Vymezíme si zde pouze určité charakteristiky, které se u této skupiny vyskytují ve vyšší míře, které utváří způsob odlišného myšlení a chování osob v této oblasti.

DeWall et al. (2011) uvádí, že sociální vyloučení ovlivňuje sociální fungování a celkově působí na projevy osobnosti. Zkušenost se sociálním vyloučením utváří způsob, jakým osoba vnímá a chápe určité sociální situace. Následně může působit na sníženou schopnost navazovat a udržovat sociální vztahy. V případě, že jedinec je sociálně vyloučen, může to směřovat k selektivním procesům pozornosti, kdy se osoba soustředí na určité znamení nebo informace, jenž jsou spojovány s žádostivostí znovu patřit do společnosti. Sociální vyloučení může mít trvalé důsledky na kognitivní procesy jedince, které se vyvíjí již od raného věku. „Existují také určité důkazy o tom, že sociální vyloučení ovlivňuje projevy osobnosti. V některých případech sociální vyloučení zesiluje vliv osobnostních rysů na kognitivní, emocionální a behaviorální výsledky.“ (DeWall et al., 2011, s. 1006) Základní proces osobnosti je podle autorů potřeba sounáležitosti, kdy se domnívají, že právě myšlenky, emoce, chování, prožívání a jednání souvisí s potřebou sounáležitosti. Zmaření této potřeby působí na širokou škálu rysů, které souvisí s určitými aspekty osobnosti. Jedná se o tyto rysy: zvýšená agresivita vůči ostatním, sebedestruktivní chování, snížená schopnost seberegulace a motivace, snížené prosociální chování, snížená svědomitost, utváření postojů prostřednictvím potencionálních zdrojů afiliací, citlivost na sociální odmítnutí, zvýšená tendence k introverzi, labilitě a negativitě. V případě, že jedinec je vyloučen již od narození, tyto aspekty jsou předávány na dítě a mnohdy se objevují ve stejném nebo i silnějším měřítku (DeWall et al., 2011).

Skarupská (2016) uvádí stručnou charakteristiku osob žijících v sociálním vyloučení. Níže uvedená specifika, představují základ pro porozumění odlišného myšlení a chování těchto jedinců. Takové pochopení je významné pro vhodný výběr intervence, ale i metod práce. Jedná se o následující specifika:

- orientují se pouze na přítomnost, nedokážou plánovat dopředu, budoucnosti nevěnují pozornost;
- dítě vyrůstající ve vyloučené oblasti má zúžené schopnosti poznání; vyjadřovací dovednosti jsou primitivní, potýká se s komunikační bariérou, kdy dochází

k neporozumění ze strany většinové společnosti, kognitivní procesy jsou celkově omezené;

- jsou-li jiné jazykové schopnosti, je jiné i myšlení – které se zaměřuje pouze na přítomnost, závěry a soudy jsou praktické a prosté, směřující k zvládnutí života;
- vzdělávání není pro ně podstatné;
- rodinné prostředí se označuje křehkými vazbami;
- odmítají majoritní společnost, neuznávají jejich principy a hodnoty;
- nepodílejí se na účasti ve veřejném dění;
- předpokládají podporu od státu nebo obce, domnívají se, že se o ně postará někdo jiný, nechápou legální způsob aktivního zaměstnání;
- životní styl se předává z generace na generaci a je pro ně zcela přirozený.

Sociální vyloučení může působit na jedince v mnoha ohledech. Tento stav utváří u jedinců specifické vnímání, myšlení, chování, a jednání. Podstatou je porozumět životu v sociálním vyloučení a jejich reakci na tento proces. Porozumění jejich způsobu života je nezbytné pro minimalizaci dopadu negativních důsledků na jejich osobnost, ale i celkovou životní spokojenost (DeWall et al., 2011).

### 3 SEBEHODNOCENÍ

Třetí kapitola naší práce se zaměřuje na koncept sebehodnocení. Představíme si pojem sebehodnocení, z jakých zdrojů vychází a jakých nabírá aspektů. Dále si představíme sebehodnocení ve výzkumném diskurzu, jenž blíže seznamuje s danou problematikou.

#### 3.1 Vymezení sebehodnocení

V této podkapitole si vymežíme pojem sebehodnocení a klíčové body, které jsou s tímto konceptem spojeny.

Sebehodnocení představuje schopnost „*hodnocení sebe sama, svého chování, činnosti, jednání, postupů i postojů. Jedna z potřebných kvalit a schopností každého člověka, kterou by měla pomoci rozvíjet výchovně vzdělávací práce ve škole. Schopnost kritického pohledu na sebe, nepohlédnout přeceňování nebo nadhodnocování svých schopností.*“ (Kolář, 2012, s. 121)

Sebehodnocení tvoří hodnocení, kdy jedinec posuzuje svou vlastní osobu, své schopnosti, dovednosti a vlastnosti, rovněž napomáhá k porozumění vlastního prožívání světa. Nabývá několika forem a může být přiměřené či nepřiměřené, nízké, optimální a vysoké. Ve školním prostředí probíhá prostřednictvím výchovných metod, kdy dítě je schopné zhodnotit svůj vlastní názor na sebe sama, na své školní výsledky a je vedeno k rozvoji svého sebepojetí (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Sebehodnocení je tedy důležitým komponentem ve školním prostředí. Je definováno, jako dynamický postup, v rámci, kterého jedinci pozorují sami sebe a sebehodnotí své školní výsledky. Sebehodnocení je rozhodujícím aspektem, jenž posiluje školní úspěšnost a motivaci studentů. Jedná se o postup, kterému by měl každý pedagog přikládat značnou důležitost. Lepšími výsledky, budou studenti disponovat v případě, že si určí své učební cíle, jež jsou důležitým prvkem pro jejich pochopení a poté zhodnotí svůj rozvoj ve vzdělávání. V rámci procesu sebehodnocení mohou studenti vykazovat vyšší motivaci a lepší studijní výkony (McMillan a Hearn, 2008).

Sebehodnocení je tvořeno z racionální a emoční složky hodnocení. Jedná se o vědomou schopnost porozumět vlastním dovednostem, zkušenostem s úspěchem či neúspěchem a odolat možným srovnáním s ostatními osobami. Samotné hodnocení souvisí s určitými normami, které se postupně můžou stát sociálním pravidlem (Vágnerová, 2004). V případě, že jedinec a jeho jednání je ve shodě s těmito pravidly, je uznáván ve společnosti a taková forma uznání napomáhá k utváření pozitivnímu sebehodnocení. Přičemž základem

sebehodnocení je žádostivost dosáhnout pozitivního sebehodnocení a obrana této žádostivosti proti jejímu poklesu (Nákonečný, 2003).

Sebehodnocení představuje emoční stránku k vlastní osobě neboli ideu sebe z pohledu hodnotícího a komponentního, a to jak v oblasti sociální, morální nebo i výkonové. Původně pojmy sebehodnocení a sebezpojetí byly užívány synonymně. Blatný se přiklání k názoru, že tyto dva pojmy mají být užívány rozlišně. Sebezpojetí vnímá, jako výsledek společenského učení ve vzájemném působení osoba - svět. Naproti tomu sebehodnocení utváří složku sebezpojetí, ale je formované sociálním porovnáváním a vlastním posuzováním na základě sledování svého jednání (Blatný, 2010). Sebehodnocení představuje složku sebezpojetí, v případě, že existuje široká škála sebezpojetí může jedinec disponovat i celou škálou sebehodnocení. V situaci, kdy se osoba dostává do střetu se svými nedostatky, snaží se o vytvoření náhrady těchto nedostatků za jiné, ve kterých se cítí být kompetentní, v tomto případě se jedná o tzv. zobecněné sebehodnocení. Sebehodnocení je spojené se sebevědomím, kdy důležitým ukazatelem sebehodnocení je úroveň životního úspěchu či neúspěchu (Nákonečný, 2003). Rovněž podle Pugnerové (2019) tvoří sebehodnocení složku sebesystému, která představuje emocionální stránku hodnocení, se kterou jsou spojené emoce, jako je radost, uspokojení, hrdost, ale i ostuda a hanba. Jedinec analyzuje informace pocházející z jeho okolí, a porovnává své přesvědčení o vlastní osobě s ostatními lidmi.

Sebehodnocení je často spojováno s Jástvím, první, kdo rozlišil tři aspekty vlastního Já byl William James. Ideu svého vlastního těla obsahuje první část, a to materiální Já, dále také vlastnictví všeho druhu jako např. osobní věci a majetek či věci, jenž může jedinec určit za vlastní. Zpětná vazba druhých lidí je základem pro sociální Já, které zahrnuje popisy, jenž jsou ostatními lidmi spatřeny či poznány. James tvrdí, že každý jedinec disponuje tolika sociálními Já, podle počtu lidí, jenž si o něm vytvořili určitou ideu. Niterné nebo vnitřní Já obsahuje nejstálejší hlediska své osoby jako hodnoty, morální usouzení, vlastní charakteristiky či dispozice, jinak nazýváno také duchovní Já. Tyto složky pak James považuje za základ pro tvorbu emocionálního lidského bytí či lidské vjemy k vlastní osobě nebo lidské chování, které je orientováno směrem seberozvoje, seberealizace či sebezáchovy. Dalším míněním Jamese je, že sebehodnocení nepředstavuje souhrn úspěšnosti v životě, nýbrž je považováno za vztah mezi aspiracemi a úspěšností. Tato definice je ale poměrně simplifikována. To, že existuje soubor dalších činitelů, jenž vstupují do sebehodnocení, je prokazatelným faktem a jedná se o poměrně komplikovanější vztah k vlastnímu Já, jenž formuluje individuální popis lidské psychiky (Blatný, 2010). Vztah

k vlastnímu Já utváří ojedinělou duševní část jedince. Uvědomění vlastního Já se vyskytne v případě, kdy se jedinec snaží uspět ve svém životě. Takové uvědomění si vlastního Já v jedinci vyvolává emoce, jenž jsou nedílnou součástí jeho samotného. V takové situaci je sebehodnocení zahrnuté do sféry reflexe (Výrost, Slaměník, 2008).

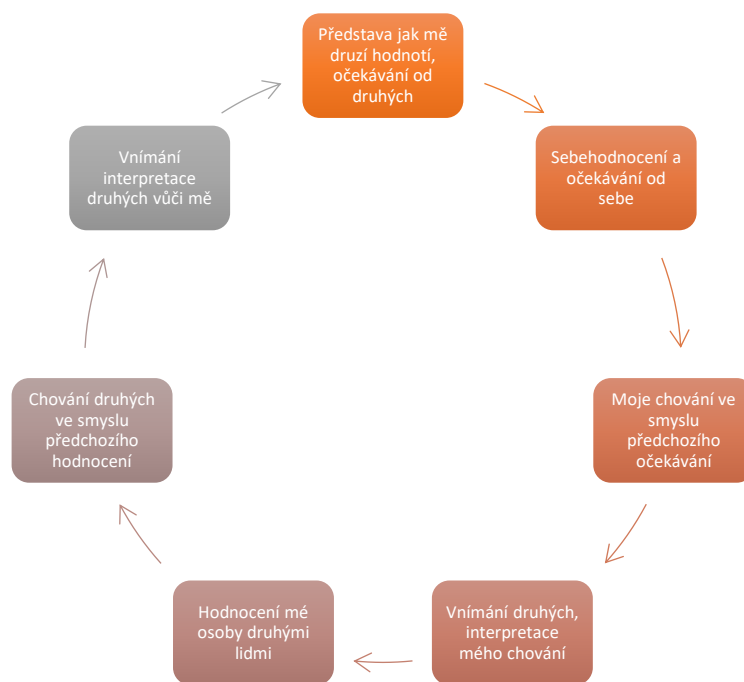
Do problematiky Jáství se taktéž řadí Fenomenologická teorie Rogerse (1961, In Hayes, 1998), která pojednává o sebepojetí jako o výsledku zvnitřněných hodnot, jenž se utváří prostřednictvím vzájemného působení s okolím. Pozitivní přijetí od okolí, formování svých schopností a dovedností jsou hlavní potřeby jedince. V případě, že jedinec není přijat svým okolím nedochází k vlastnímu seberozvoji. Jedinci si začnou zvnitřňovat podmínky vlastní hodnoty vyvozené ze strany ostatních, kteří jim určují, jaké druhy chování jsou sociálně akceptovány a jaké naopak nejsou. Následkem se mohou tyto zvnitřněné hodnoty stát součástí sebepojetí, přičemž mnohdy formují nereálné nároky, které utváří nesoulad s vlastním Já jedince. Takový nesoulad vede k porovnávání ideálního a aktuálního Já, které směřuje k nízkému sebehodnocení.

Na Rogerse (1961) navázal Higgins (1989) se Sebediskrepanční teorií, která sjednocuje emocionalitu se sebereflexí a společně propojuje tři aspekty Já. Jedná se o aktuální Já, ideální Já a požadované Já. Aktuální Já představuje zastoupení vlastností, kterými určitý člověk disponuje. Ideální Já představuje vlastnosti, o nichž člověk smýšlí jako o takových, kterými disponuje v rámci jeho představy. Prezentuje naše přání, aspirace a naděje. Požadované Já, prezentuje ty představy, o kterých si myslíme, že bychom měli disponovat. Koreluje s našimi povinnostmi, závazky a zodpovědností. Diskrepance vzniká v situaci, kdy nastane rozpor mezi ideálním a aktuálním Já. Takový rozpor je charakteristický nepříznivým smýšlením o vlastní osobě a souvisí s negativními emocemi jako je nespokojenost, smutek a frustrace. Následkem rozporu mezi požadovaným a aktuálním Já vznikají pocity nebezpečí, neklidu, strachu a úzkosti. Ideální Já a požadované Já je významné pro sebehodnocení, význam se přikládá i názorům, co si o naší vlastní osobě myslí osoby, které jsou pro nás důležité. S diskrepancí se v jisté úrovni potýká každý jedinec, závisí především na tom, jak významné pro nás jsou ostatní složky sebepojetí, a v jaké míře a spojitostech jsme si jich vědomi (Blatný, 2010; Higgins, 1989; Konečná, 2010).

Také Howard, Burtonová, Levermore (2019) uvádějí, že do systému Já spadá sebehodnocení a sebepojetí, která nefungují odděleně, ale překrývají se s dalšími dimenzemi Já. Sebepojetí dítěte se během dětství stále formuje a diferencuje v závislosti na jeho osobním temperamentu a na prostředí, ve kterém vyrůstá. Na děti působí více vlivů než samotné

prostředí, sebehodnocení se formuje mnoha různými způsoby. Děti si formují pocit vlastního Já v rámci vzájemné interakce s prostředím, ale i s ostatními. Postupně se zaměřují, kdo jsou, jaké mají zájmy, talenty, dovednosti a schopnosti. Pocit sebe sama začíná u sebezpojetí, kdy sebehodnocení převyšuje tuto začáteční deskriptivní fázi a transformuje se do pocitu vnitřní hodnoty. Dítě se zpočátku hodnotí na základě vlastních hodnot a ideálů, poté se začíná hodnotit na základě toho, jak jej vnímají a přijímání druhí. V poslední fázi se srovnává s očekávanými hodnotami, které jsou na něj kladeny od ostatních. Tento komplex faktorů určuje základ sebehodnocení. Základy sebehodnocení se tedy utváří v období dětství, jedná se o těžko měnnou kvalitu, ale i přesto jednotlivé životní události mohou působit a formovat sebehodnocení.

Obrázek 1 *Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení*



Zdroj: (Výrost, Sláměník, 2008, s.100, upraveno)

Sebehodnocení je tedy spojováno s hodnocením, které získáváme od ostatních. Často se jedná o opakovaný cyklus interakcí, které na sebe neustále působí. Na sebehodnocení působí nejen samotné hodnocení ostatních, ale i způsob jakým vykládáme své vlastní chování a chování našeho okolí (Výrost, Sláměník, 2008).



### 3.2 Zdroje sebehodnocení

V této podkapitole si představíme zdroje sebehodnocení. Sebehodnocení utváří emocionální složku sebepojetí, kdy následkem je jedinec schopen hodnotit svůj vlastní výkon. Pro kritéria sebehodnocení, je nejvíce podstatné prostředí, rodina a významní blízcí lidé. Zdroje sebehodnocení mohou být různorodé a na každého jedince můžou působit rozdílnou mírou.

Blatný a Plháková (2003) uvádějí, že základní kritéria sebehodnocení jsou zakotveny v období dětství a jsou formovány rodiči, významnými rodinnými příslušníky nebo jinými osobami zastupujícími funkci výchovnou a rodičovskou. Důležitým faktorem je taktéž rodičovská podpora, která v tomto období nabývá na velkém významu. S přibývajícím věkem na děti a jejich sebehodnocení stále více působí vrstevníci, kteří jsou stejně důležití jako rodinná podpora. V období rané dospělosti nastane transformace sebehodnocení v rámci uplatnění na trhu práce nebo založením rodiny. V tomto období na jedince působí primárně jejich pracovní kolegové, přátelé, rodina nebo vlastní děti. Sedláčková (2009) taktéž uvádí, že sebehodnocení je ovlivněno sociokulturním prostředím a rodinou. Rodinné prostředí formuje vztah dítěte k vlastní osobě, následkem si utváří určité sociální postavení, které v rodině zastupuje. Zpočátku je sebehodnocení ovlivněné hodnocením ostatních, později se sebehodnocení stává trvalou složkou, které představuje určitou protekci, neboť fixuje již vytvořený názor o vlastní osobě. Jedinec si postupně vytvoří stabilní sebepojetí, které mu napomáhá být nezávislé na názorech ostatních.

Hewitt (2012) uvádí čtyři zdroje sebehodnocení, kterými jsou přijetí, hodnocení, sociální srovnávání a účinnost. Sebehodnocení se utváří v závislosti na tom, jak je dítě přijato do společnosti. Utváří se v raném věku v souvislosti s pocity jistoty, bezpodmínečné lásky a důvěry, které by měl získat od rodiny. V případě, že je dítě negativně oceněno, trestáno nebo zanedbáno ze strany svých významných blízkých jeho sebehodnocení se snižuje, naopak uznání, ocenění, podpora a chvála posiluje vlastní sebehodnocení dítěte. Později se dítě začne hodnotit v rámci srovnávání s okolím a v případě, že je schopné pozitivního srovnávání posiluje své ideální Já a zvyšuje své sebehodnocení. Rovněž je podstatná vlastní odpovědnost jedince za své místo ve světě. Každý jedinec v našem světě je hodnocen, ať už se jedná o dítě, které je hodnoceno prostřednictvím školních známek nebo na základě svého úspěchů a je kategorizován do skupin vrstevníků na základě oblíbenosti či neoblíbenosti. Dospělí jsou posuzováni za svůj pracovní výkon, sociální status nebo svůj osobní vzhled. Rodiče porovnávají své děti s jinými dětmi, hodnotí své minulé úspěchy s úspěchy vlastních dětí a snaží se docílit optimálního společenského postavení. V mnoha situacích se osoby

srovnávají ostatními a přemýšlí, zda utváří žádoucí verzi vlastní osoby. Tyto faktory působí na jedincovo sebehodnocení téměř celý život on sám však disponuje vlastní odpovědností, díky které by měl jednat samostatně, efektivně, odolat negativnímu srovnávání a znát svou vlastní hodnotu a své místo ve společnosti.

Sebehodnocení se utváří z mnoha zdrojů, na jedné straně se formuje v souvislosti s vlastními dovednostmi, schopnostmi, zkušenostmi a pozitivním či negativním myšlením jedince. Na druhé straně závisí na sociálním prostředí, zkušenostech se sociálním srovnáváním a vlastním hodnocením. Míra sebehodnocení rovněž souvisí s životní spokojeností a temperamentem. Sebehodnocení působí na všechny oblasti jedince, to znamená, že existuje globální sebehodnocení, které představuje jednotlivé charakteristiky jedince (Vágnerová, 2010). Blatný a Plháková (2003) rovněž uvádí, že temperament a interpersonální charakteristiky jsou zdrojem sebehodnocení. Mezi další zdroje řadí například: sebezpozorování, úspěšnost a uvědomování vlastních schopností a dovedností. Abrahamová (1998) dále poukazuje na to, že sebehodnocení je podmíněno genderem, věkem, sociálním statutem, sociálním prostředím, národností nebo příslušenstvím k určité menšině. Vyvíjí se v průběhu dětství, formuje se zkušenostmi, prostředím, ve kterém jedinec žije, sociálními vazbami a samotným sebezpoznaním.

Konečná (2010) uvádí, že negativní afektivita se řadí mezi další zdroj sebehodnocení, kdy afektivní konání ovlivňuje hodnocení okolí, ale i vlastní osoby, i hodnocení postojů svého okolí k vlastnímu.

### 3.3 Aspekty sebehodnocení

V následující podkapitole si představíme aspekty sebehodnocení, které vznikají vlivem různých zdrojů a událostí, které na sebehodnocení působí a následkem dochází ke vzniku jejich rozlišných úrovní.

Na sebehodnocení jedince působí okolí, ale i jeho sebekritika, dovednost nezávislého myšlení a samotná životní spokojenost jedince. Často se setkáváme se sebehodnocením, které je nějakým způsobem deformované tzv. vlastní sebehodnocení se liší s opravdovými hodnotami člověka. V takovém případě se může jednat o dva způsoby deformace, a to v rámci sebezpřecenění nebo sebezpodcenění. Deformace sebehodnocení rovněž působí na omezenou schopnost sociální adaptability jedince (Kohoutek, 2002).

Nízké sebehodnocení může vznikat v případě, kdy dítě vyrůstá v rodinném prostředí, které je znevýhodněné. Na sebehodnocení taktéž působí nízký socioekonomický status rodiny, psychické onemocnění člena rodiny nebo zkušenost se zneužíváním. Následkem je dítě ohrožené vznikem duševních a sociálních problémů, které ho omezují k získání pozitivního sebehodnocení. Proto je důležité, aby dítě získalo zkušenosti s úspěchem a postupně si vytvořilo pozitivní pojetí sebe sama (Hosogi et al., 2012). Osoby, které pochází z prostředí, jež je charakteristické nepříznivou atmosférou a jedinci jsou vystaveni neustálému kritizování a podceňování svých činností si následkem vytvoří negativní vztah k vlastní osobě a pocit emoční nejistoty, ke svým blízkým i k sobě samému. S tím také souvisí pocity úzkosti, strachu, neklidu, deprese, vnitřního nesouladu či neurózy. U takových osob se často vyskytuje komplex méněcennosti, jenž negativně působí na celou osobnost. Ovlivňuje schopnost jedince adaptovat se na sociální normy, hodnoty a očekávání společnosti. Rovněž působí na pracovní efektivitu, motoriku, emocionalitu a na celkový vývoj charakterových vlastností jedince. Takoví jedinci si sebe nedostatečně váží a ocenění připisují druhým osobám. Pro sebehodnocení v takové situaci je významné kvalitní okruh přátel, korektní výchovný přístup, rodinná podpora, pozitivní školní prostředí a později i zaměstnání, takoví činitelé mohou vést k lepšímu sebehodnocení (Kohoutek, 2002).

V rámci vysokého sebehodnocení lze rozlišit několik forem. Jedná se o sebehodnocení narcistické, kdy je jedinec přehnaně zaměřen pouze na svou osobou a nevidí význam v odlišných věcech. Takové osoby jsou specifické svou ješitností, koketností, domýšlivostí a často jsou rády středem pozornosti. O své okolí a známé jeví velmi nízký zájem, neboť se domnívají, že jejich názory a oni sami jsou ti nejpodstatnější. Vyhledávají chválu, ocenění a odmítají kritiku. Dále sebehodnocení věcné, které vychází z domněnky, že jedinec slouží podstatným účelům. Tyto osoby jsou často úspěšnější ve svém životě, a jsou odolné vůči negativním názorům svého okolí. Další forma je sebehodnocení nekritické, které představuje nedostatek praktických znalostí, životních hodnot a fantazie. Je charakteristické u osob, které jsou náchylné k agresi a vůdcovství. Zvýšené sebehodnocení, které je specifické svou falešností se nazývá furiantské. Projevuje se jednáním, kdy osoby jsou více senzibilní, nedůtklivé, ostouzející a křehké. Svým falešným sebehodnocením zakrývají pocit méněcennosti, který je ovlivňuje komplexně v různorodých oblastech života. Takové jednání je vědomě nucené, neboť tyto osoby neustále kontrolují své chování, aby u okolí vyvolaly pocit důvěryhodnosti (Kohoutek, 2002).

Ideální formou je sebehodnocení optimální, jenž se shoduje s reálnými kvalitami osobnosti jedince. Takové sebehodnocení napomáhá jedinci k vývoji a utvrzování jeho schopností. Jednotlivci dokážou uplatnit realistické hodnocení vlastní osoby a tím pádem objektivněji hodnotí ostatní lidi. Jedinec je více schopný sociální adaptability a méně se uchyluje k sociálně patologickým formám chování. Takové sebehodnocení rovněž souvisí s vyšší mírou inteligence, kreativitou, nezávislostí a dovedností získávat nové zkušenosti. Jedná se o dispozici postupného vývoje vyvážené a integrované osobnosti (Kohoutek, 2002). Optimální sebehodnocení se většinou utváří v případě, kdy dítě vyrůstá ve zdravém rodinném prostředí. Následkem je více optimistické, méně starostlivé, soustředí se na úspěch, má vyšší schopnost řešit problémy a náročné situace. Takové sebehodnocení obsahuje protektivní faktory, které napomáhají dítěti vidět vlastní osobu z pozitivního hlediska, dítě navazuje snadněji přátelství, nebojí se požádat o pomoc, adaptuje se rychleji na změny a dozná se vlastního omylu. Tento koncept, vyžaduje zvýšené pozornosti primárně během dospívání dítěte, a to hlavně ve školním a rodinném prostředí (Howard, Burtonová a Levermore, 2019).

### 3.4 Sebehodnocení ve výzkumném diskurzu

Tato podkapitola představuje výzkumy, jež se zaměřují na sebehodnocení jedince v různých oblastech života.

Khan, Mahmood a Zaib (2019) realizovali studii, která zkoumala vztah mezi sebehodnocením a školní úspěšností. Shromáždili údaje celkem od 461 žáků z Pákistánu. Celkově bylo zjištěno, že neexistuje významná souvislost mezi sebehodnocením a školní úspěšností. To je například v rozporu se studií Muhammad et al. (2015), kdy zjistili pozitivní vztah mezi sebehodnocením a školní úspěšností. Rovněž zjistili, že existují rozdíly v sebehodnocení a školní úspěšnosti u chlapců a dívek, kdy dívky mají nižší sebehodnocení, ale dosahují lepších školních výsledků. Chlapci dosahovali nižších školních výsledků, ale výrazně vyšší úrovně sebehodnocení.

Sarvar, Joshi a Bant (2022) se ve svém výzkumu zaměřili na rodinné prostředí a jeho vliv na sebehodnocení a adaptační chování školních dětí. Výzkumné šetření bylo realizované v soukromých školách v okrese Dharwad. Školní instituce byly zvoleny na základě prostě náhodného výběru, kdy ze 44 soukromých škol jich bylo zvoleno 10. Studie se vzorkem 600 dětí ve věku 13 – 16 let, rovněž zahrnovala stejný počet dívek i chlapců. 68 % dětí pocházelo z úplné rodiny a 32 % z neúplné rodiny. U 13,5 % dětí bylo detekováno nízké sebehodnocení.

Sebehodnocení bylo vyšší u dívek v porovnání s chlapci. Taktéž adaptivní chování bylo vyšší u dívek ve srovnání s chlapci. V závěru ve svém výzkumném šetření uvádí, že pozitivní rodinné prostředí specifické láskou, podporou, důvěrou, vnímavostí, kdy do výchovy je zapojena matka i otec a tráví s dítětem kvalitní čas souvisí s pozitivním sebehodnocením a vede k vyššímu emocionálnímu a sociálnímu rozvoji. Rovněž je spojeno s vyšší schopností adaptivního chování. Nepříznivé rodinné prostředí bylo spojeno s nízkým sebehodnocením a nízkou schopností adaptivního chování. Úroveň sebehodnocení se také lišila v závislosti na genderu.

Veselská et al. (2009) uvádí, že z minulých výzkumů vyplývá, že sebehodnocení je nižší u dětí s nízkým socioekonomickým statutem. Do výzkumu zařadili další faktory, které souvisí se sebehodnocením. Cílem bylo zjistit, jestli osobnost, duševní zdraví a sociální podpora souvisí se socioekonomickým statutem a sebehodnocením. Jednalo se o reprezentativní vzorek 3684 žáků základních škol, kteří pocházeli ze Slovenska. Průměrný věk žáků byl 14,3 roků z toho bylo 49 % chlapců a 51 % dívek. Došli k zjištění, že nízký socioekonomický status je ukazatelem sníženého pocitu vlastní hodnoty, rovněž pocit snížené hodnoty souvisí se samotnou osobností a jejich duševním zdravím. Duševní zdraví zahrnovalo faktory jako je deprese a úzkost, která byla detekována u osob se sníženým sebehodnocením. Výsledky rovněž poukazují na faktory, kdy osobnostní rysy, úroveň socioekonomického statusu a faktory duševního zdraví korelují se způsobem, jak jednotlivé osoby vnímají svou vlastní hodnotu k sobě samému. K závěru uvádí, že osobnostní a duševní problémy ve spojitosti se socioekonomickým statutem a sebehodnocením můžou být vhodným ukazatelem pro vznik propagačních programů, které se zaměřují na zvýšené sebehodnocení.

Rudman et al. (2007) se ve svém výzkumu zajímali o způsob, jakým jedinci reagují na hrozby sebehodnocení. Zaměřili se na několik experimentů, kdy byli jedinci vystaveni hrozbám svého sebehodnocení. Poté se zaměřili na implicitní (nevědomý) a explicitní (vědomý) vztah k sobě samému. Výsledky ukázaly, že ohrožení vede ke zvýšení implicitního sebehodnocení, kdy implicitní sebehodnocení představuje stav, který probíhá na nevědomé úrovni, jež ovlivňuje chování, pocity, postoje, myšlenky v mnohá částech našeho života. Tento stav označili jako efekt kompenzace, jenž probíhá prostřednictvím obranného mechanismu proti hrozbám a slouží, jako automatická potřeba ke zvládnutí úzkosti. V rámci jejich dvou experimentů, aplikovali jako hrozbu sociální vyloučení a v obou situacích výsledky ukázaly, že vyloučení jedinci disponovali vyšším implicitním sebehodnocením. Tato studie poukázala na zjištění, že jedinci v ohrožení reagují efektem

kompenzace implicitního sebehodnocení, který se zaměřuje na to, aby lidé emočně nečelili negativním životním změnám. To představuje situaci, kdy osoby automaticky regulují své emoce, aby se u nich nerozvinula dlouhodobá úzkost a zoufalství. Někteří jedinci v nepříznivých situacích mají tendenci protekce vlastního sebehodnocení.

Výše uvedená studie je v rozporu se studií od Bernsteina et al. (2013), kdy se zaměřili na zkoumání sebe prezentace ve vztahu k vyloučení a sebehodnocení. Autoři rovněž provedli několik experimentů, ale tentokrát byli účastníci vyloučení ze sociální skupiny. Výsledky se zaměřovali na situaci, kdy autentická sebe prezentace je důležitým ukazatelem v rámci toho, jak se osoby vyrovnávají s vyloučením. Autentická sebe prezentace značí prospěch u osob s nízkým sebehodnocením, ale neúspěch u osob s vysokým sebehodnocením. Taktéž se dobírali nalezení samotného vztahu mezi sociálním vyloučením a sebehodnocením. V závěru dochází ke stěžejnímu zjištění, kdy vyloučení snižuje implicitní sebehodnocení. Jedinec se cítí odmítnutý, bezcenný a vyčleněný z kolektivu, kdy následkem se snižuje jeho vlastní hodnota. I přesto, že se tato studie zaměřila na vyloučení ze sociální skupiny, výsledky lze aplikovat i na jiné typy vyloučení.

Sebehodnocení je klíčový faktor, jenž vede k seberozvoji a sebepoznání. Napomáhá jedincům porozumět vlastní osobě, ale i okolí kolem sebe. Utváří se z mnoha faktorů, které na jedince působí, nabírá různých forem a prolíná se do všech sfér našeho života. Sebehodnocení je podmíněné prostředím, v němž se jedinec nachází. Řada odborníků se zabývá otázkou, zda sociální vyloučení způsobuje snížené sebehodnocení. Existuje převažující názor, že sebehodnocení u jedinců v sociálním vyloučení formuje spíše negativně. Přesto je vedena řada diskuzí, jež jsou si vzájemně protichůdné, proto by tato problematika měla být předmět dalšího zkoumání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V našem výzkumném šetření se zaměřujeme na problematiku sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Zkoumání sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením považujeme za důležité, neboť sebehodnocení u dětí, které žijí v prostředí, jež jsou vyznačována nízkým socioekonomickým statutem, kriminalitou a nízkým vzděláním, může mít na sebehodnocení zvláště negativní vliv.

Meng (2020) uvádí, že život dětí v takovém prostředí, způsobuje nižší stav sebehodnocení, a proto vykazují vyšší výskyt rizikového chování a maladaptivního chování. Trzeniewski et al. (2006) ve své studii zjistili, že nízké sebehodnocení během období dospívání předpovídá špatný zdravotní stav, vyšší výskyt rizikového chování, předčasné ukončení školní docházky, nedostatečnou školní úspěšnost a omezené ekonomické vyhlídky do budoucna.

Stále se vedou řádné diskuze o tom, zda se sebehodnocení jedinců v sociálním vyloučení formuje pouze negativně. Například Rudman et al. (2007) zjistili, že jedinci v sociálním vyloučení mají zvýšené implicitní sebehodnocení, které probíhá prostřednictvím obranného mechanismu. S výše uvedenou studií rovněž souhlasí DeWall et al. (2011), kteří uvádí, že sociální vyloučení může u jedinců vyvolat nevědomý pozitivní afekt, jenž zahrnuje kladné emoce a zvýšené sebehodnocení. Správně nastavené sebehodnocení napomáhá jedincům nepodlehout negativním pocitům a snižovat důsledky rizikového chování. Pozitivní afekt funguje na principu obranného mechanismu, který napomáhá jedincům vypořádat se s negativními dopady a pocitem sociálního odmítnutí (DeWall et al., 2011).

Jedinci s vyšším sebehodnocením mají lepší sociální vztahy, podávají lepší výkon ve školním nebo pracovním prostředí a jsou více odolní vůči negativním vlivům okolí (Harris et al., 2020). Hongfei Du (2017) ve své studii zjistila, že sebehodnocení koreluje s životní spokojeností, kdy je sebehodnocení důležitým prediktorem subjektivní pohody a celkově působí na duševní pohodu jednotlivců. Rovněž Kasalová a Dolejš (2015) ve svém výzkumu zjistili, že sebehodnocení jedince souvisí s mírou výskytu rizikového chování a celkovou životní spokojeností jedince. V případě, že se jedinec pozitivně hodnotí, má kladný vztah k vlastní osobě a je se svým životem spokojen, tím méně rizikově jedná.



## 4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je **zjistit, jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením**. V rámci dílčích cílů chceme zjistit, jestli existují významné rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Dalším dílčím cílem je identifikovat souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností. Nakonec chceme zjistit souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím.

## 4.2 Výzkumné otázky

1. Jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením?

2. Jaké jsou rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením?

*H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.*

3. Jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností?

*H2: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností.*

4. Jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím?

*H3 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím.*

### 4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením volíme kvantitativní výzkumné pojetí, protože chceme zmapovat, jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a zjistit, jaké jsou rozdíly v jejich úrovni sebehodnocení. V rámci výzkumu chceme ověřit, zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností a jejich sounáležitostí se školním prostředím.

V lokalitách ohrožených sociálním vyloučením, není situace natolik kritická, aby bylo možné lokalitu označit za sociálně vyloučenou. Tyto lokality soustředí obyvatele, kteří jsou charakterističtí pouze určitými znaky sociálního vyloučení, zatímco obyvatelé lokalit sociálně vyloučených čelí komplexním problémům (GAC, 2015). Různé studie uvádí, že sebehodnocení jedinců se může lišit v závislosti na socioekonomickém statusu a na prostředí, ze kterého dítě pochází (Meng, 2020; Veselská, 2009). Proto se domníváme, že tyto lokality, jež se liší v heterogenitě znaku sociálního vyloučení, mohou ovlivnit úroveň sebehodnocení u dětí. Z daného důvodu předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.

Školní instituce významně působí na socializaci dítěte, utváří jeho postoje, názory a dovednosti (Lebeda et al., 2021). Dále formuje sebehodnocení dítěte, kdy je podstatný vzájemný vztah žáka a učitele, výsledky žákovy práce a následné hodnocení učitelem (Vágnerová, 2001). Dítě s optimálním sebehodnocením se ve školním prostředí projevuje soutěživostí, školní úspěšností, přizpůsobivostí, ambicemi, sebereflexí, duševním a tělesným zdravím. Vysoké sebehodnocení způsobuje dominanci a jistotu, v opačné situaci pak pochybnosti a submisivitu (Syslová a Štěpánková, 2019). Rovina úspěchů, kterých žáci ve škole dosahují, může být ovlivněna rodinným prostředím a socioekonomickým statutem (Lebeda et al., 2021). Ve většině případů se vyšší socioekonomický status rodiny vyznačuje lepší školní úspěšností než u dětí s nižším socioekonomickým statutem (Rabušicová, 2004). Žáci pocházející z prostředí, jež je charakteristické vyšším socioekonomickým statutem, mohou pozitivně působit na děti z opačného prostředí. To znamená, že žáci mohou dosahovat srovnatelných výsledků s žáky s vyšším socioekonomickým statutem (Lebeda et al., 2021). Domníváme se, že sebehodnocení dětí se promítá do školní úspěšnosti a jejich výsledky nemusí být ovlivněny pouze prostředím, ze kterého děti pochází. V souladu

s těmito závěry předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností.

Kratochvílová (2011) uvádí, že na sebehodnocení dítěte má silný vliv školní prostředí, kdy je nutné vytvořit vhodné školní podmínky, jako je pocit bezpečí, důvěry, pozitivní klima třídy a pocit sounáležitosti se školou. „*Sekundární analýza PISA 2018*“ uvádí, že žáci s vysokou sounáležitostí se školou, se v prostředí školy cítí příjemně a jsou součástí třídního kolektivu. Statisticky dosahují význačně lepších školních výsledků a silná sounáležitost přispívá ke kompenzaci negativních efektů nízkého socioekonomického statusu více než u žáků s nízkou sounáležitostí (Lebeda et. al., 2021). Z výsledků mezinárodního šetření TIMSS (2019) bylo zjištěno, že míra sounáležitosti českých žáků se školou byla jedna z nejnižších v porovnání s ostatními zeměmi EU. Vysokou sounáležitost se školou pociťuje 40 % žáků. Určitou sounáležitost pociťuje 49 % žáků a 11 % spadá do kategorie nízké sounáležitosti. Přestože zmiňované výzkumy nezkoumaly sounáležitost se školním prostředím v souvislosti se sebehodnocením, předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Do základního výzkumného souboru zařazujeme děti staršího školního věku, jež pochází ze sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Starší školní věk je vymezen od 12 do 15/16 let. V tomto období dochází k pohlavnímu dospívání, které je vyvolané hormonálními změnami. Ty působí především na duševní zdraví, kdy dochází k emoční nevyváženosti jedince. Dané období je charakteristické obtížným akceptováním sebe sama. Pubescent se začíná spoléhat sám na sebe, vytváří si vlastní názor o sobě samém, kým je a čím chce být (Ptáček a Kuželová, 2013). Identita dítěte je ovlivněna sociálním kontextem, kdy dochází k vzájemnému porovnávání mezi vrstevníky, které má vliv na jejich sebehodnocení. Ve věku 9 - 10 let se srovnává 40 % dětí s okolím a ve věku 13 - 14 let až 80 % dospívajících. Sociální srovnávání napomáhá dospívajícím k vlastnímu sebepoznání a přesnějšimu sebehodnocení. Vývoj adekvátního sebehodnocení závisí na školním úspěchu, ale i na socioekonomickém statusu dítěte (Vágnerová a Lisá, 2021). Pozitivní sebehodnocení tvoří základ pro duševní pohodu a přispívá ke zlepšení školních výsledků a motivaci ve škole

(Langmeier a Krejčířová, 2006). V tomto období, kdy se pubescenti srovnávají s druhými, může být jejich sebehodnocení primárně náchylné k negativním vlivům.

V rámci našeho výzkumného šetření jsme cílili na Zlínský kraj, jenž jsme zvolili z důvodu možnosti osobní administrace dotazníků a dostupnosti respondentů. V rámci profilování základního souboru jsme přihlédlí k dokumentu „*Zpráva o stavu romské menšiny v kraji za rok 2022*“, kde se uvádí, že v oblasti města Vsetín žije přibližně 690 obyvatel romského příslušenství, z toho odhadem polovina Romů žije v sociálně vyloučené lokalitě Poschla a Jiráskova č. 409. Zbytek obyvatel sídlí zejména v lokalitách, jež jsou ohroženy sociálním vyloučením. Podle zmíněného dokumentu město Vsetín disponuje nejvíce sociálně vyloučenými lokalitami a lokalitami, jež jsou ohrožené sociálním vyloučením ve Zlínském kraji. Jelikož jsme se zaměřili na město Vsetín, není možné data zobecnit na celou populaci.

Základní soubor tvořily děti ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením, které pochází z města Vsetín. V rámci realizace výzkumného šetření byla celkově oslovena čtyři zařízení, kdy zařízení X se spoluprací nesouhlasilo. Výzkumné šetření probíhalo v zařízení Nízkoprahový klub Rubikon, jenž je umístěn v sociálně vyloučené lokalitě Poschla. Dále v Nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež Zrnko, kam dochází děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. V neposlední řadě jsme do této oblasti zařadili Základní praktickou školu Vsetín. Zde byly předmětem zkoumání děti navštěvující druhý stupeň. Základní školu navštěvují děti a mládež ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Řada odborníků se snaží definovat pojem sociokulturní znevýhodnění, současně však nejsou stanovena přesná kritéria pro jeho vymezení (Gulová, 2008). Sociální a kulturní znevýhodnění představuje znaky, jako je etnická odlišnost, komunikační bariéra, zdravotní omezení, nízký socioekonomický status a zvýšené rizikové chování. Určité rysy sociálního a kulturního znevýhodnění naplňují znaky sociálního vyloučení (Slowík, 2007).

Přístup do zařízení závisel na rozhodnutí ředitele školy a ředitelek nízkoprahových zařízení, kteří poté umožnili provést dotazníkové šetření. V daném důsledku způsob výběru označujeme za záměrný, jelikož není náhodný, ale o výběru rozhoduje úsudek výzkumníka nebo zkoumané osoby (Chráska, 2016). Jedinci měli možnost rozhodnutí, zda se účastní výzkumného šetření, proto volíme anketní výběr. Osoby se dostanou do výběru na základě svého rozhodnutí (Chráska, 2016). Výzkum proběhl během února až března 2024 na celkovém vzorku 82 dětí. Pro lepší přehlednost a udržení pozornosti dětí jsme se rozhodli sloučit dva dotazníky do jedné tabulky. Pro nesprávné a chybné vyplnění jsme následně vyřadili 5 dotazníků. V rámci filtrační položky týkající se požadované lokality bylo vyřazeno

celkem 9 dotazníků. Celkově jsme získali 68 respondentů. Vyplnění vyžadovalo přibližně 10 minut. Pro lepší přehlednost jsme vytvořili následující tabulky:

<b>Věk</b>	<b>NZDM Rubikon</b>	<b>Relativní četnost</b>	<b>Praktická škola Vsetín</b>	<b>Relativní četnost</b>	<b>NZDM Zrnko</b>	<b>Relativní četnost</b>
12	6	8,82 %	6	8,82 %	4	5,88 %
13	4	5,88 %	9	13,24 %	5	7,35 %
14	3	4,41 %	11	16,18 %	3	4,41 %
15	3	4,41 %	9	13,24 %	1	1,47 %
16	2	2,94 %	0	0 %	2	2,94 %
<b>Celkem</b>	<b>18</b>	<b>26%</b>	<b>35</b>	<b>52 %</b>	<b>15</b>	<b>22 %</b>

Tabulka 1 Rozdělení respondentů (vlastní zpracování, 2024)

<b>Lokalita</b>	<b>Relativní četnost</b>
Sociálně vyloučené lokality	56 %
Lokality ohrožené sociálním vyloučením	44 %
<b>Celkem</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 2 Rozdělení respondentů podle lokality (vlastní zpracování, 2024)

#### 4.5 Výzkumný nástroj

V rámci kvantitativního zaměření naší práce jsme zvolili dva standardizované dotazníky. V první části výzkumného šetření zjistíme úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. K tomuto účelu slouží Rosenbergova škála sebehodnocení (1965, Blatný a Osecká, 1994), která obsahuje 10 škálových položek se stupnicí 1 - 4. Vyhodnocuje se pomocí hrubého skóru ze všech čtyř položek, kdy se počítají odpovědi za každou otázku. Polovina otázek je vyjádřena pozitivními výroky a druhá polovina je vyjádřena negativními výroky. Pozitivní otázky č. 1, 2, 4, 6, 7 se bodují následovně: Naprosto souhlasím = 3 body, souhlasím = 2 body, nesouhlasím = 1 bod, naprosto nesouhlasím = 0 bodů. Negativní otázky č. 3, 5, 8, 9, 10 jsou hodnoceny opačně: Naprosto souhlasím = 0 bodů, souhlasím = 1 bod, nesouhlasím = 2 body, naprosto

nesouhlasím = 3 body. Souhrnný výsledek činí 0 - 30 bodů, kdy 30 bodů v daném případě vyjadřuje nejvyšší úroveň sebehodnocení. Rosenbergova škála sebehodnocení nabízí výsledky ve třech úrovních, které nám umožní získat souhrnný výsledek o tom, jak jednotlivec vnímá a hodnotí sám sebe. Nízká úroveň sebehodnocení je vyznačena body 0 - 14. Střední (optimální) úroveň sebehodnocení se vyznačuje 15 - 25 body a vysoká úroveň sebehodnocení je vymezena 26 - 30 body (Rosenberg, 1965).

Úroveň sebehodnocení	Bodová škála
Nízké sebehodnocení	0 – 14
Optimální sebehodnocení	15 – 25
Vysoké sebehodnocení	26 – 30

Tabulka 3 Bodová škála dotazníku (vlastní zpracování, 2024)

Ve druhé části výzkumného šetření za účelem zjištění sounáležitosti se školním prostředím jsme použili Index sounáležitosti se školou, který vznikl v rámci mezinárodního šetření PISA. Index sleduje, jak velkou sounáležitost žáci pocítují ke škole. Indikátor byl sestaven z 6 škálových položek týkajících se školy na stupnici 1–4 (naprosto nesouhlasím – 1, nesouhlasím – 2, souhlasím – 3, naprosto souhlasím – 4), kdy žáci vyjadřovali míru souhlasu a nesouhlasu s danými výroky. Index rovněž obsahuje tři pozitivní výroky č. 2,3,5 a tři reverzní položky č. 1, 4, 6, které byly následně invertovány. Pro zjištění celkového skóre se vypočítá průměr z odpovědí na jednotlivé položky. Průměr z takových vypočítaných hodnot poukazuje na hodnotu celkového skóre. Platí čím vyšší skóre ke stupnici 3–4 tím vyšší sounáležitost se školou. A čím menší skóre ke stupnici 1 – 2, tím menší sounáležitost se školou (Boudová, Tomášek a Halbová, 2023).

Dále byly do dotazníku umístěny dvě položky:

- a) Kolik je ti let?
- b) Bydlíš v některé z těchto lokalit?

Lokality jsme čerpali z dokumentu „*Vstupní analýza Vsetín*“ kde město Vsetín rozlišuje dvě hlavní sociálně vyloučené lokality (Poschla, Jiráskova) a čtyři lokality ohrožené sociálním vyloučením (Rokytnice, Tyršova, Sušilova, Pod Pecníkem) (Bedřich, 2016). Tyto dvě položky mají otevřenou a polouzavřenou formu a nesou funkci filtrační. Těž stanovují, jestli

bude respondent začleněn do výzkumného šetření, přičemž položka b) nám pomáhá rozčlenit respondenty na dvě skupiny. Školní úspěšnost budeme zjišťovat prostřednictvím školního průměru známek na pololetním vysvědčení. Tuto funkci nesla následující položka: c) Napiš známku, kterou jsi dostal/a na posledním vysvědčení z těchto předmětů. Poté jsme zprůměrovali známky z daných předmětů a získali školní průměr každého žáka. Známky si žáci doplnili sami, a to tak, že si do nízkoprahového zařízení donesli pololetní vysvědčení a ve školním prostředí byly známky zkontrolovány učiteli.

#### 4.6 Způsob zpracování dat

Získaná data z dotazníku budou importována do tabulky v programu Microsoft Office Excel, kde provedeme vyhodnocení popisných výzkumných otázek. Pro další zpracovávání dat využijeme statisticko-matematické metody, tzv. parametrické testy jako Studentův T-test a Pearsonův koeficient korelace. V rámci zpracování dat jsme užili program Statistica 14.

Pro naši hlavní výzkumnou otázku, týkající se zjištění, jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením (VO1) jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatnou odchylku, minimum, maximum). Rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením (výzkumná otázka VO2) jsme zjišťovali pomocí T-testu. Pro výzkumnou otázku zjišťující, jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností (výzkumná otázka VO3), jsme použili test korelace – Pearsonův korelační koeficient. Dále pro zjištění, jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím (výzkumná otázka VO4), jsme použili test korelace – Pearsonův korelační koeficient.

Stanovené hypotézy budeme testovat pomocí statisticko-matematických metod. V první hypotéze H1: *Existují rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením*, se nachází proměnná úroveň sebehodnocení, která je vyjádřena počtem bodů (0 - 30) a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Druhá proměnná je sociálně vyloučená lokalita a lokalita ohrožená sociálním vyloučením, již stanovujeme jako proměnnou nominální. Na základě proměnných vybíráme pro testování hypotézy T-test. V druhé hypotéze H2: *Existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní*

*úspěšností*, se nachází proměnná úroveň sebehodnocení, která je vyjádřena počtem bodů (0-30) a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Druhá proměnná je školní úspěšnost. Ta je vyjádřena aritmetickým průměrem studijních výsledků a definujeme ji jako proměnnou metrickou. Na základě proměnných vybíráme pro testování hypotézy test korelace – Pearsonův korelační koeficient. Třetí hypotéza H3: *Existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím*, se objevuje proměnná úroveň sebehodnocení, která je vyjádřena počtem bodů (0 - 30) a označujeme ji jako proměnnou metrickou. Druhou proměnnou je sounáležitost se školním prostředím, jež je vyjádřena na škále (1 - 4) a definujeme ji jako proměnnou metrickou. Na základě toho, že jsou obě proměnné metrické, volíme pro testování hypotézy test korelace – Pearsonův korelační koeficient, jenž může nabývat hodnot od -1 do + 1, přičemž hodnota 0 vypovídá o nezávislosti a hodnoty + 1 nebo - 1 vypovídají o úplné závislosti proměnných. Pokud se vypočítaná hodnota více přibližuje k + 1 nebo - 1, porovnááme tím užší vztah. Pozitivní + značí, že s rostoucí hodnotou jedné proměnné roste hodnota i druhé proměnné. Záporné - utváří negativní vztah, který indikuje, že s rostoucí hodnotou jedné proměnné se snižuje hodnota druhé proměnné a opačně (Chráška, 2016).



## 5 ANALÝZA DAT

V následující kapitole jsou představeny data z našeho výzkumného šetření, která byla získána prostřednictvím dotazníků. Data budou interpretována v návaznosti na výzkumné otázky a hypotézy. Výsledky jsou zobrazeny v tabulkách či grafech a následně komentovány. V některých případech, jsme pro lepší přehlednost rozdělili děti ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením do dvou oddělených tabulek nebo grafů.

### VO1: Jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením?

První výzkumná otázka obsahově souvisí se zjištěním úrovně sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Respondenti odpovídali na škále 1 - 4, kdy bylo možné získat maximálně 30 bodů. Podle získaných bodů zjistíme, zda se jedinci přibližují k nízkému, optimálnímu či vysokému sebehodnocení. Obecně platí, že s vyšším průměrným číslem roste úroveň sebehodnocení.

Proměnná	Popisná statistika VO1				
	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
Úroveň sebehodnocení					
Sociálně vyloučené lokality	38	18,37	8	26	4,16

Tabulka 4 Popisná statistika VO1 (vlastní zpracování, 2024)

Z tabulky č. 4 je zřejmé, že žádný z respondentů nedosahuje plně krajních hodnot. Nejnížší dosažené skóre činí 8 bodů a nejvyšší 26 bodů. Celkový průměr sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit je  $M = 18,27$  ( $SD = 4,16$ ). To znamená, že respondenti jsou charakterističtí spíše optimálním sebehodnocením. Pro doplnění přehledu uvádíme v tabulce č. 5 výsledky z jednotlivých výroků.

Položka	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
č. 1	38	2,13	0	3	0,81
č. 2	38	2,16	1	3	0,64
č. 3	38	1,68	0	3	0,87
č. 4	38	1,97	0	3	0,91
č. 5	38	1,37	0	3	0,88
č. 6	38	2,34	0	3	0,67
č. 7	38	2,00	0	3	0,79
č. 8	38	1,40	0	3	0,86
č. 9	38	1,53	0	3	0,80
č. 10	38	1,79	0	3	0,94

Tabulka 5 Výsledky z oblasti sebehodnocení (vlastní zpracování, 2024)

Z tabulky č. 5 je zřejmé, že se hodnoty z větší části držely kolem středu. Nejvyššího průměru ( $M = 2,34$ ;  $SD = 0,67$ ) dosahují respondenti u položky č. 6, která představovala výrok: „Mám k sobě kladný vztah.“ Druhý nejvyšší průměr je zastoupen u položky č. 2 ( $M = 2,16$ ;  $SD = 0,64$ ) která zní: „Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.“ Třetí nejvyšší průměr je u položky č. 1 ( $M = 2,13$ ;  $SD = 0,81$ ) ve znění: „Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně hodnotný a stejně dobrý, jako ostatní.“ Dále položka č. 7 ( $M = 2$ ;  $SD = 0,79$ ) s výrokem: „Celkově jsem se sebou spokojený“ a položka č. 4 ( $M = 1,97$ ;  $SD = 0,91$ ) s výrokem: „Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních lidí“ dopadly podobně. Položka č. 10 ( $M = 1,79$ ;  $SD = 0,93$ ) ve znění: „Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný“, položka č. 3 ( $M = 1,68$ ;  $SD = 0,87$ ) s výrokem: „Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka“ a položka č. 9 ( $M = 1,53$ ;  $SD = 0,80$ ), která zněla: „Občas mám pocit, že nejsem užitečný“ se pohybovaly okolo středních hodnot. Nejnižší průměr ( $M = 1,37$ ;  $SD = 0,88$ ) vidíme u položky č. 5, která zněla: „Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý“, a dále u položky č. 8 ( $M = 1,40$ ;  $SD = 0,86$ ) ve znění: „Chtěl bych si sám sebe víc vážit.“

Proměnná	Popisná statistika VO1				
	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
Úroveň sebehodnocení					
Lokality ohrožené sociálním vyloučením	30	15,57	3	22	4,93

Tabulka 6 Popisná statistika VO1 (vlastní zpracování, 2024)

Z tabulky č. 6 je rovněž patrné, že žádný z respondentů plně nedosahuje krajních hodnot. Nejnižší dosažené skóre činí 3 body a nejvyšší 22 bodů. Celkový průměr sebehodnocení u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením je  $M = 15,57$  ( $SD = 4,93$ ). To znamená, že pro respondenty je typické spíše optimální sebehodnocení, ale na krajní hranici s nízkým sebehodnocením. Pro doplnění přehledu uvádíme v tabulce č. 7 výsledky jednotlivých výroků.

Položka	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
č. 1	30	1,53	0	3	0,94
č. 2	30	1,87	0	3	0,82
č. 3	30	1,83	0	3	0,75
č. 4	30	1,93	0	3	0,91
č. 5	30	1,37	0	3	0,93
č. 6	30	1,70	0	3	0,79
č. 7	30	1,77	0	3	0,86
č. 8	30	1,20	0	3	0,89
č. 9	30	1,10	0	3	0,80
č. 10	30	1,27	0	3	0,91

Tabulka 7 Výsledky z oblasti sebehodnocení (vlastní zpracování, 2024)

Z tabulky č. 7 je patrné, že výsledky sebehodnocení jsou o něco horší než u tabulky č. 6. Nejvyššího průměru ( $M = 1,93$ ;  $SD = 0,91$ ) dosahují respondenti u položky č. 4, která představovala výrok: „Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních lidí.“ Druhý nejvyšší průměr je zastoupen u položky č. 2 ( $M = 1,87$ ;  $SD = 0,82$ ) která zní: „Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.“ Třetí nejvyšší průměr je zastoupen u položky č. 3 ( $M = 1,83$ ;  $SD = 0,75$ ) ve znění: „Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.“ Dále obdobné hodnoty se objevují u položky č. 7 ( $M = 1,77$ ;  $SD = 0,86$ ), která zní: „Celkově jsem se sebou spokojený“ a u položky č. 6 ( $M = 1,70$ ;  $SD = 0,79$ ) ve znění: „Mám k sobě kladný vztah.“ Nižší hodnoty se dále objevují u položky č. 1 ( $M = 1,53$ ;  $SD = 0,94$ ) ve znění: „Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně hodnotný a stejně dobrý, jako ostatní.“ Položka č. 5 ( $M = 1,37$ ;  $SD = 0,93$ ) s výrokem: „Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý“, značí situaci, kdy jedinci nejsou hrdí na své vlastní vlastnosti. Rovněž položka č. 10 ( $M = 1,27$ ;  $SD = 0,91$ ) ve znění: „Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný“, značí stav, kdy si jedinci myslí, že někdy jsou nemožní. Mezi nejnižší průměry se řadí položka č. 8 ( $M = 1,20$ ;  $SD = 0,89$ ), která zní: „Chtěl bych si sám sebe víc vážit“, kdy jedinci nemají potřebu si sami sebe víc vážit a položka č. 9 ( $M = 1,10$ ;  $SD = 0,80$ ) ve znění: „Občas mám pocit, že nejsem užitečný“, to znamená, že jedinci si někdy přijdou neužiteční.

## **VO2: Jaké jsou rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením?**

Cílem této dílčí výzkumné otázky bylo zjistit, zda existuje významný rozdíl v úrovni sebehodnocení mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a z lokalit ohrožených sociálním vyloučením. V následující tabulce uvádíme popisnou statistiku podle lokality.

Proměnná	Popisná statistika VO2				
	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
Úroveň sebehodnocení					
Sociálně vyloučené lokality	38	18,37	8	26	4,16
Lokality ohrožené sociálním vyloučením	30	15,57	3	22	4,93

Tabulka 8 Popisná statistika VO2 (vlastní zpracování, 2024)

Tabulka č. 8 nám ukazuje, že děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením mají průměr z oblasti sebehodnocení výrazně nižší  $M = 15,57$  ( $SD = 4,93$ ). To značí, že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají vyšší sebehodnocení než děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Dále se zaměříme na to, zda jsou tyto rozdílné hodnoty významné.

**Hypotéza č.1: Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.**

Pro zjištění, zda existují rozdíly v úrovni sebehodnocení mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a z lokalit ohrožených sociálním vyloučením byly určeny následující hypotézy a testovány prostřednictvím Studentova t-testu.

$H_{01} = V$  úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením neexistují významné rozdíly.

$H_{A1} = V$  úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením existují významné rozdíly.

<b>H1</b>		<b>T-test pro nezávislé vzorky</b>							
		<b>Poznámka: proměnné byly brány jako nezávislé vzorky</b>							
		<b>N=68</b>							
M SVL	M LOSV	Hodnota t	sv	p	Sm.odch.	Sm. odch.	f poměr rozptyly	p rozptyly	
18,37	15,57	2,54	66	0,013	4,16	4,93	1,40	0,33	

Tabulka 9 T-test hypotézy č.1 (vlastní zpracování, 2024)

Tabulka č. 9 nám ukazuje, že existují statisticky významné rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit ( $M = 18,37$ ;  $SD = 4,16$ ) a lokalit ohrožených sociálním vyloučením ( $M = 15,57$ ;  $SD = 4,93$ ). Děti ze sociálně vyloučených lokalit dosahují vyšší úrovně sebehodnocení než děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením ( $p > 0,013$ ). Zamítáme nulovou hypotézu. Pro lepší přehlednost výsledků uvádíme tabulku č. 10 s konkrétními výroky.

H1	T-test pro nezávislé vzorky Poznámka: proměnné byly brány jako nezávislé vzorky N=68						
Položka	M SVL	M LOSV	Hodnota t	sv	p	Sm.odch. SVL	Sm.odch. LOSV
č.1	2,13	1,53	2,81	66	0,006	0,81	0,94
č.2	2,16	1,87	1,65	66	0,104	0,64	0,82
č.3	1,68	1,83	-0,74	66	0,459	0,87	0,75
č.4	1,97	1,93	0,18	66	0,857	0,91	0,91
č.5	1,37	1,37	0,007	66	0,994	0,88	0,93
č.6	2,34	1,70	3,62	66	0,00058	0,67	0,79
č.7	2,00	1,77	1,24	66	0,221	0,79	0,86
č.8	1,40	1,20	0,92	66	0,362	0,86	0,89
č.9	1,53	1,10	2,18	66	0,033	0,80	0,80
č.10	1,79	1,27	2,32	66	0,023	0,94	0,91

Tabulka 10 T-test lokalita (vlastní zpracování, 2024)

V následující tabulce č. 10, která testovala platnost hypotézy H1, můžeme vidět, že se u čtyř případů z deseti objevil statistický rozdíl. Nejvýznamnější rozdíl vidíme u položky č. 6, která je ve znění: „Mám k sobě kladný vztah.“ Dále u položky č. 1: „Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně hodnotný a stejně dobrý, jako ostatní.“ Následující statistické rozdíly se objevují u položky č. 9: „Občas mám pocit, že nejsem užitečný“ a u položky č. 10: „Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.“

### VO3: Jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností?

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit, jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností. V následující tabulce uvádíme popisnou statistiku školní úspěšností.

Proměnná	Popisné statistiky VO3				
Školní úspěšnost	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
Sociálně vyloučené lokality	38	2,34	1,2	5	0,97
Lokality ohrožené sociálním vyloučením	30	2,53	1	4,6	1,08

Tabulka 11 Popisná statistika VO3 (vlastní zpracování, 2024)

V tabulce č. 11 můžeme vidět, že je celkový průměr školní úspěšnosti u dětí ze sociálně vyloučených lokalit  $M = 2,34$  ( $SD = 0,97$ ). Co se týká minimálních a maximálních hodnot, tak minimální hodnota je 1,2 a maximální 5. U dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením je celkový průměr školní úspěšnosti  $M = 2,53$  ( $SD = 1,08$ ). Minimální hodnota je 1 a maximální 4,60. Celkově to znamená, že děti ze sociálně vyloučených lokalit dosahují vyšší školní úspěšnosti než děti z lokalit ohrožených. Dále budeme zjišťovat, jestli existuje

souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a jejich školní úspěšností. A také zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností.

***H2 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností.***

Pro zjištění souvislosti mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením byly stanoveny následující hypotézy a testovány prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu.

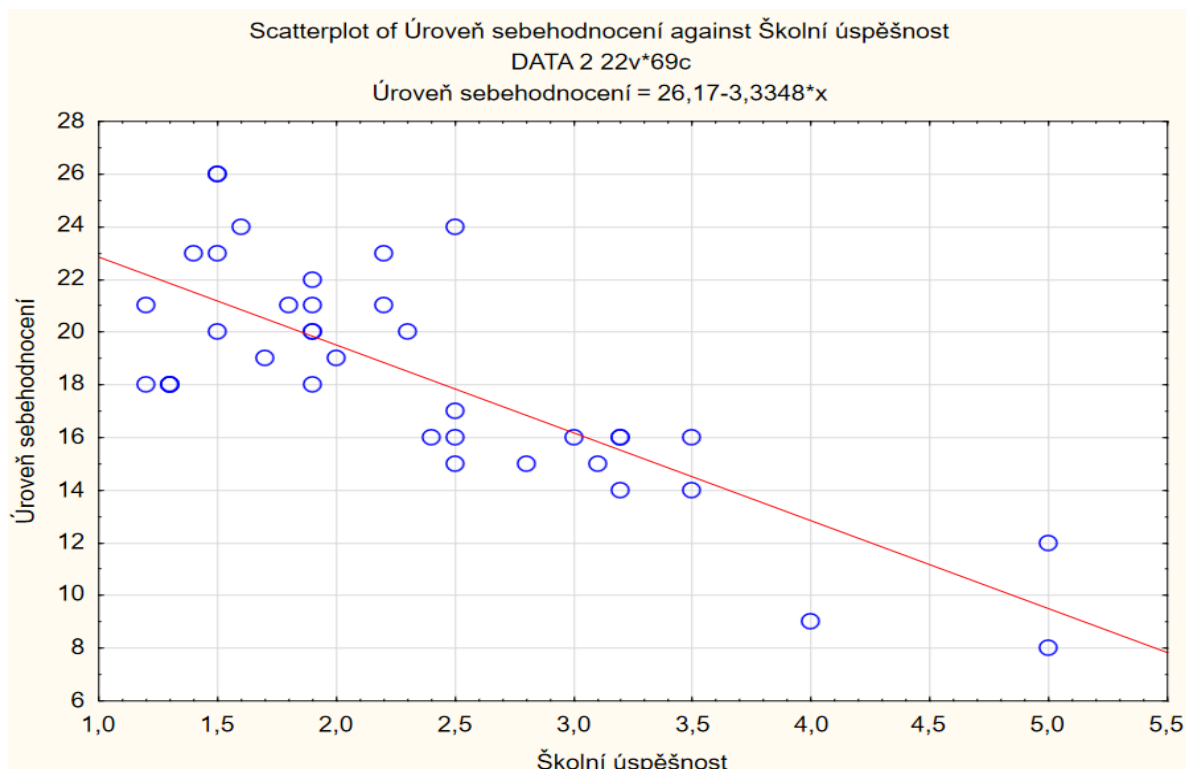
H<sub>0</sub> = Mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalitami ohroženými sociálním vyloučením neexistuje souvislost.

H<sub>A2</sub>: Mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalitami ohroženými sociálním vyloučením existuje souvislost.

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace			
	Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$ N=38			
H2	M	Sm. odch.	Školní úspěšnost	Úroveň sebehodnocení
Školní úspěšnost	2,34	0,97	1	-0,78
Úroveň sebehodnocení	18,37	4,16	-0,78	1

Tabulka 12 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit (vlastní zpracování, 2024)

V tabulce č. 12 můžeme vidět, že naměřený koeficient u proměnných je  $r = -0,78$ ,  $p < 0,05$ . Z toho vyplývá, že existuje negativní souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností. To představuje, že čím lepší průměrná známka z pololetního vysvědčení, tím vyšší je úroveň sebehodnocení. To značí, že děti, které mají lepší prospěch, se více přibližují k vyššímu sebehodnocení než ty, které dosahují nižšího školního prospěchu na pololetní vysvědčení. Jinými slovy lze říct, že čím nižší průměrná známka za pololetní vysvědčení, tím vyšší úroveň sebehodnocení. Proto můžeme hovořit o zamítnutí nulové hypotézy. Tyto výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu:

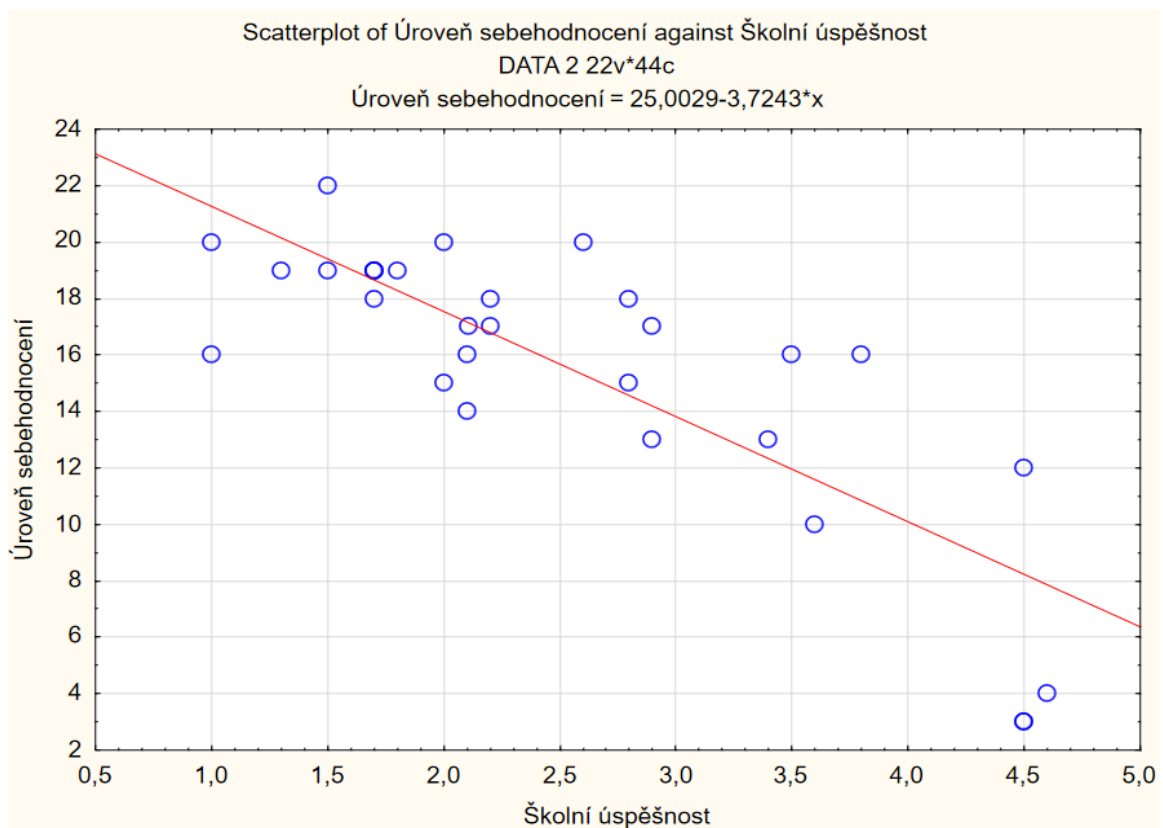


Graf 1 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností (vlastní zpracování, 2024)

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace			
	Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$ N=30			
H2	M	Sm.odch.	Školní úspěšnost	Úroveň sebehodnocení
Školní úspěšnost	2,53	1,08	1	-0,81
Úroveň sebehodnocení	15,57	4,93	-0,81	1

Tabulka 13 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšnosti u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením (vlastní zpracování, 2024)

V tabulce č. 13 můžeme vidět, že naměřený koeficient u proměnných je  $r = -0,81$ ,  $p < 0,05$ . To znamená, že existuje negativní souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností, která ukazuje, že čím horší průměrná známka na pololetní vysvědčení, tím nižší úroveň sebehodnocení. To znamená, že děti, které mají horší školní prospěch na pololetní vysvědčení, se více přibližují k nižšímu sebehodnocení než ty, které dosahují vyššího školního prospěchu. Můžeme tedy říct, že čím vyšší průměrná známka za pololetní vysvědčení tím nižší úroveň sebehodnocení. Proto můžeme hovořit o zamítnutí nulové hypotézy. Výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu:



Graf 2 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností (vlastní zpracování, 2024)

**VO4: Jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím?**

Cílem této výzkumné otázky bylo zjistit souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím. V následující tabulce je uvedena popisná statistika sounáležitosti se školním prostředím.

Proměnné	Popisná statistika VO4				
	N platných	M	Min.	Max.	Sm.odch.
Sounáležitost					
Sociálně vyloučené lokality	38	2,73	1	4	0,64
Lokality ohrožené sociálním vyloučením	30	2,62	1	4	0,57

Tabulka 14 Popisná statistika VO4 (vlastní zpracování, 2024)

V tabulce č. 14 můžeme vidět, že sounáležitost se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit je  $M = 2,73$  ( $SD = 0,64$ ). Minimální hodnota je 1 a maximální 4. U dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením je sounáležitost  $M = 2,62$  ( $SD = 0,57$ ). Minimální hodnota je 1 a maximální 4. Celkem to znamená, že děti ze sociálně vyloučených



lokalit, dosahují vyšší sounáležitosti se školním prostředím než děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Dále se zaměříme na to, zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a sounáležitostí se školním prostředím. Dále na existenci souvislosti mezi úrovní sebehodnocení u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím.

***H3 Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím.***

Pro zjištění souvislostí mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením byly stanoveny následující hypotézy. Ty byly testovány prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu.

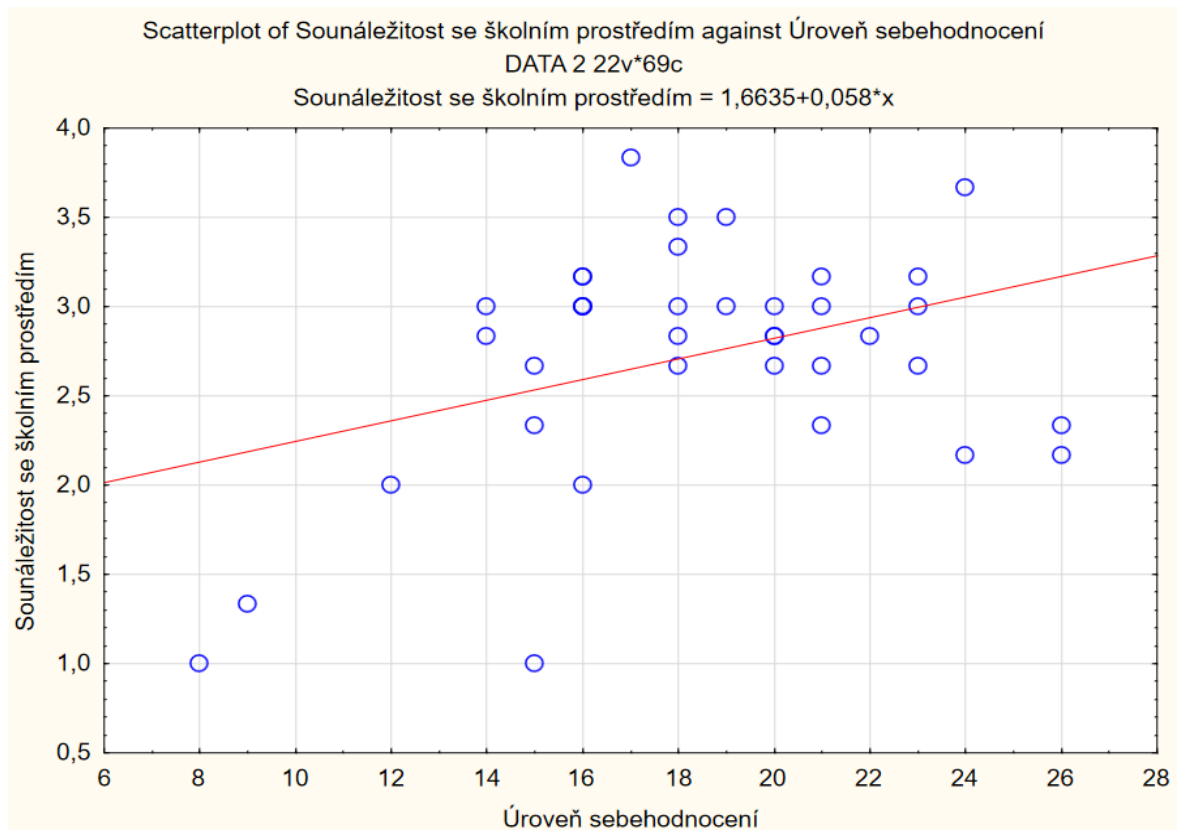
H<sub>03</sub> = Mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalitami ohroženými sociálním vyloučením neexistuje souvislost.

H<sub>A3</sub>: Mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalitami ohroženými sociálním vyloučením existuje souvislost.

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace			
	Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$ N=38			
H3	M	Sm.odch.	Úroveň sebehodnocení	Sounáležitost
Úroveň sebehodnocení	18,37	4,16	1	0,37
Sounáležitost	2,73	0,64	0,37	1

Tabulka 15 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit (vlastní zpracování, 2024)

Dle tabulky č. 15 vidíme, že úroveň sebehodnocení koreluje se sounáležitostí se školním prostředím. Naměřený koeficient u proměnných je  $r = 0,37$ ,  $p < 0,05$ . To znamená, že mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a jejich sounáležitostí se školním prostředím existuje statisticky významná souvislost. Čím vyšší úroveň sebehodnocení, tím vyšší je jejich sounáležitost se školním prostředím. Zamítáme nulovou hypotézu.

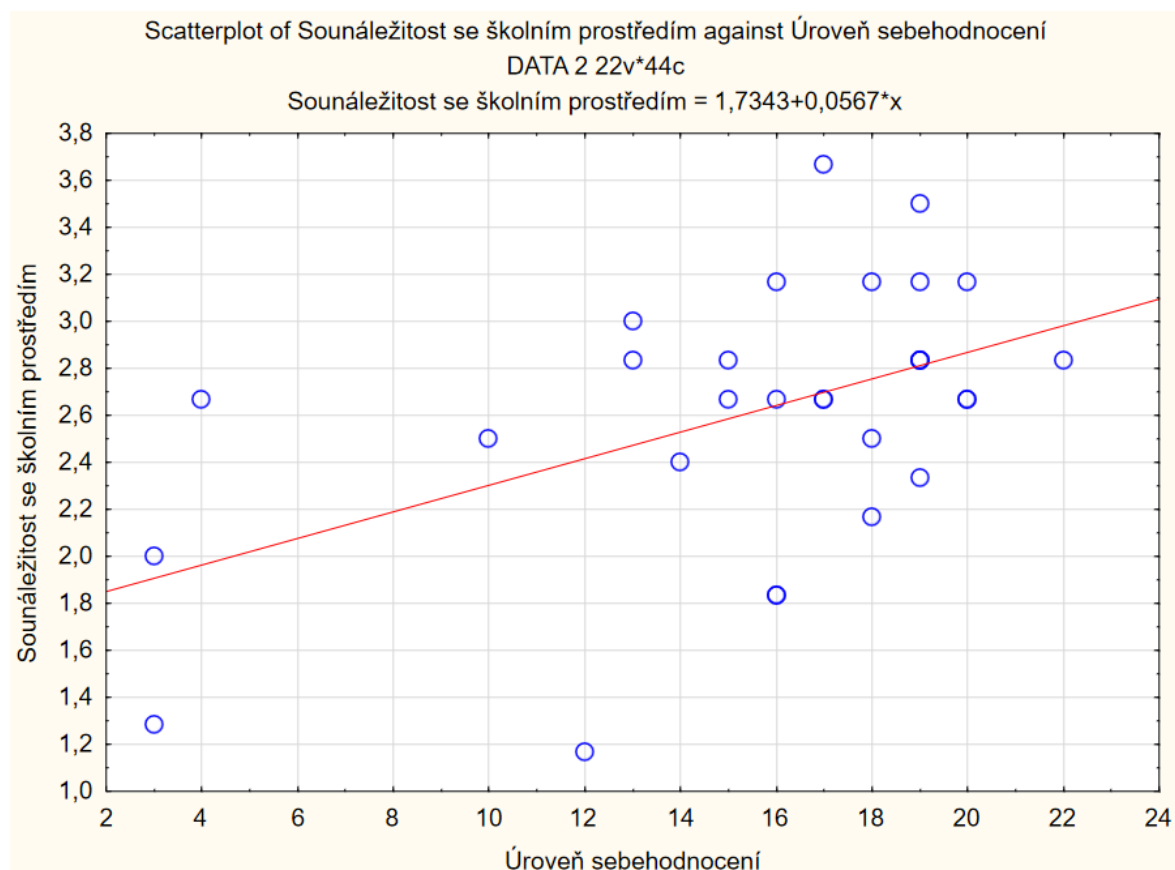


Graf 3 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím (vlastní zpracování, 2024)

Proměnná	Pearsonův koeficient korelace			
	Označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$ N=30			
H3	M	Sm.odch.	Úroveň sebehodnocení	Sounáležitost
Úroveň sebehodnocení	15,57	4,93	1	0,49
Sounáležitost	2,62	0,57	0,49	1

Tabulka 16 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením (vlastní zpracování, 2024)

Dle tabulky č. 16 rovněž vidíme, že úroveň sebehodnocení koreluje se sounáležitostí. Naměřený koeficient u proměnných je  $r = 0,49$ ,  $p < 0,05$ . To znamená, že mezi úrovní sebehodnocení u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím existuje statisticky významná souvislost. Čím vyšší úroveň sebehodnocení, tím vyšší je jejich sounáležitost se školním prostředím. Proto zamítáme nulovou hypotézu. Výsledky jsou zobrazeny v následujícím grafu:



Graf 4 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím (vlastní zpracování, 2024)

## 6 INTERPRETACE DAT

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Na základě hlavního cíle jsme stanovili dílčí cíle, které se zaměřovaly na rozdíly v úrovni sebehodnocení a na zjištění, zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Ze získaných dat byly zjištěny tyto skutečnosti:

Při zjišťování první výzkumné otázky (VO1) „**Jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením?**“. Bylo prostřednictvím výzkumného šetření zjištěno, že celková úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit směřuje spíše k optimálnímu sebehodnocení ( $M = 18,37$ ). Nejslabší sebehodnocení jsme zaznamenali v oblasti vážení si sebe sama a nejvyšší sebehodnocení jsme zjistili v oblasti kladného vztahu k vlastní osobě. Dále u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením byla zjištěna celková úroveň sebehodnocení ( $M = 15,57$ ), kdy tato hodnota také inklinuje k optimálnímu sebehodnocení, ale blíže k hranici s nízkým sebehodnocením. Zde jsme v rámci nejslabšího sebehodnocení zaznamenali oblast pocitu občasně neúčinnosti. Oproti tomu nejvyšší sebehodnocení jsme zjistili v oblasti sebevědomí, kdy se děti domnívají, že jsou schopny plnit věci stejně dobře jako ostatní. Obě skupiny celkově disponují optimálním sebehodnocením, kdy takové sebehodnocení vede jedince ke správnému zhodnocení jeho schopností, dovedností a celkově ho nabádá k vlastnímu rozvoji. Jednotlivci jsou více schopni objektivně hodnotit ostatní a tím pádem dokážou být více odolní vůči negativnímu srovnávání s vlastní osobou, ale i se svým okolím (Kohoutek, 2002). Pozitivní sebehodnocení v takovém prostředí může utvářet protektivní faktor, jenž jedinci napomáhá v tom, aby se vyrovnal s negativními pocity v rámci sociálního odmítnutí a rovněž snižuje výskyt rizikového chování (DeWall et al., 2011). Pro dítě, které žije v sociálně vyloučeném prostředí, je takové sebehodnocení klíčové, avšak musí být stále rozvíjeno.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala (VO2) „**Jaké jsou rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením?**“, stanovili hypotézu (H1), kterou jsme zjišťovali, zda existují významné rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Zjistili jsme, že existují statisticky významné rozdíly ( $p > 0,013$ ) v úrovni sebehodnocení. Jak jsme již zmiňovali, sociálně vyloučené lokality čelí komplexním

problémům v oblasti sociálního vyloučení. Konkrétně se jedná např. o vyloučení z ekonomické, sociální, politické, prostorové, symbolické a kulturní dimenze, kdy se tyto dimenze mnohdy vzájemně prolínají, zatímco jedinci žijící v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením se mohou potýkat s vyloučením pouze v určitých dimenzích. Domníváme se, že rozdílnost v úrovni sebehodnocení u dětí je způsobená dopadem samotného prostředí, kdy děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením mohou být více sociálně stigmatizovány majoritní společností. Následkem toho jsme zjistili, že existující rozdíly v úrovni sebehodnocení mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením jsou statisticky významné. Stanovená hypotéza H1 byla potvrzena.

Na základě třetí výzkumné otázky (VO3) „**Jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností?**“, jsme stanovili hypotézu (H2), kdy jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností. Mnoho autorů se shoduje na tom, že pozitivní sebehodnocení posiluje školní úspěšnost dítěte, žáci jsou více motivováni do procesu vzdělávání a celkově mají lepší studijní výsledky (McMillan a Hearn, 2008). Sociálně vyloučené prostředí samo o sobě předpovídá školní neúspěch dětí ve vzdělávacím procesu, ale hlavní překážka nastává v případě přechodu na druhý stupeň, kdy je pro děti typická vysoká školní absence. Další bod zlomu nastává při přechodu na střední školu. Sociální vyloučení může ovlivnit školní úspěšnost dítěte, ovšem s tímto se pojí i další faktory, které na dítě můžou působit (Zíková, 2011). V rámci našeho šetření jsme zjistili, že školní úspěšnost u dětí ze sociálně vyloučených lokalit za pololetí je ( $M = 2,34$ ). Následně prostřednictvím Pearsonova koeficientu korelace byla prokázána záporná korelace mezi proměnnými ( $r = -0,78$ ,  $p < 0,05$ ). Došli jsme k závěru, že žáci, kteří dosahují vyššího školního průměru, dosahují vyšší úrovně sebehodnocení. To znamená, že čím je nižší školní průměr za pololetí, tím vyšší je úroveň sebehodnocení. Dále školní úspěšnost u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením, vyjádřená školním průměrem za pololetí, je ( $M = 2,53$ ). Pomocí Pearsonova koeficientu korelace byla rovněž prokázána záporná korelace mezi proměnnými ( $r = -0,81$ ,  $p < 0,05$ ). To také značí, že děti, které dosahují nižšího školního průměru, se potýkají s nižším sebehodnocením. Tedy čím je vyšší školní průměr za pololetní vysvědčení tím je nižší úroveň sebehodnocení. Můžeme tedy konstatovat, že byla prokázána souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Stanovená hypotéza H2 se potvrdila.

V rámci našich zjištění nepotvrzujeme výsledky GAC, kdy celkové výsledky dětí ze sociálně vyloučeného prostředí v oblasti vzdělávání končí školním nezdarem (GAC, 2015).

Čtvrtá výzkumná otázka (VO4) „**Jaká je souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím?**“ jsme stanovili hypotézu (H3), kdy jsme zjišťovali, zda existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím. Sounáležitost se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit je ( $M = 2,73$ ). A u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením ( $M = 2,62$ ). Následně pomocí Pearsonova koeficientu byla prokázána kladná korelace mezi proměnnými u sociálně vyloučených lokalit ( $r = 0,37$ ,  $p < 0,05$ ) a u lokalit ohrožených sociálním vyloučením ( $r = 0,49$ ,  $p < 0,05$ ). To značí, že čím je vyšší sounáležitost se školou, tím je vyšší úroveň sebehodnocení. Můžeme tedy říct, že byla prokázána souvislost mezi sounáležitostí se školou a úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. DeWall et al. (2011) ve své studii uvádí, že pocit sounáležitosti určitým způsobem utváří základní rys našich osobnostních procesů. Primárně u osob sociálně vyloučených se objevuje touha někam patřit. Nedostatečné naplnění potřeby sounáležitosti potom vyúsťuje v různé dopady, jež se mohou projevat např. zvýšeným výskytem rizikového chování. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí se nejvíce vyskytují v oblasti svého zázemí, ale také v oblasti školy (Zíková, 2011), kdy silná sounáležitost se školou napomáhá jedinci kompenzovat negativní důsledky v rámci nízkého socioekonomického statusu a rovněž se mohou zlepšovat i školní výsledky žáka (Lebeda et. al., 2021). Samotné sebehodnocení dítěte se dále rozvíjí ve školním prostředí, kdy jsou základem vhodně nastavené podmínky, jako je pozitivní klima, bezpečí a samotný pocit sounáležitosti se školou (Kratochvílová, 2011). Stanovená hypotéza H3 se potvrdila.

## 7 DISKUZE

Výzkum sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením přinesl zajímavé zjištění. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je úroveň sebehodnocení. Bylo detekováno, že obě skupiny dětí se potýkají s optimálním sebehodnocením. Takové zjištění bylo pro nás zajímavé, jelikož u většiny studií převládá názor, že u osob pocházejících z prostředí, které je jistým způsobem ohrožené, se utváří spíše nízké sebehodnocení (Meng, 2020; Sarvar, Joshi a Bant, 2022; Veselská, 2009; Bersntein, 2013). Pozitivum vidíme ve způsobu, kdy samotné sebehodnocení může napomoci jedinci k vyšší sociální adaptabilitě (Kohoutek, 2002). Optimální sebehodnocení celkově vnímáme jako pozitivní, ale přesto pokud dítě vyrůstá v odlišném prostředí, následkem adaptace na proces sociálního vyloučení si osvojuje odlišné návyky, jako je vnímání, myšlení, jednání a chování, které ho omezují ve zpětné integraci do společnosti (Toušek, 2007). Hlavní bariéru vidíme v případě, kdy má sociálně vyloučený jedinec nastavené optimální sebehodnocení a je schopen se plně přizpůsobit životu v sociálním vyloučení. Tím pádem může být spokojen s dosavadním způsobem života a rovněž se orientuje pouze na přítomnost. Ta je pro něj vyhovující, ovšem aspekty budoucích překážek nejsou vůbec podstatné, tudíž nemá potřebu být integrován zpět do společnosti.

Rovněž se nám potvrdilo, že v celkové úrovni sebehodnocení mezi sociálně vyloučenými lokalitami a lokalitami ohroženými sociálním vyloučením existuje statisticky významný rozdíl. V našem výzkumu děti ze sociálně vyloučených lokalit dosahovaly o něco vyšší úroveň sebehodnocení. Některé studie poukazují na to, že sebehodnocení jedinců se může lišit v závislosti na socioekonomickém statusu a na prostředí, ze kterého dítě pochází (Meng, 2020; Veselská, 2009). Následkem toho se domníváme, že právě děti ze sociálně vyloučených lokalit, mohou mít vyšší sebehodnocení v důsledku samotného prostředí, které je prostorově segregováno. Prostřednictvím prostorové segregace si mohou utvářet silnější vazby s místní komunitou a méně se vystavují procesu srovnávání s většinovou společností. Rovněž jsou více zařazováni do segregovaných škol, kde se opět setkávají pouze s dětmi ze stejného prostředí. Naproti tomu děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením jsou více koncentrovány v centru města, kde se mohou vyskytovat slabší sociální vazby s okolím a vyšší míra sociálního srovnávání. Také tyto děti mohou více docházet do běžných základních škol, kde mohou být vystaveny diskriminaci ze strany většinové společnosti. Podle našeho mínění může tento úzký výčet ilustračních faktorů, působit na rozdílnost v úrovni sebehodnocení u dětí v závislosti na daném prostředí. Je mnoho složitých problémů, jež se

objevují v sociálně vyloučeném prostředí nebo v prostředí ohroženém sociálním vyloučením, a proto je neustále potřeba pracovat s dětmi, rodinou, ale i s komunitou a řešit problematiku komplexně.

Ve svém výzkumu se Khan, Mahmood a Zaib (2019) zabývali problematikou, která zkoumala vztah mezi sebehodnocením a školní úspěšností. Celkově bylo zjištěno, že neexistuje významná souvislost mezi sebehodnocením a školní úspěšností. To je například v rozporu se studií Muhammad et al. (2015), kdy zjistili, že existuje významná souvislost mezi sebehodnocením a školní úspěšností. My souhlasíme se zjištěním v rámci výše uvedené druhé studie, která koresponduje s výsledky našeho výzkumného šetření. Rovněž jsme zjistili, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.

Další pozoruhodné zjištění bylo detekováno v oblasti výsledků ověřovaných korelací mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Výsledky poukazují na to, že vyšší úroveň sebehodnocení vede k vyšší sounáležitosti se školním prostředím u obou skupin. Samotné hodnocení sounáležitosti se školním prostředím lze hodnotit kladně, jelikož průměr z jednotlivých oblastí směřuje více k pozitivním hodnotám. Většina dětí ze sociálně vyloučeného prostředí vnímá školu negativně. Dle nich se jedná o nepřátelskou oblast, která patří majoritní společnosti (Skarupská, 2016). Domníváme se, že kladná sounáležitost se školou je ovlivněna faktorem, kdy většina dětí ze sociálně vyloučených oblastí není přijímána do běžných základních škol. Proto se ve větší míře vyskytují v základních praktických školách. Přesněji se jedná o zařízení, kam dochází pouze exkludovaná skupina dětí. To vede sociálně vyloučené rodiče k tomu, aby posílali do stejného zařízení své děti, aby předešli diskriminaci ze strany většinové společnosti (Zíková, 2011). Přesto v našem výzkumném šetření ne všechny děti pocházely ze segregované školy. Z toho důvodu může zjištěná hodnota do budoucna značit pozitivní hledisko.



## 8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je úroveň sebehodnocení, a také jestli existují rozdíly vzhledem k sociálně vyloučené lokalitě nebo lokalitě ohrožené sociálním vyloučením. Dále bylo naším cílem zjistit souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností a též mezi sounáležitostí se školním prostředím. Rovněž jsme stanovili hypotézy, které ověřovaly existenci rozdílů nebo souvislosti u proměnných. Výzkumné šetření bylo realizováno metodou kvantitativního výzkumu. Výzkumný soubor byl zajištěn prostřednictvím dostupného výběru po domluvě s ředitelem a ředitelkami daného zařízení, sběr dat byl realizován skrze osobní distribuci dotazníkového šetření. Na realizaci výzkumného šetření se celkově podílela tři zařízení města Vsetín, kdy se celkově zúčastnilo 68 sociálně vyloučených dětí. Dotazníky byly vyhodnoceny pomocí programu Microsoft Office Excel a Statistica 14.

V rámci stručného shrnutí našich výsledků, můžeme říct, že u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením byla zjištěna optimální úroveň sebehodnocení. Rovněž byly zjišťovány rozdíly v úrovni sebehodnocení mezi těmito dvěma skupinami, kdy děti ze sociálně vyloučených lokalit dosahují vyššího sebehodnocení než děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Také byly zjištěny souvislosti mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností i sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Stanovené hypotézy se nám povedlo ověřit a byly posouzeny následovně:

Hypotéza č. 1	Předpokládáme, že existují rozdíly v úrovni sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.	Potvrzena
Hypotéza č. 2	Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich školní úspěšností.	Potvrzena
Hypotéza č. 3	Předpokládáme, že existuje souvislost mezi úrovní sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, lokalit ohrožených sociálním vyloučením a jejich sounáležitostí se školním prostředím.	Potvrzena

Tabulka 17 Vyhodnocení hypotéz (vlastní zpracování, 2024)

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Osoby žijící v sociálním vyloučení se denně potýkají s překážkami, kterým musí čelit. Život v takovém prostředí je ponurý, ale také bezvýchodný. Prostřednictvím adaptace na situaci v sociálním vyloučení si utváří specifické normy, hodnoty, vnímání, myšlení, chování a jednání. Často se u nich projevují pocity beznaděje, bezmoci, nedůvěřivosti, ztráta sebeúcty nebo názor, že sami svou situaci nezmění a ničeho nedosáhnou. Dítě v sociálním vyloučení se potýká s mnohými sociálními problémy, jež působí na jeho osobnost, vzdělávací sféru, socializaci, na jeho sounáležitost se školním prostředím, na rodinné, komunální, ale i na pracovní prostředí rodičů (Skarupská, 2016). Způsob života v sociálním vyloučení vidí jako normu nebo standard, který je pro ně zcela přirozený. Jejich možnosti jsou výrazně omezené oproti dětem, jež pochází z bezpečného a zajištěného prostředí. (Ministerstvo vnitra České republiky, 2009).

Dítě, jež žije v sociálně vyloučeném prostředí, si do školního prostředí často přináší své rodinné či osobní problémy, které snižují jeho školní výkonnost i motivaci k úspěchu. Pokud dítě nemá uspokojené základní potřeby, tedy tzv. Maslowovu hierarchii základních potřeb, která se strukturuje od nižší úrovně až po úroveň vyšší v rámci žádostivosti rozvoje, uznání a sebeúcty, kdy sebeúcta rovněž představuje afektivní složku sebehodnocení, není možné, aby dosáhlo potřeb vyšších (Pekárková, 2013). Vyšších potřeb může dosáhnout i prostřednictvím optimálního sebehodnocení. Rakoušková (2008) uvádí, že se takové sebehodnocení dětí má rozvíjet ve školním prostředí v rámci zapojování žáků do procesu sebehodnocení, které s sebou nese několik pozitiv: pochopení vlastních znalostí, schopností, vědomostí a také chování. Sebehodnocení podporuje vnitřní motivaci, která napomáhá k analýze vlastního chování. Žáci poznávají vlastní hodnoty a uvědomují si své silné či slabé stránky. Sebehodnocení vede k rozvoji komunikačních schopností a slovní zásoby. Při optimálním nastavení sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit ohrožených sociálním vyloučením může dojít k pozitivním změnám ve školním prostředí, ale i v budoucím životě. Učitelé, sociální pedagogové, asistenti pedagoga a další odborní pracovníci se nejprve musí zaměřit na kompenzaci dopadů sociálního vyloučení a na motivaci dítěte do vzdělávacího procesu. To probíhá prostřednictvím zapojení do procesu sebehodnocení a vedení dítěte k naplňování vyšších základních potřeb (Pekárková, 2013).

Dalším problémem v současnosti se jeví stále vysoká segregace žáků do segregovaných škol, které stále více prohlubují proces sociálního vyloučení. Jedná se především o Romy nebo i osoby, které žijí v chudobě nebo v sociálním vyloučení. V rámci problematiky segregace

neexistuje pouze jedno zavedené opatření, které situaci zlepší. Ve školním prostředí by dětem měl být zajištěn individuální přístup a vhodná podpůrná opatření, rovněž intenzivní komunikace s rodinou, dětmi a komunitou v sociální oblasti. Také je nutné propojovat mínění o potřebě desegregace spolu s kvalitní koordinací podstatných spoluúčastníků, to ale žádá i aktivnější roli státu. Segregovaným školám by měl stát poskytnout zvýšenou podporu. Jedná se například o rozvoj profesní připravenosti učitelů, ředitelů a zařazení klíčové podpůrné pozice, jako je např. asistent pedagoga, speciální pedagog, sociální pedagog, školní psycholog (Hoření et al., 2022).

Výzkumy poukazují na skutečnosti, že se sociální vyloučení silně prolíná do vzdělávacího systému, kdy nízký socioekonomický status působí na školní výsledky žáků a na jejich budoucí vzdělávání. Příčiny školního neúspěchu jsou ztotožňovány se sníženou podporou žáků v rodině, s nedostatkem materiálních zdrojů a s nekvalitním bydlením. Pro zajištění úspěchu ve vzdělávacím procesu je nutné zajistit opatření již v předškolním věku v rámci předškolního vzdělávání. Rovněž je podstatná kvalitní výuka, pozitivní klima, úhrada potřebných materiálních potřeb (školní pomůcky, volnočasové aktivity, školní obědy, doprava, neformální vzdělávání). Pro snížení segregace je rovněž nutná dostupnost předškolního vzdělávání, modifikace spádových škol, zvýšená spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi, podpora školských poradenských pracovišť včetně zajištění jednotných a moderních diagnostických nástrojů (Beňák et al., 2022). V rámci školní instituce se nejvhodnější volbou jeví uplatnit pozici sociálního pedagoga jako pracovníka školy v sociálně vyloučené lokalitě, který musí být dobře orientovaný ve znalostech problematiky sociálního vyloučení a také v příčinách a faktorech k němu vedoucím. Rovněž musí být schopen orientovat se v různých druzích intervencí a umět s nimi pracovat (Skarupská, 2016).

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem Sebehodnocení dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole jsme se zaměřili na problematiku sociálního vyloučení, popisovali jsme zde definice a koncepty, které se vážou na sociální exkluzi. Rovněž jsme popsali dimenze sociálního vyloučení a uvedli náhled do problematiky konceptu kultury chudoby. Také jsme charakterizovali sociálně vyloučené lokality a poukázali na specifika osob v sociálně vyloučené lokalitě. A v neposlední řadě jsme vytyčili osoby, které jsou sociálním vyloučením ohrožené. Druhá kapitola se zaměřuje na osobnost jedince, konkrétně jsme popsali vývoj osobnosti u dítěte a také samotnou strukturu osobnosti. Pro bližší pochopení odlišného myšlení, vnímání a chování sociálně vyloučených osob jsme do této oblasti zařadili i specifika jejich osobnosti. Třetí kapitola se zaměřovala na pojem sebehodnocení, kdy jsme představili zdroje a aspekty sebehodnocení. V neposlední řadě jsme uvedli vstup do problematiky sebehodnocení dětí ve výzkumném diskurzu. Teoretickou část jsme se snažili uchopit tak, aby navazovala na praktickou část naší práce.

Praktická část se již věnovala výzkumnému šetření. Prostřednictvím dvou standardizovaných dotazníků jsme analyzovali data, a to za účelem dosažení výzkumných cílů, které jsme si v naší práci vymezili. Hlavním cílem bylo zjistit, jaká je úroveň sebehodnocení u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Na hlavní výzkumný cíl navazovaly dílčí cíle, kdy jsme zjišťovali rozdíly v úrovni sebehodnocení mezi dětmi z lokalit sociálně vyloučených a lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Rovněž jsme mezi těmito dvěma skupinami zjišťovali souvislosti mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností a jejich sounáležitostí se školním prostředím. Získaná data byla prostřednictvím deskriptivní statistiky popisována a analyzována s tím, že analýzu jsme provedli na základě výzkumných otázek, které se mají vázat na výzkumné cíle.

Z našich výsledků vyplynulo, že děti ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením disponují optimálním sebehodnocením. Rovněž jsme zjistili, že v úrovni sebehodnocení existují statisticky významné rozdíly v závislosti na lokalitě. Podle výsledků můžeme též říct, že existuje významná souvislost mezi úrovní sebehodnocení, školní úspěšností a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit ohrožených sociálním vyloučením.

Domníváme se, že tato práce by mohla být přínosem pro základní školy s vyšším zastoupením dětí, jež pocházejí ze sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených lokalit. Vnímáme jako podstatné, že úroveň sebehodnocení může ovlivnit školní úspěšnost a také sounáležitost se školním prostředím. Myslíme si, že optimální sebehodnocení u dětí mohlo vzniknout jako prostředek obranného mechanismu vůči negativním vlivům, které na ně působí. Předpokládáme, že i optimální sebehodnocení může mít své negativní stránky. Děti mohou mít nereálná očekávání ohledně svých životních možností a také mohou být spokojeny s dosavadním způsobem života v sociálním vyloučení, přičemž se pro ně stává integrace do společnosti složitější. Proto vnímáme jako nezbytné, aby se u dětí stále více rozvíjelo sebehodnocení v rámci kontextu reality, ale rovněž i s ohledem na jejich specifické potřeby a překážky, se kterými se denně střetávají. Odborníci musí být vždy seznámeni se specifiky života v sociálním vyloučení a umět pochopit jejich odlišnosti, aby mohly být správně zvoleny metody práce, ale též intervence. Nezbytná je také spolupráce, a to jak se samotnou rodinou, komunitou, školní institucí, ale i s dalšími organizacemi. Rovněž poukazujeme na skutečnost, že ve školním prostředí je nezbytné vždy zmapovat prostředí, ze kterého dítě pochází. Samotné působení prostředí na jedince se řadí i mezi základní témata sociální pedagogiky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

ABRAHÁMOVÁ, Jitka, 1998. *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích*. Díl 4. Praha: Nakladatelský dům OP. ISBN 8085841371.

Agentura pro sociální začleňování, 2016. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016–2020*, Online. MMR ČR: Odbor pro sociální začleňování (Agentura). Dostupné z: [https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/strategie\\_2016-2020-pdf/](https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/strategie_2016-2020-pdf/). [cit. 2024-03-31].

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied. ISBN 9788097067502.

BALCAR, Karel, 1991. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., opr. vyd. V Chrudimi: Mach. ISBN (Brož.).

BEDŘICH, Adam, 2016. *Vstupní analýza Vsetín*. Online. MMR ČR: Odbor pro sociální začleňování (Agentura). Dostupné z: [Vsetín – Agentura pro socialni zaclenovani \(socialni-zaclenovani.cz\)](https://www.socialni-zaclenovani.cz/vsetin-agentura-pro-socialni-zaclenovani) [cit. 2024-22-02].

BEŇÁK, David; DOLEŽILOVÁ, Veronika; HAVLÁTOVÁ, Olga; KOPECKÁ, Zuzana a LÁBUSOVÁ, Adéla et al., 2022. *Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích*. Online. MMR ČR: Odbor pro sociální začleňování (Agentura), 2022. ISBN 978-80-7538-384-6. Dostupné z [file:///C:/Users/42073/Downloads/Metodika rozvoje IKV v obcích web%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/42073/Downloads/Metodika%20rozvoje%20IKV%20v%20obcích%20web%20(1).pdf). [cit. 2024-04-10].

BERNSTEIN, Michael J.; CLAYPOOL, Heather M.; YOUNG, Steven G.; TUSCHERER, Taylor; SACCO, Donald F. et al., 2013. *Never Let Them See You Cry*. Online. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 39, no. 10, s. 1293-1305. ISSN 0146-1672. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0146167213495281>. [cit. 2024-03-19].

BLATNÝ, Marek a Lída OSECKÁ, 1994. *Rosenbergova škála sebehodnocení: Struktura globálního vztahu k sobě*. *Československá psychologie*, Roč. 38, č. 6, s. 481–488. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/periodical/uuid:58625ed2-420f11e1-8339-001143e3f55>

BLATNÝ, Marek a PLHÁKOVÁ, Alena, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 8086620050.

BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024734347.

BOUDOVÁ, Simona; TOMÁŠEK, Vladislav a HALBOVÁ, Barbora, 2023. *Národní zpráva PISA 2022*. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-53-5. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>. [cit. 2024-04-10].

BROŽ, Miroslav; KINTLOVÁ, Petra a TOUŠEK, Ladislav, c2007. *Kdo drží Černého Petra: sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Praha: Člověk v tísní – společnost při České televizi. ISBN 978-80-86961-27-9.

BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek a SMOLÍK, Arnošt, 2006. Sociálně-etopedický výzkum romské drobotiny: První žeh. In: BRTNOVÁ – ČEPIČKOVÁ, Ivana (ed.). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, s. 1-12. ISBN 80-7044-851-2.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 807178463X.

ČERNÝ, Jan a JÁRA, Martin (ed.), 2006. *Sociální diskriminace pod lupou: metodika identifikace diskriminačního jednání a doprovodných negativních jevů v bydlení a zaměstnávání*. Praha: Otevřená společnost. ISBN 80-903331-7-6.

DEWALL, C. Nathan; DECKMAN, Timothy; POND, Richard S. a BONSER, Ian, 2011. *Belongingness as a Core Personality Trait: How Social Exclusion Influences Social Functioning and Personality Expression*. Online. Journal of Personality. Vol. 79, no. 6, s. 1281-1314. ISSN 0022-3506. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00695.x>. [cit. 2024-03-19].

DU, Hongfei; KING, Ronnel B.; CHI, Peilian a ERIKSSON, Kimmo, 2017. *Self-esteem and subjective well-being revisited: The roles of personal, relational, and collective self-esteem*. Online. PLOS ONE. 2017-8-25, vol. 12, no. 8. ISSN 1932-6203. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183958>. [cit. 2024-03-28].

GAC spol. s r. o., 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Online. Dostupné z: [Analýza socialne vyloučených lokalit GAC](#). [cit. 2024-03-14].

GAC, spol. s r.o., 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Online. Dostupné z: [Microsoft Word - textbrožury\\_4.rtf \(gac.cz\)](#). [cit. 2024-03-14].

GULOVÁ, Lenka, 2008. Aktivity a programy směřující k rozvoji vzdělávacích perspektiv romského dítěte. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-170-6.

HARRIS, Michelle A. a ORTH, Ulrich, 2020. *The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies*. Online. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 119, no. 6, s. 1459-1477. ISSN 1939-1315. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/pspp0000265>. [cit. 2024-03-28].

HAYES, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Studium (Portál). Praha: Portál. ISBN 80-7178-198-3.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 8071788880.

HEWITT, John P., 2012. The Social Construction of Self-Esteem. Online. In: LOPEZ, Shane J. a SNYDER, C. R. (ed.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd edn)*. 2009. Oxford University Press, s. 217-224. ISBN 978-01-999-4061-5. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0020>. [cit. 2024-03-19].

HIGGINS, E. Tory, 1989. *Self-Discrepancy Theory: What Patterns of Self-Beliefs Cause People to Suffer?* Online. Advances in Experimental Social Psychology. S. 93-136. ISBN 9780120152223. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8). [cit. 2024-03-19].

HIRT Tomáš a Marek JAKOUBEK eds., 2006. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-76-8.

HOŘENÍ, Karina et al., 2022. *Výsledky výzkumu "Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona" včetně doporučení*. Online. TAČR, MŠMT. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/segregace-romu-vzdelavani/>. [cit. 2024-04-10].



HOSOGI, Mizuho; OKADA, Ayumi; FUJII, Chikako; NOGUCHI, Keizou a WATANABE, Kumi, 2012. *Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children*. Online. BioPsychoSocial Medicine. Vol. 6, no. 1. ISSN 1751-0759. Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/1751-0759-6-9>. [cit. 2024-03-19].

HOWARD, Colin, BURTON, Maddie a Denisse LEVERMORE, 2019. *Children's Mental Health and Emotional Well-being in Primary Schools*. UK: Learning Matters. ISBN 978-1-5264-6822-2.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

KASALOVÁ, Vanda a DOLEJŠ, Martin, 2015. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4492-5.

KHAN, Itbar; MAHMOOD, Azhar a ZAIB, Usman, 2019. *Interplay of self-esteem with the academic achievements between male and female secondary school students*. Online. Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2019-11-17, vol. 29, no. 8, s. 971-978. ISSN 1091-1359. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10911359.2019.1611517>. [cit. 2024-03-19].

KOHOUTEK, Rudolf, 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 8072041568.

KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užité psychologie*. Brno: CERM. ISBN 8021422033.

KOHOUTEK, Rudolf, 2008. *Vliv rodiny na rozvoj osobnosti člověka*. Online. Dostupné z: [Vliv rodiny na rozvoj osobnosti člověka | Rodiče a jejich děti \(rodice-a-deti.cz\)](http://Vliv_rodiny_na_rozvoj_osobnosti_cloveka_|_Rodice_a_jejich_deti_(rodice-a-deti.cz)). [cit. 2024-03-14].

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 9788024737102.

KOTÝNKOVÁ, Magdalena, 2007. *Sociální ochrana chudých v České republice*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1302-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

LEVITAS, Ruth; PANTAZIS, Christina; FAHMY, Eldin; GORDON, David; LLOYD, Eva et al., 2007. *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Online. University of Bristol: Department for Communities and Local Government. Dostupné z: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6853/1/multidimensional.pdf>. [cit. 2024-03-31].

LEWIS, Oscar, 1966. The Culture of Poverty. Online. *Scientific American*. Vol. 215, no. 4, s. 19-25. ISSN 0036-8733. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1066-19>. [cit. 2024-03-20].

MACEK, Petr a SMĚKAL, Vladimír (ed.), 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Psychologie. Brno: Barrister & Principal. ISBN 8085947838.

MAREŠ, Petr, 2000. *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení*. Online. Sociologický časopis / Czech Sociological Review. Roč. 36, č. 3, s. 285-298. ISSN 00380288. Dostupné z: <https://doi.org/10.13060/00380288.2000.36.3.03>. [cit. 2024-03-19].

MAREŠ, Petr. Marginalizace, sociální exkluze, 2002. In: SIROVÁTKA, Tomáš (ed.). *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Rubikon (Masarykova univerzita). Brno: Masarykova univerzita, s. 9-21. ISBN 80-210-2791-6.

MCMILLAN, James H. a HEARN, Jessica, 2008. *Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement*. Online. Vol. 87, no 1. Educational Horizons. ISSN 0013-175X. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=EJ815370&id=EJ815370>. [cit. 2024-03-19].

MENG, Pinyu, 2020. *The Psychological Mechanism of the Influence of Social Exclusion on Risk-Taking Behavior*. Online. Open Journal of Social Sciences. Vol. 08, no. 03, s. 146-164. ISSN 2327-5952. Dostupné z: <https://doi.org/10.4236/jss.2020.83014>. [cit. 2024-03-28].

MIKŠÍK, Oldřich, 2003. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinu. ISBN 8024602407.

Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 2020. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030*. Online. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Dostupné z: [Strategie sociálního začleňování 2021–2030 \(mpsv.cz\)](https://www.mpsv.cz). [cit. 2024-03-14].

Ministerstvo vnitra České republiky, 2009. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení*. Online. Praha: Ministerstvo vnitra ČR. Dostupné z: <https://docplayer.cz/3913624-Identifikace-zasadnich-problemu-v-oblastisocialniho-vyloucen.html>. [cit. 01.03.2024].

MUHAMMAD, Arshad; SYED MUHAMMAD IMRAN HAIDER, Zaidi a MAHMOOD, Khalid, 2015. *Self-Esteem & Academic Performance among University Students*. Online. Vol. 6, no. 1. Journal of Education and Practice. ISSN 2222-1735. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083788>. [cit. 2024-03-19].

NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia. ISBN 8020009930.

NAKONEČNÝ, Milan, 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press. ISBN 8085603349.

NAVRÁTIL, Pavel a ŠIMÍKOVÁ, Ivana 2003. *Komunitní sociální práce jako nástroj boje proti sociálnímu vyloučení: příklad Strategie sociální inkluze Romů v Brně*. Sociální práce/ Sociálna práca. Online. Brno: ASVSP. Roč. 2003, č. 4, s. 76-104. ISSN 1213-6204. Dostupné z: [Komunitní sociální práce jako nástroj boje proti sociálnímu vyloučení: příklad Strategie sociální ...](#) . [cit. 2024-04-24]

NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.

PEKÁRKOVÁ, Simona. Jak motivovat znevýhodněného žáka. 2013 Online. In: *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. 2013. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., Programy sociální integrace, s. 17-22. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/maji-na-to-122pub>. [cit. 2024-04-10].

PERCY-SMITH, Janie, 2000. *Policy responses to social exclusion: Towards inclusion?* Buckingham: Open University Press. ISBN 978-0335204731.

PRŮCHA, Jan; Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2013. *Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 8071787728

PTÁČEK, Radek a KUŽELOVÁ, Hana, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. ISBN – 978-80-7421-060-0.

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788027105328.

- RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy*. Pedagogika. Online. Praha: PedF UK, LIV. Č. 4, s. 326-341. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://docplayer.cz/39745572-Postaveni-rodicu-jako-vychovnych-a-socialnich-partneru-skoly-shrnuti-nekterych-vysledku-z-vyzkumneho-projektu.html>[cit. 2024-03-28].
- RAKOUŠOVÁ, Alena, 2008. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2529-1.
- Rosenberg, Morris, 1965. *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ISBN 0691028052
- RUDMAN, Laurie A.; DOHN, Matthew C.; FAIRCHILD, Kimberly; OROSOVA, O.; VAN DIJK, J. P. et al., 2007. *Implicit self-esteem compensation: Automatic threat defense*. Online. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 93, no. 5, s. 798-813. ISSN 1939-1315. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.5.798>. [cit. 2024-03-19].
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024711744.
- SARVAR, Rana; JOSHI, Anjana a BANT, Dattatraya D, 2022. *Family Environment and Its Effect on Self Esteem and Adjustment Behaviour among School Children: A Cross Sectional Study from Hubli Taluka, Dharwad, Karnataka*. Online. National Journal of Community Medicine. 2022-01-31, vol. 13, no. 1, s. 1-6. ISSN 2229-6816. Dostupné z: <https://doi.org/10.5455/njcm.20211225044500>. [cit. 2024-03-19].
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKARUPSKÁ, Helena, 2016. *Selected Methods of Intervention Suitable for Work Social Educator with Children at Risk of Social Exclusion*. Online. Sociální pedagogika / Social Education. 2016-11-15, vol. 4, no. 1, s. 87-103. ISSN 18058825. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.06>. [cit. 2024-04-10].
- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMĚKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání. 2., opr. vyd.* Studium. Brno: Barrister & Principal. ISBN 8086598659.

SOMERVILLE, Peter, 1998. *Explanations of Social Exclusion: Where Does Housing Fit in?* Online. *Housing Studies*. Vol. 13, no 6, s. 761-780. ISSN 0267-3037. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02673039883056>. [cit. 2024-03-19].

SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2008. *Osobnost a její rozvoj: (distanční výuková opora)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 9788073685157.

ŠNÝDROVÁ, Ivana, 2008. *Psychodiagnostika*. Grada. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠVINGALOVÁ, Dana, 2006. *Kapitoly z psychologie*. Vyd. 2., upr. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-043-4.

TOMÁŠ, Lebeda et al., 2021. *Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele*. Online. Praha: Česká školní inspekce Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Well-being-zaku,-trid>[cit. 2024-01-23].

TOMÁŠEK, Vladislav; BOUDOVA, Simona; KLEMENT, Libor; BASL, Josef; ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2020. *Mezinárodní šetření TIMSS 2019: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-45-8.

TOUŠEK, Laco, WALACH, Václav, KUPKA, Petr et al., 2018. Labyrintem zločinu a chudoby: kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučených lokalitách. Vyd. 1. Brno: Doplněk. (Společensko-ekologická edice; sv. 27). ISBN 978-80-7239-341-1.

TOUŠEK, Ladislav, 2005. *Kultura chudoby*. Online. Č. 1. AntropoWebzin. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/15672/1/Tousek.pdf>. [cit. 2024-03-19].

TOUŠEK, Ladislav, 2007. *Sociální vyloučení a prostorová segregace*. Online. AntropoWebzin. Roč. 2, č. 3, s. 12-26. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/antropowebzin-2-32007>. [cit. 2024-03-19].

TRZESNIEWSKI, Kali H.; DONNELLAN, M. Brent; MOFFITT, Terrie E.; ROBINS, Richard W.; POULTON, Richie et al., 2006. *Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood*. Online. *Developmental Psychology*. Vol. 42, no. 2, s. 381-390. ISSN 1939-0599. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>. [cit. 2024-03-19].

URBANOVSÁ, Eva a ŠKOBRTAL, Pavel, 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3066-9

Úřad vlády České republiky, 2018. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017*. Online. Praha: Úřad vlády ČR. Dostupné z: [III \(gov.cz\)](http://iii.gov.cz). [cit. 2024-03-14].

Úřad vlády České republiky, 2024. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2022*. Online. Praha: Úřad vlády ČR. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2022-212008/>. [cit. 2024-04-10].

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum. ISBN 8024608413.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024618326.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac.* Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

VĚRA, Konečná, 2010. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5325-0.

VESELSKA, Z.; MADARASOVA GECKOVA, A.; GAJDOSOVA, B.; OROSOVA, O.; VAN DIJK, J. P. et al., 2010. *Socio-economic differences in self-esteem of adolescents influenced by personality, mental health and social support: A Cross Sectional Study from Hubli Taluka, Dharwad, Karnataka*. Online. The European Journal of Public Health. 2010-11-20, vol. 20, no. 6, s. 647-652. ISSN 1101-1262. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp210>. [cit. 2024-03-19].

VÍZDAL, František, 2005. *Techniky poznávání osobnosti*. Brno: Institut mezioborových studií Brno. ISBN 80-210-3932-9.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan, 2008. *Sociální psychologie, 2., přeprac. a rozš. vyd.* Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024714288.

ZÍKOVÁ, Tereza, 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy.* V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0052-2.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod. – A podobně

Cit. – Citované dílo

ČR – Česká republika

Et al. – a další

H – Hypotéza

LOSV – Lokalita ohrožena sociálním vyloučením

M – Průměr

MMR ČR – Ministerstvo pro místní rozvoj České republiky

N – Počet

Např. – například

NZDM – Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

S. – Strana

Sm.odch. – Směrodatná odchylka

SVL – Sociálně vyloučená lokalita

Tzv. – Tak zvaně

VO – Výzkumná otázka



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení</i> .....	40
--	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Rozdělení respondentů (vlastní zpracování, 2024).....	53
Tabulka 2 Rozdělení respondentů podle lokality (vlastní zpracování, 2024).....	53
Tabulka 3 Bodová škála dotazníku (vlastní zpracování, 2024) .....	54
Tabulka 4 Popisná statistika VO1 (vlastní zpracování, 2024).....	57
Tabulka 5 Výsledky z oblasti sebehodnocení (vlastní zpracování, 2024).....	57
Tabulka 6 Popisná statistika VO1 (vlastní zpracování, 2024).....	58
Tabulka 7 Výsledky z oblasti sebehodnocení (vlastní zpracování, 2024).....	59
Tabulka 8 Popisná statistika VO2 (vlastní zpracování, 2024).....	60
Tabulka 9 T-test hypotézy č.1 (vlastní zpracování, 2024).....	60
Tabulka 10 T-test lokalita (vlastní zpracování, 2024) .....	61
Tabulka 11 Popisná statistika VO3 (vlastní zpracování, 2024).....	61
Tabulka 12 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností u dětí ze sociálně vyloučených lokalit (vlastní zpracování, 2024).....	62
Tabulka 13 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšnosti u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením (vlastní zpracování, 2024) .....	63
Tabulka 14 Popisná statistika VO4 (vlastní zpracování, 2024).....	64
Tabulka 15 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí ze sociálně vyloučených lokalit (vlastní zpracování, 2024) .....	65
Tabulka 16 Souvislost mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím u dětí z lokalit ohrožených sociálním vyloučením (vlastní zpracování, 2024) .....	66
Tabulka 17 Vyhodnocení hypotéz (vlastní zpracování, 2024) .....	73

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností (vlastní zpracování, 2024) .....	63
Graf 2 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a školní úspěšností (vlastní zpracování, 2024) .....	64
Graf 3 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím (vlastní zpracování, 2024).....	66
Graf 4 Korelace mezi úrovní sebehodnocení a sounáležitostí se školním prostředím (vlastní zpracování, 2024).....	67

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Ahoj,

jmenuji se Barbora Vašutová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika FHS UTB ve Zlíně. Ráda bych Tě touto cestou požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Výsledky slouží pouze jako podklad pro praktickou část mé diplomové práce. Dotazníky jsou zcela anonymní, žádná otázka nemá špatnou nebo správnou odpověď. Otázky prosím vyplňuj pravdivě a předem ti děkuji za spolupráci.

### a) Kolik je ti let?

Nápověda k otázce: Napiš číslem

\_\_\_\_\_

### b) Bydlíš v některé z těchto lokalit?

Nápověda k otázce: Zakroužkuj a vyber pouze jednu odpověď

- a) Poschla 2082, 2083
- b) Jiráskova 409, Jiráskova 1126
- c) Rokytnice 464, 465, 466
- d) Tyršova 1272
- e) Sušilova 1335
- f) Pod Pecníkem 1308, 1309, 1310
- g) Jinde – vypiš, kde \_\_\_\_\_

### c) Napiš známku, kterou si dostal/a na posledním vysvědčení z těchto předmětů

Nápověda k otázce: Dopln známky jen k těm předmětům, které jsi měl/a

- a) Český jazyk a literatura \_\_\_\_\_
- b) Anglický jazyk \_\_\_\_\_
- c) Ruský jazyk \_\_\_\_\_
- d) Matematika \_\_\_\_\_
- e) Informatika \_\_\_\_\_
- f) Dějepis \_\_\_\_\_
- g) Výchova k občanství \_\_\_\_\_
- h) Fyzika \_\_\_\_\_
- i) Chemie \_\_\_\_\_
- j) Přírodopis \_\_\_\_\_
- k) Zeměpis \_\_\_\_\_

**V následující tabulce: Zaznač pouze jednu odpověď v každém řádku. Odpověď označ křížkem do políčka, například takto:**

	X			
--	---	--	--	--

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1. Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně hodnotný a stejně dobrý, jako ostatní.				
2. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.				
3. Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.				
4. Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních lidí.				
5. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý.				
6. Mám k sobě kladný vztah.				
7. Celkově jsem se sebou spokojený.				
8. Chtěl bych si sám sebe víc vážit.				
9. Občas mám pocit, že nejsem užitečný.				
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.				
11. Ve škole si připadám jako outsider.				
12. Ve škole si snadno nacházím kamarády.				
13. Cítím, že do školy patřím.				
14. Ve škole si připadám trapně a nevhodně.				
15. Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi.				
16. Ve škole se cítím osamělý/osamělá.				