

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Bakalářská práce

**Posuzování neverbální bezprostřednosti a sebeúcty dětí
prostřednictvím vlastního hodnocení a hodnocení druhého**

Nela Bešeová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jitka Lindová, PhD.

Praha 2023

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem na práci pracovala samostatně, všechny použité prameny a literatura byly řádně odcitovány a tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Podpis:

PODĚKOVÁNÍ:

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce doc. Mgr. Jitce Lindové, Ph.D. za možnost se zúčastnit na výzkumném projektu, díky kterému jsem získala cenné zkušenosti. Dále bych jí chtěla vyjádřit velkou vděčnost za nekonečnou trpělivost, ochotu a veškerý čas, který mi věnovala. Také bych zde chtěla poděkovat paní Mgr. Lence Martinec Novákové, Ph.D. za poskytnutí rad při statistických výpočtech.

Zvláštní dík patří mé spolužačce Monice Mašatové, se kterou jsme postupovaly studiem společně a byly si vzájemnou oporou nejen při malých vítězstvích, ale také v těžkých chvílích.

Chtěla bych zde také poděkovat svému tatškovi, který mě podporoval v celém průběhu mého studia a má veliký podíl na tom, že jsem došla až sem. Velký dík patří především mému příteli za motivaci a lásku, kterou mi věnoval při všech malých i velkých zkouškách.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem participantům, kteří se na tomto výzkumném projektu podíleli., bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

ANOTACE:

Tato bakalářská práce se zaměřuje na posuzování neverbální bezprostřednosti a sebeúcty dětí prostřednictvím vlastního hodnocení a hodnocením druhého. Cílem práce je ověřit spolehlivost a platnost nově vytvořené verze dotazníku pro sebehodnocení předškolních dětí a modifikované verze dotazníku vytvořené pro hodnocení dospělými. Dalším cílem práce je popsat posun v sebehodnocení u neverbální bezprostřednosti a sebeúcty s věkem.

KLÍČOVÁ SLOVA:

sebeúcta, sebehodnocení sebeúcty, hodnocení sebeúcty druhým, neverbální bezprostřednost, sebehodnocení neverbální bezprostřednosti, hodnocení neverbální bezprostřednosti druhým, měření

ANOTATION:

This bachelor's thesis focuses on the assessment of children's nonverbal immediacy and self-esteem through self-report and other-report. The aim the work is to verify the reliability and validity of the newly created version of the questionnaire for self-assessment of pre-school children and the modified version of the questionnaire created for adult assessment. Another aim of the thesis is to describe the shift in self-assessment of nonverbal immediacy and self-esteem with age.

KEY WORDS:

self-esteem, self-report of self-esteem, other-report of self-esteem, nonverbal immediacy, self-report of nonverbal immediacy, other-report of nonverbal immediacy, measurement

1. ÚVOD	1
2. TEORETICKÁ ČÁST	2
2.1 SEBEÚCTA	2
2.1.1 Jak se vyvíjí sebeúcta u dětí předškolního a školního věku?	4
2.1.2 Je možné změřit sebeúctu?	6
2.1.3 Dosavadní měřicí nástroje sebeúcty a jejich limitace	7
2.1.4 Rosenbergův dotazník (Rosenberg Self-Esteem Scale).....	9
2.2 NEVERBÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOST	10
2.2.1 Jak se vyvíjí neverbální bezprostřednost u dětí předškolního a školního věku?	12
2.2.2 Je možné změřit neverbální bezprostřednost?	14
2.2.3 Dosavadní měřicí nástroje neverbální bezprostřednosti a jejich limitace	14
2.2.4 Nonverbal Immediacy Scale (NIS)	15
2.2.5 Reliabilita	16
2.2.6 Validita	16
3. EMPIRICKÁ ČÁST	18
3.1 Cíle výzkumu	18
3.2 Výzkumné otázky	18
3.3 Výzkumné hypotézy	19
3.4 Výzkumná strategie.....	19
3.5 Výzkumný design	19
3.6 Výzkumný vzorek.....	21
3.6.1 Participanti	21
3.6.2 Hodnotitelé.....	23
3.7 Výzkumné nástroje	23
3.7.1 Rosenbergův dotazník (RSE).....	23
3.7.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)	25
3.8 Etické otázky	27
3.9 Analýza dat	28
3.10 Testy normality.....	28
3.11 Korelační analýza.....	28
3.12 Explorační faktorová analýza.....	30

3.13 Významnost rozdílu mezi dvěma korelacemi	30
4. VÝSLEDKY	32
4.1 Deskriptivní statistika (popis souboru).....	32
4.2 Korelační analýza.....	35
4.2.1 Rosenbergův dotazník (RSE).....	36
4.2.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)	38
4.3 Explorační faktorová analýza.....	40
4.3.1 Rosenbergův dotazník (RSE).....	40
4.3.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)	41
4.4 Významnost rozdílu mezi dvěma korelacemi	42
4.4.1 Rosenbergův dotazník (RSE)	43
4.4.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)	44
4.5 Posun sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem	46
4.5.1 Rosenbergův dotazník (RSE).....	46
4.5.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)	53
5. DISKUZE	59
6. LIMITY STUDIE	61
7. ZÁVĚR	62
8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
9. SEZNAM PŘÍLOH.....	73
10. PŘÍLOHY	74

1. ÚVOD

Moje bakalářská práce se zabývá posuzováním neverbální bezprostřednosti a sebeúcty dětí prostřednictvím vlastního hodnocení a hodnocení druhého. Pro tuto studii byly využity dva různé měřicí nástroje – Rosenbergův dotazník (RSE) pro měření sebeúcty a Nonverbal Immediacy Scale (NIS) pro měření neverbální bezprostřednosti. Rosenbergův dotazník (RSE) byl doposud používán pro sebehodnocení středoškolských dětí a později i pro dospělé. Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS) byl vytvořen za účelem sebehodnocení a hodnocení druhým. Tato škála byla taktéž používána pouze pro sebehodnocení vysokoškolských studentů a jejich hodnocení učiteli. Žádná z těchto škál nebyla využita pro sebehodnocení předškolních dětí, a proto jsme vytvořili novou verzi měřicího nástroje pro předškolní děti, která byla zjednodušena do takové podoby, aby děti byly schopny sebehodnocení. Zároveň byla vytvořena modifikovaná verze pro hodnocení učitelkami a rodiči. Cílem naší práce je ověření spolehlivosti tohoto nového měřicího nástroje pomocí shody posuzovatelů a platnosti skrze porovnání shody mezi hodnocením rodičů, kteří měli k dispozici modifikované verze dotazníků a sebehodnocením dětí, které měly k dispozici nové verze dotazníků. Dalším cílem je prokázat posun ve sebehodnocení u sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem.

V teoretické části se nejprve věnuji vymezení pojmu sebeúcty a jejímu vývoji od předškolního věku do období adolescence. Věnuji se zde také možnostem měření sebeúcty, dosavadním dostupným měřicím nástrojům a jejich problematice. Také zde představuji Rosenbergův dotazník (RSE), který byl použit pro měření sebeúcty. V druhé části se taktéž věnuji vymezení pojmu neverbální bezprostřednosti, jejímu vývoji od předškolního věku do období adolescence, dosavadním měřicím nástrojům a jejich problematice. V neposlední řadě zde představuji Nonverbal Immediacy Scale (NIS), která byla použita pro měření neverbální bezprostřednosti.

Empirická část je zaměřena na výzkumné problémy a výzkumné hypotézy, které formulují na základě uvedené teorie. Jejich platnost ověřuji pomocí korelační analýzy. Zároveň zde byla vypočítána popisná statistika, faktorová analýza a významnost mezi dvěma korelačními koeficienty. V poslední části prezentuji a diskutuji získané výsledky.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 SEBEÚCTA

Sociální psychologie se zabývá sebereflexí, vědomím sama sebe a vztahem k vlastnímu *já* (self) (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019). Jáství je způsob, jakým vnímáme, interpretujeme a chápeme sami sebe (Rogers, 1959). Baumeister (1999) rozděluje *já* do tří univerzálních kategorií: 1. *reflexivní vědomí*, kde vědomá lidská mysl může obrátit svou zvědavou pozornost zpět ke svému vlastnímu zdroji a hledat své *já*. Zjednodušeně řečeno, lidé si uvědomují sami sebe. 2. *interpersonální bytí*, kde *já* je členem skupin a vztahů; a jednou ze zásadních funkcí *já* je umožnit lidem navázat vztah k druhým. 3. *výkonná funkce já*, která umožňuje rozhodování, iniciuje akci a kontrolu nad sebou a světem. Co se týče samotné jáské reprezentace, je *já* popisováno jako proces reflexivity, který vychází ze vztahu mezi „I“ a „self“ (Gecas, 1982). Jako první tuto dualitu popsal psycholog William James (1980), kde v tomto vztahu představuje „I“ takzvané podmětné já, které je zakotveno jako subjekt činnosti a prožívání (já jako činitel – „knower“). „Self“ představuje *já* jako předmět či objekt vlastního poznávání („known“), představu o sobě samém a hodnocení sebe sama (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019). V jáské reprezentaci můžeme uvažovat i o vztahovém rámci uvažování o *já*, tyto reprezentace *já* bývají popisovány jako *ideální já* (ideal self), které je reprezentací vlastností, které by člověk chtěl mít, *možné já* (ought self) reprezentuje atributy, o kterých si člověk myslí, že by je měl mít a *nežádoucí já* (undesired self), které je reprezentací vlastností, které by člověk nikdy nechtěl (Bak, 2014). Složkou *já*, kterou se budeme zabývat, je sebereflexe, která přistupuje ke konceptu *já* jako k objektu vlastní reflexe – vede k poznávání sama sebe, k sebehodnocení a k seberegulaci (Výrost a kol., 2019). K souhrnnému označení všech aspektů obsahu se používá termín sebesystém (self-system) (Macek, 1997), který pro nás bude výchozím bodem.

Sebesystém (self-system) je považován za dynamický, proměnlivý, dočasný a mnohotvárný produkt aktivního úsilí jednotlivce strukturovat a organizovat okolí. Konceptně je hierarchicky uspořádan od konkrétní situace až po abstraktní představy o sobě samém (Oosterwegel a Oppenheimer, 1993). Sebesystém je složen z kognitivní, emocionální a konativní složky, které zahrnují například sebepojetí (self-concept), sebehodnocení (self-evaluation) nebo sebeúctu (self-esteem). Sebepojetí (self-concept), které je obsaženo v kognitivní složce, uspořádává poznatky o sobě samém (Showers a Zeigler-Hill, 2012), tedy jaké má jednotlivec pojetí o sobě jako o fyzické, sociální, duchovní

nebo morální bytosti (Gecas, 1982). Sebepojetí implikuje nejen kognitivní obsah, ale i strukturu sebereflexe (self-conception, self-structure) (Blatný, 2010) a je proměnlivé v závislosti na informacích a zážitcích se kterými se člověk každodenně setkává a podle nich se v průběhu celého života mění (Macek, 1997). Jeho důležitou součástí jsou sebeschématata či schémata já (self-schemas) (Markus, 1997), která stabilizují a integrují sebepojetí (Macek, 1997).

Sebepojetí zahrnuje i hodnotící dimenzi (Hayes, 1998), která bývá obsažena v emocionální složce sebesystému, jako je například sebehodnocení či sebeúcta. Sebepojetí můžeme chápat nejen v souhrnných představách o sobě, ale také ve vyjádření vztahu k sobě, který je charakterizován emocionálními prožitky *já*. Tyto aspekty *já* jsou obsaženy ve výše zmíněných dimenzích sebepojetí (sebehodnocení, sebeúcta nebo sebevědomí) (Blatný, Osecká, Macek, 1993). Hlavní rozdíl mezi těmito dimenzemi je obsah sebepojetí a sebehodnocení. Sebepojetí se zaměřuje na významy zahrnující *já* jako objekt (Gecas, 1982), které obdobně definoval Rosenberg (1979) jako „souhrn individuálních myšlenek a pocitů odkazující na sebe jako na objekt.“ Zatímco sebehodnocení se zabývá hodnotící a emocionální dimenzí sebepojetí (Gecas, 1982).

Jak již bylo zmíněno výše, sebehodnocení či sebeúcta odkazují na hodnotící a afektivní aspekty sebepojetí (Wells a Marwell 1976; Shibutani, 1961). Většina výzkumů o sebepojetí se zaměřuje na tento rozměr, kde je sebepojetí ztotožňováno se sebeúctou (Wells a Marwell, 1976). Sebeúcta je jednou z nejdůležitějších součástí sebepojetí (Cast a Burke, 2002), které se skutečně po určitou dobu věnovalo tolik pozornosti, že se zdála být synonymem sebepojetí (Rosenberg 1976, 1979). Tato problematika se nevyskytuje pouze u sebepojetí a sebeúcty, ale také u sebehodnocení. Blízkost těchto pojmů si můžeme ukázat na následujících definicích:

„Sebehodnocení nebo sebeúcta se vztahuje k hodnotícím a afektivním aspektům vlastní koncepce“ (Wells a Marwell 1976; Shibutani 1961).

„Sebepojetí je to, co si o sobě myslíme; sebeúcta je pozitivní nebo negativní hodnocení sebe sama...“ (Smith a Mackie, 2007)

„Sebeúcta je důvěra ve vlastní hodnotu nebo schopnosti. Sebeúcta zahrnuje přesvědčení o sobě samém (například „Jsem milován“, „Jsem hoden“), stejně jako emocionální stavy, jako je triumf, zoufalství, pýcha a stud.“ (Hewitt, 2009)

Hermiona Marshallová (1989) výstižně rozlišuje tyto často zaměňované koncepty: „Pojmy sebepojetí a sebeobraz jsou často zaměnitelně používány k označení globálního pojetí sebe samého. Tento globální sebepojetí se skládá z mnoha dimenzí. Jednou dimenzí je sebeúcta (nebo sebehodnota). Sebeúcta se specificky týká našeho sebehodnocení – tedy našeho úsudku o vlastní hodnotě – zatímco sebepojetí se týká i dalších aspektů – fyzických charakteristik, psychologických rysů a genderové a etnické identity.“

Sebehodnocení můžeme považovat za emoční složku sebesystému, ačkoliv nikdy nemůžeme prožitky od obsahu sebepojetí úplně oddělit. Prožívání a hodnocení je téměř vždy propojeno s kognitivním obsahem (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019). Libost a nelibost, intenzita a stabilita prožívaných stavů se může projevat skrz průvodní reakci sebepoznávání, anebo jako sebehodnocení, při kterém se člověk srovnává a konfrontuje s nějakými standardy, nejčastěji s *ideálním já*. Na obecnější úrovni se sebehodnocení projevuje jako globální vztah k sobě (self-esteem) (Rosenberg, 1979). Tento globální vztah k sobě bychom mohli popsat jako hodnotu, kterou jedinec přisuzuje sám sobě (Harter, 1998). Sebeúcta se nejčastěji vztahuje k celkovému pozitivnímu hodnocení jedince (Gecas 1982; Rosenberg 1990; Rosenberg, Schooler, Schoenbach a Rosenberg, 1995). Pro přehlednost budeme v celé práci využívat pojmu sebehodnocení v souvislosti se sebeúctou.

2.1.1 Jak se vyvíjí sebeúcta u dětí předškolního a školního věku?

Jelikož je vývoj sebeúcty úzce spjat se sebepojetím, je důležité nejprve vymežit vývoj sebepojetí (vztah k sobě samému). Mezi druhým a čtvrtým rokem věku se rychle rozšiřují kognitivní schopnosti dětí, které jim umožňují, aby přemýšlely v symbolických pojmech a začaly vnímat samy sebe jako objekt (Demo, 1992). Také Piaget (1970/1973) popisuje toto období jako stadium symbolických funkcí, během kterého si děti myslí, že ostatní rozpoznají jejich vnitřní pocity a myšlenky. Mají také problém uvažovat o věcech z pohledu druhé osoby, uvažování je v tomto věku egocentrické. Vznikající představa předškoláka o *self* proto nezahrnuje stabilní soubor vlastních pocitů nebo vlastních postojů, ale omezuje se na vlastní jméno, aspekty pohlavní identity, věk, vzhled, majetek, osobní vlastnosti a oblíbené aktivity (Keller, Ford a Meacham, 1978). Malé děti se hodnotí na základě jejich behaviorálních projevů, jako je například: „Umím běhat rychle.“ To je znakem, že děti jsou schopny hodnotit na základě konkrétních behaviorálních atributů z hlediska jejich valence.

Kvůli kognitivně vývojovým omezením však nejsou schopny vnímat samy sebe jako osobu, která s sebou nese pocit vlastní hodnoty a sebeúcty. Malé děti tedy nemají vědomý, verbalizovaný projev sebeúcty (Kernis, 2006). Jelikož děti nejsou ještě schopny verbalizovat svou sebeúctu, využívá se pro výzkumné účely pozorování druhým (především učitelé/učitelky) (Demo, 1992; Kernis, 2006; Sroufe, 1983).

V mladším školním věku již mají rozsáhlé vědomosti, ale při řešení úkolů postupují intuitivně a řídí se vizuálními vjemy (Piaget, 1970). Děti hodnotí specifické aspekty kompetence (kognitivní, fyzické) nebo přiměřenosti (vzhled, chování, společenské přijetí), ale zatím nemají kognitivní dovednosti potřebné k tomu, aby si uvědomily, že tato diskrétní hodnocení lze nějak kombinovat a vytvořit tak globálnější představu o jejich celkové hodnotě jako člověka (Kernis, 2006). Zvýšená kognitivní propracovanost a zlepšené schopnosti osvojování si rolí umožňují dětem, aby vnímaly úsudky a reakce ostatních. Tyto vzájemné interakce s učiteli a vrstevníky ve vzdělávacím prostředí jim usnadňují sociální srovnání (Entwisle, Alexander, Pallas a Cadigan, 1987, Suls a Mullen, 1982). Co se týče sebeúcty, děti až kolem osmého roku věku dokáží pochopit, že jsou osobou, která může uvažovat o tom, že je se sebou celkově šťastná nebo naopak nešťastná (Kernis, 2006).

Období adolescence přichází se spoustou fyzických, psychologických a kontextových změn a přechodů, kdy sebeúcta může působit jako ukazatel toho, jak dospívající těmto výzvám čelí a jak je zvládají (Harter, 1999). Tento fakt odráží i popis Erolové a Ortha (2011), kteří se zmiňují o nekonzistentních výsledcích předchozích výzkumů sebeúcty. Několik studií zaznamenalo zvýšení sebeúcty (Huang, 2010; Twenge a Campbell, 2001), zatímco jiné studie uvádějí, že se sebeúcta nemění (Chubb, Fertman a Ross, 1997, Young a Mroczek, 2003) nebo dokonce že klesá (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, a Potter, 2002). Na základně těchto nekonzistentních výsledků jsme se rozhodli v našem výzkumném projektu vytvořit přehled změn v sebehodnocení s věkem, kterému se budeme věnovat v metodologické části práce. Zároveň byly prokázány malé odlišnosti v sebehodnocení mezi pohlavími, kde muži měli vyšší hodnocení sebeúcty nežli ženy (Kling, Hyde, Showers a Buswell, 1999). Také bychom chtěli toto tvrzení ověřit, zda bude docházet k vyššímu sebehodnocení u chlapců nežli u dívek. Nejčastějším vysvětlením rozdílů mezi pohlavími v sebeúctě jsou genderové role (Zuckerman, Li a Hall, 2016) nebo biologické rozdíly (Schmitt, Long, McPhearson, O'Brien, Remmert a Shah, 2016).

Sebehodnocení tedy prochází různými proměnami od předškolního věku do období adolescence. Děti předškolního věku se vnímají velmi pozitivně, kdy v průběhu dětství toto hodnocení pozvolně klesá (Robins, Trzesniewski, 2005). Sebehodnocení dětí je ovlivněno v mladším školním věku především přijetím svými vrstevníky. Sullivan (1953) zmínil, že pokud je dítě izolováno od své skupiny, může dojít k zablokování zdravého vývoje sebeúcty. Zároveň také popisuje, že přijetí vrstevníky je důležité pro rozvoj sebeúcty. Toto vzájemné přijetí má větší dopad na sebeúctu v dětských letech než v období adolescence (Sullivan, 1953). Na pozdější sebehodnocení má také v pozdějším věku vliv výkon dítěte jakožto žáka. Hodnocení vlastního výkonu a zážitek z úspěchu či neúspěchu se stává významným zdrojem sebehodnocení (Vágnerová, 2000). S přibývajícím věkem děti pravidelně posuzují své pozitivní a negativní kvality a mají poměrně soudržné, hierarchicky uspořádané, základní sebepojetí (Demo, 1992). Později se toto sebehodnocení stává hlavním, celoživotním zájmem (Demo, 1992).

2.1.2 Je možné změřit sebeúctu?

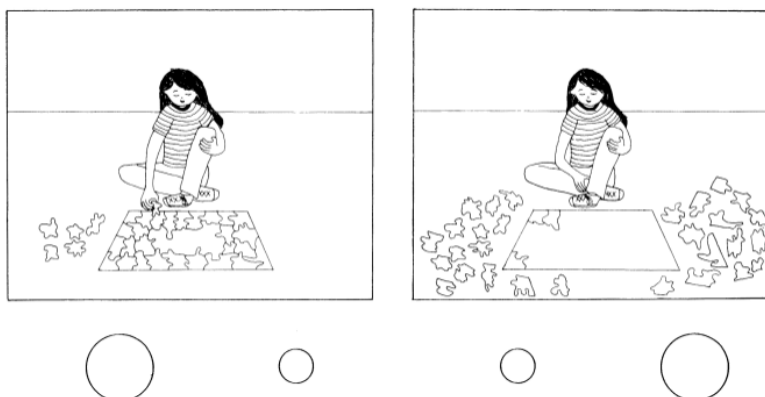
Sebeúcta je jeden z nejvíce studovaných konstruktů v psychologii. Byla měřena různými metodami a nástroji, (které budou blíže rozebrány v následující kapitole), avšak Rosenbergova (1965) stupnice sebeúcty je jedna z nejvíce používaných nástrojů sebehodnocení (self-report) (Marsh, 1996). Sebeúctu můžeme měřit i jinými metodami, než je sebehodnocení (self-report), a to je hodnocením druhým (other-report). Mezi využívané metody měření patří hodnocení dětí učiteli (Sroufe, 1983; Verschueren a Marcoen, 1999). Hlavní problémem při měření sebeúcty u předškolních a školních dětí je, že ještě nemají kognitivní a sociální procesy potřebné k vybudování pocitu vlastní sebeúcty (Kernis, 2006), což odráží jejich potíže s reflexí vlastního já jako odlišného objektu a s verbalizací těchto reflexí (Harter, 1983). Pro sebehodnocení malých dětí jsou taktéž důležitá jejich omezení v jazykovém a kognitivním vývoji. Obecně hodnocení vyžadují určitou míru verbální schopnosti buď číst, nebo rozumět mluvenému jazyku. Nejsou-li termíny pro malé děti známé nebo neumí-li číst podmínky, pak mohou mít potíže s odpovědí na dané otázky (Davis-Kean a Sandler, 2001).

2.1.3 Dosavadní měřicí nástroje sebeúcty a jejich limitace

Měření sebeúcty je v psychologii dlouhodobou problematikou (Robins, Hendin a Trzesniewski, 2001). V průběhu let výzkumníci navrhli širokou škálu měřících nástrojů k měření sebeúcty. Měřicí nástroje, které zde budu popisovat, byly navrženy k měření sebeúcty u dětí v předškolním věku (mladších šesti let) (Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos a Vaughn, 2015). Kromě četných škál sebehodnocení dětí (self-report) (Goodvin, Myer, Thompson a Hayes, 2008), existují další měřítka, a to jsou takzvané „loutkové rozhovory“ (puppet interviews), o kterých se myslelo, že odrážejí vlastní citění. Rozhovory byly vedeny s velkou loutkou, na kterou směřoval experimentátor své otázky ohledně dítěte a prostřednictvím které dítě poskytovalo odpovědi (Cassidy, 1988). V protokolech o dokončování příběhů panenek (doll-play story completion protocols) experimentátor pomocí panenek a rekvizit představoval herní ztvárnění začátku příběhu a dítě bylo následně požádáno, aby příběh dokončilo pomocí vyprávění a hry (Yuval-Adler a Oppenheim, 2015).

Jako poslední měřicí nástroj, který je považován za alternativu k měření sebeúcty (Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos a Vaughn, 2015) u předškolních dětí, zde zmíním obrázkovou škálu vnímané kompetence navržené Harterem a Pikem (1984) (Pictorial Scale of Perceived Competence), kde se část testu zaměřuje na sebepojetí a měření sebeúcty pomocí obrázků, které zobrazují chování dětí. Jelikož sebehodnocení malého dítěte zahrnuje spíše behaviorální popis jeho specifických schopností, jako je skládání puzzle, rychlý běh a hraní si s přáteli, je zde využívána grafická prezentace těchto akcí a činností, protože usnadňuje porozumění úkolu malým dětem. Pro představu příkládám jednu z obrázkových škál:

Obrázek 1: Obrázková škála vnímané kompetence/Pictorial Scale of Perceived Competence (Harter a Pike, 1984)



Při zadávání bylo dětem u ukázkového obrázku vysvětleno, že dívka nalevo od dítěte je dobrá ve skládání puzzle, ale dítě napravo není moc dobrá ve skládání puzzle. Prvním úkolem dítěte bylo naznačit, které ze dvou dívek se nejvíce podobá. Po tomto rozhodnutí bylo dítě vyzváno, aby přemýšlelo pouze o obrázku na té straně, které si vybralo a aby naznačilo, zda je hodně podobné té dívce (velký kruh) nebo jen trochu jako ta dívka (menší kruh). Pro každou položku existují konkrétnější popisné otázky, které doprovázejí každou kružnici, jako například "Jsi jen docela dobrý/á ve skládání puzzle (malý kruh) nebo opravdu dobrý/á (velký kruh)?"

Co se týče bodování, každá z položek je ohodnocena čtyřbodovou stupnicí, kterou můžeme vidět na obrázku 1. Dítě, které by se ztotožňovalo s dívkou nalevo, která je dobrá ve skládání puzzle, by obdrželo skóre čtyři. Kdyby si vybralo menší kruh vlevo, dostalo by trojku. Pokud naznačí, že je trochu jako dívka napravo, která není moc dobrá ve skládání puzzle, dostane skóre dva. A pokud je hodně podobné dívce vpravo, mělo by skóre jedna. Na základě získaného slovního popisu výzkumník následně zaznamenává získané skóre na bodovací arch (Harter a Pike, 1984). Drtivá většina výzkumníků se však spoléhá na zjevnou validitu (face validity) měřítek vytvořených pro sebehodnocení (Robins, Hendin a Trzesniewski, 2001). Zjevná validita je míra, do jaké je test subjektivně vnímán jako pokrývající koncept, který má měřit (Holden, 2010). Jinými slovy, lze o daném měřícím nástroji říci, že je validní, pokud "vypadá", že měří to, co měřit má. U našich verzí pro učitelky a rodiče jsme se taktéž spoléhali na zjevnou validitu. Také Pinto (2015) zmiňuje omezení výše zmíněných měřítek, dle něj se většinou neshodují na společné dimenzi, především obrázkové škály Harterové a Pika jsou v tomto ohledu obzvláště slabé (Cassidy, 1988; Clark a Symons, 2000).

Měřítka využívané nejčastěji pro děti školního věku (adolescenty) je Q-třídění (Q-sort prototype measures) založené na hodnocení sebeúcty pozorovateli odvozeného z intenzivního pozorování dětí (Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos a Vaughn, 2015; Waters, Noyes, Vaughn, a Ricks, 1985) a měřítka, kde děti porovnávají své aktuální já vůči svému *ideálnímu já* (self-ideal discrepancy measures) (Block a Robins, 1993). Další měřítka jsou zaměřená na vzorkování zkušenosti (experience sampling) (Savin-Williams a Jaquish, 1981), kde si jednotlivci zaznamenávají, jak se cítí sami o sobě během integrace v přirozeném prostředí. Další technikou bylo požádat tytéž jednotlivce, aby se navzájem

ohodnotili podle vnímané sebeúcty. Tato metoda vzájemného hodnocení (peer ratings) byla taktéž uplatňována u Dema (1985).

Rosenbergova (1965) škála sebeúcty je zdaleka nejvíce používaná (Blascovich a Tomaka, 1991; Gray-Little, Williams a Hancock, 1997). My jsme se také rozhodli pro využití této škály, jelikož má nejlepší psychometrické vlastnosti a je spolehlivě empiricky validovaná než jakékoli jiné měřítko sebeúcty (Gray-Little, Williams a Hancock, , 1997).

2.1.4 Rosenbergův dotazník (Rosenberg Self-Esteem Scale)

Účelem deseti položkové stupnice Rosenbergova dotazníku je měření sebeúcty, kde stupnice poskytuje krátkou, přímočarou a pohodlnou metodu měření globálního sebehodnocení (Rosenberg, 1979). Původně tato škála sloužila k měření sebeúcty středoškolských žáků. Později se začala využívat i pro dospělé. Tato škála se skládá z deseti položek, z nichž je pět pozitivně formulovaných a pět negativně formulovaných. Pozitivně formulovaná položka je například: „Celkově jsem sám se sebou spokojený/á.“ Negativně formulovaná položka je například: „Občas si opravdu připadám k ničemu.“ Ačkoliv je dotazník původně tvořen Guttmanovou škálou, většina výzkumníků, včetně nás, používá čtyřbodovou stupnici Likertova typu od rozhodně souhlasím po rozhodně nesouhlasím, Původní bodování Guttmanovy škály zahrnuje metodu kombinovaného hodnocení. Pro přehled uvádím originální verzi dotazníku v příloze 1. Reliabilitu testu prokázali Fleming a Courtney (1984) s výslednou hodnotou 0,82. Spolehlivost testu byla měřena pomocí jednotýdenního měření formou test-retestu. Co se týče vnitřní konzistence uvedli Fleming a Courtney (1984) koeficient alfa 0,88. Validita byla testována Reynoldsem (1988), který objevil středně silnou korelaci s hodnotou 0,44 mezi Rosenbergovým dotazníkem sebeúcty (RSE) a Akademickou stupnicí sebepojetí (Academic Self-Concept Scale) (Reynolds, 1988).

2.2 NEVERBÁLNÍ BEZPROSTŘEDNOST

Komunikace patří k nejužívanějším oblastem sociální psychologie, která je z jednoho pohledu je chápána jako specifická forma spojení mezi lidmi prostřednictvím předávání a přijímání významů (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019) a z druhého pohledu jako multimodální komunikace, která slouží k dvěma účelům: k přenosu informací a společenskému vlivu (Mehu, 2015).

V prvním informačním případě se tedy jedná o komunikační proces, během kterého dochází k předávání informací a vzájemnému porozumění mezi lidmi (Keyton, 2011). Komunikace může probíhat mezi jednotkami velmi rozdílné velikosti a složitosti. Může se vyskytovat mezi jednotlivci, skupinami nebo organizacemi. Během interakce v rámci sociálního kontextu, která zahrnuje *odesílatele* a *příjemce* (Fatimayin, 2018), zahajuje komunikaci odesílatel. Odesílatel (osoba, která má potřebu předat myšlenku nebo koncept ostatním) *zakóduje* zprávu (pomocí slov, symbolů nebo gest). *Zpráva* je výsledkem kódování, které má podobu slovního, neverbálního nebo písemného jazyka. Tato zpráva je následně odeslána prostřednictvím *komunikačního kanálu* (způsob přenosu informací – verbální, neverbální nebo písemný jazyk), který je nositelem sdělení. Prostředkem může být osobní rozhovor, telefonický hovor, e-mail nebo písemná zpráva. Příjemce (osoba, které je sdělení určeno) následně dekóduje přijatou zprávu do smysluplné informace. Ve chvíli, kdy je sdělení přijato a *dekódováno*, příjemce na něj určitým způsobem reaguje – odpoví na zprávu a tím dá odesílateli *zpětnou vazbu* (feedback). Zpětná vazba umožňuje odesílateli určit, zda byla zpráva přijata a pochopena (Lunenburg, 2010). Komunikujeme různými způsoby, abychom vyjádřili své myšlenky, pocity, znalosti, dovednosti a myšlenky. Obvykle se předpokládá, že komunikace je ztotožňována s řečí a zvuky, ale komunikace je ve skutečnosti sdělováním verbálního a neverbálního přenosu významů (Bunglowala a Bunglowala, 2015).

V druhém alternativním případě je komunikace považována za multimodální komunikaci, která využívá různých signálů. O multimodálním signálu můžeme uvažovat na základě jeho formy – jeho fyzikálních vlastností z hlediska *kanálu*, kterým je *vysílán*, nebo na základě sensorických systémů *příjímače*, které jej *detekují*. Zjednodušeně můžeme vnímat signál jinými sensorickými systémy (Higham a Hebets, 2013). Fyzikální vlastnosti sociálních signálů jako takové představují syrovou informaci, na jejímž základě *příjemci* přijímají společenská rozhodnutí. Tato rozhodnutí mohou být adaptivní pro *příjemce*, pokud

fyzikální vlastnosti signálu korelují s některými psychobiologickými procesy, o které má příjemce zájem (behaviorální záměry, postoje, kognitivní hodnocení, fyziologické reakce, subjektivní pocity) a lidské signály jsou chápány jako hmatatelné jednotky komunikace, které mohou být vnímány jako vizuální, sluchové, čichové nebo hmatové podněty (Mehu, 2015). Mehu (2015) popisuje, že primární funkcí multimodální komunikace je sociální signál, který ovlivňuje *příjemce* (vytváření reakce v ostatních) a sekundární funkcí je, že multimodální komunikace vznikla jako výsledek interakce mezi *vysílajícím* a *příjemcem*. Nejpresnější definice těchto signálů je podle Mehy a Scherera (2012) tato: „Sociální signály člověka jsou akty nebo struktury, které ovlivňují chování nebo vnitřní stav ostatních jedinců, které se díky tomuto vlivu vyvíjejí a které jsou účinné, protože se vyvinula i reakce příjemce; signály mohou nebo nemusí zprostředkovat pojmovou informaci nebo význam.“

Verbální komunikace dle Mehy (2015) zahrnuje symbolické složky komunikace (verbální signály), které jsou uzpůsobeny k přenosu pojmových informací a využívá verbálních prostředků především za pomoci jazyka ať už mluvenou či psanou formou (Chandler a Munday, 2011). Jazykem se obvykle rozumí konvenční systém symbolů a pravidel používaných pro komunikaci. Takové systémy jsou založeny na souboru jednoduchých jednotek významu, které lze vzájemně kombinovat, aby vyjadřovaly komplexnější myšlenky. Pravidla pro kombinování jednotek do složených výrazů jsou určeny gramatikou, pomocí které se spojují slova do smysluplných vět (Lyons, 1981). S verbální komunikací se do určité míry pojí expresivita. Expresivita je citové zabarvení výpovědi, kterého lze dosáhnout během komunikace intonací, přízvukem, ale i neverbálním chováním, jako jsou například gesta nebo mimika (Mališová, 2006). Jedním z aspektů verbální komunikace, který vyniká ve srovnání s neverbální komunikací, je to, že pomáhá komunikátorům pochopit svět kolem sebe a sebe samotné (Nuyts a Paderson, 1999).

Neverbální komunikace je zaměřena na emoční složky (neverbální signály), které mají funkci společenského vlivu (Meha, 2015). Jedná se tedy o komunikační prostředek, který není vyjadřován pomocí slov (DeVito, 2008). Podle většiny autorů je neverbální komunikace proces, kdy jedna osoba stimuluje význam v mysli druhé osoby nebo osob pomocí neverbální zprávy (McCroskey, 2001; McCroskey a Richmond, 1996; Richmond a McCroskey, 2001) nebo neverbálního signálu (Mehu, 2015). Pokud jde o samotné formy těchto neverbálních zpráv, tak je neverbální komunikace velmi rozmanitá (Doherty-Sneddon, 2003). Tyto neverbální zprávy definuje Birdwhistell (1952, 1970) jako výrazy obličeje, gesta rukou a paží, postoje, pozice a různé pohyby těla nohou a chodidel. Pro naši

práci je nejrelevantnější rozdělení hlavních neverbálních prostředků podle Argyla (1972): gesta rukou, oční pohled, výrazy obličeje, dotek, držení těla, prostorové chování a neverbální vokalizace. S neverbální komunikací se pojí takzvané neverbální chování, které slouží k předávání těchto neverbálních zpráv (Burgoon, 1980). Tyto zprávy, které definují podstatu mezilidských vztahů mezi aktéry, poskytují nejen rámec pro interpretaci komunikačních výměn, ale také vodítko pro rozhodování o následném chování ve vztahu (Burgoon, Buller, Hale a deTruck, 1984) Z hlediska chování usnadňují pokusy o vstup do interakcí a vytváření vztahů projevy ochoty k interakci. Způsob, jak dát najevo ochotu k interakci, je neverbální bezprostřednost (Mehrabian, 1968; Burgoon, Buller, Hale a deTruck, 1984). Současný pohled na bezprostřednost se vyvinul z Mehrabianova díla (1966, 1971), ve kterém jeho raný výzkum vedl k jeho principu bezprostřednosti, který říká, že "lidé jsou přitahováni k osobám a věcem, které se jim líbí, vysoce je hodnotí a preferují; vyhýbají se věcem, které se jim nelíbí, hodnotí je negativně nebo je nepreferují" (Mehrabian, 1971).

Mehrabian (1968) výstižně rozlišuje neverbální bezprostřednost jako míru, do jaké komunikační chování zvyšuje blízkost a nonverbální interakci s druhým. Pro všech pět podnětů (oční kontakt, dotek, vzdálenost, orientace, tělesná blízkost) je tedy větší bezprostřednost způsobena zvyšujícím se stupněm fyzické blízkosti a/nebo zvyšující se vnímavou dostupností komunikátoru adresátovi. Neverbální bezprostřednost popisuje v souladu s neverbálním chováním, které je součástí neverbální komunikace. Ústřední funkcí neverbální komunikace je komunikace neverbální bezprostřednosti: výměna vřelého, zahrnujícího a přidruženého chování (Andersen, 1984).

Výzkumy dokumentují rozdíly mezi neverbálním chováním mužů a žen, zejména pokud jde o neverbální bezprostřednost, která mezi lidmi vytváří psychologickou blízkost. Ženy používají více neverbálního bezprostředního chování než muži. Například mají tendenci se více usmívat a udržovat při hovoru oční kontakt (Miller, 2011; Santili a Miller, 2011). Na základně těchto tvrzení jsme se rozhodli v našem výzkumném projektu vytvořit přehled změn v sebehodnocení neverbální bezprostřednosti s věkem, kterému se budeme věnovat v metodologické části práce.

2.2.1 Jak se vyvíjí neverbální bezprostřednost u dětí předškolního a školního věku?

Jelikož je vývoj neverbální bezprostřednosti úzce spjat s vývojem řeči a komunikace, je zde důležité vymezit i jejich vývoj. Neverbální komunikace hraje hlavní roli v rané

socializaci malých dětí a v jejich kognitivním růstu. Kromě toho některé aspekty schopnosti neverbální komunikace tvoří základ pro osvojování a rozvoj verbálního nebo lingvistického chování dětí (Johnson a Myklebust, 1967; Bates, 1976; Moerk, 1977). Děti si tyto dovednosti osvojují po celou dobu dětství. Vyjadřují své znalosti a porozumění situacím, konceptům a lidem neverbálními způsoby dříve, než mohou formulovat stejnou informaci slovy (Doherty-Sneddon, 2003). Pro nás bude výchozím bodem předškolní věk, kdy se mezi druhým a čtvrtým rokem věku prudce rozvíjí řeč. Co se týče neverbální komunikace, jsou některé dvouleté děti schopny rozpoznat šťastné, smutné, rozzlobené a vyděšené výrazy obličeje (Denham 1986; Wellman a kol., 1995), většina předškolních dětí dokáže správně rozpoznat štěstí nebo radost, ale mají potíže s rozlišením mezi negativními emocemi, jako je hněv, strach nebo znechucení (Maxim a Nowicki 2003; Widen a Russell 2003).

Mladší školní věk je typický pro prosociální chování, kdy se dítě učí fungovat v kolektivu a spolupracovat. V průběhu předškolní a základní školy se děti stále více zdokonalují v rozpoznávání základních i komplexních emocí, jako je pýcha, stud a vina a komunikace, které se liší podle valence a dominance (Bosacki a Moore 2004; Widen a Russell 2003). V tomto období je dítě vystaveno zřetelnému hodnocení učitele a děti se srovnávají se svými vrstevníky, což vede ke zvýšené míře porovnávání (Thorová, 2015). Starší děti se zdají být zdatnější ve vyjadřování vnitřních stavů, ale jsou citlivější na negativní důsledky sociálního srovnávání než mladší děti, což se může odrazit v nižší sebe prezentaci jedince (DePaulo a spol. 1989).

S přibývajícím věkem se mění neverbální chování dětí (např. úsměv, orientace hlavy a těla, přikyvování) a vyskytuje se často v rozhovorech mezi dětmi a jejich rodiči v průběhu dospívání, tedy mezi přechodem od mladšího školního věku do období adolescence (s tím, že se objevují některé genderové rozdíly); zatímco vyhybavé výrazy (např. averze pohledem, zkřížení rukou, zaklánění se dozadu) jsou častější pouze pro období adolescence (Halberstadt, Parker a Castro, 2013).

Neverbální bezprostřednost je v tomto případě taktéž ovlivněna vztahy s vrstevníky, jelikož je podmíněna ochotou k interakci, kdy následně dochází k vytvoření interakce a vztahu (Mehrabian, 1968; Burgoon, Buller, Hall a deTruck 1984). Pokud se u dětí objevují silnější mezilidské interakce, mělo by docházet ke zvýšení dostupnosti v rámci komunikace (neverbální bezprostřednosti) (Mayor, 2020).

2.2.2 Je možné změřit neverbální bezprostřednost?

V posledních letech si neverbální bezprostřednost získala značnou pozornost výzkumných pracovníků zabývajících se různými druhy komunikace (Richmond, McCroskey a Johnson, 2003) a byla měřena různými metodami a nástroji (které budou blíže rozebrány v následující kapitole). Neverbální bezprostřednost můžeme měřit jak sebehodnocením (self-report), tak hodnocením druhým (other-report) pomocí škály vytvořené Richmondovou, McCroskeyem a Johnsonem (2003). Avšak tato škála nebyla vyvinuta pro sebehodnocení dětí a ani dosavadní dostupná měřítka neverbální bezprostřednosti nebyla určena k měření neverbální bezprostřednosti u předškolních a školních dětí, ale byla zaměřena pouze na hodnocení druhého. V případě Andersena (1979) měli účastníci hodnotit svého instruktora jako učitele. Neverbální bezprostřednosti u předškolních a školních ještě nebyla věnována dostatečná pozornost. Problémem u sebehodnocení malých dětí jsou i tomto případě u neverbální bezprostřednosti důležitá jejich omezení v jazykovém a kognitivním vývoji. Obecně hodnocení vyžadují určitou míru verbální schopnosti buď číst, nebo rozumět mluvenému jazyku. Nejsou-li termíny pro malé děti známé nebo neumí-li číst podmínky, pak mohou mít potíže s odpovědí na dané otázky (Davis-Kean a Sandler, 2001).

2.2.3 Dosavadní měřicí nástroje neverbální bezprostřednosti a jejich limity

Jak jsem již zmiňovala dosavadní dostupná měřítka nebyla určena pro sebehodnocení dětí, ale nastíním některé z nich, jelikož se využívala pro hodnocení druhým. Mezi používané nástroje měření patří behaviorální ukazatel bezprostřednosti (Behavioral Indicators of Immediacy Scale) (Andersen a Andersen, 2005), který slouží k hodnocení bezprostřednosti jednotlivce. Zaměřuje se na měření těchto neverbálních chování: vzdálenost, orientace těla, předklon, zvýšení doteku, zvýšení očního kontaktu, pozitivní výrazy obličeje, pozitivní kývnutí hlavou, zvýšení gest, tělesná relaxace, použití cílevědomých pohybů těla, trávení času s ostatními, neformální oblékání, orientace hlavy na druhého a intonace (Teel, 2017). Účastníci měli v tomto případě hodnotit, jak vnímají svého instruktora jako učitele (jak jedinec vnímá svůj vztah s jinou osobou). Jako další vytvořené měřítko Andersenem (1979) je škála obecné bezprostřednosti (The Generalized

Immediacy Scale) u které byly vytvořeny dvě verze. První verze měří bezprostřednost učitele a druhá verze měří bezprostřednost v konverzačním prostředí. Při použití tohoto měřítka na vnímané vztahy mezi studentem a učitelem McCroskey a kol. (1996) naznačili, že je problematické nechat studenty porovnávat chování svého učitele s chováním jiného učitele. Největším problémem v tomto případě je spoléhání se na studentské vnímání učitelské bezprostřednosti spíše než na hodnocení skutečných vztahů mezi učitelem a studentem (Witt a kol., 2004). Poslední měřicí nástroj je škála vnímání bezprostřednosti hodnotiteli (Raters' Perception of Immediacy Scale) (Andersen, Andersen a Jensen, 1979), který byl vytvořen k měření instruktorů v instruktážním prostředí. Tito instruktoři byli hodnoceni školenými pozorovateli.

Mezi nejspolehlivější měřicí nástroj patří škála neverbální bezprostřednosti (Nonverbal Immediacy Scale) (Richmond, McCroskey a Johnson, 2003) využívaná jak pro sebehodnocení (NIS-S) a hodnocení druhým (NIS-O). Rozhodli jsme se pro využití této škály, jelikož byla vytvořena pro dvě formy hodnocení, které v naší práci využíváme a má oproti jiným měřicím nástrojům vysokou reliabilitu a validitu.

2.2.4 Nonverbal Immediacy Scale (NIS)

Nonverbal immediacy Scale, byla vytvořena jako měřítko, které by sloužilo k sebehodnocení (self-report) a hodnocení druhým (other-report) k sebehodnocení vysokoškolských dětí a jejich hodnocení učiteli. Proto byly k vytvoření jeho položek použity nástroje, které měří jak sebehodnocení, tak hodnocení druhým (Richmond, McCroskey a Johnson, 2003). Tyto položky byly převzaty z nástrojů vyvinutých nebo zrevidovaných Andersenem (1978, 1979), McCroskeyem, Richmondovou, Sallinenem, Fayerem a Barracloughem (1995), Richmondovou, Gorhamem a McCroskeyem (1987) a Richmondovou a McCroskeyem (2000). Výzkumníci vytvořili některé další položky, aby vyvážili pozitivně formulované položky (kde by souhlas naznačoval vysokou bezprostřednost) s negativně formulovanými položkami (kde by nesouhlas naznačoval nízkou bezprostřednost) (Richmond, McCroskey a Johnson, 2003). Dotazník se skládá z dvaceti šesti položek, z nichž je třináct pozitivně formulovaných a třináct negativně formulovaných. Pozitivně formulovaná položka je například: „Během hovoru s lidmi gestikuluji.“ Negativně formulovaná položka je například: „Když s někým mluvím, odtahuji se od něj.“ Negativně formulované položky v dotazníku jsou 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 18, 20, 23,

24, 25 a 26. Pozitivně formulované položky jsou 1, 2, 6, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, a 22. Dotazník je tvořen škálou Liketova typu s pětibodovým hodnocením. Odpovědi s negativním sebehodnocením jsou „nikdy“ nebo „zřídka“, neutrální sebehodnocení je „občas“ a pozitivní sebehodnocení je „často“ a „velmi často.“ Pro přehled uvádím originální verzi dotazníku pro sebehodnocení v příloze 2 a pro hodnocení druhým v příloze 3. Reliabilita dotazníku neverbální bezprostřednosti byla provedena během vytváření tohoto měřítka Richmondovou, McCroskeym a Johnsonem (2003), kde odhady spolehlivosti datových souborů byly 0,90 nebo vyšší. V jiných studiích se odhady vnitřní konzistence NIS pohybovaly v rozmezí od 0,88 do 0,94 (Allen, Long, O'Mara, a Judd, 2008; Santilli, Miller a Katt, 2011). Koeficient alfa prokázal, že každá položka pozitivně korelovala s celkovým skóre pro obě měření. Výsledné hodnoty korelací, které byly použity pro testování validity se pohybovaly od hodnoty 0,58 do 0,82.

2.2.5 Reliabilita

Každý standartní nástroj v psychologii má svou reliabilitu a validitu. Spolehlivost daného měřítka můžeme měřit různými metodami, mezi které patří například test-retest, u kterého je test zadáván dvakrát za stejných podmínek. Pomocí korelačního koeficientu se následně změří závislost mezi dvěma získanými výsledky. Mezi další metody testování reliability patří odhad pomocí paralelních forem testu, odhad pomocí metody split-half, kde je test rozdělen dvě poloviny a reliabilita je zkoumána pomocí korelace mezi celkovými skóre v těchto dvou polovinách. Dále se využívá Cronbachova alfa (Cronbach, 1951), která měří vnitřní konzistenci položek, nebo shoda posuzovatelů, kde je výkon hodnocen různými posuzovateli a jejich výsledné hodnocení se následně porovnává buď skrze průměrné hodnocení nebo pomocí korelačního koeficientu. Abychom zjistili reliabilitu našeho nově vytvořeného nástroje, budeme taktéž používat shodu posuzovatelů pomocí korelační analýzy (Sauro, 2015).

2.2.6 Validita

Platnost daného měřítka můžeme posuzovat pomocí obsahové validity, která zjišťuje, do jaké míry měření skutečně reprezentuje dané vlastnosti a kvality. Konstruktová validita

se zabývá teoretickými aspekty měřeného konstrukt. Jedná se o míru, v níž výsledek v testu reprezentuje teoreticky stanovený konstrukt. Ekologická validita měří, jak zobecnitelná jsou experimentální zjištění pro různé situace nebo prostředí (Nikolopoulou, 2022) a inkrementální validita se používá k určení, zda nové psychometrické hodnocení zvýší předvídatelnost nad rámec toho, co poskytuje stávající metoda hodnocení (Sackett, Lievens, 2008). Kritériová validita posuzuje shodu výsledků zaváděné procedury s nějakou kritériální proměnou nebo s jiným měřením, které je již ověřené. V našem případě budeme ověřovat kritériální validitu nově vytvořeného nástroje.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

V předložené studii zkoumáme neverbální bezprostřednost a sebeúctu u dětí předškolního a školního věku. Zajímá nás sebehodnocení jedince a hodnocení jedince druhým v oblasti neverbální bezprostřednosti a sebeúcty. Výzkumný design studie je kvantitativní korelační studie a jejím cílem je ověření kritériální validity nové verze psychologického nástroje.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem této práce je ověřit platnost a spolehlivost nově vytvořených nástrojů a modifikovaných verzí originálního nástroje měřící sebeúctu a neverbální bezprostřednost. U nově vytvořených nástrojů bude uplatňován jiný způsob zadávání formou skupinového interview (u předškolních dětí). Originální verze dotazníku (jeho přeložená verze) bude použita u dětí školního věku a modifikovaná verze bude použita u učitelek a rodičů. Modifikované nástroje byly odvozeny na základě Rosenbergova (RSE) dotazníku a dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) pro hodnocení druhého (other-report) z pohledu učitelek a rodičů. Spolehlivost bude měřena na základě shody mezi hodnotiteli. Modifikovaný dotazník bude sloužit jako srovnávací měřící nástroj vůči nově vytvořenému nástroji. Pomocí shody v hodnocení participantů a hodnotitelů budeme měřit validitu nově vytvořeného nástroje. Jako další se bude ověřovat posun sebehodnocení u sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem u participantů.

3.2 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů jsem si své výzkumné otázky stanovila takto:

Otázka č.1.: Je na základě porovnání shody mezi výsledky hodnotitelů námi využívaný nástroj měření reliabilní?

Otázka č.2: Je na základě ověření shody mezi výsledky nově vytvořeného nástroje pro sebeuposouzení dětmi a původních nástrojů modifikovaných pro posouzení druhého nově vytvořený měřící nástroj validní?

Otázka č.3: Prokáže se posun v sebehodnocení a neverbální bezprostřednosti participantů s věkem za předpokladu, že se nástroj prokáže jako reliabilní a validní?

3.3 Výzkumné hypotézy

Výzkumné hypotézy formuluji na základě teorie uvedené výše:

Hypotéza č.1: Na základě vysoké shody mezi hodnotiteli můžeme nástroj měření považovat za spolehlivý.

Spolehlivost přichází s určitými limity, rodiče mají jiný pohled na dítě než učitelky, které dítě znají v jiném kontextu.

Hypotéza č.2: Na základě shody mezi originální verzí dotazníku a modifikovanou verzí dotazníku můžeme považovat nástroj měření za validní.

Hypotéza č.3: Hodnocení sebe sama se s posunem věku bude lišit. Výzkumné studie znamenaly zvýšení sebeúcty (Huang, 2010; Twenge & Campbell, 2001), zatímco jiné studie uvádějí, že se sebeúcta nemění (Chubb, Fertman a Ross, 1997, Young a Mroczek, 2003) nebo dokonce že klesá (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, a Potter, 2002).

Co se týče neverbální bezprostřednosti jsou dívky považovány za neverbálně bezprostřednější než chlapci (Richmond, McCroskey a Johnson, 2003).

3.4 Výzkumná strategie

Jako výzkumnou strategii jsem zvolila kvantitativní výzkum. Cílem takového výzkumu je popsat zkoumanou skutečnost pomocí proměnných. U kvantitativního výzkumu se dosahuje výsledků pomocí statistik. Výsledné ordinální hodnoty nám poskytnou možnost porovnat jednotlivé výsledky mezi sebou.

3.5 Výzkumný design

Sběr dat ve školkách a školách probíhal za pomoci školených asistentů Národního ústavu duševního zdraví a studentů Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy. Nábor

respondentů probíhal skrze kontaktování vedení školy. Poté následovalo představení projektu učitelkám na úvodním setkání a po obdržení souhlasu učitelek, které se chtěly projektu zúčastnit, se představil projekt i rodičům na třídních schůzkách. Dále následovala distribuce informovaných souhlasů buď výzkumníky nebo učitelkami. Informované souhlasy o účasti na výzkumu se odevzdávaly ve školkách do krabic v šatnách a ve školách se odevzdávaly učitelkám.

Nejprve byli požádáni rodiče o vyplnění modifikované verze (Rosenbergova dotazníku a dotazníku neverbální bezprostřednosti) a poté učitelky. Samotné testování se konalo na škole v přírodě, až na dvě třídy, které byly testovány ve škole. Ve školkách děti odpovídaly hravou formou na nově vytvořenou verzi dotazníku, zatímco ve školách děti vyplňovaly samostatně originální (přeloženou) formu dotazníku. Každá třída byla vždy testována ve stejnou hodinu.

Testování u školních dětí probíhalo následovně: děti byly na začátku hodiny seznámeny s dotazníky a popřípadě jim byly vysvětleny jednotlivé otázky. Dále byly požádány, aby dotazníky vyplňovaly podle svých pocitů sami o sobě a své neverbální expresivitě.

Po ukončení první části projektu následovaly dvě další aktivity, které pro naši práci nebudeme využívat. Před začátkem těchto aktivit byly děti označeny písmenem abecedy pomocí samolepek, které si připevnilly na viditelné místo, abychom je následně mohli zaznamenávat na arch papíru. První aktivita byla na čtyřicet pět minut, během kterých si děti vytvářely školní tablo. Cílem této aktivity bylo pozorování skupinového chování, kdy výzkumníci zaznamenávali pozici každého dítěte ve třídě na papír vždy po pěti minutách. Druhou aktivitou byla diskotéka, taktéž na čtyřicet pět minut a pozice dětí se zaznamenávala vždy po pěti minutách. Cílem bylo zaznamenání interakce mezi dětmi, stejně jako u předchozí aktivity.

Poslední aktivitou projektu byl rozhovor s dětmi na jejich přátelské vztahy online a offline. Každý výzkumník si vzal stranou jedno dítě a pokládal mu otázky týkající se jeho vztahů s kamarády.

Získaná data byla následně anonymizována. Já jsem se podílela na sběru dat a dostala ke zpracování část dat sesbíraných v tomto výzkumném šetření. Veškerá data z každé třídy byla sepsána zvlášť do jednotlivých tabulek.

3.6 Výzkumný vzorek

3.6.1 Participanti

Celkově se výzkumu zúčastnilo 100 chlapců a 100 dívek ve věkovém rozpětí od 3 do 14 let. V první části budeme využívat získaná data, kde máme k dispozici i hodnocení hodnotitelů. Tato hodnocení máme k dispozici u předškolních dětí a to u 38 chlapců a 42 dívek (celkový počet dětí). Porovnání hodnocení hodnotitelů nám poslouží k zodpovězení první výzkumné otázky, zda je námi využívaný nástroj měření spolehlivý a porovnání hodnocení rodičů a sebehodnocení dětí využijeme k zodpovězení druhé výzkumné otázky, zda je nově vytvořený nástroj pro sebehodnocení dětí platný.

Získaný vzorek je limitován počtem kompletních odpovědí od každého z dospělých. Mohly být tedy využity pouze kompletně vyplněné sady dotazníků od předškolních dětí, učitelek a rodičů. Z tohoto důvodu jsme mohli využít odpovědi získané pouze ze dvou předškolních tříd místo čtyř, jelikož počet kompletních odpovědí v těchto dvou třídách byl minimální. Získaná data ze tříd Slůňat a Lvíčat jsme se rozhodli pro náš výzkum nepoužít. Pro přehled uvádím v tabulce 1 konkrétní počet dětí z každé třídy a počet získaných odpovědí od učitelek a rodičů.

Tabulka 1: Počet participantů a hodnotitelů, od kterých byly získány odpovědi

Třída	Dívky	Chlapci	Učitelka 1	Učitelka 2	Rodiče
Lvíčata	9	9	4	4	6
Slůňata	7	10	14	/	6
Žirafky	11	8	9	9	9
Klokani	15	11	22	22	10

Pro druhou část výzkumu jsme využili dotazníky získané jak od předškolních, tak od školních dětí. Celkově jsme získali 189 kompletních odpovědí od 95 chlapců a 94 dívek u Rosenbergova dotazníku a 177 kompletních odpovědí od 87 chlapců a 90 dívek u dotazníku neverbální bezprostřednosti. Pro přehled uvádím v tabulce 2 a 3 počet získaných odpovědí sebehodnocení z různých tříd. Pomocí těchto dat zodpovíme třetí výzkumnou otázku, zda dochází k posunu v sebehodnocení sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem.

Tabulka 2: Počet participantů, od kterých byly získány kompletní odpovědi u Rosenbergova dotazníku (RSE)

Třída	Dívky	Chlapci
Lvičata	7	8
Slůňata	6	9
Žirafky	11	8
Klokani	14	10
2.B	6	11
4.A	12	9
4.B	14	10
6.B	9	8
7.A	7	14
8.A	8	8
Celkem	94	95

Tabulka 3: Počet participantů, od kterých byly získány kompletní odpovědi u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

Třída	Dívky	Chlapci
Lvičata	6	5
Slůňata	6	8
Žirafky	11	7
Klokani	12	8
2.B	6	11
4.A	12	9
4.B	14	10
6.B	9	7
7.A	6	14
8.A	8	8
Celkem	90	87

3.6.2 Hodnotitelé

V našem výzkumu máme k dispozici hodnocení hodnotitelů u předškolních tříd. Pro otestování reliability budeme uplatňovat shodu pozorovatelů. V tabulce 4 zobrazuji počet dotazníků, který byl použit do metodologické části studie. Celkový počet využitých dotazníků je limitován počtem kompletních dotazníků získaných od všech dospělých viz tabulka 1.

Tabulka 4: Získané kompletní odpovědi hodnotitelů

Třída	Učitelka 1		Učitelka 2		Rodiče		Celkem
	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	
Lvičata	/	/	/	/	/	/	/
Slůňata	/	/	/	/	/	/	/
Žirafky	5	4	5	4	5	4	9
Klokani	7	3	7	3	7	3	10

3.7 Výzkumné nástroje

V tomto výzkumu byl použit Rosenbergův dotazník (RSE) a dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS) – jejich originální (přeložené), nově vytvořené a modifikované verze, které v následujících kapitolách blíže představím.

3.7.1 Rosenbergův dotazník (RSE)

Dotazník s Rosenbergovou stupnicí sebeúcty byl původně zamýšlen jako měřítko sebehodnocení sebeúcty u dospívajících. Postupně se tato stupnice začala využívat i pro dospělé jedince. Autorem této škály je Morris Rosenberg (Rosenberg, 1965). Tato škála se skládá z deseti položek, z nichž je pět formulováno negativně a pět je formulováno pozitivně.

3.7.1.1 Nově vytvořená verze Rosenbergova dotazníku

Se sebehodnocením dětí se pojí určitá problematika, jak jsem již nastínila v teoretické části. Děti mají problém s reflexí vlastního já a s verbalizací těchto reflexí ostatním (Harter, 1983) a mají tendenci se hodnotit velmi pozitivně (Harter, 1999).

Nově vytvořená verze dotazníku spočívá v jeho zjednodušení, aby děti v předškolním věku porozuměly otázkám a aby mohly lépe reflektovat své cítění o sobě. Dotazník byl zkrácen z původních deseti položek na čtyři pouze pozitivní položky. Pro přehled uvádím jednu z nich: „Jsem se sebou spokojený/á.“ Postupná modifikace dotazníku je zobrazena v příloze 4 a nová verze dotazníku pro předškolní děti je zobrazena v příloze 5.

3.7.1.2 Originální verze Rosenbergova dotazníku

Originální (přeložená) verze dotazníku byla využita pro děti školního věku a je zobrazena v příloze 6. Dotazník obsahuje deset položek, z nichž je pět negativně formulovaných a pět pozitivně formulovaných. Pozitivní položka dotazníku je například: „Mám o sobě kladné mínění.“ Negativní položka dotazníku je: „Občas si opravdu připadám k ničemu.“

Způsob zadávání u školních dětí by jiný než u předškolních. Dětem se rozdaly dotazníky a v případě, že děti nerozuměly dané otázce, byla jim výzkumníky vysvětlena nebo popřípadě i předvedena. Participanti v tomto případě hodnotili pomocí čtyř bodové škály svou míru souhlasu či nesouhlasu.

3.7.1.3 Modifikovaná verze Rosenbergova dotazníku

Modifikovaná verze byla vytvořena jako měřítko pro hodnocení druhým (other-report), v našem případě pro učitelky a pro rodiče. Modifikovaná verze pro učitelky je zobrazena v příloze 7 a modifikovaná verze pro rodiče je zobrazena v příloze 8. Pozitivní položka v modifikované verzi dotazníku pro učitelky je například: „Dítě je samo se sebou spokojené.“ a negativní položka u též verze je: „Občas si připadá opravdu k ničemu.“ U rodičů byla formulace otázek podobná, akorát se zaměřím na konkrétní dítě, pro přehled uvádím také pozitivní položku dotazníku: „Moje dítě je samo se sebou spokojené.“ a

negativní položku dotazníku: „Občas si připadá opravdu k ničemu.“ Hodnotitelé hodnotili také pomocí čtyř bodové škály.

3.7.1.4 Vyhodnocení Rosenbergova dotazníku

Participantů hodnotí pomocí čtyř bodové (školní děti, učitelky, rodiče) nebo tří bodové škály (předškolní děti) míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením u 10 kladených otázek nebo 4 kladených otázek, které se zaměřují na kategorii osobní kvality (3 otázky), sebeocení (2 otázky), náhled na vlastní výkon (2 otázky) a srovnání s ostatními (ve vlastní hodnotě) (3 otázky). Tyto kategorie byly námi vytvořeny v průběhu tvorby nové verze dotazníků pro předškolní děti, aby zkrácená verze zahrnuje všech 10 původních otázek. Během vyhodnocení se negativní položky dotazníku odečetly od pozitivních položek dotazníku (v případě školních dětí, učitelek a rodičů). U předškolních dětí se všechny položky dotazníku během vyhodnocení sčítaly. Se získáním vyššího skóre je vyšší i pravděpodobnost, že je jedinec sám se sebou spokojený.

3.7.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)

Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS) byl původně vytvořen jako měřítko, které by bylo využíváno jak pro sebehodnocení (self-report) a hodnocení druhým (other-report). Položky dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) vychází z revidované formy nástrojů: Andersen (1978, 1979), McCroskey, Richmond, Sallinen, Fayer a Barraclough (1995), Richmond, Gorham a McCroskey (1987) a Richmond a McCroskey (2000). Cílem této modifikace bylo vyvinutí měřítka, které by mohlo být využito pro měření sebe sama a měření druhým; a které by mělo vysokou reliabilitu a validitu. Stupnice se skládá z 26 položek, z nichž je 13 formulováno negativně a 13 je formulováno pozitivně. Dotazník využívá škály Likertova typu od rozhodně nesouhlasím po rozhodně souhlasím.

3.7.2.1 Nově vytvořená verze dotazníku neverbální bezprostřednosti

Nově vytvořená verze dotazníku spočívá v jeho zjednodušení, aby děti v předškolním věku porozuměly otázkám a aby mohly lépe reflektovat své cítění o sobě. Dotazník byl zkrácen z původních dvaceti šesti položek na sedm pouze pozitivních položek. Pro přehled

uvádím jednu z nich: „Většinou stojím nebo sedím blízko svých kamarádů, když si něco povídáme.“ Pro tuto nově vytvořenou verzi dotazníku bylo vytvořeno sedm kategorií, které zahrnují všechny původní otázky dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS). Pro přehled uvádím těchto sedm nově vytvořených kategorií: gestikulace, proxemika, haptika, mimika, oční pohled, tělesný postoj a intonace. Postupná modifikace dotazníku je zobrazena v příloze 9 a nová verze dotazníku pro předškolní děti je zobrazena v příloze 10.

Jak jsem již zmínila, tyto nové verze dotazníků byly dětem zadávána formou skupinového interview, kdy v průběhu testování byla dětem vždy nejprve přečtena a následně předvedena jednotlivá otázka dvěma přítomnými asistenty. V případě zadávání dotazníku neverbální bezprostřednosti každý z asistentů představoval jeden pól dimenze chování (když si povídám s kamarády, hodně u toho máchám rukama x když si povídám s kamarády, obvykle mám ruce u těla). V některých případech bylo zapotřebí i třetího asistenta, který předváděl postoj vůči jiné osobě (většinou stojím blízko svých kamarádů, když si povídáme x když si povídám s kamarády, stojím většinou dál od nich). Děti byly následně vyzvány, aby se přiřadily k tomu asistentovi, který se chová stejně, jako ony samy. Další asistenti následně zapisovali, kam se dítě přiřadilo do záznamových archů. Participanti byli hodnoceni pomocí tříbodové škály u každé z těchto kategorií podle toho, k jakému asistentovi se přiřadili.

3.7.2.2 Originální verze dotazníku neverbální bezprostřednosti

Originální (přeložená) verze dotazníku byla využita pro děti školního věku a je zobrazena v příloze 11. Dotazník obsahuje dvacet šest položek, z nichž je třináct negativně formulovaných a třináct pozitivně formulovaných. Pozitivní položka dotazníku je například: „Když s někým mluvím, udržuji s ním oční kontakt.“ Negativní položka dotazníku je: „Když s někým mluvím, vyhýbám se očnímu kontaktu.“

Způsob zadávání u školních dětí by jiný než u předškolních. Dětem se rozdaly dotazníky a v případě, že nerozuměly dané otázce, byla jim výzkumníky vysvětlena nebo popřípadě i předvedena. Participanti v tomto případě hodnotili pomocí pěti bodové škály svou míru souhlasu či nesouhlasu.

3.7.2.3 Modifikovaná verze dotazníku neverbální bezprostřednosti

Modifikovaná verze byla přeložena z originální verze dotazníku neverbální bezprostřednosti, v našem případě pro učitelky a pro rodiče. Modifikovaná verze pro učitelky je zobrazena v příloze 12 a modifikovaná verze pro rodiče je zobrazena v příloze 13. Pozitivní položka v modifikované verzi dotazníku pro učitelky je například: „Když s nějakým dítětem mluví, udržuje s ním oční kontakt.“ a negativní položka v též verzi je: „Když s nějakým dítětem mluví, vyhýbá se očnímu kontaktu.“ U rodičů byla formulace otázek podobná, akorát se zaměřím na konkrétní dítě, pro přehled uvádím také pozitivní položku dotazníku: „Když s nějakým dítětem mluví, rozkládá při tom rukama.“ a negativní položku dotazníku: „Když s nějakým dítětem mluví, je strnulý/á.“ Hodnotitelé hodnotili taktéž pomocí pěti bodové škály.

3.7.3.4 Vyhodnocení NIS dotazníku

Participantů hodnotili v dotazníku pomocí pěti bodové nebo tří bodové škály (v modifikované verzi dotazníku) míru jejich souhlasu s daným tvrzením u každé ze 26 nebo 7 uvedených otázek. Nově vytvořený dotazník obsahuje 7 kategorií, které zahrnují určitý počet otázek z originální verze dotazníku: gestikulace (3 otázky), oční pohled (4 otázky), proxemika (5 otázek), tělesný postoj (3 otázky), intonace (4 otázky), haptika (3 otázky), mimika (3 otázky). Během vyhodnocení se sečetly pozitivně formulované položky 1, 2, 6, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 25, ze kterých jsme získali jednu část vyhodnocení, a poté se sečetly negativně formulované položky 3, 5, 7, 8, 9, 11, 15, 18, 20, 23 a 24, ze kterých jsme získali druhou část vyhodnocení. Následně se negativní položky odečetly od pozitivních položek. K výslednému skóre byla přičtena hodnota 78, jako v originální verzi dotazníku, abychom získali celkový skóre. S vyšším získáním skóre se zvyšuje i využití neverbální bezprostřednosti jedince.

3.8 Etické otázky

Zákonní zástupci všech participantů podepsali vytištěný informovaný souhlas o poskytnutí osobních informací dítěte. Participantů byli ujištěni, že jejich údaje budou chráněny (budou uloženy na disku, ke kterému mají přístup pouze výzkumníci). Po celou

dobu výzkumu byla data participantů anonymizována – každému participantovi bylo přiděleno písmeno abecedy a získaná data byla uložena na bezpečném úložišti. Přístup k datům měli pouze oprávněné osoby pracující na studii. Účast na výzkumu byla dobrovolná a participantů mohli kdykoliv v průběhu výzkumu odstoupit, pokud se na sběru dat již nechtěli podílet.

3.9 Analýza dat

Všechna získaná data byla přehledně přesána do tabulek a následně byla vyhodnocena v programu IBM SPSS Statistics, kde byly nejprve provedeny testy normality. Analýza byla provedena nejdříve u Rosenbergova dotazníku a poté u NIS dotazníku. Výsledky budou interpretovány u každého dotazníku zvlášť.

3.10 Testy normality

Před samotným vyhodnocením dat se provedly testy normality Sharpiro-Wilkův a Kolmogorovův-Smirnovův test (K-S test), abychom zjistili, zdali získaná data mají normální rozdělení a jestli můžeme při testování korelací využít parametrické nebo neparametrické analýzy. Škály se u dětí, učitelky 1, učitelky 2 a rodičů pohybovaly mimo hodnotu normality (hladina signifikance by neměla přesahovat 0,05).

Data, se kterými pracujeme vyžadují takovou analýzu, pro kterou je vhodné nenormální rozdělení dat. V našem případě budeme používat Spearmanův korelační koeficient (neparametrická analýza). Pearsonův korelační koeficient se využívá pro měření statistické závislosti u dat s normálním rozdělením (parametrická analýza). Analýza byla provedena za účelem zjištění statistické závislosti jednotlivých škál.

3.11 Korelační analýza

Po vyhodnocení všech dotazníků byla provedena korelační analýza (Spearmanův koeficient) v programu IBM SPSS Statistics. Korelační analýza byla provedena u dvou předškolních tříd, tj. třída Žirafky (RSE tabulka 11, NIS tabulka 13) a Klokani (RSE tabulka 12, NIS tabulka 14) zvlášť. Každá třída byla testována samostatně, jelikož učitelky využívaly

specifického využití škály, kdy používaly stejné hodnoty v rámci škály při hodnocení dětí a tento faktor by ovlivňoval celkový výsledek. Z tohoto důvodu nebylo možné provést korelační analýzu u obou tříd najednou.

Analýza byla provedena za účelem ověření statistické závislosti dvojic u jednotlivých škál (dětí, učitelky, rodiče). Budu zde porovnávat škály, které jsou vyobrazeny v tabulce 5.

Tabulka 5: Porovnávané škály

N= počet respondentů	Učitelka 1	Učitelka 2	Rodiče	Děti
Učitelka 1	1			
Učitelka 2		1		
Rodiče			1	
Děti				1

Cílem je zjistit, jak se shodují různé kategorie hodnotitelů (učitelek a rodičů) mezi sebou. Výslednou hodnotou bude v tomto případě Spearmanův korelační koeficient, který nám ukáže míru shody/neshody. Korelační koeficient se pohybuje od -1 do $+1$, kdy hodnoty od -1 do 0 považujeme za negativní korelaci a hodnoty od 0 do $+1$, považujeme za pozitivní korelaci. V případě 0 hodnoty není žádný vztah mezi dvěma proměnnými. Pro přehled uvádím v tabulce 6 hodnoty síly vztahu (efektu), se kterými budeme u korelací pracovat (Ferguson, 2009).

Tabulka 6: Velikost efektu

r_s (pozitivní nebo negativní)
$r_s = 0,2$ a výše – slabý efekt
$r_s = 0,5$ a výše – střední efekt
$r_s = 0,8$ a výše - silný efekt

r_s = Spearmanův korelační koeficient

3.12 Explorační faktorová analýza

Ačkoliv je faktorová analýza postavena na parametrických korelacích, rozhodli jsme se pro její výpočet, abychom zjistili, zda po redukci dat dojde k nasycení více faktorů ze získaných korelací mezi hodnotiteli a účastníky.

K dispozici byla konfirmační faktorová analýza, která se používá pro ověření škál a hypotéz. Jelikož nás ale zajímá, zda se korelace mezi hodnocením hodnotitelů a účastníků dá redukovat na relativně nízký počet faktorů, byla pro použití vhodnější explorační faktorová analýza. Konkrétně využijeme její metodu hlavních komponent. Explorační analýza byla také provedena u dvou předškolních tříd Žirafek (RSE tabulka 15, NIS tabulka 17) a Klokanů (RSE tabulka 16, NIS tabulka 18).

Analýza byla provedena u všech dostupných škál hodnotitelů a účastníků. Výstup pro explorační faktorovou analýzu uvádím v tabulce 7.

Tabulka 7: Výstup faktorové analýzy

Komponenty	1	2
Učitelka 1		
Učitelka 2		
Rodiče		
Děti		

3.13 Významnost rozdílu mezi dvěma korelacemi

Vyhodnocení významnosti rozdílu mezi dvěma korelacemi byla provedena za účelem porovnání všech hodnotitelů a účastníků mezi sebou. Výsledky třídy Žirafek jsou vyobrazeny v tabulce 19 (RSE) a tabulce 21 (NIS) a třídy Klokanů v tabulce 20 (RSE) a tabulce 22 (NIS). Vytvořené dvojice byly tedy vybrány tak, abychom mohli porovnat především hodnotitele mezi sebou. Zároveň jsme do měření zahrnuli i rodiče spolu s dětmi, jelikož nás zajímá, jestli se ukáže shoda mezi hodnocením rodičů a sebehodnocením dětí. Pro přehled jsou vytvořené dvojice znázorněny v tabulce 8.

Tabulka 8: Porovnávané dvojice

N=počet respondentů	Učitelka 1, Učitelka 2	Učitelka 1, Rodiče	Učitelka 2, Rodiče	Rodiče, Děti
Učitelka 1, Učitelka 2	1			
Učitelka 1, Rodiče		1		
Učitelka 2, Rodiče			1	
Rodiče, Děti				1

4. VÝSLEDKY

4.1 Deskriptivní statistika (popis souboru)

Základní popisnou statistiku pro jednotlivé skupiny participantů a hodnotitelů uvádím v tabulce 9 pro Rosenbergův dotazník (RSE) a v tabulce 10 pro dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS).

Tabulka 9: Popis souboru u Rosenbergova dotazníku (RSE)

Třída	N	RSE– S průměr (SO)	Nový dotazník RSE – S průměr (SO)	RSE – učitelka 1 průměr (SO)	RSE – učitelka 2 průměr (SO)	RSE – rodič průměr (SO)
Lvíčata dívký	7		7,7 (0,4)			
Lvíčata chlupci	8		6,5 (1,9)			
Lvíčata celkem	15		7,06 (1,5)			
Slůňata dívký	6		7,8 (0,4)			
Slůňata chlupci	9		6,6 (1,3)			
Slůňata celkem	15		7,1 (1,1)			
Žirafky dívký	5		7,2 (0,8)	20,2 (1,09)	20,4 (2,07)	22,6 (5,5)
Žirafky chlupci	4		6,2 (0,9)	19,7 (0,9)	19,5 (0,5)	21,2 (3,8)
Žirafky celkem	9		6,7 (0,9)	20 (1)	20 (1,5)	21,4 (5,2)
Klokani dívký	7		6,5 (1,9)	18,5 (1,2)	25,4 (4,6)	22,1 (1,7)
Klokani chlupci	3		3 (3,4)	18 (1)	26,3 (3,5)	18 (2)
Klokani celkem	10		5,5 (2,8)	18,4 (1,1)	25,7 (4,1)	19,5 (4,6)
2.B – dívký	6	15,7 (3,01)				

2.B	–	10	16,6 (3,2)				
chlapci							
2.B		16	16,1 (3,07)				
celkem							
4.A	–	12	14,9 (2,4)				
dívky							
4.A–		9	17,1 (3,3)				
chlapci							
4.A		21	15,8 (3)				
celkem							
4.B	–	14	14,6 (2,4)				
dívky							
4.B	–	10	17,1 (3,3)				
chlapci							
4.B		24	15,6 (3,03)				
celkem							
6.B	–	9	12,6 (2,5)				
dívky							
6.B	–	8	13,2 (2,9)				
chlapci							
6.B		17	12,9 (2,6)				
celkem							
7.A–		7	12,1 (5,5)				
dívky							
7.A–		14	15,9 (3,6)				
chlapci							
7.A		21	14,6 (4,6)				
celkem							
8.B	–	8	14,6 (3,9)				
dívky							
8.B	–	8	14,5 (2,2)				
chlapci							
8.B		16	14,5 (3,09)				
celkem							

Poznámka: hodnoty odpovídají původním škálám, které měli k dispozici hodnotitelé

Tabulka 10: Popis souboru u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

Třída	N	NIS – S průměr (SO)	Nový dotazník NIS – S průměr (SO)	NIS – učitelka 1 průměr (SO)	NIS – učitelka 2 průměr (SO)	NIS – rodič průměr (SO)
Lvíčata dívký	6		13,3 (2,6)			
Lvíčata chlapci	5		11,4 (3,2)			
Lvíčata celkem	11		12,4 (2,9)			
Slůňata dívký	6		14,3 (3,7)			
Slůňata chlapci	8		13,3 (2,2)			
Slůňata celkem	14		13,7 (2,8)			
Žirafky dívký	5		14,8 (1,4)	106 (9,4)	106,8 (9,6)	100,4 (6,8)
Žirafky chlapci	4		12,2 (4,1)	111,7 (14,7)	111,7 (14,7)	106,2 (9,6)
Žirafky celkem	9		13,6 (3,04)	108,5 (11,6)	109 (11,5)	103 (8,2)
Klokani dívký	7		15 (2)	99,4 (6,02)	96 (3,7)	97,7 (16,9)
Klokani chlapci	1					
Klokani celkem	8		15,7 (2,8)	101,7 (8,6)	96,5 (4,4)	98,2 (15,7)
2.B – dívký	6	74,1 (3,3)				
2.B – chlapci	11	75,2 (8,05)				
2.B celkem	17	74,8 (6,6)				
4.A – dívký	12	82,7 (6,8)				
4.A– chlapci	9	84 (9,06)				

4.A celkem	21	83,2 (7,6)				
4.B – dívky	14	85,4 (8,2)				
4.B– chlapci	10	79,1 (8,8)				
4.B celkem	24	82,7 (8,9)				
6.B – dívky	9	87,5 (5,1)				
6.B– chlapci	7	82,7 (8,1)				
6.B celkem	16	85,4 (6,8)				
7.A– dívky	6	90,8 (8,2)				
7.A– chlapci	14	83,2 (9,4)				
7.A celkem	20	85,5 (9,5)				
8.B – dívky	8	92 (9,07)				
8.B– chlapci	8	92,2 (8,3)				
8.B celkem	16	92,1(8,4)				

Poznámka: hodnoty odpovídají původním škálám, které měli k dispozici hodnotitelé

4.2 Korelační analýza

V následující části budu prezentovat výsledky získané z korelační analýzy všech výše zmíněných škál u Rosenbergova dotazníku a NIS dotazníku ve třídě Žirafky a Klokani. Jak již bylo zmíněno, hodnotitel byl v tomto případě specifický pro každou třídu a získaná data od učitelek jsou na sobě závislá. Kdybychom prováděli korelační analýzu napříč oběma třídami, mohlo by dojít k ovlivnění výsledků. Z tohoto důvodu byla korelační analýza prováděna samostatně pro každou z tříd.

4.2.1 Rosenbergův dotazník (RSE)

4.2.1.1 Třída Žirafky

Tabulka 11 představuje výsledky jedné z předškolních tříd konkrétně Žirafek. V tabulce jsou znázorněny výsledné korelační koeficienty porovnávaných škál, které byly měřeny v rámci třídy u dětí, učitelek a rodičů. Celkem se v Rosenbergově dotazníku měřilo 9 respondentů a analýza se prováděla na 4 sadách dotazníků, které byly získané od dětí, učitelek a rodičů.

Tabulka 11: Korelace mezi výslednými skóry Rosenbergova dotazníku ve třídě Žirafky

N=9	Učitelka 1	Učitelka 2	Rodiče	Děti
Učitelka 1	1			
Učitelka 2	,855** ^c	1		
Rodiče	,293 ^a	-,082	1	
Děti	,350 ^a	,014	,632 ^b	1

** označují vysoce signifikantní vztah pod hladinou významnosti 0,01

^a odpovídá slabému efektu podle Fergusona (2009)

^b odpovídá střednímu efektu podle Fergusona (2009)

^c odpovídá silnému efektu podle Fergusona (2009)

Tabulka 11 zobrazuje korelační koeficienty, které označují míru shody/neshody v hodnocení učitelky 1, učitelky 2, rodičů a dětí. Slabá shoda byla nalezena mezi učitelkou 1 a rodiči, učitelkou 1 a dětmi. Kladná korelace se středně silným vztahem vyšla mezi rodiči a dětmi. Kladná korelace se silným vztahem se nachází mezi učitelkou 1 a učitelkou 2. P-hodnota v případě učitelek značí vysokou významnost mezi jejich hodnoceními, tento výsledek odpovídá specifickému využití škál učitelkami v rámci třídy.

4.2.1.2 Třída Klokani

V tabulce 12 představují výsledky korelací ve třídě Klokani. V tabulce jsou znázorněny výsledné korelační koeficienty porovnávaných škál, které byly měřeny v rámci třídy u dětí, učitelek a rodičů. Celkem se měřilo v Rosenbergově dotazníku měřilo 10 respondentů a korelace se prováděla na 4 sadách dotazníků.

Tabulka 12: Korelace mezi výslednými skóry Rosenbergova dotazníku ve třídě Klokani

N=10	Učitelka 1	Učitelka 2	Rodiče	Děti
Učitelka 1	1			
Učitelka 2	-,335 ^a	1		
Rodiče	,333 ^a	-,365 ^a	1	
Děti	,129	-,242 ^a	,522 ^b	1

^a odpovídá slabému efektu podle Fergusona (2009)

^b odpovídá střednímu efektu podle Fergusona (2009)

^c odpovídá silnému efektu podle Fergusona (2009)

Na úrovni párových korelací v tabulce 12 byla zjištěna slabá negativní korelace mezi učitelkou 1 a učitelkou 2, učitelkou 2 a rodiči, učitelkou 2 a dětmi. Pozitivní korelace se středně silným vztahem se vyskytuje rodiči a dětmi, učitelkou 1 a rodiči.

Výsledky korelační analýzy v obou třídách naznačují, že se objevuje kladný vztah mezi hodnocením rodičů a sebehodnocením dětí, zatímco u učitelek jsou výsledky velice rozdílné. Ve třídě Žirafky můžeme vidět podle výsledku korelace mezi učitelkou 1 a učitelkou 2 velmi vysokou kladnou shodu v hodnocení, zatímco mezi učitelkami ve třídě Klokani vyšla korelace s negativní shodou. Výsledky obou tříd prokazují, že děti v předškolním věku mají povědomí o sebeúctě a dokáží ji reflektovat, což nám ukazuje i vysoká kladná shoda mezi sebehodnocením dětí a hodnocením rodičů v obou třídách.

Na závěr jsem provedla korelaci hodnocení rodičů a sebehodnocení dětí všech tříd školky. Zjistila jsem pozitivní vztah mezi hodnocením rodičů a sebehodnocením dětí ($r_s = 0$

,321 , $p > 0,05$). Korelace napříč třídami se nemohla provádět u rodičů/děti a učitelek, jelikož byl pro každou třídu hodnotitel (v našem případě učitelka) stejný a měl tendenci hodnotit děti v rámci třídy stejně, ale ne napříč třídami. V tomto případě by byl efekt konkrétní učitelky intervenující proměnnou, který by vnesl do dat rušivý faktor.

4.2.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)

U dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) budou používány stejné statistické postupy jako pro Rosenbergův dotazník. Korelační analýza bude taktéž provedena u dvou předškolních tříd, tj. Žirafky a Klokani (tabulka 13, 14). V rámci třídy byla pozorována míra shody/neshody mezi jednotlivými participanty (učitelka 1, učitelka 2, rodiče, děti).

4.2.2.1 Třída Žirafky

Tabulka 13 zobrazuje výsledné hodnoty korelační analýzy dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) ve třídě Žirafky. V tabulce jsou znázorněny výsledné korelační koeficienty porovnávaných škál, které byly měřeny v rámci třídy u dětí, učitelek a rodičů. Celkem se měřilo 9 respondentů.

Tabulka 13: Korelace mezi výslednými skóry NIS dotazníku ve třídě Žirafky

N=9	Učitelka 1	Učitelka 2	Rodiče	Děti
Učitelka 1	1			
Učitelka 2	,996** ^c	1		
Rodiče	,534 ^b	,502 ^b	1	
Děti	-,434 ^a	-,462 ^a	-,077	1

** označují vysoce signifikantní vztah pod hladinou významnosti 0,01

^a odpovídá slabému efektu podle Fergusona (2009)

^b odpovídá střednímu efektu podle Fergusona (2009)

^c odpovídá silnému efektu podle Fergusona (2009)

Na úrovni párových korelací byla v tabulce 5 zjištěna negativní korelace se slabým vztahem mezi učitelkou 1 a dětmi, učitelkou 2 a dětmi. V tomto případě se hodnocení učitelek lišilo od sebehodnocení dětí. Pozitivní korelace se středně silným vztahem se objevuje u učitelky 1 a rodiči, učitelky 2 a rodiči. Jako poslední se objevuje velmi vysoká pozitivní korelace mezi učitelkou 1 a učitelkou 2. P-hodnota v případě učitelek značí vysokou významnost mezi jejich hodnoceními.

4.2.2.2 Třída Klokani

Tabulka 14 představuje výsledné hodnoty korelací ve třídě Klokani. V tabulce jsou znázorněny výsledné korelační koeficienty porovnávaných škál, které byly měřeny v rámci třídy u dětí, učitelek a rodičů. Celkem se měřilo 8 respondentů.

Tabulka 14: Korelace mezi výslednými skóry NIS dotazníku ve třídě Klokani

N=8	Učitelka 1	Učitelka 2	Rodiče	Děti
Učitelka 1	1			
Učitelka 2	,952 ^{**c}	1		
Rodiče	,586 ^b	,610 ^b	1	
Děti	,077	-,064	-,602 ^b	1

** označují vysoce signifikantní vztah pod hladinou významnosti 0,01

^a odpovídá slabému efektu podle Fergusona (2009)

^b odpovídá střednímu efektu podle Fergusona (2009)

^c odpovídá silnému efektu podle Fergusona (2009)

V tabulce 14 byla na úrovni párových korelací zjištěna negativní korelace se středně silným vztahem mezi rodiči a dětmi. Pozitivní korelace se středně silným vztahem se objevuje u učitelky 1 a rodičů, učitelky 2 a rodičů. Pozitivní korelace se silně vysokým vztahem se objevuje u učitelky 2 a rodičů. U učitelky 1 a učitelky 2 vyšla pozitivní korelace

s velmi vysokým silným vztahem, kterému odpovídá i p-honota, které značí vysokou významnost mezi jejich hodnoceními. Hladina významnosti u učitelek v případě obou tříd odpovídá stejnému hodnocení dětí v rámci třídy.

Výsledky v obou třídách ukazují, že se sebehodnocení dětí liší od hodnocení rodičů, zatímco hodnotitelé se ve svých hodnoceních shodují. Tyto dva výsledky mohou značit, že děti v předškolním věku ještě nerozumí gestikulaci, a proto se ve svém sebehodnocení neshodnou ani s rodiči. U učitelek stejně jako u Rosenbergova dotazníku výsledky prokazují specifické využití škál v rámci třídy.

Na závěr byla taktéž provedena korelace mezi hodnocením rodičů a sebehodnocením dětí u všech tříd školky. Zjistila jsem pozitivní vztah mezi hodnocením rodičů a sebehodnocením dětí ($r_s = -0,196$, $p > 0,05$).

4.3 Explorační faktorová analýza

Faktorová analýza byla provedena u všech škál hodnotitelů a participantů ve třídě Žirafky a Klokani. V tabulkách 15 a 16 jsou zobrazeny výsledné hodnoty explorační faktorové analýzy, které mohou nabývat jak negativních, tak pozitivních hodnot.

4.3.1 Rosenbergův dotazník (RSE)

4.3.1.1 Třída Žirafky

Tabulka 15 zobrazuje výsledné hodnoty explorační faktorové analýzy ve třídě Žirafky. Pro analýzu byly využity škály od učitelky 1, učitelky 2, rodičů a dětí.

Tabulka 15: Matice komponentů ve třídě Žirafky u Rosenbergova dotazníku (RSE)

Komponenty	1	2
Učitelka 1	,811	-,534
Učitelka 2	,867	-,427
Rodiče	,704	,587
Děti	,736	,530

Extrakční metoda: analýza hlavních komponent – 2 faktory

V tabulce 15 můžeme vidět dva výsledné faktory, ale jelikož je převážně sycen první faktor, můžeme považovat hodnocení za konzistentní. Výsledky druhého faktoru zobrazují shodu mezi rodiči a dětmi nad rámec celkové shody.

4.3.2.2 Třída Klokani

V tabulce 16 představují výsledky explorační faktorové analýzy ve třídě Klokani. V tabulce jsou znázorněny výsledné hodnoty porovnávaných škál učitelek, rodičů a dětí.

Tabulka 16: Matice komponentů ve třídě Klokani u Rosenbergova dotazníku (RSE)

Komponenty	1
Učitelka 1	-,731
Učitelka 2	,757
Rodiče	,750
Děti	,587

Extrakční metoda: analýza hlavních komponent – 1 faktor

Ve třídě Klokani bylo zjištěn jeden faktor, který je sycen pozitivně učitelkou 2, rodiči a dětmi. V tomto případě učitelka 1 hodnotila nekonzistentně s ostatními.

4.3.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)

4.3.2.1 Třída Žirafky

Tabulka 17 zobrazuje výsledné hodnoty explorační faktorové analýzy ve třídě Žirafky.

Tabulka 17: Matice komponentů ve třídě Žirafky u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

Komponenty	1
Učitelka 1	,948
Učitelka 2	,934
Rodiče	,695
Děti	-,545

Extrakční metoda: analýza hlavních komponent – 1 faktor

V této třídě bylo zjištěno konzistentní hodnocení u všech hodnotitelů (především u učitelek), zatímco hodnocení participantů v tomto případě neodpovídá ostatním škálám.

4.3.2.2 Třída Klokani

Výsledky explorační analýzy ve třídě Klokani jsou zobrazeny v tabulce 18.

Tabulka 18: Matice komponentů ve třídě Klokani u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

Komponenty	1	2
Učitelka 1	,991	,124
Učitelka 2	,902	-,083
Rodiče	,677	-,580
Děti	,385	,882

Extrakční metoda: analýza hlavních komponent – 2 faktory

Ve třídě Klokani byly zjištěny výsledky se dvěma faktory, které svědčí o konzistentním hodnocení u všech hodnotitelů, zatímco hodnocení participantů neodpovídá ostatním škálám, z tohoto důvodu byl vyčleněn i druhý faktor.

4.4 Významnost rozdílů mezi dvěma korelacemi

Výsledné hodnoty rozdílů mezi dvěma korelacemi nám určí, zda je vztah mezi jednou dvojicí odlišný od druhé dvojice. Tyto hodnoty mohou nabývat negativních i pozitivních hodnot. P-hodnota nám poslouží jako ukazatel významnosti/nevýznamnosti

vztahu mezi porovnávanými dvojicemi. Výsledky třídy Žirafek a Klokanů jsou zobrazeny v tabulce 19 a 20 pro Rosenbergův dotazník (RSE) a v tabulce 21 a 22 pro dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS).

4.4.1 Rosenbergův dotazník (RSE)

4.4.1.1 Třída Žirafky

Výsledky tabulky 19 zobrazují výsledné hodnoty významnosti rozdílu mezi dvěma korelacemi ve třídě Žirafky.

Tabulka 19: Významnost rozdílu mezi dvěma korelacemi ve třídě Žirafky u Rosenbergova dotazníku (RSE)

N=9	Učitelka 1, Učitelka 2	Učitelka 1, Rodiče	Učitelka 2, Rodiče	Rodiče, Děti
Učitelka 1, Učitelka 2	1			
Učitelka 1, Rodiče	1,684	1		
Učitelka 2, Rodiče	2,349	,665	1	
Rodiče, Děti	,917	-,767	-1,432	1

Poznámka: hladina významnosti $p > 0,05$

Ve třídě Žirafky nebyl nalezen žádný významný rozdíl mezi dvěma korelacemi. Výsledky ukazují, že se objevuje kladná shoda u hodnocení mezi dvojicemi hodnotitelů, zatímco negativní vztah byl nalezen mezi hodnocením učitelek, rodičů a rodičů a dětí.

4.4.1.2 Třída Klokaní

V tabulce 20 jsou znázorněny výsledné hodnoty ve třídě Klokaní.

Tabulka 20: Významnost rozdílu mezi dvěma korelacemi ve třídě Klokani u Rosenbergova dotazníku (RSE)

N=8	Učitelka 1, Učitelka 2	Učitelka 1, Rodiče	Učitelka 2, Rodiče	Rodiče, Děti
Učitelka 1, Učitelka 2	1			
Učitelka 1, Rodiče	-1,299	1		
Učitelka 2, Rodiče	,063	1,363	1	
Rodiče, Děti	-1,735	-,435	-1,799	1

Poznámka: hladina významnosti $p > 0,05$

Ve třídě Klokani nebyla taktéž prokázán žádný významný rozdíl mezi dvěma korelacemi. Výsledky ukazují pozitivní vztah mezi hodnocením učitelky 1, rodiči a učitelky 2, rodiči, zatímco negativní shoda se objevuje mezi hodnocením učitelek, rodičů a rodičů, dětí; učitelek a učitelky 1 a rodičů.

4.4.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)

Tabulky 21 a 22 zobrazují výsledky významnosti rozdílu u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) ve třídě Žirafky a Klokani.

4.4.2.1 Třída Žirafky

Získané výsledky ve třídě Žirafky jsou zobrazeny v tabulce 21.

Tabulka 21: Významnost rozdílu mezi dvěma korelacemi ve třídě Žirafky u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

N=9	Učitelka 1, Učitelka 2	Učitelka 1, Rodiče	Učitelka 2, Rodiče	Rodiče, Děti
Učitelka 1, Učitelka 2	1			
Učitelka 1, Rodiče	4,348**	1		
Učitelka 2, Rodiče	4,424**	,075	1	
Rodiče, Děti	5,513**	1,165	1,089	1

** označují vysoce signifikantní vztah pod hladinou významnosti 0,01

Ve třídě Žirafky byly nalezeny pozitivní shody mezi hodnocením všech hodnotitelů a participantů. V případě učitelek a rodičů byla prokázána p-hodnota s nízkou hladinou významnosti, která svědčí o významné shodě v jejich hodnocení. Tato podobnost v hodnocení byla prokázána i u učitelky 1, učitelky 2 a rodičů, dětí.

4.4.2.2 Třída Klokani

Získané výsledné hodnoty ve třídě Klokani jsou zobrazeny v tabulce 22.

Tabulka 22: Významnosti rozdílu mezi dvěma korelacemi ve třídě Klokani u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

N=8	Učitelka 1, Učitelka 2	Učitelka 1, Rodiče	Učitelka 2, Rodiče	Rodiče, Děti
Učitelka 1, Učitelka 2	1			
Učitelka 1, Rodiče	1,867	1		
Učitelka 2, Rodiče	1,808	-,059	1	
Rodiče, Děti	4,030**	2,208*	2,267*	1

*označuje signifikantní vztah pod hladinou významnosti pod 0,05

** označují vysoce signifikantní vztah pod hladinou významnosti 0,01

Výsledné hodnoty v tabulce 22 ukazují negativní shodu mezi hodnocením učitelky 1, rodičů a učitelky 2, rodičů. Pozitivní shoda byla prokázána u hodnocení učitelek a rodičů. Shody s hladinou významnosti menší než 0,05 byly nalezeny mezi hodnocením učitelek, rodičů a dětí. Vysoká shoda s nízkou hladinou významnosti byla prokázána mezi hodnocením učitelek a rodičů, dětí. Tento výsledek odpovídá shodnému hodnocení mezi hodnotiteli a účastníky.

4.5 Posun sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem

Přestože má námi nově vytvořená verze a modifikovaná verze dotazníku má omezenou reliabilitu a validitu, rozhodli jsme orientačně vytvořit přehled posunu sebehodnocení dětí s věkem jak u sebeúcty – předškolní děti (graf 1, 2, 3), školní děti (graf 4, 5, 6), tak u neverbální bezprostřednosti – předškolní děti (graf 7, 8, 9), školní děti (graf 10, 11, 12).

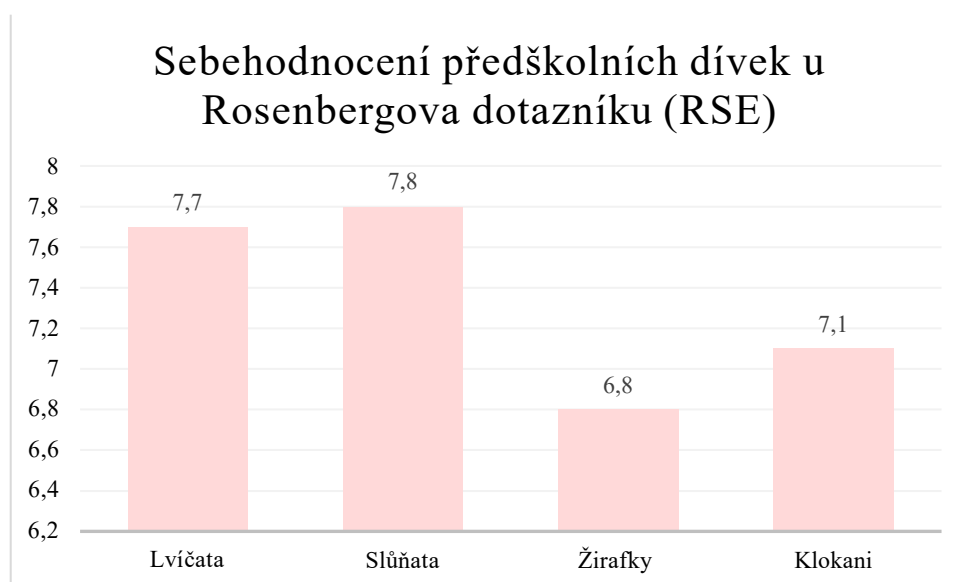
4.5.1 Rosenbergův dotazník (RSE)

Vzhledem k tomu, že předškolní děti hodnotily pomocí čtyř bodové škály a školní pomocí deseti bodové škály, jsou výsledky prezentovány zvlášť. Výsledky byly také ovlivněny počtem dívek a chlapců v dané třídě. Pro výpočet tohoto grafu byly využity průměry sebehodnocení získané od všech dětí (Rosenbergův dotazník). Vyhodnocené grafy jsou zobrazeny na následující stránce.

4.5.1.1 Předškolní dívky

Průměry výsledných hodnot sebehodnocení dívek u Rosenbergova dotazníku (RSE) jsou zobrazeny v grafu 1. Pro výpočet byly použity všechny kompletní dotazníky získané předškolních dívek.

Graf 1: Průměrné sebehodnocení předškolních dívek u Rosenbergova dotazníku (RSE)

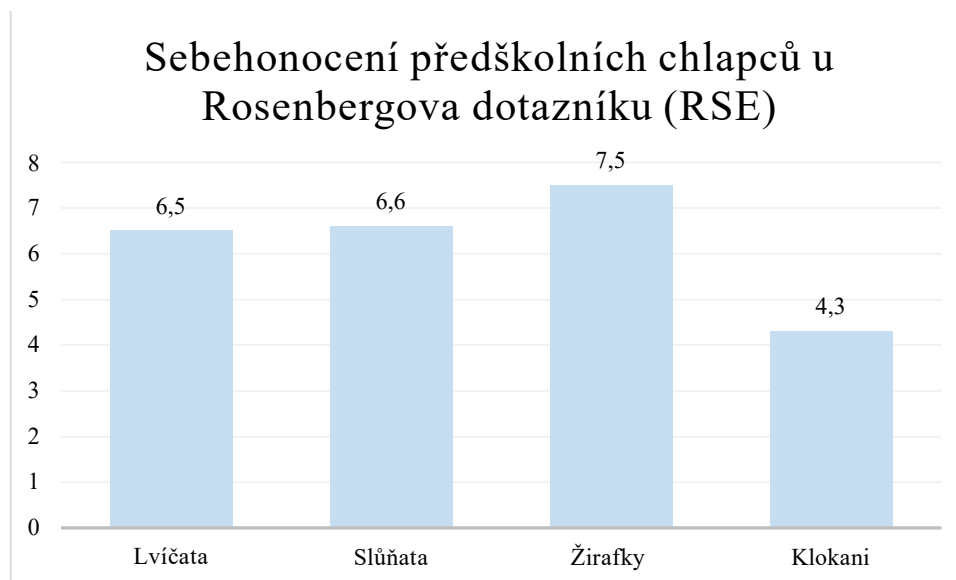


Přes limity, které byly zmíněny výše, průměrné hodnoty v grafu 1 naznačují, že sebehodnocení dívek u sebeúcty je nejspíše proměnlivé. Můžeme zde vidět určitý trend u kterého dochází k poklesu sebehodnocení.

4.5.1.2 Předškolní chlapci

Průměrné sebehodnocení předškolních chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE) je zobrazeno v grafu 2. Pro výpočet byly použity všechny kompletní dotazníky.

Graf 2: Průměrné sebehodnocení předškolních chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE)

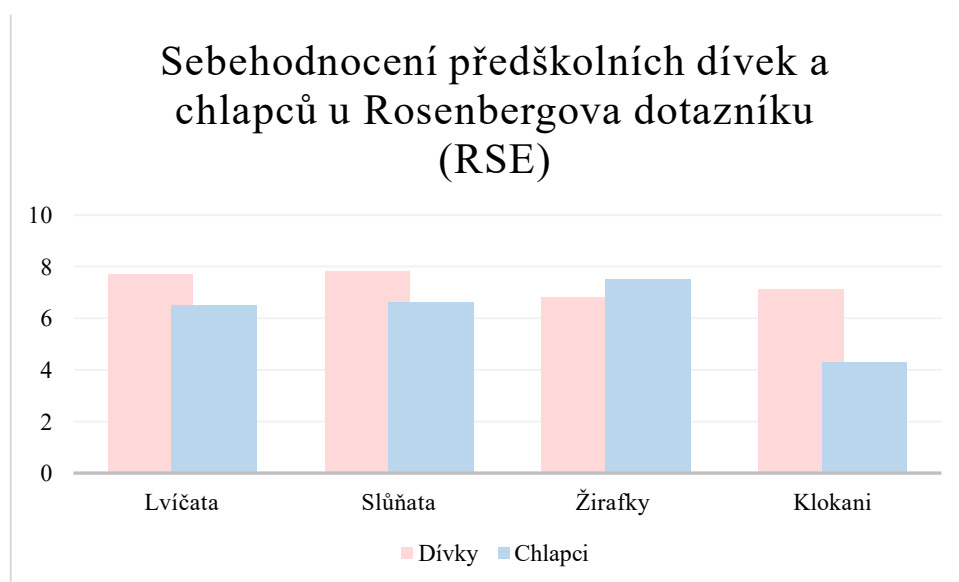


V případě sebehodnocení chlapců výsledky ukazují určitý trend v posunu sebehodnocení u sebeúcty, kdy v případě jedné třídy došlo k výraznému klesajícímu trendu sebehodnocení.

4.5.1.3 Předškolní dívky a chlapci

Graf 3 zobrazuje výsledné sebehodnocení předškolních dívek a chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE).

Graf 3: Průměrné sebehodnocení předškolních dívek a chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE)

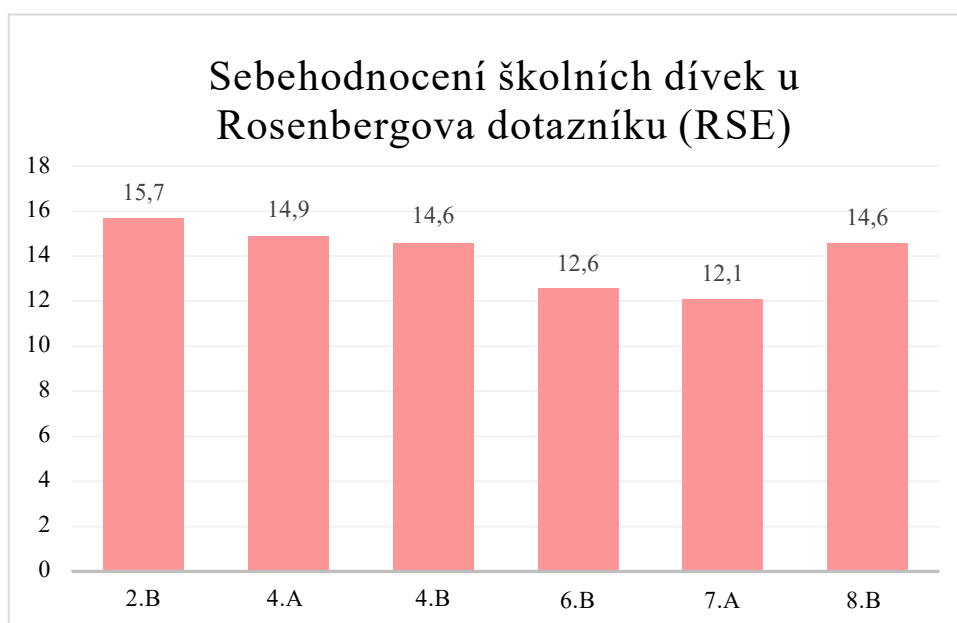


Při porovnání získaných výsledků u předškolních dívek a chlapců se naznačuje možnost, že je sebeúcta vyšší u dívek nežli u chlapců.

4.5.1.4 Školní dívky

Následující výsledky Rosenbergova dotazníku (RSE) se budou týkat školních dětí. V grafu 4 jsou zobrazeny výsledky sebehodnocení školních dívek.

Graf 4: Průměrné sebehodnocení školních dívek u Rosenbergova dotazníku (RSE)

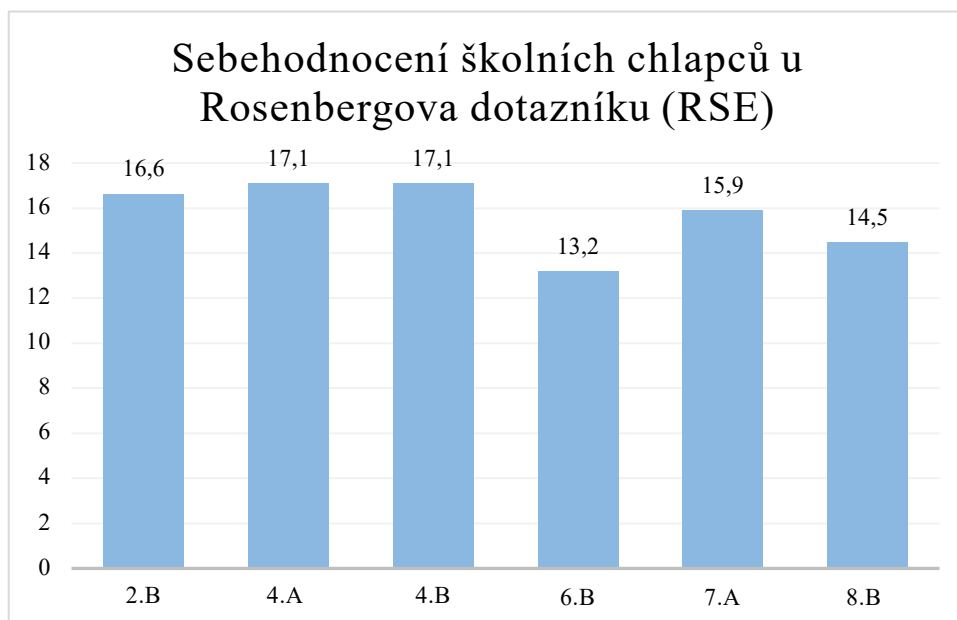


U školních dívek byl zjištěn klesající trend v sebehodnocení u sebeúcty až na jednu třídu, kde byl nalezen rostoucí trend v sebehodnocení (graf 4).

4.5.1.5 Školní chlapci

V grafu 5 prezentuji výsledky sebehodnocení školních chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE).

Graf 5: Průměrné sebehodnocení školních chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE)

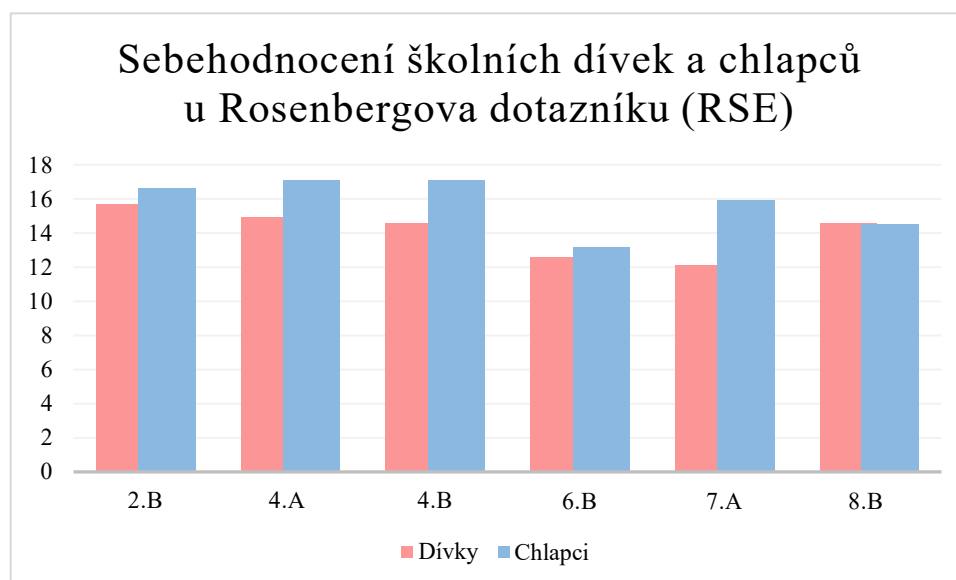


U chlapců se projevuje možnost změny v sebehodnocení s přibývajícím věkem. V grafu 5 můžeme vidět, že výsledné hodnoty sebehodnocení se zdají být velmi proměnlivé. Může tedy docházet jak k rostoucímu trendu, tak i ke klesajícímu trendu v sebehodnocení chlapců.

4.5.1.6 Školní dívky a chlapci

Graf 6 zobrazuje výsledné sebehodnocení školních dívek a chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE).

Graf 6: Průměrné sebehodnocení předškolních dívek a chlapců u Rosenbergova dotazníku (RSE)



U školních dívek a chlapců se zdá, že dochází k proměně v sebehodnocení sebeúcty (graf 6). Chlapci pravděpodobně vykazují vyšší míru sebeúcty nežli dívky (Zuckerman, Li a Hall, 2016).

Abych shrnula získané poznatky o sebehodnocení dětí v předškolním a školním věku, uvedu výsledky, které by mohly být platné pro všechny třídy. Potvrdily se zde dva pohledy na změnu sebeúcty s věkem a to ty, že skutečně může docházet ke zvýšení sebeúcty (Huang, 2010; Twenge a Campbell, 2001), ale také může docházet i k jejímu snížení (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling a Potter, 2002). Pokud by byly výsledky platné, neodpovídaly by tvrzení, že ke změně sebeúcty nedochází (Chubb, Fertman a Ross, 1997; Young a Mroczek, 2003), ve všech třídách byl naznačen určitý posun v hodnocení sebeúcty.

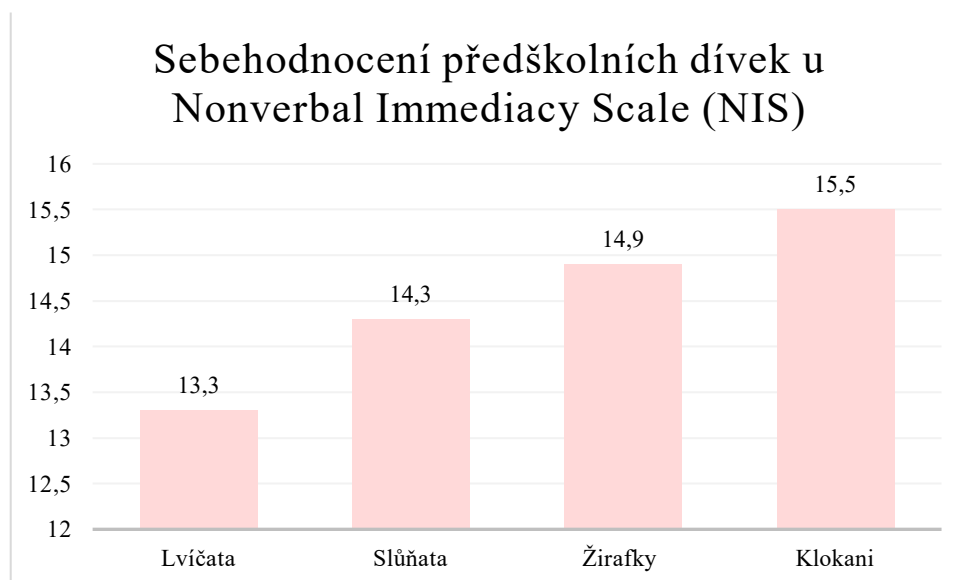
4.5.2 Dotazník neverbální bezprostřednosti (NIS)

Vzhledem k tomu, že předškolní děti hodnotily pomocí sedmi bodové škály a školní pomocí dvaceti šesti bodové škály, jsou výsledky prezentovány zvlášť. Výsledky byly také ovlivněny počtem dívek a chlapců v dané třídě. Pro výpočet těchto grafů byly využity průměry sebehodnocení získané od všech dětí (dotazník neverbální bezprostřednosti).

4.2.1 Předškolní dívky

Průměry výsledných hodnot sebehodnocení dívek u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) jsou zobrazeny v grafu 7. Pro výpočet byly použity všechny kompletní dotazníky získané předškolních dívek.

Graf 7: Průměrné sebehodnocení dívek u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

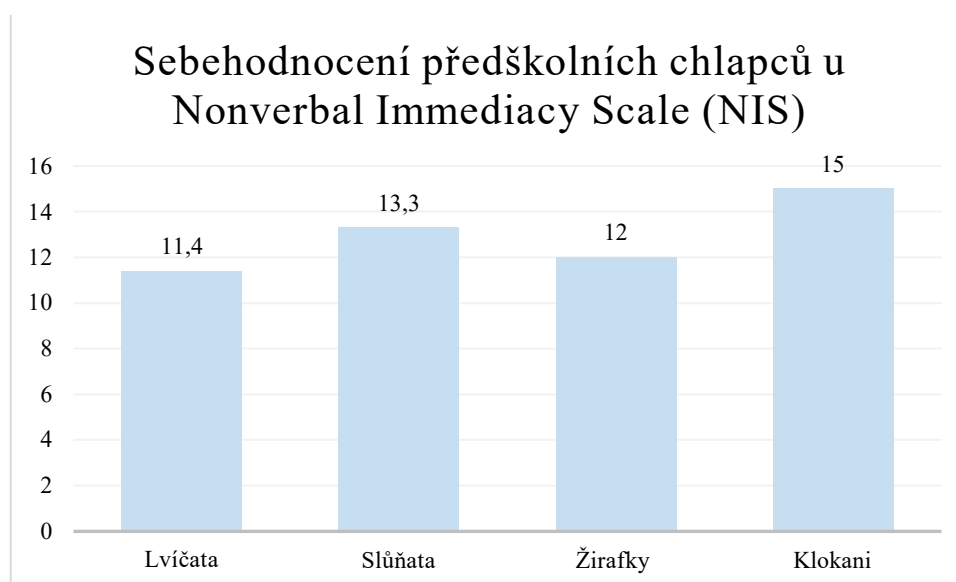


V případě neverbální bezprostřednosti se zdá, že dochází k rostoucímu trendu v sebehodnocení u předškolních dívek (graf 7).

4.5.2.2 Předškolní chlapci

Graf 8 zobrazuje výsledky sebehodnocení předškolních chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS). Pro výpočet byly použity všechny kompletní dotazníky.

Graf 5: Průměrné sebehodnocení předškolních chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

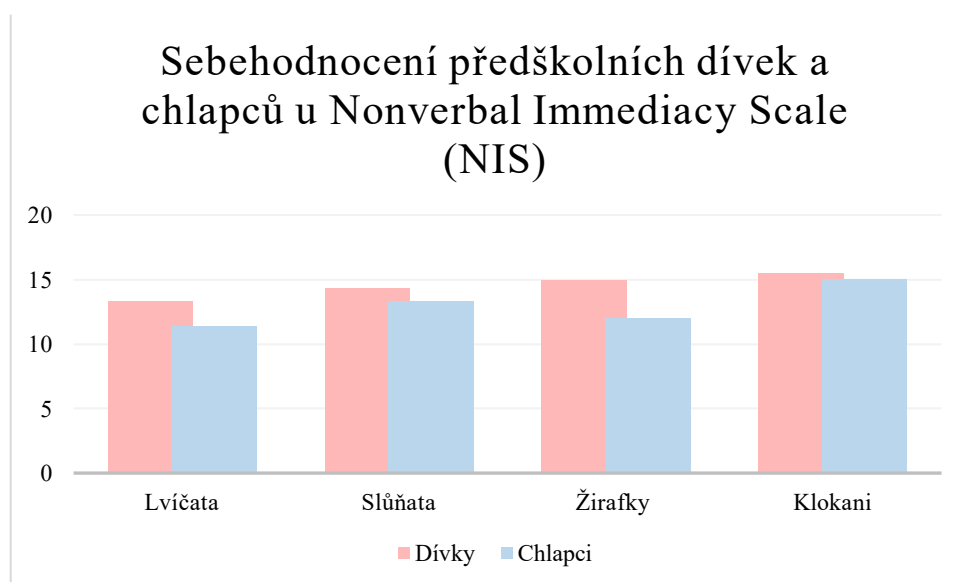


U předškolních chlapců nejspíše dochází k proměně sebehodnocení s věkem, ale zdá se, že zde nedochází k rapidním změnám (graf 8).

4.5.2.3 Předškolní dívky a chlapci

Graf 9 zobrazuje výsledné sebehodnocení předškolních dívek a chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS).

Graf 9: Průměrné sebehodnocení předškolních dívek a chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

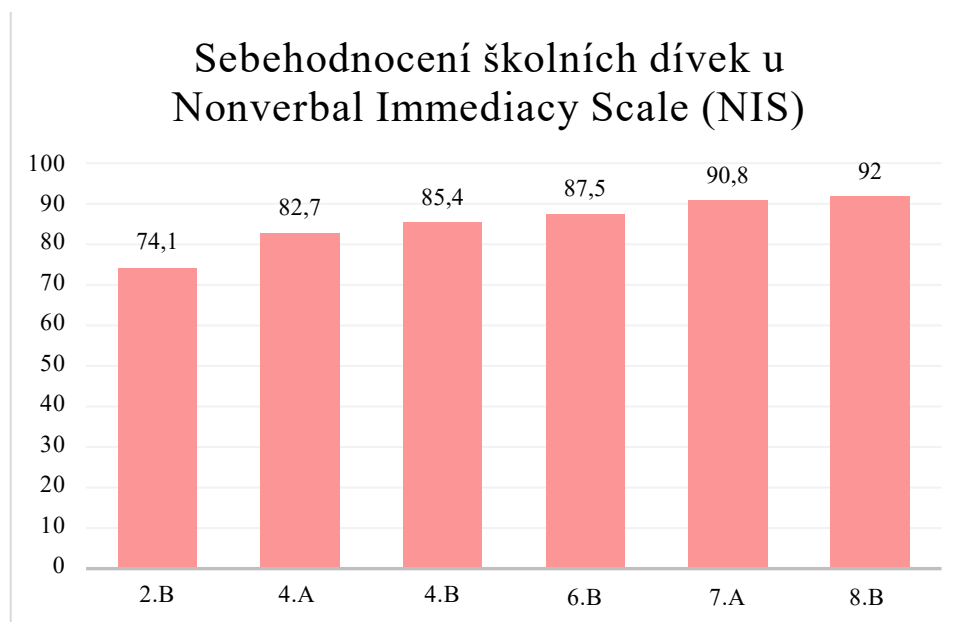


Výsledky v grafu 9 naznačují, že dívky prokazují vyšší míru neverbální bezprostřednosti než chlapci.

4.5.2.4 Školní dívky

Výsledné hodnoty sebehodnocení u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) školních dívek jsou zobrazeny v grafu 10.

Graf 10: Průměrné sebehodnocení školních dívek u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

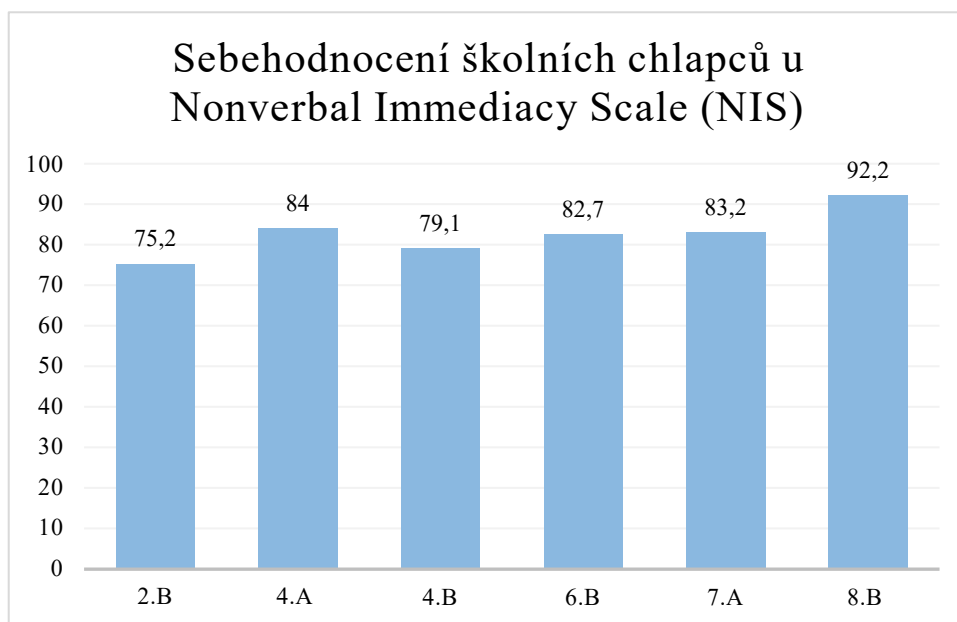


U dívek školního věku dochází nejspíše k rostoucímu trendu v sebehodnocení neverbální bezprostřednosti (graf 10).

4.5.2.5 Školní chlapci

Výsledné hodnoty sebehodnocení u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) školních chlapců jsou zobrazeny v grafu 11.

Graf 11: Průměrné sebehodnocení školních chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

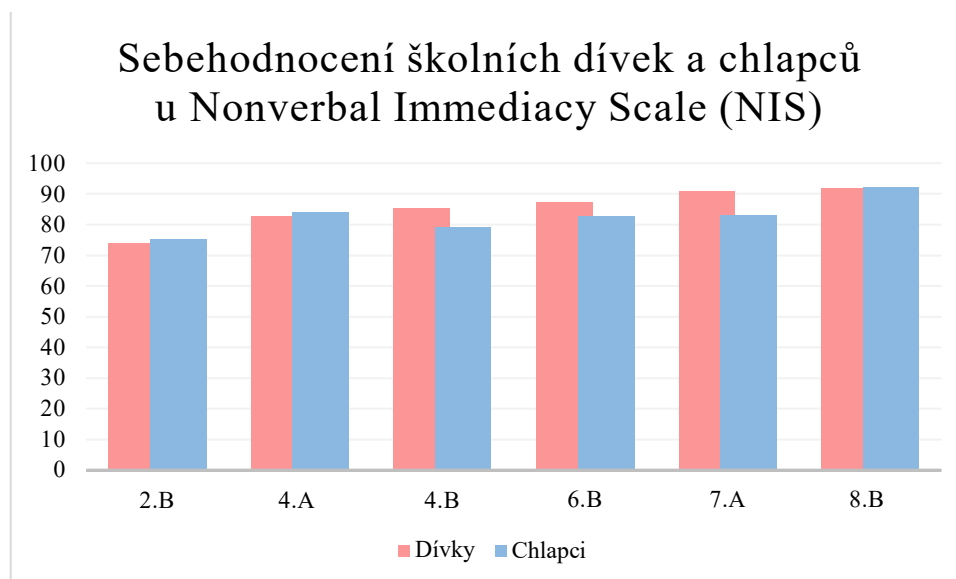


Chlapci školního věku mají vykazují lehce proměnlivou neverbální bezprostřednost, kdy s přibývajícím věkem dochází k lehkému klesajícímu trendu v sebehodnocení (graf 11).

4.5.2.6 Školní dívky a chlapci

Graf 12 zobrazuje výsledné sebehodnocení školních dívek a chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS).

Graf 12: Průměrné sebehodnocení školních dívek a chlapců u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)



Výsledné hodnoty grafu 12 naznačují, že dívky jsou spíše neverbálně bezprostřední nežli chlapci.

Abych shrnula získané poznatky o sebehodnocení dětí v předškolním a školním věku, uvedu výsledky, které by mohly být platné pro všechny třídy. V obou případech se potvrdilo stanovisko, že dívky jsou neverbálně bezprostřednější nežli chlapci (Miller, 2011; Santili a Miller, 2011).

5. DISKUZE

Na tomto místě bych chtěla diskutovat výsledky, které jsme získali pomocí korelační s navrženými hypotézami, a interpretovat v rámci je na základně teorie, která je popsána výše.

Korelační analýza byla využita, abychom otestovali závislost mezi jednotlivými proměnnými a zjistili shodu mezi hodnocením hodnotitelů a participantů ve třídě Žirafky a Klokani u Rosenbergova dotazníku (RSE) (tabulka 11, 12) a dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) (tabulka 13, 14).

Reliabilita a validita Rosenbergova dotazníku (RSE) byla potvrzena jen částečně. Co se týče spolehlivosti dotazníku, ve třídě Žirafky byla prokázána shoda se silným vztahem pouze mezi učitelkami. Dále byla nalezena shoda mezi učitelkou 1 a rodiči, zatímco mezi učitelkou 2 a rodiči shoda v hodnocení nalezena nebyla (tabulka 11). Ve třídě Klokani byl nalezen kladný vztah pouze u učitelky 1 a rodičů (tabulka 12). Výsledky faktorové analýzy taktéž potvrdily nekonzistentní hodnocení učitelky 1 a učitelky 2 ve třídě Žirafky (tabulka 15). Nekonzistentní hodnocení učitelky 1 bylo potvrzeno i ve třídě Klokani (tabulka 16). Z těchto důvodů nemůžeme považovat Rosenbergův dotazník (RSE) za reliabilní.

Jeho platnost byla testována pomocí shody mezi nově vytvořenou verzí dotazníku pro sebehodnocení dětí a modifikovanou verzí pro hodnocení rodiči. Ve třídě Žirafky byl nalezen středně silný vztah mezi hodnocením rodičů a dětí (tabulka 11). Výsledky ve třídě Klokani odpovídaly taktéž středně silnému vztahu mezi sebehodnocením dětí a hodnocením rodičů (tabulka 12). V obou případech byly výsledné hodnoty pozitivní a v tom případě můžeme dotazník považovat za validní.

Reliabilita a validita u dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) byla taktéž prokázána jen částečně. Byla zde nalezena shoda v hodnocení hodnotitelů se silným vztahem u učitelek a středně silným vztahem u hodnocení učitelek a rodičů ve třídě Žirafky (tabulka 13). Ve třídě Klokani byla nalezena shoda u všech hodnotitelů. Silný vztah byl prokázán u hodnocení učitelek, středně silný vztah byl nalezen mezi hodnocením učitelek a rodičů (tabulka 14). Faktorová analýza prokázala konzistentní hodnocení hodnotitelů jak ve třídě Žirafky (tabulka 17), tak ve třídě Klokani (tabulka 18). Tyto výsledky potvrzují reliabilitu dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS).

Platnost dotazníku byla ověřována stejným způsobem jako u předchozího dotazníku, tedy pomocí shody mezi nově vytvořenou verzí dotazníku pro sebehodnocení dětí a modifikovanou verzí pro hodnocení rodiči. Ve třídě Žirafky byla objevena negativní shoda mezi hodnocením rodičů a dětí (tabulka 13) a ve třídě Klokani byla nalezena negativní shoda se středně silným vztahem (tabulka 14). Tyto výsledky potvrdily, že děti v předškolním věku ještě nerozumí neverbální bezprostřednosti a neumí ji reflektovat. Z tohoto důvodu nebyla potvrzena platnost dotazníku.

Jako další jsme se pokoušeli prokázat posun sebehodnocení u sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem.

Jak jsem již popsala v teoretické části, několik studií zaznamenalo jiné výsledky u hodnocení sebeúcty. Například Huang (2010); Twenge a Campbell (2001) zaznamenali zvýšení sebeúcty, zatímco Chubb, Fertman a Ross (1997); Young a Mroczek (2003) tvrdí, že se sebeúcta s věkem nemění, nebo dokonce že klesá (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, a Potter, 2002). U nás výsledky prokázaly, že k mírnému poklesu sebeúcty dochází pouze u dívek jak v předškolním, tak školním věku (graf 1, 4), zatímco u chlapců byly výsledky proměnlivé, ale docházelo spíše k posunu sebeúcty (graf 2, 5). U celkového hodnocení chlapci vykazovali vyšší míru sebeúcty nežli dívky (graf 3, 6). V případě dívek by odpovídalo tvrzení, že sebeúcta s věkem klesá (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, a Potter, 2002) u chlapců naopak, že s věkem stoupá (Huang 2010; Twenge a Campbell 2001). Tvrzení Robinse a Trzesniewskiho (2005), že sebehodnocení dětí v předškolním věku je velice pozitivní a v průběhu dětství postupně klesá bylo potvrzeno pouze u dívek, u chlapců bylo toto tvrzení vyvráceno. Určité poklesy by mohly být vysvětleny vlivem vrstevníků a přijetím do skupiny (Sullivan, 1953), které ovlivňuje sebehodnocení jedince.

Co se týče neverbální bezprostřednosti, dívky vykazovaly zvýšení neverbální bezprostřednosti s věkem jak v předškolním, tak v školním věku (graf 7, 10). U chlapců byly výsledné hodnoty proměnlivé (graf 8, 11). U dívek bylo prokázáno, že jsou neverbálně bezprostřednější nežli chlapci (graf 9, 12) (Miller, 2011; Santili a Miller, 2011). Neverbální bezprostřednost je stejně jako sebeúcta ovlivněna vztahem s vrstevníky (Mayor, 2020), což může odpovídat určitým poklesům v sebehodnocení chlapců.

V obou těchto případech byla potvrzena hypotéza 3, kde byl prokázán posun sebeúcty i neverbální bezprostřednosti s věkem. U všech tříd byly prokázány změny v sebehodnocení, kde docházelo ke snížení nebo zvýšení hodnocení.

6. LIMITY STUDIE

Jedním z hlavních limitů této studie je právě její design kvantitativní korelační studie, který neumožňuje zkoumat, zda existuje přímý vliv rodiče jako osoby na sebehodnocení dítěte. Zjištěné výsledky tak mohou být ovlivněny třetí proměnnou.

Další limit naší studie je v první části sběru dat, kdy dotazníky vyplňovaly učitelky společně. V tomto případě došlo ke specifickému použití škál, kdy měly učitelky tendenci hodnotit děti v rámci třídy stejně. Na výsledky má vliv i prostředí – učitelky znají děti v jiném kontextu nežli rodiče.

Výzkumníci nemohli kontrolovat rušivé vlivy prostředí a neměli jistotu, zda participanti správně pochopili zadání. V tomto případě jsem zmiňovala problematiku u sebehodnocení dětí, které mají problém s reflexí vlastního citění a nejsou schopny se realisticky posoudit. Jejich sebehodnocení mohlo být také ovlivněno další proměnnou – vliv rodiče, kdy děti nemusí nutně interpretovat citění o sobě samých.

7. ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá posuzováním neverbální bezprostřednosti a sebeúcty dětí prostřednictvím vlastního hodnocení a hodnocení druhého. Cílem práce bylo zjistit na základě shody posuzovatelů a kritériální validity, zda je nově vytvořená verze Rosenbergova dotazníku (RSE) a dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) reliabilní a validní. Výsledky ukázaly, že reliabilita i validita byla u obou dotazníků prokázána pouze částečně.

Nově vytvořenou verzi Rosenbergova dotazníku (RSE) můžeme považovat pouze za validní. Spolehlivost byla testována na základě shodného hodnocení mezi posuzovateli. U Rosenbergova dotazníku (RSE) bylo zjištěno nekonzistentní hodnocení obou učitelek ve třídě Žirafky a učitelky 1 ve třídě Klokani. Jediná shoda v hodnocení, která by měla silný vztah byla nalezena mezi učitelkami, které ale měly specifické použití škál v rámci třídy Žirafek a ve třídě Klokani se spolu neshodly vůbec. Nebyly zde prokázány žádné silné vztahy ani s hodnocením rodičů. Na základě těchto výsledků nově vytvořený nástroj reliabilní není.

Platnost Rosenbergova dotazníku (RSE) byla testována pomocí shody mezi nově vytvořenou verzí dotazníku pro sebehodnocení dětí a modifikovanou verzí dotazníku pro hodnocení rodiči. Zde byly nalezeny v případě obou tříd shody se středně silným vztahem mezi sebehodnocením dětí a hodnocením rodičů. Tento výsledek vypovídá o platnosti nově vytvořeného nástroje pro měření sebeúcty.

Nově vytvořenou verzi dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) můžeme považovat pouze za reliabilní. U dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) byly nalezeny shody mezi hodnocením všech hodnotitelů. Silný vztah byl nalezen mezi hodnocením učitelek, které i v tomto případě měly specifické využití škál v obou třídách. Ale jejich shoda byla podpořena hodnocením rodičů, kde byly nalezeny středně silné pozitivní vztahy. Tyto výsledky potvrzují reliabilitu nově vytvořeného nástroje pro měření neverbální bezprostřednosti.

Platnost dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) byla taktéž testována pomocí shody mezi nově vytvořenou verzí dotazníku pro sebehodnocení dětí a modifikovanou verzí dotazníku pro hodnocení rodiči. V případě obou tříd nebyla nalezena shoda mezi

sebehodnocením dětí a hodnocením rodičů. Tento výsledek nepotvrzuje validitu nově vytvořeného nástroje.

Nejdůležitější výsledky této práce objevily, že děti v předškolním věku ještě nejsou schopny reflektovat svoji neverbální bezprostřednost, zatímco reflexi o své sebeúctě již mají a dokáží ji reflektovat ve svém sebehodnocení. Prokázaná shoda mezi hodnocením rodičů a sebehodnocením dětí v tomto případě znamená, že by nově vytvořená verze dotazníku skutečně mohla být vhodná pro hodnocení druhým (rodiči).

Zároveň jsme zde prokázali posun sebehodnocení u sebeúcty a neverbální bezprostřednosti s věkem, kde chlapci vykazovali vyšší míru sebeúcty nežli dívky a dívky naopak vykazovaly vyšší míru neverbální bezprostřednosti nežli chlapci.

8. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Andersen, J. F. (1979). *Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness*. *Communication Yearbook*, 3, 543–559.
- Andersen, J. F. (1978). *The relationship between teacher immediacy and teaching effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, Morgantown, WV: West Virginia University.
- Andersen, J. F. (1979). *Teacher immediacy as a mediator of teaching effectiveness*. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3*. New Brunswick, NJ: Transaction B, 543-559.
- Andersen, J. F., Andersen, P. A., & Jensen, A. D. (1979). *The measurement of nonverbal immediacy*. *Journal of Applied Communication Research*, 7, 153–180.
- Andersen, P. A., & Andersen J. F. (2005). Measurements of perceived nonverbal immediacy. In V. Manusov (Ed.), *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*. London: Routledge, 113-126.
- Argyle, M. (1972). *Non-verbal communication in human social interaction*. In R. Hinde (Ed.), *Non-verbal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 243-270.
- Bak, W. (2014). *Self-Standards and Self-Discrepancies. A Structural Model of Self-Knowledge*. *Current Psychology*, 33(2), 155–173.
- Baumeister, R. F. (1999). *Self-concept, self-esteem, and identity*. In V. J. Derlega, B. Winstead, & W. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research* (3rd ed.) (pp. 246-280). San Francisco, CA: Wadsworth. 339-375.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinetics*. Louisville: University of Kentucky Press.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991). *The Self-Esteem Scale*. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*. New York: Academic Press, 115-160.
- Blatný, M. (2010). *Sebepojetí v osobním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita.

- Blatný, M., Osecká, L., Macek, P. (1993). *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. Československá psychologie, roč. 37, č.5, 444-454.
- Block, J., & Robins, R. W. (1993). *A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood*. *Child Development*, 64, 909-923.
- Bosacki, S. and Moore C. (2004). *Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language*. *Sex Roles* 50, 659–675.
- Bunglowala. A Bunglowala. A. (2015). *Non verbal communication: An integral part of teaching learning process*. International Journal of Research in Advent Technology Special Issue 1st International Conference on Advent Trends in Engineering. Science and Technology 8 Maret "ICATEST 2015", 371-375.
- Burgoon. J. K. (1980). *Nonverbal communication research in the 1970s: An overview*. In D. Nimmo (Ed.), *Cotnmurricofion Yeorhook 4*. New Brunswick. NJ: Transaction Books.
- Burgoon, J. K., Buller, D. B., Hale, J. L., & deTurck, M. A. (1984). *Relational messages associated with nonverbal behaviors*. *Human Communication Research*. 10, 3
- Cassidy, J. (1988). *Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds*. *Child Development*. 59(1), 121
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). *A Theory of Self-Esteem*. *Social Forces*. 80(3), 1041–1068.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). *A longitudinal study of Q-sort attachment security and selfprocesses at age 5*. *Infant and Child Development*. 9, 91–104.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*. [online], vol.16, no.3, 297-334
- Cvencek, D., Greenwald, A. G., & Meltzoff, A. N. (2016). *Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 50–57.
- Davis-Kean, P. E., & Sandler, H. M. (2001). *A Meta-Analysis of Measures of Self-Esteem for Young Children: A Framework for Future Measures*. *Child Development*. 72(3), 887–906.

- Demo, D. H. (1985). *The measurement of self-esteem: Refining our methods*. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 1490-1502.
- Demo, D. H. (1992). *The Self-Concept Over Time: Research Issues and Directions*. Annual Review of Sociology. 18(1), 303–326.
- DePaulo, B. M., Jordan, A., Irvine, A. & Laser, P. S. (1982). *Age changes in the detection of deception*. Child Development 53: 701–709.
- DeVito, J. A. (2008). *Základy lidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 152
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. Psychological Bulletin, 95, 542-575.
- Doherty-Sneddon, G. (2003). *Children's unspoken language*. Jessica Kingsley Publishers.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. . Pallas. A. M., Cadigan, D. (1987). *The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure*. Child Dev. 58, 1 190-1206.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). *Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study*. Journal of Personality and Social Psychology. 101(3), 607–619.
- Fatymain, F. F. (2011) *What is Communication?* [online]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/337649561_What_is_Communication
- Ferguson, C. J. (2009). *An effect size primer: A guide for clinicians and researchers*. Professional Psychology: Research and Practice, 40(5), 532–538.
- Fowler, J., Cohen, L., & Jarvis, P. (2012). *Practical Statistics for Field Biology*. Wiley & Sons, Incorporated, John. 132.
- Gecas, V. (1982). *The Self-Concept*. Annual Review of Sociology. 8(1), 1–33.
- Giri, V. N. (2009). Nonverbal Communication Theories. Encyklopedia of Communication Theory.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R., & Hayes, R. (2008). *Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect*. Attachment & Human Development. 10(4), 433–450.
- Gray-Little, B., Williams, V.S.L., & Hancock, T. D. (1997). *An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale*. Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 443-451.

- Halberstadt, A. G., Parker, A. E., & Castro, V. L. (2013). *Nonverbal communication: developmental perspectives*. *Nonverbal Communication*, 93-128.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 275-386
- Harter, S. (1993). *Cause and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The Puzzle of Low Selfregard*. New York: Plenum Press, 87-116.
- Harter, S. (1998). *The development of self-representations*. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley, 553-617
- Harter, S. (1999) *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S., Pike, R. (1984). *The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children*. *Child Development*. 55, 1969–1982.
- Hayes, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998
- Hewitt, John P. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press, 217-224.
- Higham, J. P., & Hebets, E. A. (2013). *An introduction to multimodal communication*. *Behavioral Ecology and Sociobiology*. 67(9), 1381–1388.
- Holden, Ronald B. (2010). *"Face validity"*. In Weiner, Irving B.; Craighead, W. Edward (eds.). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: Wiley, 637–638.
- Huang, C. (2010). *Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies*. *Review of General Psychology*, 14, 251–260.
- Chandler, Daniel; Munday, Rod (2011). *A Dictionary of Media and Communication*. OUP Oxford.
- Chubb N. H., Fertman C. I., Ross J. L. (1997) *Adolescent self-esteem and locus of control: a longitudinal study of gender and age differences*. *Adolescence*. Spring;32(125), 113-29.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York, NY: Holt.
- Keller, A., Ford, L. H., Meacham, J. A. (1978). *Dimensions of self -concept in preschool children*. *Dev. Psychol.* 483-99.

- Kernis, M. K. (2006). *Self-Esteem Issues and Answers: A Sourcebook of Current Perspectives*. New York: Psychology Press, 144.
- Keyton, J. (2010). *Case studies for organizational communication: Understanding communication processes*. New York: Oxford University Press.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). *Gender differences in self-esteem: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470–500.
- Lunenburg, F. C. (2010). *Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness*. Sam Houston State University, 2-3.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge University Press, 3.
- Macek, P. (1997). *Sebesystém. Vztah k vlastnímu Já*. In: Výrost, J, Slaměník, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV. 181-209.
- Mališová, J. (2006). *Slovotvorná expresivita*. Dostupné také z: <https://is.muni.cz/th/k4k3g/>. Diplomová práce. Vedoucí práce prof. PhDr. Zdenka Rusínová, CSc. Brno: Masarykova univerzita, 7.
- Markus, H. (1977). *Self-schemata and processing of information about the self*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Marsh, H. W. (1996). *Positive and negative self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifacts?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819
- Marshall, H. (1989). *The Development of Self-Concept. Young children*.
- Maxim, L. A., & Nowicki S. J. (2003). *Developmental association between nonverbal ability and social competence*. *Philosophy, Sociology, and Psychology* 2. 745–758
- Mayor, E. (2020). *Nonverbal Immediacy Mediates the Relationship Between Interpersonal Motives and Belongingness*. *Frontiers in Sociology*, 5.
- McCroskey, J. C, Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M., & Barraclough, R. A. (1995). *A crosscultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation*. *Communication Education*, 44, 281-29
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Prospect Heights, IL: Wavelan

- Mehrabian, A. (1968). *Inference of attitude from the posture, orientation, and distance of a communicator*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 296-308.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1966). *Immediacy: An indicator of attitudes in linguistic communication*. *Journal of Personality*, 34, 26-34.
- Mehu, M. (2015). *The integration of emotional and symbolic components in multimodal communication*. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Mehu, M., & Scherer, K. R. (2012). *A psycho-ethological approach to social signal processing*. *Cogn. Process.* 13 (Suppl. 2), 397–414.
- Miller, A. N. (2011). *Men and Women's Communication is Different—Sometimes* [online]. Dostupné z: <https://www.natcom.org/communication-currents/men-and-women%E2%80%99s-communication-different%E2%80%94sometimes>
- Moerk, E. L. (1977). *Processes and products of imitation: Additional evidence that imitation is progressive*. *Journal of Psycholinguistic Research*, 6(3), 187–202.
- Nikolopoulou, K. (2022). *What Is Ecological Validity? | Definition & Examples*. Scribbr. Dostupné z: <https://www.scribbr.com/methodology/ecological-validity/>
- Nuyts, J.; Pederson, E. (1999). *Language and Conceptualization*. Cambridge University Press, 1.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *Development of the self-system: How children perceive their own and others' ideas about themselves*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(4), 443–460.
- Paulhus, D. L. (2002). *Socially desirable responding: The evolution of a construct*. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 46-69.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York: Norton
- Piaget, J. (1970/1973). *Main Trends in Psychology*. London: George Allen & Unwin.
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2015). *Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children*. *Attachment & Human Development*, 17(6), 586–598.

- Reynolds, W.M. (1988). *Measurement of academic self-concept in college students*. *Journal of Personality Assessment*, 52(2), 223–240.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (eds). (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). *The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning*. In M. McLaughlin (Ed.), *Communication Yearbook 10*. Beverly Hills, CA: Sage, 574-590.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., and Johnson, A. D. (2003). *Development of the non-verbal immediacy scale (NIS): measures of self-and other-perceived non-verbal immediacy*, 504–517.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2000). *Nonverbal Behavior in Human Relations*, 4th edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). *Self-esteem development across the lifespan*. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158–162.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). *Measuring Global Self-Esteem: Construct Validation of a Single-Item Measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). *Global self-esteem across the life span*. *Psychology and Aging*, 17, 423–434.
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centred Framework*. In S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of Science*. New York: McGraw Hill.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)* [Database record]. APA PsycTests.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, .M. 1976. *Beyond self-esteem: some neglected aspects of the self-concept*. Paper presented at the Am. Sociol. Assoc. Meet., New York City

- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). *Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes*. *American Sociological Review*, 60(1), 141.
- Sackett, P. R., Lievens, F. (2008). *"Personnel Selection"*. *Annual Review of Psychology*, 59, 419–450.
- Santilli, V., & Miller, A. N. (2011). *The Effects of Gender and Power Distance on Nonverbal Immediacy in Symmetrical and Asymmetrical Power Conditions: A Cross-Cultural Study of Classrooms and Friendships*. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(1), 3–22.
- Sauro, J. (2015). *How to Measure the Reliability of Your Methods and Metrics*. Measuring U [online]. Dostupné z: <https://measuringu.com/measure-reliability/>
- Savin-Williams, R. C., & Jaquish, G. A. (1981). *The assessment of adolescent self-esteem: A comparison of methods*. *Journal of Personality*, 49(3), 324–335.
- Shaffer, D. R. (1999). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Shibutani, T. (1961). *Society and personality*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Showers, C. J., & Zeigler-Hill, V. (2003). *Organization of self-knowledge: Features, functions, and flexibility*. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*. The Guilford Press, 47-67.
- Suls, J., Mullen, B. (1982). *From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation across the life-span*, 97–125.
- Schmitt, D. P., Long, A. E., McPhearson, A., O'Brien, K., Remmert, B., & Shah, S. H. (2016). *Personality and gender differences in global perspective*. *International Journal of Psychology*, 52, 45–56.
- Smith, E. R.; Mackie, D. M. (2007). *Social Psychology* (3rd ed.). Hove: Psychology Press.
- Sroufe, L. A. (1983). *Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence*. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology* (Vol. 16, pp. 41–91). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton

- Teel, J. B. (2017). *Nonverbal Immediacy Measures. The Sourcebook of Listening Research*, 482–495.
- Thorová K. (2015) *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. 254-258, 367-404.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). *Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. Personality and Social Psychology Review*, 5, 321–344.
- Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). *Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. Child Development*, 70, 183–201.
- Výrost, J., Slaměník, I., Sollárová, E. (eds.) (2019). *Sociální psychologie. Teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada Publishing, 74-87; 167-173
- Waters, E., Noyes, D. M., Vaughn, B. E., & Ricks, M. (1985). *Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. Developmental Psychology*, 21(3), 508–522.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Widen, S. & Russell, J. (2003). *A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. Developmental Psychology* 39, 114–128.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). *A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. Communication Monographs*, 71(2), 184–207.
- Young, J. F., & Mroczek, D. K. (2003). *Predicting intraindividual selfconcept trajectories during adolescence. Journal of Adolescence*, 26, 586–600.
- Yuval-Adler, S. & Oppenheim, David. (2015). *Story completion play narrative methods for preschool children. Handbook of research method in early childhood education*. 323-381.
- Zuckerman, M., Li, C., & Hall, J. A. (2016). *When men and women differ in self-esteem and when they don't: A meta-analysis. Journal of Research in Personality*, 64, 34–51.

9. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Originální verze Rosenbergova dotazníku (RSE)

Příloha 2: Originální verze dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS-S) pro sebehodnocení

Příloha 3: Originální verze dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS-O) pro hodnocení druhým

Příloha 4: Modifikace Rosenbergova dotazníku (RSE)

Příloha 5: Nově vytvořené verze Rosenbergova dotazníku (RSE) pro předškolní děti

Příloha 6: Originální (přeložená) verze Rosenbergova dotazníku (RSE) pro školní děti

Příloha 7: Modifikovaná verze Rosenbergova dotazníku (RSE) pro hodnocení učitelkami

Příloha 8: Modifikovaná verze Rosenbergova dotazníku (RSE) pro hodnocení rodiči

Příloha 9: Modifikace dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS)

Příloha 10: Nově vytvořená verze dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) pro předškolní děti

Příloha 11: Originální (přeložená) verze dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) pro školní děti

Příloha 12: Modifikovaná verze dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) pro hodnocení učitelkami

Příloha 14: Modifikovaná verze dotazníku neverbální bezprostřednosti (NIS) pro hodnocení rodiči

10. PŘÍLOHY

Příloha 1:

RSE

Please record the appropriate answer for each item, depending on whether you strongly agree, agree, disagree, or strongly disagree with it.

1 = Strongly agree 2 = Agree 3 = Disagree 4 = Strongly disagree

- _____ 1. On the whole, I am satisfied with myself.
- _____ 2. At times I think I am no good at all.
- _____ 3. I feel that I have a number of good qualities.
- _____ 4. I am able to do things as well as most other people.
- _____ 5. I feel I do not have much to be proud of.
- _____ 6. I certainly feel useless at times.
- _____ 7. I feel that I'm a person of worth.
- _____ 8. I wish I could have more respect for myself.
- _____ 9. All in all, I am inclined to think that I am a failure.
- _____ 10. I take a positive attitude toward myself.

Příloha 2:

Non verbal Immediacy Scale-Self Report (NIS-S)

DIRECTIONS: The following statements describe the ways some people behave while talking with or to others. Please indicate in the space at the left of each item the degree to which you believe the statement applies TO YOU. Please use the following 5-point scale:

1 = Never; 2 = Rarely; 3 = Occasionally; 4 = Often; 5 = Very Often

- _____ 1. I use my hands and arms to gesture while talking to people.
- _____ 2. I touch others on the shoulder or arm while talking to them.
- _____ 3. I use a monotone or dull voice while talking to people.
- _____ 4. I look over or away from others while talking to them.
- _____ 5. I move away from others when they touch me while we are talking.
- _____ 6. I have a relaxed body position when I talk to people.
- _____ 7. I frown while talking to people.
- _____ 8. I avoid eye contact while talking to people.
- _____ 9. I have a tense body position while talking to people.
- _____ 10. I sit close or stand close to people while talking with them.
- _____ 11. My voice is monotonous or dull when I talk to people.
- _____ 12. I use a variety of vocal expressions when I talk to people.
- _____ 13. I gesture when I talk to people.
- _____ 14. I am animated when I talk to people.
- _____ 15. I have a bland facial expression when I talk to people.
- _____ 16. I move closer to people when I talk to them.
- _____ 17. I look directly at people while talking to them.
- _____ 18. I am stiff when I talk to people.
- _____ 19. I have a lot of vocal variety when I talk to people.

- _____ 20. I avoid gesturing while I am talking to people.
- _____ 21. I lean toward people when I talk to them.
- _____ 22. I maintain eye contact with people when I talk to them.
- _____ 23. I try not to sit or stand close to people when I talk with them.
- _____ 24. I lean away from people when I talk to them.
- _____ 25. I smile when I talk to people.
- _____ 26. I avoid touching people when I talk to them.

Příloha 3:

Non verbal Immediacy Scale-Observer Report (NIS-O)

DIRECTIONS: The following statements describe the ways some people behave while talking with or to others. Please indicate in the space at the left of each item the degree to which you believe the statement applies to (fill in the target person's name or description). Please use the following 5-point scale: 1 = Never; 2 = Rarely; 3 = Occasionally; 4 = Often; 5 = Very Often




- _____ 1. I use my hands and arms to gesture while talking to people.
- _____ 2. I touch others on the shoulder or arm while talking to them.
- _____ 3. I use a monotone or dull voice while talking to people.
- _____ 4. I look over or away from others while talking to them.
- _____ 5. I move away from others when they touch me while we are talking.
- _____ 6. I have a relaxed body position when I talk to people.
- _____ 7. I frown while talking to people.
- _____ 8. I avoid eye contact while talking to people.
- _____ 9. I have a tense body position while talking to people.
- _____ 10. I sit close or stand close to people while talking with them.
- _____ 11. My voice is monotonous or dull when I talk to people.
- _____ 12. I use a variety of vocal expressions when I talk to people.
- _____ 13. I gesture when I talk to people.
- _____ 14. I am animated when I talk to people.
- _____ 15. I have a bland facial expression when I talk to people.
- _____ 16. I move closer to people when I talk to them.
- _____ 17. I look directly at people while talking to them.
- _____ 18. I am stiff when I talk to people.
- _____ 19. I have a lot of vocal variety when I talk to people.

- _____ 20. I avoid gesturing while I am talking to people.
- _____ 21. I lean toward people when I talk to them.
- _____ 22. I maintain eye contact with people when I talk to them.
- _____ 23. I try not to sit or stand close to people when I talk with them.
- _____ 24. I lean away from people when I talk to them.
- _____ 25. I smile when I talk to people. 26. I avoid touching people when I talk to them.
- _____ 26. I avoid touching people when I talk to them.

Příloha 4:

<u>Kategorie</u>	<u>Originální Rosenberg</u>	<u>V dětské řeči</u>
1) Osobní kvality	1. Celkově jsem sám se sebou spokojen/á.	Mám se rád/a. Jsem se sebou spokojený/á.
	3. Myslím, že mám celou řadu dobrých vlastností.	
	10. Mám o sobě kladné mínění.	
2) Sebeocenění	5. Mám dojem, že na sebe nemohu být moc hrdý/á.	Jsem na sebe pyšný/á.
	8. Chtěl/a bych si sám sebe více vážit.	
3) Náhled na vlastní výkon	2. Někdy mám pocit, že nejsem v ničem dobrý/á.	Všechno mi jde.
	6. Občas si opravdu připadám k ničemu.	
	9. Celkově vzato mám pocit, že jsem neobstál/a.	
4) Srovnání s ostatními	4. Jsem schopen/na dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí.	Umím dělat věci stejně dobře jako ostatní. Jsem stejně dobrý/á jako ostatní.
	7. Myslím, že mezi lidmi podobné úrovně mám svou cenu.	

Příloha 5:

<u>VÝROKY</u>	<u>NE</u> 	<u>OBČAS</u> 	<u>ANO</u> 
<u>Zácvik - zmrzlina</u>	Zmrzlinu nemám vůbec rád(a).	Občas mi chutná nějaká zmrzlina.	Mám rád(a) zmrzlinu.
<u>Zácvik – čištění zubů</u>	Čištění zubů mě štve.	Čiř. zubů mi nevadí.	Čištění zubů mě moc baví.
Osobní kvality	Nemám se rád. Myslím si, že nejsem moc fajn.	Někdy jsem se sebou spokojený, někdy moc ne.	Mám rád/a sám sebe. Jsem se sebou spokojený/á. Jsem fajn kluk, fajn holka.
Sebeocenení	Nejsem na sebe moc pyšný/á, hrdý/á. Spíš si moc dárků k ježíšku (až budu mít narozeniny) nezasloužím.	Někdy jsem na sebe pyšný/á, někdy ne.	Jsem na sebe pyšný/á, hrdý/á. Zasloužím si hodně dárků k ježíšku (až budu mít narozeniny).
Hodnocení vlastního výkonu	Jsem nešika. Občas si připadám, že nejsem k ničemu. Někdy se mi prostě nic nedaří.	Někdy mi něco jde, jindy ne.	Jsem šikulka. Všechno mi jde. Daří se mi všechno, do čeho se pustím.
Srovnání s ostatními (ve vrstevnické skupině – školka)	Ostatní děti zvládají věci, které já nezvládnu. Nejsem tak dobrý jako ostatní děti ve školce.	Někdy zvládám to, co ostatní, a někdy ne.	Umím dělat věci stejně dobře jako ostatní děti ve školce. Jsem stejně dobrý jako ostatní děti ve školce. To, co zvládnou ostatní děti, zvládnu já taky.

Příloha 6:

ROSENBERGŮV DOTAZNÍK

Instrukce:

Následující výroky popisují, jak se člověk může cítit sám o sobě. Napište prosím vždy na linku vlevo od daného výroku, do jaké míry se podle vás týká právě Vás.

Použijte prosím následující 4bodovou škálu: 1 = rozhodně souhlasím 2 = souhlasím 3 = nesouhlasím 4 = rozhodně nesouhlasím

- _____ 1. Celkově jsem sám se sebou spokojen/á.
- _____ 2. Někdy mám pocit, že nejsem v ničem dobrý/á.
- _____ 3. Myslím, že mám celou řadu dobrých vlastností.
- _____ 4. Jsem schopen/na dělat věci stejně dobře jako většina ostatních lidí.
- _____ 5. Mám dojem, že na sebe nemohu být moc hrdý/á.
- _____ 6. Občas si opravdu připadám k ničemu.
- _____ 7. Myslím, že mezi lidmi podobné úrovně mám svou cenu.
- _____ 8. Chtěl/a bych si sám sebe více vážit.
- _____ 9. Celkově vzato mám pocit, že jsem neobstál/a.
- _____ 10. Mám o sobě kladné mínění.

Příloha 7:

Instrukce:		
Níže jsou uvedeny výroky, které se týkají pocitů dětí ve Vaší třídě ohledně jich samotných. Zaškrtněte možnost, která ho/ji podle Vás nejlépe vystihuje.		
Použijte prosím následující škálu odpovědí: AA = rozhodně souhlasím, A = souhlasím, N = nesouhlasím, NN = rozhodně nesouhlasím		
	Jméno dítěte	Hodnocení
1. Dítě je samo se sebou spokojené.		
2. Dítě někdy mívá pocit, že není v ničem dobré.		
3. Dítě si myslí, že má celou řadu dobrých vlastností.		
4. Je přesvědčené, že je schopno dělat věci stejně dobře jako většina ostatních dětí.		
5. Někdy má dojem, že na sebe nemůže být moc hrdé.		
6. Občas si připadá opravdu k ničemu.		
7. Myslí si, že mezi dětmi podobné úrovně má svou cenu.		
8. Chtělo by si samo sebe více vážit.		
9. Celkově vzato mívá spíš pocit, že neobstálo.		
10. Má o sobě spíš kladné mínění.		

Příloha 8:

**ROSENBERGŮV DOTAZNÍK PRO RODIČE DĚTÍ, KTERÉ SE ZÚČASTNILY
STUDIE VÝVOJE KOMUNIKACE A VZTAHŮ**

Níže jsou uvedeny výroky, které se týkají pocitů Vašich dětí ohledně jich samých.
Zaškrtněte možnost, která Vaše dítě podle Vás nejlépe vystihuje.

1. Moje dítě je samo se sebou spokojené.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

2. Někdy mívá pocit, že není v ničem dobrý.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

3. Myslí si, že má celou řadu dobrých vlastností.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

4. Je přesvědčený, že je schopno dělat věci stejně dobře jako většina ostatních dětí.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

5. Někdy má dojem, že na sebe nemůže být moc hrdý.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

6. Občas si připadá opravdu k ničemu.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

7. Myslí si, že mezi dětmi podobné úrovně má svou cenu.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
--------------------	-----------	-------------	-------------------------

8. Chtělo by si samo sebe více vážit.

rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
9. Celkově vzato mívá spíš pocit, že neobstálo.			
rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
10. Má o sobě spíš kladné mínění.			
rozhodně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím

Příloha 9:

<u>Kategorie</u>	<u>Originální S-RoNI</u>	<u>V dětské řeči</u>
1) Gestikulace	1. Když s někým mluvím, rozkládám při tom rukama.	Když si povídám s kamarády, hodně u toho máchám a ukazuju rukama. X Když si povídám s kamarády, obvykle mám ruce u těla.
	13. Během hovoru s lidmi gestikuluji.	
2) Oční pohled	20. Když s někým mluvím, snažím se negestikulovat.	Když si povídám s kamarády, dívám se jim do očí. X Když si povídám s kamarády, dívám se spíš všude okolo než na ně.
	8. Když s někým mluvím, vyhýbám se očnímu kontaktu.	
	22. Když s někým mluvím, udržuji s ním oční kontakt.	
	4. Když s někým mluvím, dívám se přes něj nebo mimo něj.	
3) Proxemika	17. Když s někým mluvím, dívám se na něj zpříma.	Většinou stojím nebo sedím blízko svých kamarádů, když si něco povídáme. X Když si povídám s kamarády, stojím většinou dál od nich.
	23. Když s někým mluvím, snažím se nestát nebo nesesedět u něj příliš blízko.	
	10. Když s někým mluvím, sedím nebo stojím blízko u něj.	
	24. Když s někým mluvím, odtahuji se od něj.	
	16. Když s někým mluvím, přibližuji se k němu.	
4) Tělesný postoj	21. Když s někým mluvím, nakláním se k němu.	Když si povídám s kamarády, stojím uvolněně. X Když si povídám s kamarády, jsem spíš ztuhnutý.
	6. Když s někým mluvím, zaujímám uvolněný tělesný postoj,	
	9. Když s někým mluvím, můj tělesný postoj je napjatý.	
5) Intonace	18. Když s někým mluvím, jsem strnulý.	Často různě měním hlas, když si s někým povídám. X Když si povídám s kamarády, můj hlas je stále stejný.
	3. S lidmi mluvím monotónním nebo zastřeným hlasem.	
	11. Když s někým mluvím, je můj hlas monotónní nebo zastřený.	
	12. Když s někým mluvím, používám různé výrazové zvuky.	
6) Haptika	19. Při hovoru s lidmi mám výrazný hlas.	Při povídání s kamarádem se často dotýkám jeho ruky nebo ramene. X Když si povídám s kamarády, nesaám na ně.
	2. Když s někým mluvím, dotknu se jeho ramena nebo ruky.	
	5. Když se mě někdo během vzájemného hovoru dotkne, odsunu se.	
7) Mimika	26. Když s někým mluvím, snažím se jej nedotknout.	Když něco vyprávím, často u toho dělám různé grimasy. X Když něco vyprávím, mám stále stejný výraz v obličeji.
	7. Když s někým mluvím, mračím se.	

Příloha 10:

Výrok	<u>ANO</u>	<u>OBČAS</u>	<u>NE</u>
Když si povídám s kamarády, hodně u toho máchám a ukazuju rukama.			
Když si povídám s kamarády, dívám se jim do očí.			
Většinou stojím nebo sedím blízko svých kamarádů, když si něco povídáme.			
Když si povídám s kamarády, stojím uvolněně.			
Často různě měním hlas, když si s někým povídám.			
Při povídání s kamarádem se často dotýkám jeho ruky nebo ramene.			
Když něco vyprávím, často u toho dělám různé grimasy.			

Příloha 11:

Self-Report of Nonverbal Immediacy

Instrukce:

Následující výroky popisují, jak se člověk může chovat, když s někým mluví. Napište prosím vždy na linku vlevo od daného výroku, do jaké míry se podle vás týká právě Vás.

Použijte prosím následující 5bodovou škálu: 1 = nikdy, 2 = vzácně, 3 = občas, 4 = často a 5 = velmi často.

- _____ 1. Když s někým mluvím, rozkládám při tom rukama.
- _____ 2. Když s někým mluvím, dotknu se jeho ramena nebo ruky.
- _____ 3. S lidmi mluvím monotónním nebo zastřeným hlasem.
- _____ 4. Když s někým mluvím, dívám se přes něj nebo mimo něj.
- _____ 5. Když se mě někdo během vzájemného hovoru dotkne, odsunu se.
- _____ 6. Když s někým mluvím, zaujímám uvolněný tělesný postoj.
- _____ 7. Když s někým mluvím, mračím se.
- _____ 8. Když s někým mluvím, vyhýbám se očnímu kontaktu.
- _____ 9. Když s někým mluvím, můj tělesný postoj je napjatý.
- _____ 10. Když s někým mluvím, sedím nebo stojím blízko u něj.
- _____ 11. Když s někým mluvím, je můj hlas monotónní nebo zastřený.
- _____ 12. Když s někým mluvím, používám různé výrazové zvuky.
- _____ 13. Během hovoru s lidmi gestikuluji.
- _____ 14. Když s někým mluvím, baví mě to.
- _____ 15. Když s někým mluvím, mám prázdný výraz v obličeji.
- _____ 16. Když s někým mluvím, přibližuji se k němu.
- _____ 17. Když s někým mluvím, dívám se na něj zpříma.
- _____ 18. Když s někým mluvím, jsem strnulý.
- _____ 19. Při hovoru s lidmi mám výrazný hlas.
- _____ 20. Když s někým mluvím, snažím se negestikulovat.
- _____ 21. Když s někým mluvím, nakláním se k němu.
- _____ 22. Když s někým mluvím, udržuji s ním oční kontakt.
- _____ 23. Když s někým mluvím, snažím se nestát nebo nesedět u něj příliš blízko.
- _____ 24. Když s někým mluvím, odtahuji se od něj.
- _____ 25. Když s někým mluvím, usmívám se.
- _____ 26. Když s někým mluvím, snažím se jej nedotknout.

Příloha 12:

Instrukce:		
Následující výroky popisují, jak se může chovat určité dítě ve Vaší třídě, když mluví s jiným dítětem. Napište prosím vždy na linku vlevo od daného výroku, do jaké míry se podle Vás týká právě určeného dítěte.		
Použijte prosím následující 5bodovou škálu: 1 = nikdy, 2 = vzácně, 3 = občas, 4 = často a 5 = velmi často.		
	Jméno dítěte	Hodnocení
1. Když s nějakým dítětem mluví, rozkládá při tom rukama.		
2. Když s nějakým dítětem mluví, dotkne se jeho ramene nebo ruky.		
3. S dětmi mluví monotónním nebo zastřeným hlasem.		
4. Když s nějakým dítětem mluví, dívá se přes něj nebo mimo něj.		
5. Když se ho/jí někdo během vzájemného hovoru dotkne, odsune se.		
6. Když s nějakým dítětem mluví, zaujímá uvolněný tělesný postoj.		
7. Když s nějakým dítětem mluví, mračí se.		
8. Když s nějakým dítětem mluví, vyhýbá se očnímu kontaktu.		
9. Když s nějakým dítětem mluví, jeho/její tělesný postoj je napjatý.		
10. Když s nějakým dítětem mluví, sedí nebo stojí blízko u něj.		
11. Když s nějakým dítětem mluví, je jeho/její hlas monotónní nebo zastřený.		
12. Když s nějakým dítětem mluví, používá různé výrazové zvuky.		
13. Během hovoru s dětmi gestikuluje.		
14. Když s nějakým dítětem mluví, baví ho/ji to.		
15. Když s nějakým dítětem mluví, má prázdný výraz v obličeji.		
16. Když s nějakým dítětem mluví, přibližuje se k němu.		
17. Když s nějakým dítětem mluví, dívá se na něj zpříma.		
18. Když s nějakým dítětem mluví, je strnulý/á.		
19. Při hovoru s dětmi má výrazný hlas.		
20. Když s nějakým dítětem mluví, snaží se negestikulovat.		
21. Když s nějakým dítětem mluví, naklání se k němu.		
22. Když s nějakým dítětem mluví, udržuje s ním oční kontakt.		

23. Když s nějakým dítětem mluví, snaží se nestát nebo nesedět u něj příliš blízko.		
24. Když s nějakým dítětem mluví, odtahuje se od něj.		
25. Když s nějakým dítětem mluví, usmívá se.		
26. Když s nějakým dítětem mluví, snaží se jej nedotknout.		