

VĚRA KONEČNÁ

TEORIE VÝVOJE A MĚŘENÍ SEBEPOJETÍ U DĚTÍ

Souhrn

V tomto článku se zabýváme vývojem sebepojetí u dětí a možnostmi jeho měření. Zaměřili jsme se na vývojovou koncepci Susan Harterové a její škály sebepojetí: Obrázkovou škálu vnímaných kompetencí a sociální akceptace pro malé děti, Profil sebepojetí pro děti, Profil sebepojetí pro adolescenty a jejich paralelní formy pro učitele. Tyto metody jsme použili v ročníkových a diplomových pracích a také ve výzkumu rozumově nadaných dětí. Použití obrázkové škály se jeví jako relativně spolehlivé, stejně jako škála chování pro učitele. Na druhé straně reliabilita Profilu sebepojetí pro děti se jeví sporně. Doporučujeme tuto metodu administrovat u školních dětí starších osmi let nebo u dětí do třetích tříd.

V současné době tyto metody modifikujeme a připravujeme pilotážní výzkum ověření užitečnosti těchto změn. Rádi bychom tyto škály použili v následujícím výzkumu zaměřeném na rozumově nadané děti s dyslexií.

Klíčová slova: sebepojetí, sebehodnocení, dětství

1. Úvod

V psychologii se tematikou lidského Já a Jáství, jak funguje, jeho ontogenezi či jeho zkušeností, zabývala celá řada psychologů již téměř od samého vzniku psychologie jako vědní disciplíny. Můžeme uvést jména jako W. James, S. Freud nebo z pozdějších autorů zejména práci C. R. Rogerse, G. W. Allporta, G. H. Meada či A. Bandury. Zejména pro psychologii osobnosti je Já klíčovým pojmem. Já je nositelem identity a jedinečné hodnoty individuální osobnosti, je to integrující a regulační činitel. Otázkami Já se taktéž zabývá vývojová psychologie, jak se lidské Já vyvíjí, od kdy člověk sám sebe vnímá resp. kdy cítí někde uvnitř své vlastní Já, svoji jedinečnost či jaké faktory ohrožují vývoj jednotlivce potažmo vývoj Já. Završení vývoje a zrání osobnosti by se mělo vyznačovat plně rozvinutým a strukturovaným Já. Pro sociální psychologii je také lidské Já důležitou oblastí zkoumání, jak např. společenské představy o žádané osobnosti formují Já jednotlivce, jak si člověk myslí, že je vnímán druhými lidmi nebo jak chce, aby druzí viděli jeho. Pevně se zakotvil zejména v sociálně – kognitivní psychologii, která se na Jáství dívá jako na kognitivní

system, jehož zdroje leží v sociálním a kulturním kontextu a který je aktivován sociálním prostředím (Blatný, 2003).

V posledních dvou desetiletích minulého století se v psychologii začalo v souvislosti s Já často operovat s pojmem sebepojetí. Na sebepojetí se začalo nahlížet jako na jeden z aspektů našeho Já, a to zejména ve smyslu představy jakou má člověk o sobě, jak se vnímá a hodnotí. Bylo provedeno mnoho výzkumů, které se věnovaly obsahu, struktuře a dalším aspektům sebepojetí, zejména jeho funkci uvnitř osobnosti a v interpersonálních vztazích – zejména v sociální percepci (Blatný, Osecká, Hrdlička, 1992). Mnoho vědeckých prací se zabývalo zkoumáním sebepojetí u různých skupin lidí od adolescentů, přes tělesně handicapované až po trpící depresí nebo děti s poruchami učení.

V souvislosti s řešením výzkumného projektu týkajícího se sebepojetí rozumně nadaných dětí mladšího školního věku jsme byli postaveni před problém, jakými metodami sebepojetí u takto malých dětí zkoumat. V našich podmínkách neexistuje žádná standardizovaná metoda vhodná pro děti mladšího školního věku. Výzkum v oblasti sebepojetí se v našem prostředí soustředil zejména na adolescenty nebo dospělé. Mezi české autory, kteří se oblastí sebepojetí zabývali a zabývají, patří např. V. Bokorová, J. Papica, J. Hudeček, P. Říčan, P. Macek, M. Blatný, L. Osecká, V. Smékal.

Abychom mohli dobře zvolit, příp. vytvořit metodu pro měření sebepojetí u dětí, je potřeba věnovat se zejména procesu vývoje a úrovni sebepercepce v jednotlivých fázích života. Ráda bych se zaměřila na vývojovou koncepci Susan Harterové, která se jak samotným sebepojetím, tak i jeho vývojovou perspektivou zabývá desítky let. Vyučuje vývojovou psychologii na Denverské Univerzitě v Coloradu. Při studiu jsem vycházela zejména z její monografie „The Construction of the Self. A Developmental Perspective“ z r. 1999.

2. Vývoj sebepojetí

Harterová (1999) se v souvislosti s vývojem sebepojetí zaměřuje zejména na pojem sebereprezentace (self-representation) – konkrétně na atribuce nebo charakteristiky Já, které se vědomě prezentují v jazyce, tzn. jak se jedinec popisuje. Termíny sebereprezentace (self-representation), sebepercepce (self-perception) a sebepopis (self-description) mohou být zaměňovány při označování tohoto obecného procesu (utváření Já pomocí jazyka).

Další termín, který Harterová (1999) používá, je sebehodnocení (self-evaluation). V souvislosti s ním upozorňuje na obtížné rozlišení mezi sebepopisem a sebehodnocením, zvláště u dětí. Většina autorů sebepopis (self-description) chápe jako vymezení „kdo jsem já?“ oproti sebehodnocení (self-evaluation) „jak dobrý jsem?“. Harterová (1999) uvádí, že zvláště dítě ve svých výpovědích tyto schopnosti Já nerozlišuje. Například, když řekne, že má rádo pizzu nebo že bydlí ve velkém domě, tak nám tím neposkytuje pouze informace, kterými by popisovalo sebe (self-descriptions), ale vlastně nám říká, že je dobré a šikovné – hodnotí

se (self-evaluations). Na základě toho dítě ukazuje, jak se cítí v prostředí, jak vnímá své postavení a sociální interakce. Harterová (1999) se snaží sebedopis a sebehodnocení od sebe odlišit podle toho, zda dítě ke svému popisu dodává i určité hodnocení – potom mluví o sebehodnocení. Ve výpovědích se pak objevují soudy, které o sobě děláme pomocí morálního hodnocení (např. dobrý, špatný), fyzického hodnocení (např. krásný, šeredný), sociálního hodnocení (např. čestný, nepoctivý) a emocionálního hodnocení (např. chladný, citlivý). Harterová (1999, s. 4) uzavírá: „*Na sebehodnocení se můžeme dívat jako na globální charakteristiku jedince (např. někdo řekne: ‚Jsem člověk, který stojí za to.‘) nebo odráží jednotlivé dominantní charakteristiky člověka jako jsou jeho kognitivní, sociální, pohybové a další schopnosti.*“

Harterová (1999) dále uvádí, že Já je kognitivním a sociálním konstruktem. Proto se struktura a organizace sebepojetí vyvíjí v závislosti na změnách v kognitivních procesech. Zaměřuje se zejména na ty kognitivně vývojové procesy, které vyplývají ze změn struktury celého sebesystému – jak se mění organizace sebereprezentací. Resp. jí zajímá, jak se vývoj sebereprezentací odráží v řeči, jak dítě dokáže popsat sebe pomocí jazyka. U každé věkové skupiny zkoumá, jak se od sebe liší jejich sebereprezentace. Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů, a zjemňováním struktury jednotlivých mentálních reprezentací Já (Markus, 1980). U dětí je struktura sebepojetí závislá na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Harterová (1999, s. 28) dodává: „*Hlavním cílem je ukázat, jak jednotlivé kognitivní vývojové změny v I-self (v činném Já, Self as knower) ovlivňují rozdíly pozorované v Me-self (obraz Já, Self as known), jak je známo a konstruováno.*“

2.1 Vývoj sebepojetí v raném dětství

Dětské sebepojetí se rozvíjí v rámci diferenciaci sebe sama od okolí již od kojeneckého věku, ale teprve v období batolete, mezi druhým a třetím rokem v souvislosti s pochopením pojmu trvalosti, si dítě vytváří vědomí kontinuity existence vlastní bytosti. Vznik sebepojetí a schopnost vnímat sebe sama se dobře odráží v dětské řeči, kdy dítě začne užívat slůvka „já“ a mluví o sobě v první osobě (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V období raného dětství (do 4 let) je podle Harterové (1999) přirozené, že se dítě popisuje pomocí velmi konkrétních kognitivních reprezentací pozorovatelných vlastností a znaků (např. „umím počítat“, „bydlím ve velkém domě“, „mám modré oči“, „umím rychle běhat“ apod.). Damon, Hart (1988) označují tyto výpovědi jako kategorické identifikace a odráží tu skutečnost, že své Já dítě vnímá pouze jako oddělené taxonomické vlastnosti. Tyto vlastnosti mohou být fyzické („mám modré oči“), pohybové („umím rychle utíkat“), sociální („mám bratra Ríšu“) a psychologické („jsem šťastný“). Dítě tedy není o sobě schopno

zobecňovat („jsem dobrý ve sportech“), ale mluví o sobě v konkrétních položkách („dobře umím lézt na prolézačkách“). Často se popisuje v termínech preference (co má rádo) a vlastnictví (co má). Při popisu svých vlastností se zaměřuje pouze na ty, které popisují a vidí druzí.

Z perspektivy kognitivního vývoje dítě v tomto věku nemá uspořádané self-reprezentace. Jednotlivé self-reprezentace jsou od sebe vysoce diferencované nebo izolované jedny od druhých, ale malé dítě není schopno tyto jednotlivé, oddělené reprezentace začlenit do struktury svého Já, proto někdy jednotlivé věci, kterými se dítě popisuje, vypadají jakoby spolu vůbec nesouvisely. Např. dítě řekne: „mám rád pizzu, ve školce mám hodnou paní učitelku a miluji svého pejska Bobíka...“. To potvrzuje Fischer (1980), který se domnívá, že nedostatek koheze je obecná kognitivní charakteristika typická pro dětské myšlení, projevující se v mnoha dalších oblastech. Podle Piageta (1999) je myšlení v tomto věku transduktivní tzn., že dítě uvažuje pouze od jednotlivosti k další jednotlivosti, ale ne dle logického pořádku.

Sebeocenení (self-evaluation) je v tomto věku nerealisticky pozitivní, např. dítě řekne, že zná celou abecedu, i když ji nezná (Harterová, 1999). Také nedokáže rozlišit mezi svým přáním a svou vlastní kompetencí a podobně nerozlišuje ani mezi ideálním a reálným Já. K tomu Harterová (1999, s. 38) dodává: „*Dítě, když se popisuje, tak vlastně popisuje svůj talent, který by se jednou mohl změnit v realitu.*“ Správné sebeocenení znamená vhodné sociální srovnávání s okolím, tzn. že by dítě mělo být schopno porovnat svůj výkon s výkonem druhého – tato schopnost však není u dítěte v tomto věku ještě dostatečně vyvinuta, proto sebeopis představuje typické přehánění jedincových charakteristik.

Dalším znakem struktury Já je neschopnost dítěte poznat, že může mít vlastnosti, které jsou pozitivní i negativní (dítě nechápe, že může být dobré i špatné či hodné i zlobivé). Ono vidí svoje vlastnosti jen jako pozitivní. Pro tento způsob uvažování používá Harterová (1999) termín „myšlení všeho nebo nic“ (all or none thinking). Toto myšlení se projevuje právě při popisu vlastností, kdy se dítě o sobě např. vyjadřuje: „jsem vždycky šťastný!“. Není schopno rozpoznat, že může zažívat pozitivní i negativní city v rámci jednoho okamžiku. Často negativní city popírá („nikdy se nebojím“). Právě v tomto věku mají děti primitivní pojetí jednotlivých emocí jako je smutek, šilenství či strach.

Dítě má určité kognitivní limity, které mu nedovolují si vytvořit pojetí celkové hodnoty vlastní osoby. Tyto limity mu neumožňují si vytvořit globální sebehodnocení (global self-esteem) i vědomí vlastní hodnoty (global self-worth) (Harterová, 1999). Svoje Já proto popisují v konkrétních termínech jako jsou kognitivní, fyzické schopnosti, jak se chovají, jak vypadají, jaké mají kamarády, avšak tyto oblasti nejsou od sebe jasně diferencovány. Skutečnost, že malé dítě nemůže kognitivně nebo verbálně formulovat celkové pojetí ceny své osoby, neznamená, že jim chybí zkušenost se sebehodnocením. Výzkum Harterové (1990, 1999) ukazuje, že dítě své sebehodnocení manifestuje ve svém chování. Pozitivní sebehodnocení se projevuje v podobě důvěry, zvědavosti, iniciativy a nezávislosti. Pokud tyto charakteristiky chybí, druzí hodnotí tyto děti jako s nízkým sebehodnocením.

2.2 Vývoj sebepojetí v předškolním období

V předškolním období dochází u dítěte ke značnému rozvoji poznávacích procesů, které ovlivňují i vývoj sebepojetí. V předškolním věku dítě již dokáže bez problémů popsat svoje vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své vlastní preference. Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost, ale i odlišnost od ostatních lidí a také začíná chápat sebe sama jako subjekt, díky tomu se vytváří vědomí vlastní identity (Vágnerová, 2000).

Sebehodnocení většiny dětí je podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 93), „*poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje s jistotou ve vztazích s rodiči.*“ To potvrzuje i Vágnerová (2000, s.116): „*Sebehodnocení předškolních dětí je jednoznačně závislé na názoru druhých osob, zejména rodičů.*“

Podle Harterové některé znaky předchozího stupně přetrvávají v tom směru, že sebeprezentace jsou stále typicky velmi pozitivní (1999). Dítě pokračuje v přehánění své šikovnosti. Zmiňuje se o svých různých schopnostech, např. sociálních, kognitivních a pohybových. S ohledem na pokrok v tomto období, děti začínají projevovat primární schopnost spojovat pojmy, které prozatím zůstávaly oddělené, vytvářejí kategorie nebo spojují různé reprezentace (Harterová to označuje termínem „*representational set*“), které kombinují jejich jednotlivé dovednosti. Ale „*myšlení všeho nebo nic*“ (all or none thinking) přetrvává. Někdy se mluví o černobílém myšlení nebo podle Case (1985) o jednodimenzionálním myšlení.

Dítě je schopné spojovat a přiřazovat sady reprezentací (representational set) jedny ke druhým a vytvářet si tak podle Fischera (1980) „*mapy*“ reprezentací. Zvláště zajímavý je typ reprezentačního mapování, v rámci kterého dochází ke spojování ve formě protikladů, a který je společný myšlení malých dětí. Např. v oblasti fyzického pojetí dokáže dítě vytvořit protiklady nahoře – dole, vysoký – malý, hubený – tlustý, přestože nedovede tyto pojmy smysluplně koordinovat. Podle Harterové (1999) můžeme často pozorovat u malých dětí schopnost spojování protikladů v oblasti popisu sebe a druhých, ale obzvláště důležité je pro dítě rozoznat protiklad dobrý – špatný. Jak jsme uvedli dříve, dítě si vytváří primitivní pojetí sebe jako dobrého podle množství svých dovedností. Dítě se dívá na dobré jako na protiklad špatného, protikladné mapování na sebe bere formu „*Jsem dobrý, a proto nemohu být špatný*“. Avšak ostatní lidé mohou být v těchto dovednostech chápáni jako špatní („*Znám některé jiné děti, které jsou špatné, ovšem ne já!*“). Děti v tomto věku jsou schopny pochopit, že mohou být špatní o něco dříve či později („*Možná někdy později budu špatný, ale ne moc často.*“). Struktura takového mapování (mapping structure) se projevuje typicky u dítěte v přehnané diferenciaci oblíbených a neoblíbených vlastností, ale také v neschopnosti dětí spojovat vlastnosti jako hezký a ošklivý či šikovný a hloupý. Navíc struktura mapování vede k přetrvávání v přehánění vlastní šikovnosti.

Každé dítě nemusí na sebe pohlížet pozitivně a nekriticky. Harterová (1999) popisuje situace, kdy dítě prožilo opakované trestání za své chování, nebo má za sebou velmi negativní sociální historii jako je týrání, špatné zacházení nebo

odmítání. V takových případech může dítě dojít k závěru, že je velmi špatné. Harterová popisuje situaci třetí dívky v rodině, kde rodiče přehnaně toužili po synovi. Tato dívka dokázala popsat pouze extrémní pocity nenávisti, když se jí nakonec narodil bratr. Nicméně, ti kteří prošli negativními životními zkušenostmi si na základě těchto zkušeností vytváří specifickou kognitivní strukturu, která představuje jistou náchyllost vedoucí k negativnímu vnímání sebe sama i v následujících vývojových obdobích.

Tyto principy lze podle Harterové (1999) také aplikovat na schopnost dětí porozumět svým emocím. Děti v předškolním věku nedokáží spojovat protikladné emoce – např. šťastný a smutný. Dochází ale k určitému pokroku, v rámci něhož si děti dokáží uvědomit fakt, že mohou mít dva pocity stejné hodnoty (jsem šťastný a vzrušený, když mě rodiče pozorují). Tedy dokáží si vytvořit sadu reprezentací pro pocity stejné hodnoty, ale jsou to oddělené kategorie pro city, jmenovitě jedna pro pozitivní a druhá pro negativní emoce. Jedná se tedy o sady, na které pohlížíme jako na koncepčně protikladné, a proto nekompatibilní. Neschopnost rozeznat, že je možné vlastnit kladné i záporné vlastnosti nebo že je možné prožívat příjemné i nepříjemné emoce, má za následek tzv. kognitivní náchyllost, která může být patrná zejména u jedinců, jejichž zkušenosti je vedou k závěru, že jsou špatní. Je třeba se zmínit, že tvorba protikladných vlastností a emocí není omezena dětstvím. Jak ukázal Fischer (1980), lze je pozorovat v dospívání i u dospělých, kde je proces mapování konstruován na abstraktnější úrovni. Tendence organizovat sebepojetí pomocí hodnotících dimenzí je ústřední kognitivní strategií, která je relativně univerzální.

V souvislosti s vývojem sebepojetí je důležité zdůraznit roli sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Higgins (1987) se zaměřil na sociální procesy a zkoumal, jak kognitivní vývojové změny vedou ke zvyšujícímu ocenění hodnotící perspektivy druhých a ovlivňují tak vývoj Já. Děti v tomto věku začínají chápat, že druhí aktivně hodnotí jejich Já, hlediska druhých začínají fungovat jako tzv. osobní vodítka (self-guides), která dítěti pomáhají se dále identifikovat s tím, co druhí od jeho Já očekávají. Tato osobní vodítka pomáhají dítěti v regulaci svého chování. Stipek a kol. (1992) zjistili, že tyto procesy lze pozorovat krátce po třetím roce věku.

Při pozorování dítěte v tomto věkovém období si lze všimnout mechanismu podobného tomu, který identifikoval Bandura v teorii vývoje self-regulací. Podle Harterové (1999) je poměrně brzy ve vývoji dítěte jeho chování kontrolováno zejména vnější silou, trestem, příkazem a modelováním. Postupně se dítě naučí předvídat reakce druhých. Začne chápat pravidla chování předložená lidmi pro něj významnými. Postupným zvnitřňováním těchto norem se chování dítěte dostává pod kontrolu hodnotících self-reakcí (evaluative self-reactions), např. sebeuspokojení (self-approval) či sebepotvrzení (self-sanction). Tyto reakce pomáhají v seberegulaci a ve výběru chování, které předpokládá pozitivní sebehodnocení.

Kognitivní struktury, které umožňují dítěti postupně regulovat své prožívání, jednání a chování, zatím příliš primitivně odrážejí chování, zkušenosti a názory vztahově významných osob, proto v kontextu této vývojové fáze mluvíme o zřa-

dlovém Já. Avšak v tomto věku kognitivní vývojové limity nedovolují internalizaci standardů a názorů druhých pro Já dítěte. Internalizace, při které dítě osobně začíná vlastnit tyto standardy a názory, čeká na další vývojovou příležitost.

Dítě v tomto věku jeví malý zájem o sebezkoumání. Činné Já (I-self) dítěte chápe, že dospělí, pro něj důležití, dělají soudy o jeho empirickém Já (Me-self), přesto jeho činné Já ještě nedokáže dojít k vlastnímu hodnocení svého empirického Já (Higgins, 1987). To již pozorovala A. Freudová (1965), která zjistila, že malé děti samy sebe přirozeně nepovažují za objekt vlastního pozorování. Mnohem více obrací svoji pozornost k událostem vnějšího světa, spíše než k vnitřnímu světu intrapsychie zkušenosti.

Při interakci mezi kognitivním vývojem a sociálním prostředím můžeme podle Harterové (1999) vidět u dítěte určité pokroky ve schopnosti použít sociálně srovnávací informace, přestože jsou zde stále limity. Dítě na tomto stupni vývoje se zaměřuje nejprve na dočasná srovnání (jak jedním teď ve srovnání s tím, když jsem byl mladší) a na věkové normy, spíše než na srovnání svých rozdílů s vrstevníky („Umím šplhat mnohem výše, než když jsem byl malý a běhám také rychleji.“). Suls a Sanders (1982) pozorovali, že taková současná srovnání jsou zvláště potěšitelná, protože díky nim se u dítěte rychle rozvíjí další dovednosti. Výsledkem je, že taková srovnávání přispívají k vysoce pozitivnímu (pravděpodobně nerealistickému) sebehodnocení, které v tomto věku typicky přetrvává.

Harterová společně se svým kolegou Pikem v r. 1983 vydali test, který měří sebezpojetí dětí v předškolním věku a dětí na počátku školní docházky. Jedná se o **Obrázkovou škálu uvědomování si vlastních schopností a sociální akceptace pro malé děti** (The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children). Tvoří ji dvě formy testu – verze pro předškoláky a verze pro děti z prvních tříd. Celá škála má 24 položek, každá položka znázorňuje dva obrázky, na kterých je zobrazena identifikační postava – podle formy buď pro chlapce nebo pro dívky. Ke každému obrázku se pojí nějaký jednoduchý příběh a dítě si na základě instruktážní otázky: „Který chlapec/dívka je víc podobný mně?“ vybírá ze čtyř možností od zcela pro mě platí, přes celkem pro mě platí a trochu pro mě platí, až vůbec to pro mě neplatí. Položky lze zařadit do čtyř oblastí sebezpojetí – kognitivní schopnosti, akceptace vrstevníky, fyzické dovednosti a mateřská akceptace. Každá subškála obsahuje šest položek.

K formě pro děti vytvořili autoři i paralelní formu pro hodnocení dítěte učitelem (Teacher Rating Form). Učitel hodnotí dítě v oblasti kognitivních a fyzických schopností, stejně tak jako akceptaci ze strany vrstevníků (vyjma položek subškály Mateřské akceptace, kterou nemohou ze své pozice posuzovat). Učitelé hodnotí svůj pohled na dítě a jeho aktuální schopnosti a akceptaci. Učitelovo hodnocení je skórováno stejným způsobem jako odpovědi dítěte.

Autoři zjistili, že srovnání dětského vnímání schopností a akceptace s učitelovým hodnocením schopností a akceptace dítěte může poskytnout velmi užitečné informace. Výsledkem těchto srovnání je identifikace tří skupin dětí: a) těch, jejichž vnímání vlastních schopností je ve shodě s učitelovým; b) těch, kteří sami sebe vidí jako méně schopné, než jejich učitel; c) těch, kteří sami sebe vnímají

kompetentnější, než jejich učitel. Učitelovy soudy nám umožňují identifikovat ty děti, jejichž vnímání sebe sama je zdánlivě správné v porovnání s dětmi, které mohou mít nereálné představy o svých schopnostech a akceptaci. Pokud vezmeme v úvahu, že cílem praktikujících psychologů je pomoci dítěti rozvíjet reálné vnímání svých schopností, tato informace může o dítěti prozradit významné informace.

V našich podmínkách jsme tento test použili v ročníkové práci S. Skříčkové Sebepojetí u dětí předškolního a mladšího školního věku (2005) a v diplomové práci J. Glückseliga Sebepojetí u dětí v azylových zařízeních (2005).

2.3 Sebepojetí v období mladšího a středního školního věku

Podle Vágnerové (2000) se jako mladší a střední školní věk označuje doba od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 až 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Harterová (1999) pojednává o středním až pozdním dětství a věkově je vymezuje od 7 do 11 let.

Klíčovou událostí v tomto věku dítěte je jeho vstup do školy a následná povinná školní docházka. Větší konfrontace s vrstevníky a samotné školní prostředí ovlivňuje jak sebepojetí, tak i sebehodnocení dítěte. Velký vliv má na dítě postavení ve skupině vrstevníků a role, které přijímá (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Školní dítě se při popisu sebe sama nezaměřuje jen na své vnější a zjevné charakteristiky (např. vzhled), ale stále více i na různé psychologické vlastnosti. Okolo sedmého roku si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase. Tato nová zkušenost mu umožňuje srovnávání sebe sama s druhými a díky tomu si vytváří i stálejší úroveň sebehodnocení. Rozvoj metakognice přináší i kvalitativně novou úroveň sebehodnocení. Dítě je schopné uvažovat o vlastním poznání, což mu umožňuje hodnotit své znalosti a kompetence. Od osmého roku až do počátku puberty je úroveň sebehodnocení poměrně stabilní. Dítě začíná formovat reprezentace do vyšších uspořádaných zobecnění (higher-order generalizations) či pojetí, které jsou založeny na integraci specifitějších vlastností Já (Harter, 1999). Tato nově získaná schopnost dovoluje staršímu dítěti vytvářet celkové ocenění pro své Já jako osobnosti, formulovat reprezentace pro vědomí vlastní hodnoty (self-worth). Toto poznání je v souladu s dřívější prací Harterové (1990), ve které zjistila, že vědomí vlastní hodnoty (self-worth) definované tím, jak někdo dokáže mít rád sebe jako osobnost, se neobjevuje dříve, než ve školním věku. Dobře chápe úspěch v oblasti, na kterou aspirovalo. Dítě chápe, že „i když není dobré v matematice a prvouce, přesto se má rádo jako osobnost, protože tyto předměty pro něj nejsou důležité“. Higgins (1987) potvrzuje, že nedostatek úspěchu v oblastech posuzovaných jako nedůležité, snižuje celkové sebeocenění.

Rozvíjí se také schopnost integrovat pozitivní a negativní představy o sobě. Podle Case (1985) se tato úroveň uvažování může označovat jako dvojdimenzionální myšlení. Fischer (1980) u tohoto stupně nemluví již o „mapách reprezentací“, ale o „reprezentačních systémech“. Hlavní funkcí reprezentačního systému

je integrace pojmů, které byly předtím izolované. Tak pojmy vnímané jako protikladné v předchozí úrovni mohou být nyní integrovány a vedou jak k pozitivnímu, tak k negativnímu sebehodnocení. Takové self-reprezentace nejsou dále vnímány jako protiklady, ale mohou nyní kognitivně společně existovat uvnitř integrovanějších self-systémů.

Kognitivní vývojové změny umožňují rozvíjet schopnost sociálního srovnávání, což přispívá k vytváření individuálních rozdílů v sebehodnocení (Higgins, 1987). Jacobsův výzkum (1983) ukázal, že schopnost srovnání sebe s ostatními činí sebezpojetí zranitelnější v těch oblastech, které jsou oceňovány (školní schopnosti, pohybové dovednosti a oblíbenost u vrstevníků).

Podle Harterové (1999) se děti v tomto období oproti mladším dětem, které se popisovaly pomocí konkrétních self-reprezentací, charakterizují častěji v termínech jako oblíbený, ochotný pomáhat, hloupý, šikovný apod. Pokračují dále v popisu sebe samých v termínech svých kompetencí, např. šikovný. Avšak atributy Já se stávají stále častěji interpersonální. Vztahy s druhými, především vrstevníky, hrají významnou roli pro tvorbu Já.

Harterová (1999) i v tomto období zdůrazňuje vliv sociálních procesů. Posun k dalšímu vývojovému stupni může být podporován sociálními činiteli nebo na druhé straně se může opožďovat, pokud působení sociálního prostředí není optimální. Lze si představit situace, kde existuje jen malá podpora prostředí pro integraci pozitivních a negativních vlastností nebo pozitivních a negativních emocí. Výsledkem je, že chybí nástroj pro ten druh self-struktury, který by umožnil dítěti vytvořit si a integrovat jak pozitivní tak negativní sebehodnocení. Navíc negativní sebehodnocení, které se stává zautomatizovaným, je méně pružné ke změně.

Na normativnější úrovni bude ovlivňovat odlišná socializace self-struktury dívek oproti chlapcům. Laboratorní studie Lewise, Alessadriho, Sullivana (1992) ukázaly, že rodiče dávají častěji negativní hodnotící zpětnou vazbu dívkám než chlapcům, navzdory chybějícím pohlavním rozdílům v aktuálním výkonu. Podobně to funguje ve třídách, kde dívky dostávají více negativních a méně pozitivních zpětných vazeb od učitelů. Toto rozdílné zacházení přispívá k negativnímu sebehodnocení dívek a může nevhodně zasahovat do vyrovnanosti Já, ve kterém se integrují jak pozitivní, tak negativní atributy.

Až do mladšího školního věku dítě nedokáže využít srovnání s ostatními jako barometr dovedností a atributů pro svoje Já. Není schopno odhadu srovnání s vrstevníky ve vztahu k sebehodnocení. Z kognitivně – vývojového hlediska schopnost využít sociálně – srovnávací informaci vzhledem k cíli sebehodnocení vyžaduje, aby dítě bylo schopné vztahovat zároveň jeden pojem k druhému, schopnost, která není dostatečně vyvinuta v mladším věku. K vývoji kognitivních procesů přispívá také věkové rozvrstvení ve škole, které stimuluje větší pozornost k individuálním rozdílům mezi spolužáky.

Schopnost srovnávat se se spolužáky ve třídě může vést k pocitům nedostatečnosti. U dětí s poruchami učení se s těmito pocity setkáváme často. Výzkum Jacobse (1983) odhalil, že většina žáků s poruchami učení navštěvujících běžné třídy hodnotila negativněji své školní schopnosti než ti žáci, kteří ve tří-

dách určených pouze pro děti s poruchami učení. Tak schopnost srovnání sebe s ostatními činí sebepojetí zranitelnější v těch odvětvích, která jsou ceněna (školní schopnosti, pohybové dovednosti a oblíbenost u vrstevníků). Navíc, toto negativní sebehodnocení je nyní organizováno jako rysy vyšší úrovně (spíše než jen chování), a proto mohou být odolnější ke změnám.

Sociální pokroky lze také pozorovat ve schopnosti starších dětí uvědomovat si vlastnosti, které ostatní oceňují vzhledem k jeho Já. Děti v tomto věku rozeznávají, co na nich druzí lidé oceňují, a budou si cenit samy sebe (např. „Mám ráda sama sebe, protože vím, že mě moji rodiče a kamarádi mají rádi. To mně opravdu pomáhá, abych se měla taky ráda.“). Schopnost formovat představu obecného vědomí vlastní hodnoty (global self-worth), ale také si být vědom jaké jsou jeho priority, je proto hlavním vývojovým přínosem, který se objevuje v mladším školním věku.

Tab. 1: Normativně vývojové změny self-reprezentací v dětství (podle S. Harterové, 1999)

Věkové období	Významný obsah	Struktura a organizace	Hodnota a přesnost
rané dětství (batole)	konkrétní pozorovatelné charakteristiky, jednoduché taxonomické rysy v podobě schopností, aktivit a vlastních referencí	izolované reprezentace, nedostatek logických souvislostí a koordinace, „myšlení všeho nebo nic“ (all-or-none thinking)	nerealisticky pozitivní, nerozlišuje ideální Já od reálného Já
předškolní období	podrobnější taxonomické rysy, zaměření na specifické kompetence	primitivní pojítka mezi reprezentacemi, pojítka typicky opoziční, „myšlení všeho nebo nic“	typicky pozitivní nepřesnosti trvají
střední až pozdní dětství (mladší a střední školní)	znaky, které se soustředí na schopnosti a interspers. charakteristiky, srovnávání se s vrstevníky, objevuje se celkové vědomí vlastní hodnoty (global self-worth)	zobecnění vyšší úrovně, schopnost integrovat protikladné rysy, chápe pro a proti	pozitivní i negativní hodnocení, větší přesnost

V r. 1985 revidovala Harterová svoji původní škálu vnímaných kompetencí pro děti (Perceived Competence Scale for Children, 1979) a vytvořila **Profil vnímání sebe sama pro děti** (Self-Perception Profile for Children, SPPC). Tento test se často používá v oblasti výzkumu sebepojetí u mladších dětí, včetně dětí intelektově nadaných (např. Hoge, McScheffrey, 1991; Van Den Bergh, De Rycke, 2003; Van Den Bergh, Van Ranst, 1998; Cornell, Delcourt, Goldberg, Bland, 1995 atd.). Proto jsme zvolili tuto metodu i v rámci výzkumu emocionality a sociability nadaných dětí v ČR (Hajná, 2005).

Harterová doporučuje používat tuto metodu u dětí ve věku 8 – 12 let. Někteří autoři (Van Den Bergh, De Rycke, 2003) však rozšiřují užití SPPC již od šesti

let. Obsahuje 36 položek rozdělených do 6 subškál po 6 položkách. Pro potřeby našeho výzkumu jsme zkrátili celý test o 6 položek, z každé subškály jsme odebrali poslední položku ($\alpha = 0,82$). Pět škál tvoří samostatné oblasti – školní dovednosti (school competence), sociální akceptace (social acceptance), pohybové dovednosti (athletic competence), fyzický vzhled (physical appearance) a chování (behavioral conduct). Šestá škála měří celkové sebehodnocení (global self-worth). Položky jsou formulované jako bipolární výroky – např. „Některé děti často zapomínají, co se naučily“ ALE „Jiné děti si pamatují věci snadněji“. Dítě si nejprve vybírá, kterým dětem se více podobá a potom, zda popisu odpovídá částečně nebo zcela.

Škála jako celek má poměrně uspokojivou reliabilitu (Tab. 2). Problém však nastává při pohledu na jednotlivé subškály. Nejspolehlivěji měří položky spadající do oblasti školních dovedností a celkového sebehodnocení (ani v těchto případech však není reliabilita dostatečná). Položky spadající do oblasti sociální akceptace jsou výrazně nespolehlivé.

Tab. 2: Reliabilita jednotlivých subškál SPPC

	Školní dovednosti	Sociální akceptace	Pohybové dovednosti	Fyzický vzhled	Chování	Celkové sebehodn.	Škála celkem
Cronbachovo alfa	0,74	0,48	0,66	0,64	0,68	0,71	0,82

Domníváme se, že k těmto výsledkům mohlo vést několik různých příčin. Celý dotazník jsme kvůli časové náročnosti zkrátili o šest položek. Některé děti v našem vzorku byly teprve sedmileté, přestože někteří autoři uvádějí, že je možné zadávat dotazník dětem již od šesti let, uvažujeme o možnosti, že úroveň kognitivního vývoje neumožnila těmto dětem spolehlivě na jednotlivé položky odpovědět. Sama Harterová (1985) uvádí, že u dětí mladších osmi let abstrahuje faktorová analýza pouze 4 faktory (pohybové dovednosti, fyzický vzhled, sociální akceptaci a v rámci posledního faktoru se spojovaly položky školních dovedností a chování). Autorka se dále zmiňuje, že obsah jednotlivých faktorů může variovat v závislosti na vzorku (typu školy, kultury, jaká oblast je oceňovaná apod.).

Při vyloučení dětí mladších osmi let z datového souboru se reliabilita ve všech škálách zvýšila, přesto jsou tyto hodnoty stále neuspokojivé. Můžeme však předpokládat, že vývojová úroveň kognitivních a metakognitivních procesů zde sehrává významnou roli.

Určitý vliv zde mohly mít i odlišné podmínky vyplňování tohoto dotazníku u předpokládaných nadaných dětí, se kterými byl test administrován individuálně, a u dětí ze srovnávací skupiny, které zaškrtovaly odpovědi ve skupinách (5 dětí na jednoho zadavatele). V obou případech byly dětem jednotlivé položky dotazníku předčítány.

Výsledky z našeho výzkumu nás vedou k doporučení administrovat u dětí z 1. a 2. tříd jednodušší obrázkovou verzi dotazníku (zahrnující pouze 4 specifické oblasti sebehodnocení bez generalizovaného sebehodnocení) a věnovat pozornost instrukci a zácvičku dětí (zejména pokud se jedná o skupinovou administraci).

Na konstrukci dotazníku dále pracujeme. Aktuálně se věnujeme jeho úpravě, zejména problematickým položkám, tak aby byly srozumitelnější a lépe charakterizovaly danou oblast sebepojetí. Psychometrické vlastnosti dotazníku budeme znovu ověřovat, než ho použijeme v dalším plánovaném výzkumu (Nadané děti s dyslexií, GAČR 406/06/0676).

I k této metodě vytvořila Harterová paralelní formu pro hodnocení dítěte učitelem (**Teacher's Rating Scale of Child's Actual Behavior**). V každé z pěti specifických oblastí učitel hodnotí aktuální chování dítěte (ne jak si myslí, že by dítě odpovídalo). Zajímá nás učitelův nezávislý názor dostačivosti dítěte v každé oblasti. Harterová uvádí, že stačí jen tři položky pro každý subtest, abychom získali spolehlivé výsledky. Škála pro učitele má tedy 15 položek, 3 pro každou z pěti oblastí. Výsledné skóry mohou být porovnávány s výsledky v dětské škále. Těchto 15 položek může být zodpovídáno i jinou dospělou osobu (rodičem), pokud je potřeba.

V našem výzkumu jsme požádali třídní učitelky vyselektovaných dětí (předpokládaných nadaných), aby tyto děti ohodnotily na zmíněné škále. Také další učitelky posuzovaly náhodně zvolené děti ze srovnávací skupiny (N = 63). Opět jsme ověřovali některé psychometrické vlastnosti této metody. Výsledky zobrazuje tabulka č. 3.

Tab. 3: Reliabilita jednotlivých subškál Škály aktuálního chování

	Školní dovednosti	Sociální akceptace	Pohybové dovednosti	Fyzický vzhled	Chování	Škála celkem
Cronbachovo alfa	0,86	0,78	0,81	0,81	0,92	0,85

Zde jsou výsledky uspokojivější než v případě dotazníku pro děti. Zdá se, že tato metoda je poměrně spolehlivá.

Pro dospívající vytvořila Harterová **Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA, 1988)**. Tuto metodu máme objednanou a chystáme se ji upravit pro použití v již zmiňovaném výzkumu nadaných dětí s dyslexií

3. Závěr

Cílem mého příspěvku bylo představit teorii vývoje sebepojetí u dětí Susan Harterové a také metod vycházejících z této teorie, které umožňují zjišťování úrovně sebepojetí ve specifických oblastech dětí předškolního věku, i generalizované sebehodnocení u dětí školního věku. Uvedla jsem také první zkušenosti s adaptací těchto amerických dotazníků v našich podmínkách. Využití obrázkových škál se jeví jako poměrně spolehlivé, stejně jako Škála chování dítěte, kterou vyplňuje učitel. Přesto i zde je nutné přeformulovat některé položky, tak aby měřily lépe. Jako nejproblematictější se jeví odhady reliability u dotazníku pro školní děti. Před dalším využitím metody doporučujeme pečlivou úpravu některých položek

a další ověření jejich spolehlivosti. Zároveň zdůrazňujeme možnosti administraci této škály až u školních dětí starších osmi let nebo žáků třetích tříd.

Aktuálně pracujeme na úpravách metod a pilotážním šetření k ověření užitečnosti těchto změn. V budoucnu bychom rádi použili tyto metody v navazujícím výzkumu nadaných dětí s poruchami učení (tzv. dvakrát výjimečné děti), u kterých se sebepojetí jeví nižší (zejména v oblasti školních dovedností a sociální akceptace), než u dětí nadaných.

Literatura

- Blatný, M. (2003). Sebepečetí z pohledu sociálně – kognitivní psychologie. In M. Blatný, A. Plháková (Eds.), *Temperament, inteligence, sebepečetí* (s. 87 – 141). Tišnov: Sdružení Scan.
- Blatný, M., Osecká, L., Hrdlička, M. (1992). Temperament jako determinanta obsahu a struktury významu já. *Československá psychologie*, 36, 6, s. 493 – 505.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Cornell, D. G., Delcourt, M. A. B., Goldberg, M. D., Bland, L. C. (1995) Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the education of the gifted*, 18(2), s.189–209.
- Damon, W., Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, s. 477–531.
- Freud, A. (1965). *Normality and pathology in childhood*. New York: International Universities Press.
- Glückselig, J. (2005). Sebepečetí u dětí v azylových zařízeních. Nepublikovaná diplomová práce (FF MU Brno).
- Gordon, Ch (1969). Self-conceptions methodologies. *The journal of nervous and mental disease*, 148, 4, s. 328–364.
- Harter, S., Pike, R. (1983). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1985). *Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth. A lifespan perspective. In R. J. Sternberg, J. Kolligian, Jr. (Eds.). *Competence considered* (s. 67–98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (s. 1 – 37). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relation self and affect. *Psychological Review*, 94, s. 319 – 340.
- Hoge, R.D., McScheffrey, R. (1991). An investigation of self-concept in gifted children. *Exceptional Children*, 57(3), s. 238 – 245.
- Jacobs, D.H. (1983). Learning problems, self-esteem, and delinquency. In J. E. Mack, S. L. Ablon (Eds.) *The development and sustenance of self-esteem in childhood* (s. 209 – 222). New York: International Universities Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.

- Lewis, M., Allesandri, S. M., Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, s. 630 – 638.
- Macek, P. (1997). Sebesystém. Vztah k vlastnímu Já. In J. Výrost, & I. Slaměník, *Sociální psychologie* (181–209). Praha: ISV.
- Macek, P. (1991). Příspěvek ke konceptualizaci obsahu sebezpojetí. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity*, I, 25, s. 63–70.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D.M. Wegner, R.R. Vallacher (Eds.), *The self in social psychology* (s. 102 – 130). New York: Oxford University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Skříčková, S. (2005). Sebezpojetí u dětí předškolního a mladšího školního věku. Nepublikovaná ročníková práce (FF MU Brno).
- Stipek, D. Recchia, S., McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, s. 1–84.
- Suls, J., Sanders, G. (1982). Self-evaluation via social comparison: A developmental analysis. In L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (s. 67–89). Beverly Hills, CA: Sage.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Van Den Bergh, B., De Rycke, L. (2003). Measuring the multidimensional self-concept and global self-worth of 6 to 8 year olds. *Journal of Genetic Psychology*, 164,2, s.201–226.
- Van Den Bergh, B. H., Van Ranst, N. (1998). Self-Concept in Children: Equivalence of Measurement and Structure Across Gender and Grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment*, 70, 3, s. 564 – 583.
- <http://www.du.edu/psychology/people/harter.htm>

DEVELOPMENTAL THEORY AND MEASUREMENT OF THE CHILDREN'S SELF-CONCEPT

In this article we consider the development of the children's self-concept and possibilities of its measurement. We focused on the Susan Harter's developmental conception and her self-concept scales: The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children, Self-perception profile for children, Self-perception profile for adolescents and their parallel rating forms for teachers. We used these methods in bachelor and diploma papers, as well as in the research of intellectually gifted children. The use of pictorial scale seems relatively reliable, as well as the Teacher's rating scale of child's behavior. On the other hand the reliability of the Self-perception profile for children appears questionable. Before next use we recommend a modification of some items and further verification of the reliability. We emphasize administration of this scale in school children older than eight years or in third graders. Currently we modify these methods and we prepare piloting survey for verification of usage these modifications. We would like to use these scales in next research focused on the gifted children with dyslexia.

Key words: self-concept, self-esteem, childhood