

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
katedra psychologie

Sebevědomí v perspektivě dětí – pojetí a projevy
Analýza pojetí a projevů sebevědomí v představách žáků



Bakalářská práce
Praha, 2. dubna 2012

Vypracovala: Ivana Křížová
Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D

Prohlašuji, že jsem pracovala samostatně a že jsem použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne 2. dubna 2012

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za to, že mě vedla během psaní mé práce i za mnoho potřebných připomínek. Také bych ráda poděkovala výchovné poradkyni Mgr. Janě Králové za to, že mi umožnila ve své škole provést výzkum.

Úvod

„Jakmile si důvěřuješ, umíš žít.“ Goethe

„Když věříš ve své schopnosti, naučil ses žít.“ Wilde

Sebehodnocení, sebeúcta, sebeobraz, sebereflexe to vše jsou pojmy, které se dají zařadit pod souhrnný pojem sebepojetí. Pojem sebepojetí začíná být v poslední době, a to zvláště ve školní a pedagogické sféře stále častěji zmiňován. I samotná koncepce Rámcově vzdělávacích programů staví na principu sebevědomí u dětí a schopnosti své vědomosti a znalosti náležitě prezentovat. Podle RVP již nestačí pouze znalosti a dovednosti ovládat, je třeba také ostatním ukázat, že je ovládám a že dokáži přesvědčit o jejich kvalitě. A k tomuto je potřeba u dětí budovat adekvátní sebevědomí a sebehodnocení. Některé školy se o to snaží zavedením nového předmětu Osobnostní výchova či Etická výchova, jiné jej začleňují pod Rodinnou výchovu či různé preventivní akce. Faktem ovšem zůstává, že na sebevědomí žáků se obrací čím dál větší pozornost a žáci se tak s tímto pojmem (někdy nepřímo) setkávají mnohem častěji. Tlak na budování vyššího sebevědomí ovšem nelze spojovat pouze se školním prostředím. V současné době viditelně vzrůstá snaha o to, aby se děti staly více sebevědomé, což pravděpodobně souvisí s individualismem současné společnosti. Proto jednou mou velkou otázkou, která vyústila až v tuto bakalářskou práci, bylo zda a jakým způsobem tomuto pojmu děti rozumějí a jak se k němu staví.

Jako problém, který jsem si vybrala bylo, jak děti na počátku puberty chápou pojem sebevědomí. Vzhledem k tomu, že často děti toto téma samy od sebe začínaly, bylo jisté, že je pro ně v tomto období velmi důležité a začíná získávat na důležitosti. Přitom však jejich spontánní výpovědi naznačují jistou ambivalenci – sebevědomí je žádoucí kvalitou, k níž děti aktivně směřují, ale v určitých situacích se může označení za sebevědomého člověka stát nástrojem jeho odsouzení. Děti tuto ambivalenci zřejmě přejímají z širšího prostředí, neboť na jedné straně se

ve vzdělávání a ve výchově operuje s pozitivní představou sebevědomí, která má však své jasné limity. Proto jsem se rozhodla nejprve zjistit, jaké jsou tedy představy a pojetí dětí o sebevědomí a nakolik se liší od představ odborné psychologie. A na základě těchto prvních nápadů začaly vznikat další otázky, které jsem formulovala jako výzkumné.

Jako nejdůležitější důvod a tedy i největší motivací pro výběr tohoto téma výzkumu bylo především to, že jsem začala v předminulém roce pracovat pod pedagogicko-psychologickou poradnou jako lektorka primární prevence u dětí na druhém stupni základní školy. Díky tomu jsem s dětmi začala trávit více času a mohla si tak všimnout různých témat, o která se děti zajímají a která jsou pro ně důležitá. S tím souviselo i zahlédnutí různých drobných rozdílů mezi jejich pojetím určitého tématu a pojetím dospělých.

Jako hlavní cíl výzkumu vidím, že by mohl popsat dětskou koncepci pojmu sebevědomí z pohledu jedenácti až třináctiletých dětí a případné rozdíly, kterými na tuto problematiku nazírají odborné definice. A porovnání těchto dvou pohledů nám může mnoho napovědět především o tom, jak toto téma chápou děti, protože v jejich věkovém období se pro ně dostává do popředí otázka sebevědomí, sebepojetí a identity. A znalost způsobu jejich uvažování nad touto problematikou může pomoci nalézt vhodná řešení a přístupy ve školách, jak s žáky o sebevědomí a praktických aspektech, které s ním souvisí hovořit, a to nejen v běžné školní výuce, ale převážně i při preventivních programech. Z praktického hlediska je důležité i to, jak sebevědomí vnímají a projevují chlapci a dívky. Proto se v práci zabývám sebevědomím také z genderového hlediska .

Struktura bakalářské práce

Tato bakalářská práce je pokusem o zmapování představ a pojetí, které mají děti na prahu puberty o sebepojetí, konkrétně o sebevědomí. Ve věku okolo 12 let začíná být toto téma pro děti velmi aktuální, a proto si myslím, že je velmi zajímavé zjistit, jakým způsobem mu vlastně rozumí. Mojí snahou bylo především co nejkompaktněji postihnout problematiku pochopení pojmu sebevědomí a jeho charakteristik. V této práci jsou velmi důležité možné rozdíly v chápání chlapců a dívek, proto je velká část práce věnována také genderové problematice sebepojetí.

Teoretická část je věnována popisu a rozebrání nejdůležitějších konceptů, které se týkají sebepojetí a sebehodnocení. Jedná se o koncepty autorů Zdeňka Heluse, Marka Blatného, Danieli Sedláčkové, Pavlíny Janošové a Viery Bačové. Tito autoři se tematikou sebepojetí, identity a sebehodnocení konkrétně zabývají. Jako další koncepty uvádím teorie Alberta Bandury a Juliana Rottera. Ti se sice nezabývají přímo tématem sebepojetí, ale jejich teorie známé jako Self-efficacy a Locus of control mají souvislost s motivy a charakteristikami, které ovlivňují sebepojetí a sebehodnocení. Vzhledem k tomu, že se mi velmi jedná o genderové rozdíly v této tematice, na konci každé kapitoly je připojena pasáž, která tuto problematiku více rozebírá. Pro lepší přehlednost v poměrně nepřehledném a vlastně ani neuceleném širokého tématu sebepojetí a sebehodnocení shrnuji ještě krátce v závěru teoretické části v práci užívané pojmy a jejich vzájemné vztahy mezi sebou. I přestože se práce zabývá sebevědomím dětí, popisují v teoretické části i pojmy příbuzné a větší pozornost kladu také na sebepojetí, a to z důvodu, že sebepojetí je často definováno jako nadřazený pojem sebevědomí. Definováním sebepojetí je možné dosáhnout větší ucelenosti v tomto tématu a umožňuje nám hlubší pohled na téma této práce, tedy sebevědomí u dětí.

V empirické části zpracovávám a analyzuji data ze svého výzkumu, který jsem provedla na základní škole v Praze a hledám odpovědi na to, jaká

mohou být porozumění prepubertálních dětí pojmu sebevědomí. Zpracování dat z dotazníku provádím dvěma způsoby. První metodu nazývám jako agregované výsledky k dílčím tématům, kdy hledám shodné odpovědi k určité tématické otázce, které lze poté dále rozřazovat do jednotlivých kategorií. Druhou metodou je typologie komplexnosti osobního pojetí, kdy se snažím nalézt shodné komplexní a koherentní představy o sebevědomí dětí. Zjednodušeně lze říci, že zpracování dat probíhá přístupem přes jednotlivé otázky a přes jednotlivé děti. Obě metody (podrobněji viz kapitola 7) jsou poté rozpracovány opět s ohledem na možné genderové rozdíly.

A následně jsou v diskusi porovnávány výsledky z empirické části s informacemi uvedenými v části teoretické. Je třeba nalézt rozdíly a také přeryvy mezi výsledky, které vzešly z empirické části a teoretickými koncepty, které se sebevědomím, sebepojetím a sebehodnocením zabývají. Je možné říci, že se jedná o porovnání pohledu a představ o pojetí sebevědomí u dětí a pohledu odborné psychologie. A tyto dva pohledy mohou být jistě velmi zajímavé. Zároveň jsou součástí práce také přílohy, kde jsou uvedena všechna hrubá data, použité dotazníky i kategorie kódování.

1. K definici a teoretickému vymezení sebepojetí

Sebepojetí je jedním z aspektů Já a bývá pojmáno jako obecná představa o sobě samotném. Původně bylo chápáno jako relativně stálé v čase i situačně, zatímco současné koncepce jej vidí spíše jako strukturované a hierarchicky uspořádané, utvářející se v procesu interakce člověka s jeho prostředím.

Sebepojetí je podrobněji a systematictěji studováno teprve od šedesátých let 20. století. V 80. letech se v souladu s výzkumem Já ustálilo zkoumání sebepojetí jako jednoho z jeho aspektů (Blatný, 2003). Terminologicky jsou vztahy sebepojetí (self-concept) a blízkých pojmů (např. sebehodnocení) v literatuře doposud neustálené a mohou být někdy používány synonymně. Proto se u různých autorů také vyskytují obdobná pojetí v podobě sebeobrazu (self-image) či vnímaného Já (perceived self).

Je třeba ovšem rozlišit sebepojetí a identitu. Někteří autoři (např. Helus) tyto dva pojmy považují za shodné. Blatný pracuje převážně s pojmem sebepojetí a autoři jako Bačová, Sedláčková a Janošová užívají pojmu identita. Bačová (2008) shledává hlavní rozdíl mezi pojmem identita a sebepojetí v tom, že identita je tvořena konkrétními sociálními definicemi konkrétního jedince, kdežto sebepojetí je chápáno více neutrálně a abstraktně. Sebepojetí je jakýmsi souhrnem představ, který v sobě zahrnuje i identitu, která je prožívána jedincem mnohem konkrétněji. Rozdíly mezi jednotlivými přístupy k definování sebepojetí a příbuzných pojmů nyní popíši podrobněji.

1.1 Vymezení sebepojetí

V souladu s pojetím Hartla (2000) je možné definovat sebepojetí jako představu o sobě, nebo-li jako způsob, jímž jedinec vidí sám sebe s důrazem na poznávací složku. Pojem sebepojetí v této perspektivě obsahuje i kognitivní mapy a má hodnotící a popisný rozměr. U Blatného a

Plhákové (2003) je sebepojetí chápáno jako mentální reprezentace sebe sama. Sebeпоjetí je tak charakterizováno v podobě souhrnu představ a hodnotících soudů, které má jedinec o sobě samotném.

Podle Blatného (1999) je sebepojetí „mentální reprezentaci Já uloženou v paměti jako znalostní struktura, která se utváří v procesu interakce jedince s prostředím, především sociálním. Je faktorem psychické regulace chování a slouží jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti. Z hlediska procesu utváření a funkce sebepojetí v osobnosti je zároveň produktem i činitelem mediujícím intrapersonální a interpersonální procesy.“ (Blatný, 1999, s. 14)

Helus definuje sebepojetí (identitu) jako „totožnost jedince se sebou samým, se svým pravým já; tedy s tím, kým bych chtěl a měl být, abych žil svůj opravdový, nefalšovaný život. Svou identitou dospívá jedinec k sobě samému – takovému, jak si stojí ve své pravdě.“ (Helus, 2009, str. 185). Sebeпоjetí jedince je v této perspektivě tvořeno čtyřmi složkami. Jsou to sebepoznání (kognitivní podklad), sebecit (emocionální podklad), sebehodnocení a seberealizace (behaviorální podklad). V Helusově definici je především důležité, že ztotožňuje identitu a sebepojetí, chápe tyto dva pojmy jako synonyma.

Podle Sedláčkové (2009) se sebepojetí skládá z tělesné identity, kdy jedinec vnímá a řídí své tělo, z psychické, kdy jedinec vnímá a má představu o svých psychických procesech a ze sociální identity, kdy jedinec náleží k určitým sociálním skupinám. Dále v pojetí autorky mezi složky sebepojetí patří sebehodnocení, sebedůvěra a sebeúcta, sebevědomí, sebereflexe a sebeláska. Na rozdíl od Heluse Sedláčková vymezuje jako součást sebepojetí také identitu, kdy identita je chápána jako velice konkrétní prožitek. Kdežto Helus se tímto rozdělením nezabývá a sebepojetí dělí podle kognitivního, konativního a afektivního podkladu.

1.2 Základní charakteristiky a struktura sebepojetí

Při porovnání těchto konceptů je zřejmé, že společným znakem uvedených definic a s nimi spojených pojetí je již zmíněný moderní pohled na sebepojetí jako na tzv. multifacetovou strukturu. Neboli, sebepojetí je vnímáno jako řada dílčích mentálních reprezentací Já uložených v paměti jedince, které jsou ustaveny v nějaké hierarchické struktuře. Tato mentální reprezentace Já je utvářena jako výsledek vlastních zkušeností, ale také prostřednictvím interakcí se sociálním prostředím. Jednotlivé reprezentace Já se od sebe odlišují v mnoha věcech, ale zároveň jsou vzájemně provázané.

Rozdíly jednotlivých reprezentací Já vyjadřují kategorie typu - subjektivní důležitosti, časové lokalizace, pozitivita nebo negativita či možnost uskutečnění. Při utváření sebepojetí člověka poté hrají ústřední roli (Blatný, 2003):

- a) aspekty sociální identity (role, pohlaví, věk, status, atd.)
- b) osobní atributy (aktivity, zájmy, majetek, chování, atd.)
- c) tzv. systematické mínění o sobě (o vlastní kompetenci, struktuře hodnot, atd.).

Naše sebepojetí je tedy ovlivňováno v první řadě aspekty, které jsou více stabilní, jako je právě pohlaví, věk a další. Mínění o sobě, které je možné upravovat v závislosti na okolní situaci, naladění jedince, bude ovlivňovat sebepojetí v menší míře a spíše jeho okrajové složky než ty jádrové.

Spolu s Blatným (2001) můžeme vymezit tyto základní charakteristiky sebepojetí:

- a) naučenost – je výsledkem zkušenosti s druhými lidmi, sebepozorováním, sociálním srovnáváním a učením. Jedná se o sociální produkt, který je potenciálem jedince pro jeho další vývoj.
- b) organizovanost - součásti sebepojetí jsou organizovány do struktury, která má provázané vztahy, a ve které je přítomna hierarchie. Jedná se v tomto smyslu o relativně stabilní strukturu, navzdory tomu, že její

složky mohou mít rozdílnou úroveň jasnosti. Proto má sebepojetí tendenci odolávat změnám, přičemž jádrové mentální reprezentace Já jsou pravidelně odolnější, než jeho okrajové složky.

- c) dynamičnost – sebepojetí se významným způsobem promítá v činnosti lidí, poskytuje jí orientaci, ale je také proměňováno během naší aktivity a vlivem okolí. Naše chování ovlivňováno tendencí k zachování konzistence sebepojetí, pokud jsme nuceni odolávat podnětům, ohrožujícím vytvořené sebepojetí, může takový stav na jedné straně vést k upevnění a rezistenci sebepojetí, ale na druhé straně také k pocitům úzkosti a následně k omezení prostoru pro osobní růst a rozvoj.

Podle Blatného (2003) má struktura sebepojetí tyto tři dimenze, které se shodují s běžným členěním postojů. Sebepojetí je tedy postoj k sobě samému. Obsahuje tedy:

- a) kognitivní složku (sebepoznání), která je obsahem a strukturou sebepojetí
- b) emoční aspekt, který je vyjádřením emocionálních prožitků Já a vztahu k sobě. Emoční vztah k sobě samotnému se projevuje v adaptační funkci, čili v rámci obranných funkcí Já. Druhá role emoční stránky sebepojetí spočívá v třídění informací významných pro jedince, které se projevují v sebehodnocení.
- c) konativní rovinu (seberegulace), sebepojetí zahrnuje motivačně regulační funkci, která se projevuje v chování a sebezprezentaci.

Kognitivní složka umožňuje jedinci orientovat se sám v sobě, ve svých myšlenkách, záměrech, pocitech, mentálních pochodech. Emoční aspekt se naopak projevuje v prožívání situací a třídění důležitých informací, kdežto konativní aspekt reaguje na prožitek a sebepoznání.

1.3 Sebepojetí v sociální a genderové perspektivě

Sebepojetím v sociální perspektivě se u nás zabývá především Viera Bačová. Ta ve svých pracích pracuje především s pojmem identita a

definuje ji jako: „subjektivní prožívání (částečně uvědomované, většinou však neuvědomované) toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), či už jako individuum nebo jako člen lidské společnosti. „(Bačová, 1993, str. 28). Rozdíl mezi pojmem sebepojetí a identitou spočívá v tom, že sebepojetím jsou míněny především postoje k sobě samému a identita je popisována jako prožitek toho, čím jedinec je. Podrobněji se rozdíl mezi těmito pojmy zabývám v kapitole 4. Vzhledem k tomu, že Bačová používá pojem identita, držím se v této kapitole její terminologie, i přestože identita je definována jako jedna ze součástí sebepojetí. Teorie sociální identity podle autorky vychází z výzkumu intraskupinových a interskupinových vztahů H. Tajfela v Bratislavě. Jeho teorie sociální identity obsahuje dvě části. První je personální identita jako přesvědčení o svých znalostech, schopnostech a vlastnostech (ty které se týkají jednotlivce) a druhá je sociální identita jako aspekt sebepojetí jednotlivce odvozený od poznání svých členů v sociální skupině. Ta jedince hodnotí a posuzuje na základě svých vlastních norem a měřítek a dle postavení a hodnoty ve skupině, kterou mu přiřadí, také formuje jeho sebepojetí.

Janošová (2008) pracuje s identitou osobní a genderovou. Osobní popisuje jako výsledek procesu individuace a totožnosti se sebou samým. Zajímavá mi ovšem připadá především její definice genderové identity. Protože se ve svém výzkumu zabývám také výsledky z pohledu genderového rozdělení žáků a tím, jak by se mohly lišit odpovědi dívek a chlapců, přijde mi vhodné nastínit také různá pojetí čistě genderové identity. Janošová rozlišuje ve vztahu k pohlaví identitu genderovou (neboli rodovou) a jádrovou pohlavní (jádrovou genderovou). „Genderovou tvoří genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní. Součástí rodové identity se stávají ty z obsahů rodové role, které jsou v souladu s vnitřním prožíváním jedince. Tyto projevy jedinec většinou vnímá také jako seberealizující, sebevyjadřující a příslušná část role je pociťována jako souhlasná se sebepojetím, jako ego-syntonní.“ (Janošová, 2008, str. 42). Kdežto jádrová genderová identita se vyznačuje tím, že „patří k nejelementárnějším složkám celkového sebepojetí a je jednou z prvních

sebeidentifikačních charakteristik dítěte. Vytvářením (jádrové) genderové identity jedinec překračuje jednoduché kognitivní povědomí o vlastním biologickém pohlaví a psychicky se s ním identifikuje.“ (Janošová, 2008, str. 43)

V chápání a projevu sebevědomí existují určité genderové rozdíly. U chlapců je většinou okolím očekáváno a podporováno vyšší sebevědomí a je na něj nahlíženo jako na něco vhodného a přiměřeného, kdežto vyšší sebevědomí u dívek se často pojí s představou negativních vlastností. Jako na vhodné se u dívek nazírá na sebevědomí nižší s méně výrazným chováním. V rámci maskulinity je také více tolerováno agresivní chování. Vzhledem k tomu, že v rámci mužské genderové role a ženské genderové role jsou požadovány nejen odlišné vzorce chování, ale i odlišná míra a projev sebevědomí, nemůže být sebevědomí automatickým vrozeným prvkem osobnosti člověka, ale je kulturně utvářeno.

1.4. Albert Bandura – koncept self-efficacy

Americký psycholog Albert Bandura vytvořil teorii sociálního učení, později označovanou jako sociálně kognitivní teorie. Ta staví na výkladu lidského chování v rámci tří skupin faktorů:

- a) chování (behavior),
- b) osobní (personal) vlastnosti - kognitivní, biologické a další,
- c) vnější prostředí (environment).

Tyto faktory na sebe vzájemně působí a efektem jejich vlivů je osobnost člověka jako celku, v podobě předpokladu výsledku těchto procesů.

Podle Bandury (in Janoušek, 2000) má člověk tyto hlavní schopnosti (capabilities):

1. symbolizace,
2. myšlenkové anticipace,
3. schopnost zástupného učení,
4. autoregulace,
5. autoreflexe.

Součástí schopnosti autoregulace je proces vnímané osobní účinnosti, která je osobním přesvědčením o vlastních schopnostech vyrovnávat se s životními těžkostmi a výzvami. Podle definice A. Bandury se v případě self-efficacy jedná o lidské povědomí o svých schopnostech vykonávat kontrolu nad událostmi, které ovlivňují jejich životy.

Je třeba zdůraznit, že se jedná o subjektivní přesvědčení o vlastních schopnostech a nikoliv o to, zda jedince skutečně tyto schopnosti má. Tento soud o vlastních schopnostech nemá obecnou platnost, nýbrž se v Bandurově pojetí týká konkrétních situací a konkrétních kontextů a v tomto smyslu se jedná o dynamický proces, nikoliv o stálou strukturu.

Sebeuplatnění je případem interakcí při zvládnání vlastního prostředí, ale také se projevuje vírou v sebeuplatnění, v prožívání, emocích a v usuzování v rámci takového uplatnění.

Zdrojem informací, které utvářejí vnímanou osobní účinnosti, mohou být:

- a) prožitek mistrovství (mastery experience) - zkušenosti se zvládnutím úkolu, úspěch zvyšuje sebedůvěru, neúspěch vede k pochybnostem,
- b) zástupná zkušenost (vicarious experience) - přebírání zkušeností druhých lidí, vzory dávají pozorovateli efektivní postupy, jak situace zvládat, navíc je zde možnost se srovnávat s ostatními lidmi,
- c) sociální persuade (verbal persuasion) - pokud pro nás významní lidé vyjadřují důvěru v naše schopnosti, tak tím získáváme důvěru v naše síly a jsme spíše ochotni je mobilizovat, a to i když sami o svých schopnostech pochybujeme,
- d) soud o vlastním fyziologickém stavu - sebedůvěru ve vlastní účinnost je možné zvyšovat pomocí zlepšení fyzického stavu, nebo redukcí stresu, naopak pocit vyčerpání či bolesti je pro nás informací o určité neschopnosti zvládnout některé úkoly.

Z toho vyplývá, že pokud má člověk pocit, že drží situaci ve svých rukou a má možnost ji ovlivňovat, má pozitivní vliv na výši sebevědomí. Vědomí,

že jedinec má vliv na situace okolo sebe, bez ohledu na reálnost tohoto vlivu, zlepšuje postoj k sobě samému a zvyšuje pocit vlastní hodnoty.

1.5. Julian Rotter - Locus of control

Locus of control představuje koncept, představený v roce 1966 J. Rotterem (cit. dle Hladký 1993) rovněž na základě teorie sociálního učení. Centrálním pojmem tohoto konceptu je „místo kontroly“, jímž se myslí obecné očekávání a víru člověka v to, jaké vlivy vedou k událostem v jeho životě. V závislosti na tom, jestli lidé přisuzují příčinu událostí vnějším okolnostem nebo sami sobě, jsou podle této koncepce označeni jako externalisté a internalisté. Takové očekávání poté ve svých důsledcích ovlivňuje také to, zda lidé dosahují v životě úspěch nebo ne.

Rotter pro tyto póly svého konceptu používá pojmy interní a externí locus of control:

a) interní locus of control je spojen s takovým přístupem k životním těžkostem, který vychází z lidského přesvědčení, že řešení svých problémů je záležitostí jedince samého, a zejména, že pro jejich zvládnutí má člověk dostatek schopnosti a dovednosti.

b) externí locus of control se vztahuje na přístup k řešení problémů, který spoléhá buď na to, že příslušný problém se vyřeší sám, anebo že jeho řešení bude umožněno nějak z vnějšku, namísto vlastní iniciativy.

Podle této teorie by měl mít na sebevědomí lepší vliv interní locus of control. Ten klade důraz na řešení problémů jedincem, který ovšem musí být schopen věřit, že je schopen je sám zvládnout. Pokud věří v možnost jejich zvládnutí, povědomí o jeho sebevědomí bude vyšší, zvláště po úspěšném zvládnutí již dřívějších problémů. V případě externího locus of control je aktivita očekávána od okolí, nikoliv od sebe. Úspěšnost zvládnutí problémů u kterých není vyvinuta vlastní aktivita na jejich vyřešení bude pravděpodobně nízká, takže i míra vlivu na posílení sebevědomí bude nižší než u internalistů.

2. Vývoj sebepojetí

K utváření sebepojetí dochází během procesu socializace člověka, a to v rámci procesu interakce se sociálním prostředím. Tím je dáno, že obsah sebepojetí (konkrétněji identity, více viz kapitola 4), který se odvozuje od sociálních zkušeností jedince, je ve své konkrétnosti jedinečný v případě každého člověka. Na podkladě se prostřednictvím opakovaných kategorizací a hodnocení vlastního chování (vlastních i od druhých lidí) dochází k utváření jednotlivých mentálních reprezentací Já. Jednotlivé obsahy identity se podle principu odlišnosti se soustřeďují na ty aspekty Já, které odlišují jedince od jeho okolí, popřípadě jsou pro něj nějak významné.

Ve vývojové perspektivě je identita charakterizována postupným prohlubováním adekvátních informací jedince o sobě samotném, a to buď na základě zpětné vazby z prostředí, anebo díky vlastnímu úsudku během pozorování vlastních činností či duševních procesů a stavů a také postupným zdokonalováním struktury jednotlivých mentálních reprezentací Já (Janošová, 2008).

2.1 Kojenecké období

Základ pro utváření sebepojetí se klade už v prenatálním a raně postnatálním období. Ve 3. až 6. měsíci dokáže dítě rozlišit své projevy od projevů ostatních lidí, a pocity, které mají základ v jeho aktivitě od pocitů, které vyvolali druzí lidé. Během prvního roku života si dítě začne uvědomovat svou existenci a sebe samotného jako subjekt, oddělený od okolí. Uvědomuje si, že jeho existence má charakter trvalosti a kontinuity. Dítě se učí vnímat své tělo a jeho projevy, neboť prožitek sebe sama je odvozen hlavně od tělesných počitků a aktivit (Janošová, 2008).

2.2 Batolecí období

Mezi prvním a třetím rokem života se u dítěte upevňuje vědomí o kontinuitě existence vlastní bytosti, které se projevuje jako chápání sebe sama jakožto samostatné bytosti, vědomím o trvalosti vlastního bytí, ale také se zkušeností o proměnlivosti těchto fenoménů. Batole již rozumí, že není centrem všeho dění, nýbrž že je pouze jeden z objektů vnějšího světa. Dítě si vytváří představu o sobě samotném, což se projevuje v používání zájmena já. Batole má již také vztah k osobnímu vlastnictví, a to i když předmět nevidí nebo nedrží v ruce. Dítě má potřebu dělat věci samotné, čímž v rámci činnosti získává informace o sobě, takže jeho identitu diferencuje. Rodiče se významným způsobem na utváření identity podílejí prostřednictvím zpětné vazby o jeho chování, především formou pochval, odměn, nebo kritiky a trestů. Tímto způsobem se u dítěte utváří podstatná komponenta sebepojetí, kterou je sebehodnocení (Janošová, 2008).

2.3 Předškolní věk

Identita je v předškolním věku ovlivněno rozvojem poznávacích procesů. Pro sebehodnocení dítěte je nicméně stále nejdůležitější názor dospělých lidí, především rodičů. Nedokáže ještě zpracovávat podněty okolí kriticky a posuzovat adekvátnost hodnocení své osoby ze strany okolí. V předškolním období je tedy sebehodnocení vzhledem k citové a rozumové nezralosti jedince odvozené od názoru jiných osob. Díky zkušenosti však roste důležitost vlivu učení na formování identity. Sebevědomí dítěte bývá posilováno identifikací s rodiči. U dítěte v tomto období již existuje vědomí sociálních rolí, které jsou od něj očekávány. Dítě rozumí pohlavním rozdíly a chlapeckým či dívčím rolím, které se dále diferencují nápodobou a podmiňováním (Janošová, 2008).

2.4 Školní věk

Identita dítěte ve školním věku se odvíjí do značné míry od toho, čím se jedinec vnímá být, za koho se považuje. Tento obraz sebe se vytváří na podkladě zkušeností, ve kterých hrají ústřední roli interakce s dospělými lidmi. Sebehodnocení je takto závislé od emočního přijetí dospělými, především v podobě citového vztahu a na hodnocení dětského výkonu a chování. Školák ovšem v rámci mezilidských kontaktů poznává i jiné lidi, především své vrstevníky, se kterými se porovnává a dotváří si přiměřenost své představy o sobě samotném. Na vymezení své role a místa mezi lidmi se také začíná podílet příslušnost k více skupinám, tedy nejen k rodině, ale také k vrstevnické skupině či školní třídě. Tím se dítě učí posuzovat sebe sama z více pohledů a pomocí generalizací. Z pohledu Eriksonova pojetí vývojových stádií je potřeba pro toto období připomenout velkou roli, kterou při utváření identity sehrávají kompetence a dovednosti, které je školák schopen prezentovat. Podle Eriksonovy teorie je školní období etapou pýle a snaživosti. Především v mladším školním věku je identita globální a činnosti dítěte jsou orientovány navenek. Jedinec chce dosáhnout společenského uznání a ocenění druhými prostřednictvím svého výkonu (Vágnerová, 2000). Kladné zkušenosti během testování svých schopností posilují sebedůvěru.

2.5 Pubescence

Ve věku, náležejícímu do vývojového stadia pubescence, mladí lidé hledají a rozvíjejí svou identitu, snaží se o integraci jejích jednotlivých složek, objevují nové kompetence a role. Jedinec se v tomto období obvykle orientuje na budoucnost, a zároveň se pokouší o hlubší sebepoznání. Introspektivně filosofuje o sobě a o svém bytí, a také se srovnává s druhými. Jedná se o věk mnoha změn, proměny tělesného schématu, člověk jinak myslí, cítí a prožívá. Zároveň je více kritický a sebekritický a zvýšená emoční labilita komplikuje sebepoznání. Sebehodnocení a sebeúcta se v tomto věku stávají kolísavými a snadno zranitelnými. Velkou roli v tomto období sehrává skupinová identita, která

poskytuje určitě jistota a vymezení se prostřednictvím ztotožnění (Janošová, 2008).

2.6 Adolescence

Adolescence je především obdobím přechodu do dospělosti, ve kterém se stabilizuje duševní život, vztahy s rodiči, a dochází k mnohostrannému osamostatňování. Adolescent má svou identitu více orientovanu na osobní jedinečnost, je nyní relativně realističtější, než v předchozích obdobích. Nastupuje také převzetí mužské a ženské partnerské identity, které je pro následující věk člověka v mnohém určující. Zvyšuje se osobní volnost a prostor pro vlastní hledání a sebeutváření, ale zároveň stoupají nároky na osobní odpovědnost, povinnosti a omezení. Na sebehodnocení v tomto období mají velký vliv kompetence a výkonová kritéria. Identifikace se skupinou už obvykle není tak výrazná a je spojena s vyhraňováním se a případnými konflikty (Janošová, 2008).

2.7 K vývoji v dalších fázích života

Se vstupem do dospělosti u jedince stoupá vědomí samostatnosti a nezávislosti, ale také nároků, které na člověka klade zodpovědnost. Při utváření identity jedince hraje velkou roli profesní uplatnění, role dospělého člověka a partnera, později rodiče, a z nich vycházející požadavky na kompetence, výkon a zvládání konfliktů jednotlivých rolí (Janošová, 2008). S ohledem na zaměření této práce se nebudu těmito obdobími zabírat hlouběji.

2.8 Genderové rozdíly ve vývoji sebepojetí

Janošová (2008) poukazuje v případě vývoje ve školním věku na všeobecně přijímané rozdíly mezi dívkami a chlapci ve verbálních, matematických a prostorových schopnostech. Je třeba doplnit, že nelze omezovat sebepojetí pouze na kognitivní schopnosti, ovlivňuje jej také fyzická zdatnost, umělecké cítění, vztahovost a další. Genderové role

nelze zúžit pouze na určitou část, ovšem u dětí školního věku přicházejí do popředí zájmu především kognitivní schopnosti, kde je možné jejich genderové rozdíly nejlépe ilustrovat. Janošová hovoří o tom, že verbální schopnosti mívají lepší děvčata, přičemž největší odlišnosti bývají pozorovány v prvních letech školní docházky, později se rozdíly stírají. U matematiky bývají za lepší považováni hoši i přesto, že na základní škole dosahují lepších výsledků dívky. Hoši začínají získávat převahu v matematice od střední školy dále. A lepší schopnosti v prostorových dovednostech bývají připisovány chlapcům. Janošová doplňuje, že dříve byly tyto rozdíly dávány do souvislosti s biologickými dispozicemi, nynější výzkumy ovšem hovoří spíše ve prospěch většího vlivu sociálního prostředí a výchovy. „Značný vliv zde hraje kulturní stereotyp, který verbální schopnosti považuje za ženskou záležitost, což poněkud zvyrazňuje i fakt, že ve školách kultivují jazykové dovednosti žáků převážně učitelky.“ (Janošová, 2008, str. 158). Rozdíly ve verbálních výkonech chlapců a dívek se ovšem minimalizují, pokud výuka příslušného předmětu probíhá prostřednictvím počítačových výukových programů a oblasti čtení, jsou-li chlapci ve škole motivováni četbou pro ně zajímavých knih.

V adolescenci dochází podle Janošové k nárůstu egocentrismu, který se projevuje také větší introverzí a budování identity je záležitostí vědomou oproti předcházejícím obdobím. U dívek dochází ke zvýšenému dohledu rodičů vzhledem k poutání pozornosti svou vyspělejší sexualitou. Dochází u nich také k novému zvýšenému požadavku okolí na péči o svůj vzhled a silnějšímu společenskému tlaku k přijetí požadavků plynoucích z obecných představ o roli dospělé ženy. U chlapců naopak nejsou příliš vysoké požadavky kladené na vzhled a kontrola od rodičů u nich klesá. Také společenský tlak na požadavky z obecných představ mužské role je daleko nižší, než je tomu u dívek. Chlapci bývali více podrobeni očekávání a tlaku na chlapeckou roli v batolecím a předškolním období, kdežto u dívek tato očekávání a tlak nastávají až v adolescenci. Mnohem více od nich okolí začíná očekávat typicky ženské chování. Přesto ale podle

amerických výzkumů rozdílů v tzv. maskulinních a femininních vlastnostech mezi dospívajícími chlapci a dívkami příliš výrazné nejsou.

„Odborný zájem byl věnován především femininním vlastnostem a jejich vztahu k identitě dospívajících. Vyšší sebevědomí bylo zjištěno u dívek, jež se považovaly za jemné a altruistické. Naopak méně žádoucí femininní vlastnosti, jako jsou závislost, bázlivost a sebekritičnost, měly na identitu dospívajícího, ať už jím byla dívka nebo chlapec, vliv negativní.“ (Janošová 2008, str. 211) Z toho vyplývá, že pro výši sebevědomí dospívajících chlapců a dívek není důležité množství maskulinních či femininních vlastností, ale ty z nich, které jsou hodnoceny pozitivně.

3. Vymezení a teoretická pojetí sebehodnocení

Sebepojetí nepředstavuje pouze smysluplně organizovaný souhrn představ o sobě samotném. Vyjadřuje zároveň emocionální vztah k sobě, který se vyjadřuje dimenzemi hodnocení, především v pólech pozitivní – negativní. Do této emocionální složky sebepojetí se řadí dimenze, jako jsou sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra atd. Sebehodnocení v této práci považujeme za základ sebevědomí, respektive bývá obvykle v literatuře používána synonymicky.

3.1 Vztah sebehodnocení a sebepojetí

Sebepojetí je v rámci různých přístupů vztaženo k sebehodnocení, popřípadě je s ním pojato jako shodné. Podle některých autorů jsou oba pojmy v obecném úzu používány zaměnitelně, a tak je nerozlišují ani tito autoři (např. Čačka, 2000). V pojetí jiných autorů je sebepojetí strukturou, jejíž součástí je právě sebehodnocení (např. Blatný, 2001). Tento druhý přístup považuji za přiměřenější. Sebehodnocení je v tomto pojetí nejvýznamnější složka sebepojetí a je jedním z aspektů já, které se vyznačují přechodem do emoční a hodnotící sféry.

3.2 Vymezení sebehodnocení

Sebehodnocení (self-esteem, self-evaluation) je pojem reflektující jedincovo celkové hodnocení sebe sama nebo své hodnoty, je obecným vztahem k sobě a představou o vlastní kompetenci (Blatný, 2001, Výrost, Slaměník, 2008). Sebehodnocení se může týkat nějaké jednotlivé vlastnosti (např. „Jsem dobrý spisovatel“) nebo mít globálnější rozměr (např. „Domnívám se, že nejsem zdatný.“). Sebehodnocení se zpravidla ovšem vztahuje spíše více k soudům o své kompetenci a připravenosti než k obsahu vlastního Já.

V pojetí Kohoutka (2000) je sebehodnocení charakterovým rysem jedince ve vztahu k sobě samému a autor je považuje za jádro osobnosti člověka. Daný rys náleží k nejcitlivějším a nejdynamičtějším charakteristikám osobnosti celkově. Sebehodnocení se v průběhu života jedince mění v souvislosti s proměnami struktury osobnosti člověka a na základě vzniklých situací, které jedince člověka ovlivňují. Proces sebehodnocení pak probíhá jako subjektivní srovnávání sebe sama s ostatními lidmi a výsledkem sebehodnocení je sebeocenení, které je možné charakterizovat jako hodnotu, jíž si dotyčný člověk přisuzuje. Jednotlivec se obvykle snaží si udržovat stabilitu vlastního sebeocenení a spíše směřuje k pozitivnímu sebehodnocení. Obě tyto tendence představují silný motiv lidského usilování a jejich ohrožení je spojeno s utvářením řady obranných mechanismů. Podobný mechanismus funguje také u sebeúcty. Sebehodnocení, které je výsledkem srovnání sebe sama s okolím a je subjektivně prožíváno jako vyhovující, vzbuzuje v jedinci pocit sebeúcty.

3.3 Základní charakteristiky sebehodnocení

Sebehodnocení se v pojetí Blatného (1998) skládá ze tří složek:

- a) z prožitkové percepce vlastního já v konkrétních situacích,
- b) ze záměrného sebezpozorování vlastních motivů a potřeb,
- c) ze sebe-posuzování, ve kterém se člověk srovnává s vlastními a sociálními normami.

Naproti tomu Gergenová (cit. podle Výrost, Slaměník, 2008) uvádí čtyři hlavní zdroje sebehodnocení:

- a) zrcadlové Já – druzí lidé slouží jedinci jako zrcadlo, v němž se může vidět, já je v tomto smyslu představou toho, jak je viděno druhými,
- b) sociální srovnávání – v rámci srovnání s druhými člověk zjišťuje, co sociální okolí akceptuje a co naopak považuje za nevhodné nebo nepřijatelné, a podle toho jedinec jedná i prožívá své chování,
- c) přijímání sociálních rolí – jedinec má tendenci přijímat takové role, které jsou přijímány kladně společností, nebo jí ceněny, a tím stoupá jeho pocit sebejistoty a sebehodnocení,

d) percepce sociální odlišnosti – lidé mají také tendenci zdůrazňovat svou jedinečnost, ovšem spíše jen tehdy, pokud nejsou za projevy odlišnosti nějak okolím trestáni.

Proces sebehodnocení je nahlížením na sebe sama, hodnocením v kontextu určitých norem nebo hodnot, které se odehrává v sociálním kontextu (Řezáč, 1998). Sebehodnocení je v literatuře pojímáno v podobě procesu, anebo také jako výsledek procesu. U Blatného (2003) je sebehodnocení chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebe-posuzování, které se odehrává prostřednictvím sledování vlastní činnosti. Základ kritérií, která jedinec pro své hodnocení používá, je položen již v dětství a podílejí se na nich rodiče a další významné osoby. Emoční vztah k sobě samotnému je tedy odvozen podstatně od hodnocení ostatních lidí, k čemuž v dalším věku přistupuje také členství v sociálních skupinách, k nimž jedinec patří.

Sebehodnocení je tedy v pojetí, které přijímáme pro účely této práce, jedna ze složek sebepojetí. Jde o mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě samotnému. Osobní rozdíly v sebehodnocení mají vliv na chování v nejrůznějších situacích, jako jsou soutěžení, pracovní výkonnost, konformita, atd. Obvykle souvisejí s pocitem životní spokojenosti (well-being) a také jsou předpokladem duševního zdraví.

3.4. Genderové rozdíly v sebehodnocení

Rozdíly v sebehodnocení dívek a chlapců jsou zřejmé především ve školách při hodnocení vlastní školní úspěšnosti. Dle Havlíka (2002) na základních školách mnohem lépe prospívají téměř ve všech předmětech dívky, chlapci začínají mít lepší známky než dívky teprve až od střední školy dále, a to zejména v matematice a přírodních vědách. Přesto jsou dívky ke svému prospěchu mnohem více kritičtější než chlapci. Dívky sami sebe hodnotí, často i přes výborné známky, spíše jako průměrně. Kdežto hoši mají tendenci své znalosti a dovednosti více vyzdvihovat a vidí je jako lepší než jaké jsou ve skutečnosti. K podobnému závěru se dospělo také

ve výzkumu Genderových aspektů přechodů žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni (2005). Navzdory lepším známkovým hodnocením dívek téměř ve všech předmětech, považovaly své vlastní kompetence v určitých předmětech za slabé či předmět za neoblíbený, i přestože v něm dosahovaly lepších výsledků než chlapci. „Studující akceptují většinové přesvědčení o tom, že určité předměty jsou dívkám a priori vzdálené. Toto přesvědčení navíc pocítují v přístupu konkrétních vyučujících k sobě. Dostávají tak ambivalentní signály – na jedné straně dobré známky, na straně druhé komentáře zlehčující jejich výkony (týkající se například toho, že dívkám chybí logické myšlení a jejich dobré výkony jsou dány tím, že se umí látku naučit)“ (Smetáčková, 2005, str. 209).

Tato zvýšená a snížená kritičnost k vlastním výkonům je z velké míry daná převážně odlišnou výchovou k dívkách a chlapcům. Dívky jsou odmala vedeny k větší sociální vnímavosti. Tedy aby byly vnímavější k potřebám ostatních, což ovšem znamená, že budou méně vnímavější k těm svým. A budou spíše upřednostňovat zájmy ostatních. Kdežto u chlapců je obecně výchova směřována opačným směrem. Více k vnímání svých zájmů. A jsou také vedeni k dosahování vytyčených cílů, dívky naopak k větší prosociálnosti. Důležitým aspektem také je, že vyšší sebehodnocení chlapců bývá mnohem lépe hodnoceno a je dokonce i očekáváno než vyšší sebehodnocení dívek. Dívky jsou tedy nepřímo tlačeny k tomu, aby jejich sebevědomí bylo projevováno mnohem skromněji.

3.5 Zdravé sebehodnocení a poruchy sebehodnocení

Zdravé či normální sebehodnocení odpovídá reálným kvalitám člověka. Je tak významným předpokladem rozvoje jeho skutečných možností a schopností. Jak soudí Kohoutek (2001) čím více se člověk vnímá realisticky, tím lépe je schopen posuzovat i druhé lidi. Náležitě sebevědomí je základ pro harmonickou a integrovanou osobnost. Obvykle se spojuje s dobrou úrovní inteligence, asertivitou a se smyslem pro humor. Jedinec, který má zdravé sebehodnocení, je schopen určit svou cenu, zná své silné a slabé vlastnosti, a nemusí se ani přeceňovat, ani

podceňovat. Je zřejmé, že zdravé sebehodnocení není závislé jen na vrozených dispozicích, ale je také do značné míry naučené, přičemž hlavní roli hraje rodina a výchova.

Sebehodnocení může mít také své poruchy, a to v zásadě dvojího druhu:

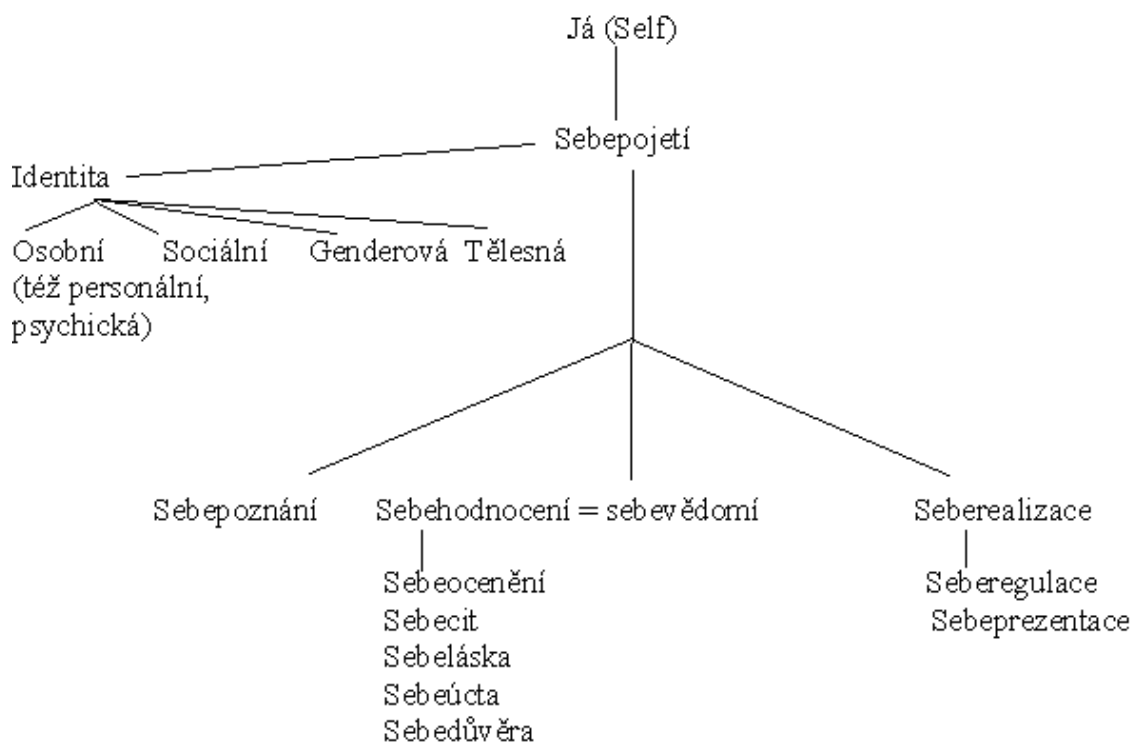
a) snížené sebehodnocení (pocit méněcennosti) - příčinou nízkého sebehodnocení mohou být nejrůznější objektivní tělesné vady, jako výška (příliš malá nebo naopak příliš vysoká), vady řeči, vzhled obecně, intelektuální nedostatečnost, osobnostní potíže, apod. Pocity méněcennosti mohou mít své kořeny v dětství, kdy se dítěti dostává nějakého nepříznivého hodnocení a stálé kritiky, takže si nedokáže vytvořit kladný vztah k sobě samotnému a je porušen rovnovážný vývoj osobnosti. Jedinec se obvykle pokouší nějak tyto své domnělé či reálné handicapy kompenzovat, a to přiměřeně (vada jako určitá přednost), ale i nepřiměřeně (například formou lhaní, fantazií, drog, apod.). Mělo by být úkolem rodiny i školy pomáhat dětem v překonávání takových pocitů méněcennosti vhodnou volbou aktivit a rolí, které bude dítě v kolektivu mít, aby se mohly projevit silnější stránky jejich osobnosti nebo jejich dovedností.

b) zvýšené sebehodnocení - Kohoutek (2001) zmiňuje jakožto příklady zvýšeného sebehodnocení (tzv. komplexu superiority) narcismus (zamilování se do sebe sama), pocit předurčenosti k vůdcovství, aristokratismus, nekritičnost, furiantství, apod. Lidé s pocity superiority se vyznačují neuspokojenou potřebou sebeuplatnění a snahou o posílení vlastního postavení za každou cenu. Takoví lidé mají dominantní tendence - snahu ovládat jiné a mít nad ostatními lidmi převahu. U jedinců tohoto typu se mohou vyskytovat nejrůznější psychopatické poruchy i psychózy, a mohou být pro své okolí nebezpeční.

Poruchy v sebehodnocení také ovlivňují sebepojetí jedince. Dotyčný není schopen adekvátně posoudit sama sebe a to se promítá i do celkového postoje a vnímání sama sebe.

4. Přehled klíčových pojmů

Zde uvádím pro lepší přehlednost nákres klíčových pojmů, které byly použity v teoretické části a jsou významné pro tuto práci.



S odkazem na přístup Blatného budu pro účely bakalářské práce sebepojetí chápat jako zastřešující pojem. Jedná se o souhrn obecných představ o sobě samém. Je tvořeno dvěmi hlavními aspekty – prožitku toho, čím jedinec je (identita dle Bačové, Janošové, Sedláčkové) a postoji k sobě samému (dle Blatného kognitivní – sebepoznání, emoční – sebehodnocení a konativní – seberealizace). A ty jsou dále tvořeny dalšími charakteristikami.

Sebepojetí je chápáno jako abstraktnější pojem než identita. Ta je jako jedna ze součástí sebepojetí naopak vymezována velmi konkrétně ve vztahu ke konkrétním situacím, např. určitá sociální role, tělesný vzhled,

pohlaví apod. Tento rozdíl je ale pro účely mé práce příliš subtilní a není striktně dodržován. Oba pojmy zde v zásadě považuji za synonyma. Rozdíl dodržuji v případech, kdy se některý autor zabývá jedním z pojmů a užívá jej v určité terminologii. Zde jej ovšem odděluji od sebehodnocení, které je pojmu sebepojetí podřízené.

Mezi postoje sebepojetí patří již zmíněné sebepoznání, sebehodnocení, které je totožné s pojmem sebevědomí. Do této skupiny afektivních postojů je možné dále zařadit i další charakteristiky jako jsou sebeocenění, sebecit, sebeláska, sebedůvěra a sebeúcta. A mezi konativní postoje lze přiřadit seberealizace, seberegulace a sebe prezentace.

Sebehodnocení patří mezi jeden z postojů k sobě samému a je součástí zastřešujícího pojmu sebepojetí. Vzniká na základě srovnávání s ostatními lidmi a přisuzování určité hodnoty sobě samému. Je prožíváno především emocionálně. V literatuře je pojímáno synonymně se sebevědomím a stejně tak s ním tedy zacházím v této práci. Také děti, když používají laické chápání slovu sebevědomí, uvažují o něm vlastně jako o sebehodnocení. Rozdíl mezi sebevědomím a sebehodnocením je opět velmi subtilní a pro potřeby této práce není třeba jej dodržovat. Ve vztahu k sebepojetí je mu sebevědomí podřízeno jako jedna z jeho složek. Proto zde bylo také ve větší míře rozebíráno sebepojetí, jelikož vytváří zastřešující pojem pro sebevědomí.

Pro potřeby této práce používám výše zmíněné pojmy v jejich dominantním významu, který zohledňuji ve svém výzkumu. Především je pro mne důležitá afektivní komponenta sebepojetí, která je ústředním tématem této práce.

5. Cíl a výzkumné otázky

Jako výzkumný problém v této bakalářské práci jsem zvolila otázku, jak děti 6. ročníku základní školy chápou pojem sebevědomí, jak na něj nazírají a co konkrétně si pod ním představují. Jak odlišné či shodné jsou jejich představy o sebevědomí, které atributy k nim přisuzují a jak jej hodnotí.

Otázky, které jsem si při zpracování této práce kladla a kterými se zabývám se vztahují k různým aspektům toho, jak dívky a chlapci rozumí pojmu sebevědomí. Konkrétně se jednalo o tyto výzkumné otázky:

1. Jak děti chápou pojem sebevědomí?
2. V jakých situacích se děti projevují sebevědomě (z pohledu dětí)?
3. Jak interpretují sebevědomé chování ostatních (kladně či záporně)?
4. Jaký je rozdíl v pojetí a projevech sebevědomí mezi dívkami a chlapci?

V prvním bodě zjišťuji, zda děti tento pojem již znají a pokud ano, jak jej chápou a co si pod ním konkrétně představují a jak jej vysvětlují. V druhém bodě se zabývám otázkou, v jakých situacích se děti projevují sebevědomě z jejich vlastního subjektivního pohledu a jaké projevy spojují se sebevědomím, tedy jaké chování chápou za sebevědomé. S tím souvisí třetí otázka, zda sebevědomé chování ostatních spolužáků vnímají pozitivně či negativně. Závěrečná, avšak klíčová otázka směřuje k genderovému rozměru celé problematiky. Tedy, zda dívky a chlapci pracují s pojmem sebevědomí shodně či rozdílně, a to jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální.

Cílem mého výzkumu je zmapování a popsání různých pojetí a projevů sebevědomí u žáků druhého stupně základní školy, především s ohledem na genderové pozadí problému. A následně tyto údaje porovnat se současnými psychologickými pohledy a poznatky. Hlavní význam výzkumu vidím v tom, že by mohl ukázat přeryvy a rozdíly v koncepcích pojmu sebevědomí z pohledu jedenácti až třináctiletých dětí s možnými rozdíly

ve vnímání chlapců a dívek a z pohledu, jakým na tuto problematiku nazírá odborná psychologie.

6. Metodologie výzkumu

Výzkum má převážně kvalitativní charakter, ovšem jako pomocný krok využívám i jednoduchou kvantifikaci sledovaných jevů. Jako metodu sběru dat jsem použila dotazník zjišťující představy žáků a žákyň o zadaném tématu (znění dotazníku viz přílohy).

Dotazník obsahuje dva typy otázek. Otevřené pro možnost co nejobsáhlejšího popisu a polouzavřené tvořené předem připravenými odpověďmi s možností dopsání vlastní odpovědi, pokud by ji děti v nabízených možnostech nenalezly. Ovšem tuto možnost využilo naprosté minimum dětí a valná většina z těchto dětí ještě nesprávně pochopila účel prázdné položky. Otevřených otázek bylo v dotazníku devět a polouzavřené otázky byly tři.

Tématické oblasti, kterým se dotazník věnoval, bych obecně charakterizovala jako různé aspekty porozumění pojmu sebevědomí. Jak si děti myslí, že sebevědomí vzniká a které charakteristiky se na jeho vzniku a charakteru projevují, poté atributy a vlastnosti, které si žák spojuje se sebevědomým člověkem, zda je výše sebevědomí rozpoznatelná i pro ostatní, jak si představují, že vypadá sebevědomí u dívek a chlapců a konkrétní situace, při kterých se žák cítil velmi či málo sebevědomě. Zjednodušeně tedy mohu říci, že jako určité tématické oblasti, které v dotazníku zjišťuji, jsou:

- a) Představy dětí pouze o slovním pojmu sebevědomí.
- b) Představy o genderovém schématu spojeném se sebevědomím (tj. zda děti vnímají sebevědomí chlapců a dívek odlišně).
- c) Představy o původu a projevech sebevědomí (tj. z jakých zdrojů sebevědomí vzniká a které vlastnosti a charakteristiky se s ním pojí).

Cílem je ovšem komplexně pracovat s daty a nabídnout rozpracovanější náhled na pojetí sebevědomí u žáků/ýň na začátku druhého stupně ZŠ.

Pro sběr dat jsem vybrala základní školu, ve které jsem vykonávala v uplynulém roce primární prevenci. Šestou třídu jsem zvolila z toho důvodu, abych získala respondenty/ky, pro které již začíná být sebevědomí významným pojmem. Děti toto slovo používají ve své běžné konverzaci, když popisují některé lidi jako sebevědomé či nedostatečně sebevědomé a plaché, neprůbojné. Je ovšem otázkou, jak mu rozumí a co si pod ním konkrétně představují. Z kognitivního hlediska se mi žáci šesté třídy jeví již schopní určitého zamyšlení se nad problematikou sebevědomí, a proto samotná realizace výzkumu (tj. dotazování se na sebevědomí) je možná. Důležité ovšem je, že na začátku druhého stupně ZŠ získávají větší význam vrstevnické skupiny a s nimi související problematika sociální struktury, která se vytváří mimo jiné i na základě faktoru sociálního vlivu, jež doprovází sebevědomí (viz kapitola 2). Pro tuto věkovou kategorii se tedy již sebevědomí stává aktuální a přítomné v každodenních situacích.

Data jsem sbírala na běžné základní škole v Praze. Na zadání dotazníku jsem byla domluvena se zástupkyní ředitele pro 2. stupeň a výchovnou poradkyní pro 2. stupeň, které mi uvolnily jednu vyučovací hodinu v každé třídě. Dotazníky jsem rozdala v 6.A a 6.B. V 6.A je celkem 28 dětí, z čehož 13 chlapců a 15 dívek. V 6.B je dohromady také 28 dětí, z čehož také 13 chlapců a 15 dívek. Při zadávání dotazníku chybělo v obou třídách pouze 7 dětí. Celkem jsem tedy získala data od 49 žáků a žákyň. Vynikající mi připadá téměř shodný počet dívek a chlapců ve třídách, takže nepředpokládám zkreslení výsledků z důvodu početně silnější jedné pohlavní skupiny.

Průměrný věk sledovaných dětí byl 12 let, v několika málo případech se vyskytl pouze věk 11 let nebo 13 let, vyšší nebo nižší se v těchto třídách nevyskytoval. Co se týče jiných okolností, z hlediska školní úspěšnosti a kognitivních schopností jsou obě třídy běžné, tedy ve třídě se vyskytují jak žáci prospěchově slabší, tak i žáci s výrazně lepším prospěchem. Škola se sice zaměřuje na rozšířenou výuku jazyků a od roku 2009/2010 začala vyhledávat ve spolupráci s Křesťanskou pedagogicko-psychologickou

poradnou mimořádně nadané žáky, kteří mají možnost zúčastnit se rozšířené výuky v některých předmětech, ale nejedná se o školu ani třídy speciální, ať již pro žáky s poruchami učení či pro mimořádně nadané. Socio-ekonomické zázemí dětí podle informací poskytnutých školou i podle vlastního pozorování je průměrné. Ve třídách se nevyskytovaly děti velmi nízkého, ani naopak velmi vysokého socio-ekonomického statusu. Proto bych tedy děti zapojené do mého výzkumu charakterizovala jako vzorek běžné dvanáctileté populace.

Pro pilotní výzkum jsem využila 6 dívek ve věku 8-13 let z dětského kroužku v Domě dětí a mládeže v Praze. Zde jsem se snažila eliminovat v zadání dotazníku různé nepřesnosti a nejasnosti, které by děti při zadávání mohly mít. Jednalo se hlavně o příliš široké zadání, které jsem po této pilotní studii v dotaznících více konkretizovala, např. doslovné vyjmenování různých situací, které mohou ovlivnit sebevědomí.

Dotazníky jsem rozdala v 6.A a 6.B a osobně jsem k nim podala své vlastní vysvětlení a svůj výklad. Tímto jsem se snažila zabránit zkreslení otázek a jejich nesprávnému pochopení. Doba zadání na vysvětlení i vyplnění byla jedna vyučovací hodina, tedy 45 minut. Nesprávnému pochopení se sice úplně vyhnout nedalo, ale tímto vlastním vysvětlením jsem jej alespoň trochu mohla eliminovat. Žáky/ně bylo nutné samozřejmě správně motivovat k poctivému vyplnění, protože několika dětem jsem jej musela vracet pro nedostatečné vyplnění. Stačilo ovšem připomenout, že dotazník mají místo vyučování, které by je jinak čekalo a že mi jejich upřímná odpověď velmi pomůže. Většina dětí byla ráda za volnou hodinu bez vyučování a dotazník se snažily vyplnit poctivě. Dotazy dětí ohledně otázek se spíše týkaly skutečnosti, že je nenapadá, co přesně mají napsat a nejistoty, zda to, co napsaly je správně. Proto jsem je musela neustále ujišťovat, že není žádná správná ani špatná odpověď. Spíše mi přišlo, že braly dotazník jako test. Kromě těchto dotazů a několika málo pokusů vrátit nedostatečně vyplněný dotazník se děti chovaly naprosto běžně (což potvrdila rovněž učitelka).

Po vrácení vyplněných dotazníků od dětí jsem je začala pomalu a důkladně pročítat a hledat v nich různé souvislosti, na kterých bych mohla data z nich analyzovat. Jako nejvhodnější se mi jevilo vytvořit podle odpovědí dětí několik obsahově koherentních kategorií, u nichž jsem dále sledovala jejich četnost a následně i hlubší tématickou kvalitu a souvislost s dalšími kategoriemi. Takto mohu získat výsledky k jednotlivým tématům z dotazníku. A dále použít komplexitu dotazníku k ukázání jednotlivých typů pojetí sebevědomí.

..

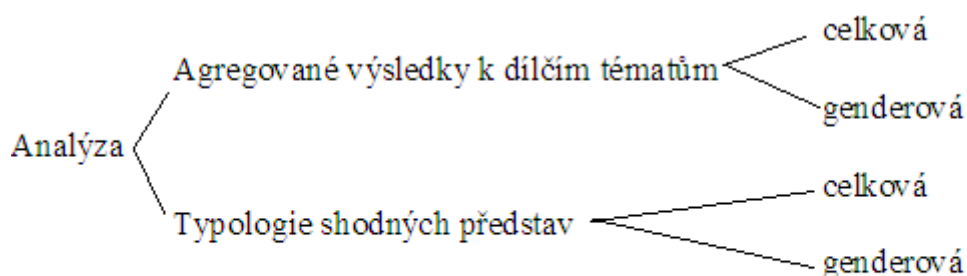
7. Analýza dat

Získaná data od žáků zpracovávám dvěma způsoby, kvantitativní obsahovou analýzou a kvalitativní analýzou. Použití obou těchto analytických způsobů mi umožňuje mnohem hlouběji nahlédnout do dětského pojetí sebevědomí. I samotná data, která jsem získala od žáků vybízí k užití obou způsobů, i přestože moje práce je kvalitativního zaměření.

Má analýza žákovských odpovědí zahrnuje dvě části. Prvními jsou agregované výsledky k dílčím tématům, nebo-li jak děti nazírají na sebevědomí v intencích otázek z dotazníku. Zjišťuji je jednoduchou kvantifikací shodných odpovědí zařazených do jednotlivých kategorií (viz níže). Kategorie jsou z dětských odpovědí v podstatě vytvářeny na principu podobnosti jednotlivých odpovědí u dílčích otázek. Snahou bylo najít ke každému dílčímu tématu odpovědi, které se budou shodovat a na základě toho vytvořit kategorie, které tyto skupiny odpovědí stručně a trefně definují. Například do kategorie Víra ve své schopnosti bylo možné zařadit odpovědi jako jsou: *Věří si, že něco dokáže.*, *Víra v sebe.*, *Má odvalu za něčím jít.*, *Je sebevědomý apod.* Všechny tyto odpovědi se shodují v tom parametru, že hlavní akcent je směřován k jedinci samotnému a k důvěře v sebe samotného. V kategorii Stát si za svým názorem je možné nalézt odpovědi jako *Stojí si za svým.*, *Nemění názory podle ostatních.*, *Není schopen přijmout cizí názor apod.* Zde je hlavní aspekt kladen opět na jedince samotného, ale již ve vztahu ke kolísání názorů. A obě tyto kategorie si jsou podobné v tom, že se odkazují k jedinci a konkrétně k jeho ochotě a schopnosti za něčím si stát a mít důvěru v sebe sama. Touto kvantifikací se zabývám pomocí celkové analýzy všech odpovědí, které jsem dostala a poté se jí zabývám při rozdělení dat na chlapecké a dívčí.

Druhým je typologie shodných představ o sebevědomí, tedy shodné typy komplexních osobních pojetí sebevědomí. Zde postupuji způsobem, že

v rámci jednotlivých dotazníků hledám ucelenou a koherentní představu o sebevědomí, kterou nabízí každý žák. Ucelenou koherentní představou zde míním to, co mi jeden kompletní dotazník poví o chápání sebevědomí jednoho žáka. Nezjišťuji tedy názor pouze na určitou otázku v dotazníku, ale jednotlivé položky z dotazníku navzájem propojuji a hledám souvislosti, shodné odpovědi i ty rozporné. Snažím se propojit veškeré informace, které mi žák v dotazníku poskytl a získat představu, která je více komplexní a je ucelená. Shodné představy více žáků poté zařazuji do jednotlivých typologií. Opět se touto typologií zabývám z celkové analýzy všech odpovědí a z genderové analýzy.



7.1. Agregované výsledky k dílčím tématům

Agregované výsledky k dílčím tématům ukazují, jak se žáci staví k jednotlivým částem obsaženým v dotazníku (původ sebevědomí, charakteristiky sebevědomého člověka, představa pojmu, situace spojené s vyšším či nižším sebevědomím a další). Pro tato témata jsem vytvořila jednotlivé kategorie, které vycházejí z otázek v dotazníku a uspořádávají pod několik kategorických skupin odpovědi žáků. Pro vytváření kategorií jsem použila otevřené kódování, kdy jsem jednotlivé pojmy z dětských odpovědí seskupovala do podobných kategorií a hledala nadřazený pojem, pod který bych je mohla sjednotit

Kategorie jsem vytvářela podle odpovědí, které se objevovaly v žakovských dotaznících, kdy jsem se podobným odpovědím snažila

přiřadit nadřazenou kategorii a podobné kategorie sjednotit ještě pod obecnou kategorií. Při pojmenovávání těchto obecných kategorií jsem se inspirovala psychologickými teoriemi struktury osobnosti, kdy jsem především v první a druhé otázce dotazníku (viz přílohy) přiřazovala dětem uvedené charakteristiky pod temperamentové dispozice, charakterové dispozice a schopnostní dispozice. U ostatních otázek jsem si rovněž vypůjčila psychologické koncepty pro strukturaci dětských odpovědí – například u původu sebevědomí jsem vycházela převážně ze získaných a vrozených dispozic a u popsání situace zvyšující či snižující sebevědomí poté situace vycházející z jedince či z okolí. Psychologické teorie však posloužily pouze jako pomůcky pro následnou vnitřní strukturaci a označení kategorií, které vznikly nejprve na základě dětských odpovědí.

U jednotlivých bodů jsem hodnotila pouze to, co obsahovaly žákovské odpovědi, a ty, které si byly svým významem blízké, jsem sjednotila pod jednu kategorii. Žádné, například antonymní kategorie, které se v odpovědích nevyskytovaly, jsem nevytvářela. Vypůjčené názvy kategorií jsem použila pouze pro sjednocení a společné pojmenování podobných bodů v jedné kategorii a vytvářeny byly až následně po nalezení podobných kategorií v odpovědích dětí. U dotazníkových položek 8 a 9 (viz přílohy) byla jednoduše zaškrtnuta jedna z variant a u položek 4 a 5 jsem zpracovala odpovědi žáků do varianty Ano a Ne. Podrobné výsledky týkající se četnosti kategorií, jsou uvedeny v příloze.

V následujícím textu uvádím seznam vytvořených kategorií a jejich stručný popis. Tučný nadpis značí tématickou otázku z dotazníku, netučný nadpis značí jednotlivé kategorie, kterých bylo u každé otázky mezi dvěmi a čtyřmi, a odrážky značí subtémata jednotlivých kategorií. Vzhledem k tomu, že v přílohách uvádím data přiřazená do těchto kategorií, je vhodnější, když samotné kategorie obsahově shodných odpovědí žáků uvedu již zde.

Kategorie dat

<u>Tématická otázka</u>	<u>1. úroveň - kategorie</u>	<u>2. úroveň – kódy pro kategorie</u>	
Význam pojmu sebevědomí	Schopnostní dispozice	Víra v sebe a své schopnosti	
		Stát si za svým názorem	
	Charakterové dispozice	Svědomy	
		Pýcha	
	Temperamento vé dispozice	Zdroj odvahy	
		Odvaha samotná	
	Atributy spojené se sebevědomím	Schopnostní dispozice	Vytrvalost
			Víra ve své schopnosti
			Znalosti a dovednosti
Temperamento vé dispozice		Optimismus	
		Odvaha	
		Smělost	
Charakterové a mezilidské interakce		Být dobrým člověkem	
		Pýcha	
		Osamocenosť	
		Oblíbenosť Okázalé chování	
Vnější faktory		Atraktivita	

Původ sebevědomí	Vrozené dispozice	Povaha	
		Rozum	
	Získané dispozice	Úspěchy	
		Neúspěchy	
		Výchova	
		Naplnění potřeb	
		Sociální okolí	
	Aktuální dispozice	Nálada	
		Víra v sebe	
		Malá odvaha	
		Nonkonformita	
	Sebevědomé chování u chlapců	Chování	Předvádění se
			Odvaha
Agresivita			
Hyperaktivita			
Mezilidské interakce		Pýcha	
		Potřeba obdivu	
		Komunikace s dívkami	
		Projevování svého názoru	
		Oblíbenost	
Nálada – emoce		Veselost	
		Pláč	
Osobnostně-schopnostní dispozice		Víra v sebe a své schopnosti	

		Cílevědomost
Sebevědomé chování u dívek	Chování	Předvádění se
		Parádění se
		Neagresivita
	Mezilidské interakce	Hájení svých zájmů
		Komunikace s chlapci
		Trávení času s dívkami
		Pýcha
		Oblíbenost
	Nálada – emoce	Veselost
	Osobnostně-schopnostní dispozice	Víra v sebe a své schopnosti
Situace spojené s vyšším sebevědomím	Vycházející z jedince	Splněný úkol
		Při ovládaných znalostech a dovednostech
		Dobrá nálada
		Odvaha
	Vycházející z okolí a ze situace	Splněné přání
		Oblíbená činnost
Situace spojené s nižším sebevědomím	Vycházející z jedince	S přáteli
		Nepřipravenost
		Špatná nálada

		Malá víra ve své schopnosti
		Únava
		Pasivita
		Nevhodný vzhled
	Vycházející z okolí a ze situace	Osamělost
		Neočekávané situace
		Konec oblíbené činnosti
		Neúspěch
		Zkoušky
		Konflikty
		Komunikace s opačným pohlavím

7.2. Význam pojmu sebevědomí u dětí

V rámci analýzy jsem se rozhodla v případě výsledků k jednotlivým tématickým otázkám použít i procentuální vyjádření. Užívám je především z toho důvodu, že počet respondentů z obou tříd mi umožňuje výsledky zpracovat procentuálně a znázornění v procentech mnohem zřetelněji ukazuje rozdíly v počtech odpovědí. Kvantitativní údaje v tomto případě tedy nejsou cílem, ale pouze prostředkem k hlubšímu porozumění vnitřních mechanismů zkoumaných jevů. Určitým úskalím zde je to, že maximem odpovědí není počet žáků, ale počet odpovědí, které jsou u každé tématické otázky různé. Některé otázky byly několika dětmi vynechány a u některých se zase vyskytlo více odpovědí na jednu

položku. Uvedená procenta jsou tedy užita pro lepší znázornění a přehlednost odpovědí, nikoliv pro přesné statistické porovnání.

Největší počet dětí (79 %) chápe slovo sebevědomí jako schopnostní dispozici a to především jako víru v sebe a své schopnosti „*Například při zápase, že si věří proti silnému soupeři*“ „*Že si sám sobě věřím*“, pouze dva žáci jako stání si za svým názorem. Poměrně malá část dětí (16 %) jej chápe jako charakterovou dispozici a to ve dvou případech jako svědomí a v šesti jako pýchu „*Sebevědomí = pýcha*“. Pýcha je často viděna jako negativní vlastnost, tedy ani na sebevědomí není pravděpodobně pohlíženo jako na něco žádoucího. Naprosté minimum dětí (4 %) vidí sebevědomí jako temperamentovou dispozici, kdy se v odpovědích objevily dvě varianty na odvahu „*Nebát se udělat nějakou věc*“ a zdroj odvahy „*To, z čeho vzniká odvaha*“. Přišlo mi, že jsou zde míněny dvě odlišné vlastnosti, proto jsem také odvahu a zdroj odvahy rozdělila. Zdroj odvahy je možné chápat jako něco z čeho čerpá dítě sílu, možná i zkušenosti, kdežto odvaha samotná je již výsledný produkt. Je tedy rozdíl, jestli uvažujeme o tom, že finálním záměrem disponujeme nebo zda disponujeme tím, co jej tvoří.

V otázce na projevy spojené se sebevědomím se opět nejčastěji (41 %) objevovala víra v sebe a své schopnosti, méně často pýcha „*Anička – věří si a chová se jako hvězda*“, odvaha a optimismus a v naprostém minimu případů (1,5 % – 3 %) a charakteristiky jako vytrvalost, znalosti a dovednosti „*Že ten učitel ví co dělá*“, smělost, poté „*být dobrým člověkem*“, osamocenost, oblíbenost, okázalé chování a atraktivita „*Je hezká*“. Původ sebevědomí vidí nejvíce dětí (24 %) opět ve víře v sebe a své schopnosti, v povaze a sociálním okolí „*Na jeho rodině, zázemí, přátelích, jak ho ostatní berou, jak vypadá..*“. Důležité je tedy okolí, které dotyčného hodnotí a ovlivňuje. Povědomí o sobě samém tedy získává převážně prostřednictvím jiných lidí, vlastní sebepoznání zde trochu ustupuje do pozadí. Ostatní charakteristiky jako rozum „*Je inteligentní*“, úspěchy, neúspěchy, výchova, naplnění potřeb, nálada, malá odvaha a nonkonformita se vyskytovaly málo.

Mít sebevědomí a neprojevovat ho považuje za možné 29 žáků a 19 nikoliv a projevovat jej, i když jej nemám je možné pouze podle 20 žáků a podle 25 není. Pokud žák/yně má sebevědomí, které neprojevuje je možné to vykládat jako projev studu, nevystavování sama sebe příliš na odiv nebo také jako naučený vzorec chování, že je třeba projevovat se spíše umírněně a skromně. Nedostatek sebevědomí a přesto jeho významné projevení na veřejnosti může být snahou zamaskovat, že si děti nejsou příliš jisté, což může být způsobeno také naučeným chováním, jehož projev je možná vyžadován od okolí.

Velké množství žáků (kolem 86 %) chápe jako důležité pro sebevědomí především oblibu ve třídě, fyzický vzhled, finanční zázemí v rodině, nadání na sport a dokonce se slušnou převahou i oblibu u učitelů a prospěch ve škole. Pouze umělecké nadání, kdy varianty pro ano a ne byly vyrovnané, se zde jeví jako méně podstatné pro sebevědomí dětí. Potřeba obliby u spolužáků a kamarádů je v tomto věku běžná, s tím souvisí také potřeba vhodného fyzického vzhledu, kdy je u jedince vyžadováno ostatními dětmi určité zveřejnění, které je v té dané skupině brané jako vhodné a začleňuje žáka/yni do kolektivu. Děti v tomto věku potřebují zažívat pocit určité soudržnosti a určitý definovaný vzhled jim tak umožňuje zařadit se mezi podobně vypadající spolužáky/ně.

Jako projevení sebevědomého chování u chlapců děti nejčastěji (21 %) napsaly předvádění se a agresivita „*Když někoho šikanují*“. Zde je zřejmé, že vyšší sebevědomí je spojováno s pocitem nadvlády nad někým jiným. Je potřeba dokázat si, že ve srovnání se slabším jedincem mám navrch a tím si posílit pocit vlastního sebehodnocení. V málo případech (7 %) pak odvaha, hyperaktivita, pýcha, potřeba obdivu, komunikace s dívkami, projevení svého názoru, oblíbenost, veselost, dokonce pláč, víra v sebe a své schopnosti „*Když si věří*“ a cílevědomost „*Věř si a jdou si za svým cílem*“. V případě sebevědomí u dívek se nejčastěji (15 %) objevila víra v sebe a své schopnosti, předvádění se „*Jsou středem pozornosti*“, parádění se a pýcha. Méně často (5 %) poté neagresivita, hájení svých

zájmů, komunikace s chlapci, trávení času s dívkami „*Holky si často zajdou spolu do parku pokecat nebo nakupovat*“, oblíbenost a veselost.

U výše sebevědomí mezi dívkami a chlapci byla nejčastěji (38 %) označena varianta, že v tomto nezávisí pohlaví na výši sebevědomí a s téměř shodným (34 %) výsledkem, že chlapci mají sebevědomí vyšší. U výše svého vlastního sebevědomí uvedlo nejvíce dětí (44 %), že záleží na momentální situaci a jeho velikost hodnotily jako průměrnou.

Při popisu situace spojené s vyšším sebevědomím převažoval (35 %) popis situace, která se pojí s ovládanými znalostmi a dovednostmi „*Když jsem byl mezi těmi, co měli z něčeho za 1*“ a při oblíbené činnosti. Méně často poté splněný úkol, dobrá nálada, odvaha, splněné přání a s přáteli. Při popisu situace spojené s nižším sebevědomím převažoval (12 %) popis zkoušek a zkoušení (převážně ve škole) „*Při zkoušení*“ a mezilidských konfliktů. V každodenním životě jsou děti zvyklé na různé testy a zkoušky, a proto se také sebevědomí velmi pojí s těmito testy, což souvisí s jejich znalostmi a připraveností. Podle výsledků a známek ze školy jsou také často hodnoceny rodiči a blízkým okolím. I ve škole se žáci/kyně rozlišují a hodnotí podle školních známek, ať již jsou například výborné výsledky podle dětí znakem talentu nebo šprtání.

7.3. Genderové rozdíly v představách o sebevědomí a jeho projevech

Chlapci nejčastěji označili, že slovo sebevědomí znamená víra v sebe a své schopnosti a nejčastěji se s ním pojí atributy jako je víra ve své schopnosti, odvaha „*Nebát se udělat nějakou věc*“, optimismus a pýcha. A sebevědomí podle nich vzniká nejčastěji z povahy „*Asi na tom, jaký je*“, úspěchů a víry v sebe. Původ sebevědomí z povahy ovšem naznačuje, že v jeho míře není jedinci daná žádná možnost volby a že jej tedy nemůže ani ovlivnit. V původu sebevědomí byly u chlapců kategorie vrozených, získaných a aktuálních dispozic ovšem vyrovnané.

Většina hochů se v dotaznících shodla, že je možné mít sebevědomí a neprojevat jej i nemít a projevat. V souvislostech různých charakteristik se sebevědomím chlapci nejčastěji uvedli nadání na sport, rovnoměrně poté obliba u učitelů, obliba ve třídě, fyzický vzhled, finanční zázemí rodiny a prospěch ve škole a nejméně často poté umělecké nadání. Velmi mě zaujalo především označení obliby u učitelů. Může se jednat o to, že pro děti v tomto věku jsou učitelé ještě pozitivní autority (ale o pár let později by jejich pochvalu již nebraly za posilující sebevědomí) nebo k posílení sebevědomí dochází proto, že učitel je pro děti vlastně jejich nadřízený. Působí to na mě spíše dojmem, že se jedná o posilování z důvodu nadřazenosti učitele, protože o přestávkách jsem zaslechla, že si některé děti stěžovaly na určité učitele a spíše se u nich v tomto věku začíná objevovat určitý vzdor proti dospělým. Ale přesto je pro ně dospělý stále nadřízený, který chválí nebo shazuje jejich práci.

Jako sebevědomé chování u chlapců nejčastěji uvedli předvádění se „*Když se chce před někým předvést*“ a agresivita a u dívek pýchu, parádění se „*Oblečením, doplňky.*“ a víru v sebe a své schopnosti. Při zaškrtnutí rozdílu v sebevědomí mezi dívkami a chlapci uvedli nejčastěji, že nezáleží na pohlaví a že chlapci mají vyšší sebevědomí a výši svého vlastního sebevědomí uvedlo nejvíce hochů, že závisí na situaci.

Nejvíce sebevědomě vyšla u hochů situace při ovládaných znalostech a dovednostech a při oblíbené činnosti „*Dnes na tréninku*“ a nejméně sebevědomě pak zkoušky „a s velkou převahou kategorie charakteristik vycházející z okolí, tedy že pozitivní zpětná vazba od okolí je hlavním zdrojem sebevědomí. Zkoušky jsou často zdrojem možného neúspěchu, kdežto u oblíbené činnosti žáci většinou zažívají pozitivní stimulaci s pravděpodobností lepších výsledků než u neoblíbené činnosti.

Dívky opět shodně označily, že sebevědomí podle nich znamená víru v sebe a své schopnosti a jako atributy spojené se sebevědomím víru v sebe a své schopnosti a na druhém místě pýchu „*Jarda – myslí si, že je nejlepší*“ . Původ sebevědomí vidí především ve víře v sebe „*Jestli se bojí*

nebo si věří“ a v sociálním okolí. Nejčastěji bylo označeno, že je možné mít sebevědomí a neprojevat ho, ale u druhé varianty nemít jej a přesto jej projevat bylo nejčastěji označeno, že to možné není. A jako souvislosti se sebevědomím nejvíce označovaly dívky fyzický vzhled a oblibu ve třídě, ostatní charakteristiky s méně odpověďmi a opět nejméně umělecké nadání.

Chlapci podle nich nejvíce projevují sebevědomí agresivitou „*Kluci si dokazují vše praním a násilím*“ a předváděním se a dívky předváděním se a pýchou „*Kritizují ostatní*“. Dívky tedy vidí sebevědomí převážně negativně, protože nejčastěji jako projevy sebevědomí napsaly negativní charakteristiky. Z jejich pohledu je tedy lepší mít sebevědomí menší nebo jej příliš neprojevat, vysoké se chápe ve spojitosti se špatnými stránkami povahy.

Téměř shodně dívky také označily, že vyšší sebevědomí mají chlapci a že nezáleží na pohlaví. A své vlastní sebevědomí nejvíce jako průměrné. A za situace spojené s vyšším sebevědomím nejvíce ovládané znalosti a dovednosti a shodně poté splněný úkol, oblíbená činnost „*Na soutěži ve Strakoncích jsem si věřila více než obvykle*“ a trávení času s přáteli a s nižším sebevědomím pak zkoušky „*Při testu z dějepisu jsem byla hodně nervózní*“, konflikty a osamělost.

7.4. Typologie shodných představ

Typologie shodných představ ukazuje komplexní a koherentní pohled jednotlivých žáků na sebevědomí. Nejedná se již o roztříštěnou a osamocenou představu o některém z témat, která mají souvislost se sebevědomím, jako tomu bylo u předchozí kategorizace. Ale zde je důležité právě ono celkové a nerozdobené pochopení toho, co jednotlivé děti pod sebevědomím a vším co s ním souvisí rozumí, tj. jaká je tedy jejich představa.

Při sestavování tohoto komplexního osobního pojetí jsem postupovala tak, že jsem procházela postupně jednotlivé dotazníky a v několika málo větách se snažili zachytit, co mi tento žák vlastně o sebevědomí říká. Zajímalo mě tedy vždy dotazník jednoho žáka a to, co mi jeho odpovědi mohou říct o tom, jaký je jeho způsob chápání sebevědomí a co si pod tím tento žák konkrétně představuje. Mnoho těchto mých záznamů bylo shodných, a proto jsem je poté zařazovala pod jeden společný typ. Nevytvářím tedy prezentaci osobního pojetí všech 49 žáků, od kterých jsem získala vyplněný dotazník, ale typologii různých koherentních pojetí, které se u všech dětí objevily. Přesto vždy každé uvedené pojetí ukazuje představu jednoho žáka (či žáků), typy představ se u jednotlivých žáků neprolínají.

7.5. Typologie pojetí sebevědomí u dětí

Při vytváření jednotlivých typologií a skládání k sobě těch shodných jsem získala 14 různých charakteristik sebevědomí, kdy každá byla odrazem jednoho celého dotazníku. Pokud jsem získala 14 různých typů sebevědomí od 49 žáků, znamená to, že zhruba 3-4 děti ve třídě mají shodnou či velmi podobnou představu o sebevědomí. Těchto 14 typů mohu ještě rozřadit do 4 skupin v závislosti na tom, z jakého úhlu pohledu na sebevědomí nahlíží. Jsou to:

- a) Sebevědomí jako výčet charakteristik a vlastností a jejich emoční polarita
- b) Sebevědomí a jeho vázanost na sociální okolí
- c) Sebevědomí jako jakýsi osobní zdroj
- d) Sebevědomí a jeho možnost volby či danosti

Tyto 4 skupiny ukazují, jak rozdílně žáci na sebevědomí pohlížejí a z jakého úhlu pohledu si jej představují. Nejpočetnější je první skupina, kdy se na sebevědomí nazírá jako na výčet charakteristik a vlastností a je jim přisuzována určitá emoční polarita. Ukázky z žakovských dotazníků u každé skupiny jsou vybrány vždy pouze z téhož dotazníku. Popsat tyto typy porozumění pojmu by bylo možné takto:

1. Sebevědomí je charakterizováno především odvahou, vírou v sebe a tím, že sebevědomí a jeho výše vychází především z jedince. Jedná se o velmi pozitivní pochopení. *„Hraje fotbal a věří si, že to vyhraje nebo si věří, že ten test dopadne na 1“*
2. Zajímavá se mi zdá charakteristika sebevědomého člověka jako „dobrého“ člověka *„Je to dobrý člověk“* a toho, že sebevědomí vychází z povahy. Tato prosociálnost sebevědomí se zde objevila pouze dvakrát.
3. Vyšší sebevědomí chápané jako ryze negativní a sebevědomý člověk jako člověk s negativními vlastnostmi, například pýcha, agresivita. Je především vrozené. *„Je namyšlený a myslí si o sobě, že je borec a všem nadává a moc si věří. Narodil se tak“*
4. Dále se zde objevují spíše negativní charakteristiky sebevědomí, jako je pýcha a agresivita, s tím, že pozitivní situace, které ovlivňují sebevědomí vycházejí z aktivity jedince, ale ty negativní situace, vycházejí z okolí či ze situace. *„Je namyšlená a předvádí se. Chovala bych se sebevědomě, když bych vyhrála soutěž a cítila bych se méně sebevědomě, kdyby se na mě holky vykašlaly“*
5. Sebevědomí se pojí s negativními charakteristikami a určitou mírou agresivity a pozornosti vynucené si na okolí, ale tato pozornost se týká pouze skupiny, které je žák členem, kontakt s druhou skupinou, zde konkrétně s chlapci, je bráno jako situace snižující sebevědomí. *„Sebevědomí=pýcha, předvádí se. Menší sebevědomí mám, když se musím bavit s klukama.“*

Zde je především důležité, že sebevědomí je viděno jako souhrn určitých vlastností, které daný žák má či nemá a podle toho je zařazen jako člověk s vyšším či nižším sebevědomím. A následně je jeho sebevědomí hodnoceno jako pozitivní či negativní aspekt, v závislosti na tom, jakým a způsobem a u koho je vyšší sebevědomí hodnoceno. U některých představ se zde prolínají i další typy představ, konkrétně vázanost na sociální okolí a danost sebevědomí, které je tady převážně vrozené. Hlavní zřetel v těchto představách ovšem spatřuji právě v onom výčtu špatných či správných vlastností a přiřazení oné špatnosti či správnosti. Zmíněná vrozenost a tedy neměnnost sebevědomí pouze utvrzuje

pozitivitu či negativitu, s kterou tedy nelze nic dělat, když je podle dětí jednou daná.

Další neméně podstatnou typologií je silná provázanost sebevědomí se sociálním okolím.

1. Sebevědomí je chápáno přes sociální okolí. Problémy či úspěchy s okolím jej ovlivňují a schopnost být ve své skupině za vedoucího či na skupinu nějak působit a být uznáván, jsou chápány jako atributy vyššího sebevědomí, například smělost, stát si za svým názorem. *„Člověk, který je sebevědomý dokáže všechno a dokáže víc než ostatní. Je u všech oblíbený u všech a stojí si za svým.“*

2. Je nazíráno opět přes sociální okolí, ale spíše negativně a jako škodící. Jedná se o vyšší agresivitu, nonkonformitu, okázalost a pýchu, která se pojí s vyšším sebevědomím. Sebevědomý člověk je tedy spíše hrozbou pro ostatní. *„Šikanuje někoho, a proto je sebevědomý“*

3. Přes sociální okolí je také sebevědomí chápáno převážně ve smyslu být s ostatními a být jimi přijímán. Osamělost je situace, která velmi snižuje sebevědomí. Kontakt s opačným pohlavím je ovšem brán jako symbol vysokého sebevědomí, schopnost vyjít ze své skupiny a umět se pohybovat v cizí, je velmi dobře hodnocena, stejně jako projevování svého názoru a oblíbenost. Sebevědomí vzniká působením výchovy a sociálního okolí. *„Nelíbilo se mi, když jsme se pohádaly a holky se mnou nemluvily, to jsem se cítila blbě.“*

4. Se sebevědomím je spojována atraktivita a dobrý vzhled. Nevhodný vzhled je naopak brán jako snižující sebevědomí. Pojí se s ním ovšem charakteristiky jako je pýcha a předvádění se a sebevědomí je tvořeno sociálním okolím, takže v tomto případě si myslím, že je chápáno spíše v negativním smyslu. *„Parádí se a předvádí se.“*

V této skupině je velký zřetel kladen hlavně na druhé lidi a kontakt s nimi. To oni přisuzují člověku určitou hodnotu, proto se zde také výhradně objevuje jako původ sebevědomí blízké sociální okolí. Je to logické, protože pokud děti získávají informace sami o sobě z reakcí druhých a na základě těchto reakcí koncipují svoji představu sami o sobě, pak si také

v tomto věku již uvědomují, že je jejich sebevědomí okolím ovlivnitelné. Kdežto pokud by jej chápaly jako vrozené, nebylo by sebevědomí odvislé od reakcí ostatních lidí. A následně schopnost jedince ovlivnit někoho jiného a mít vlastnosti, které jsou chápány jako důležité pro to, aby mohli zapůsobit a tedy i ovlivnit druhé (např. vhodný vzhled, oblíbenost) představují atribut podílející se na sebevědomí. A tyto atributy mohou být opět hodnoceny kladně (stát si za svým názorem) nebo negativně (pýcha). Částečně by bylo možné do této skupiny zařadit i charakteristiku sebevědomého člověka jako „dobrého“, protože je zde myšlena určitá prosociálnost jeho chování, ale hlavní důraz je v tomto typu kladen spíše na onu pozitivitu, protože žádné bližší sociální charakteristiky uvedeny nebyly, a proto spíše spadá do první skupiny.

Další skupinou je pojetí sebevědomí jako jakéhosi osobního zdroje.

1. Sebevědomí je důležité především pro osobní a „kariéerní“ (v tomto případě školní) růst. Pojí se s ním aspekty jako cílevědomost, víra v sebe, odvaha a negativně ho ovlivňují neočekávané situace. *„Málo sebevědomý jsem byl, když jsem byl zkoušený u tabule a nevěděl to. Když ale dostanu za 1, tak je to dobrý.“*

2. Sebevědomí je chápáno spíše ve spojitosti se zábavou a volnočasovými aktivitami. Při možnosti věnovat se nějaké oblíbené činnosti roste a při neoblíbené naopak klesá. *„Sebevědomý jsem na tréninku“*

3. Sebevědomí je také bráno jako aktivní snaha a činnost jedince, která vede k vyššímu sebevědomí, úspěchům a dobré náladě. Jeho pasivita naopak vede k nižšímu. *„Nízké sebevědomí=pasivita“*

V této skupině je primární pohled zaměřen na určité růstové aktivity (např. úspěch, zábava), které člověka uspokojují a přinášejí mu radost a tímto ovlivňují sebevědomí. Tato vazba je ovšem dvojitá, jelikož výše sebevědomí také ovlivňuje ony růstové aktivity. Je to jako nekonečný kruh, radost a úspěch ze sportu významně zvyšuje sebevědomí u jedince a toto zvýšené sebevědomí přináší i větší úspěchy a radost. Je také naznačeno, že posilovat situace bude něco, co žák drží pevně ve svých rukou a má

nad tím kontrolu. Právě ten pocit mistrovství a dobrý emoční stav vyvolaný příjemnou činností také zvyšuje Bandurovo Self-efficacy. Čím vyšší kontrolu má nad událostmi, tím pozitivnější dopad to má na jeho sebehodnocení. A tato kontrola může být dosažena také větší aktivní snahou a činností žáka, kdežto pasivita směřuje k menší možnosti být schopen ovlivnit události kolem sebe.

Poslední čtvrtou skupinou nahlížení je sebevědomí jako možnost volby či danosti.

1. Sebevědomí je ovlivněné převážně povahou a je tedy vrozené, neměnné. Projevy sebevědomí u dívek a chlapců jsou podmíněny genderově, což znamená, že jedno a totéž sebevědomí se může projevat rozdílně, zde převážně v závislosti na pohlaví. *„Možná se u chlapců projevuje větší sebevědomí než u dívek, protože chlapci se víc vytahují. Je to z povahy“*

2. Výše sebevědomí vychází především z jedince a jeho aktivity a je ovlivňováno situací, a to jak pozitivně, tak negativně. *„Závisí na jeho náladě“*

Do této skupiny zařazují pouze dvě představy sebevědomí, i přestože se s touto skupinou prolínají téměř všechny charakteristiky pojetí sebevědomí. Krom několika málo se u všech dětí vyjadřují k tomu, zda je podle nich sebevědomí člověku vrozené nebo jej nějakým způsobem získává v průběhu života (zde převážně z působení druhých lidí na jedince) a tedy zda je sebevědomí jednou dané a neměnné nebo jej lze nějakým způsobem upravovat a měnit. Vzhledem k tomu, že u těchto dvou charakteristik důraz věnován právě na onu měnitelnost a danost, je vhodné je zařadit samostatně. Také je vidět, že sebevědomí je chápáno velmi měnitelně v závislosti na určité neměnitelné situaci (např. pohlaví), je zde tedy vidět i jakýsi rozpor.

Na ukázkou zde uvádím kompletní dotazník jednoho žáka – chlapce.

1. Co podle tebe znamená slovo sebevědomí?

Sebevědomí je, že si někdo věří, např. že něco dokáže, největší sebevědomí mají optimisti.

2. Jak se podle tebe projevuje sebevědomý člověk?

Věří si, že něco dokáže. Je to optimista, všechno zvládá díky tomu, že si věří.

3. Z čeho podle tebe nejvíc vyplývá sebevědomí člověka?

Závisí to na tom, co si o sobě člověk myslí a jak si věří.

4. Je možné, aby člověk měl sebevědomí a neprojevoval jej? Je to možné i naopak?

1.ano, 2.ano

5. Je podle tebe možné, aby se výše sebevědomí odvíjela od některé z následujících charakteristik?

a) obliba u učitelů: *ne*

b) obliba ve třídě: *ano, když má hodně přátel, kteří ho podporují tak má i vyšší sebevědomí.*

c) fyzický vzhled: *ano, když někdo dobře vypadá, tak si o sobě i něco myslí.*

d) finanční zázemí rodiny: *ano, když má někdo hodně peněz, tak si o sobě dost myslí.*

e) prospěch ve škole: *ano, když je někdo bystrý.*

f) nadání na sport: *ano, když někomu něco jde.*

g) umělecké nadání: -----

6. Popiš, jak se většinou projevuje sebevědomí u chlapců.

Věří si, že něco dokáže.

7. Popiš, jak se většinou projevuje sebevědomí u dívek.

Je to stejné.

8. Jaké je sebevědomí chlapců a dívek?

d) *nezáleží na pohlaví, mají stejné sebevědomí.*

9. Mé sebevědomí je.

f) *jiné – já si myslím, že mám nízké, ale někteří lidé mají jiné názory, někteří se mnou nesouhlasí, tak nevím.*

10. Popiš konkrétní situaci, kdy jsi se cítil/a a choval/sebevědomě.

Postavil jsem se svému strachu (no comment).

11. Popiš konkrétní situaci, kdy jsi se cítil/a a choval/a málo sebevědomě.

Jako malý na Svatojánské pouti.

Z tohoto dotazníku můžeme vidět, že na sebevědomí je nahlíženo jako na něco pozitivního a jeho výše a zvládnutí situací vychází z jedince samotného. Pozitivní myšlení (optimista) pomáhá zvládat mnohé situace a tím nepřímo zlepšuje sebevědomí. Také jako situace, která zvyšuje sebevědomí je zde popsáno, že se postavil svému strachu, tedy svým vlastním přičiněním něco dokázal či překonal. U situace, která snižuje sebevědomí je zde vybrána nějaká událost z poutě, pravděpodobně se může jednat o strach z některé atrakce nebo vylekání se něčím. Je zde tedy pravděpodobně opět vykreslena situace nezvládnutí něčeho a v důsledku tohoto nezvládnutí se chlapec necítil nejlépe. Na základě těchto indicií je tedy možné tento dotazník zařadit do kategorie chápání sebevědomí jako 1. skupiny (Sebevědomí je charakterizováno především odvahou, vírou v sebe a tím, že sebevědomí a jeho výše vychází především z jedince. Jedná se o velmi pozitivní pochopení). Konkrétně u toho dotazníku je zajímavé, že hoch sám sebe hodnotí jako málo sebevědomého, zatímco jeho okolí jej hodnotí za více sebevědomého, přičemž si tento nepoměr chlapec sám uvědomuje. Objevuje se zde tedy určitá ambivalence. Ta se nám objevuje také v popiscích, kdy žák charakterizuje sebevědomí jako něco na co má vliv on sám a přitom ve výčtu jednotlivých obecných situací, které mohou mít vliv na sebevědomí (oblíbenost u spolužáků, vzhled, prospěch ve škole, finanční situace) připouští, že jsou pro sebevědomí také důležité a ovlivňují ho tedy zvenčí,

ne pouze ze strany žáka samotného. Rozdílům mezi pohlavími hoch v této problematice pozornost nevěnuje a vzhledem k tomu, že všechny odpovědi nejsou vztaženy k jednomu či druhému pohlaví, pravděpodobně je neregistruje.

7.6. Genderová typologie pojetí sebevědomí

Když jsem začala tyto jednotlivé typologie rozdělovat zvlášť na chlapce a zvlášť na dívky, objevilo se mi několik dětských pojetí, které se vyskytovaly pouze u jedné ze skupin a velká část se vyskytovala, jak u dívek, tak u chlapců. Zajímavější jsou ovšem ty typologie, které se objevily pouze u jedné ze skupin. U chlapců to byly:

1. Sebevědomí je důležité především pro osobní a „kariérní“ (v tomto případě školní) růst. Pojí se s ním aspekty jako cílevědomost, víra v sebe, odvaha a negativně ho ovlivňují neočekávané situace.
2. Sebevědomí je charakterizováno především odvahou, vírou v sebe a tím, že sebevědomí a jeho výše vychází především z jedince. Jedná se o velmi pozitivní pochopení.

Tato dvě pojetí jsou si podobná především tím, že se jakýmsi způsobem vztahují k jedinci samotnému. Ať již tím, že zdůrazňují odvahu a víru v sebe, tak také tím, že sebevědomí vychází z jedince. Je diskutabilní, zda je tím myšleno, že je vrozené a tím pádem tedy neměnné nebo tím, že vychází z jedince si jej může také sám řídit a měnit. Přesto je zde důležité, že se vztahuje k jedinci a chybí zde odkaz a vázanost sebevědomí na druhé lidi. Sebevědomí tedy slouží dítěti samotnému, má pro něj nějaký užitek, nejedná se pouze o hodnotovou nálepku ostatních, podle které se pak k sobě vztahuje. S tím souvisí i věta, že sebevědomí je důležité pro osobní a kariérní růst. Je to něco, z čeho žák čerpá a co zužitkovává při různých činnostech. U hochů se tedy bude více vyskytovat právě onen důraz na to, že sebevědomí vychází z nich samotných a že jakýmsi způsobem by jim mělo být k užitku nebo by oni sami měli být schopni jej nějakým způsobem využít. Také je zde vyšší důraz na Self-efficacy. Je důležité, aby žák byl sám subjektivně přesvědčen o svých schopnostech

vykonávat kontrolu nad událostmi, které ovlivňují jeho život. Čím více je o tom přesvědčen, tím lepší dopad to má na jeho sebevědomí. Ovšem neočekávané události, o kterých si myslí, že je nedrží pevně v ruce a nemá nad nimi dostatečnou kontrolu je ovládnout, jeho sebehodnocení snižují. Sebevědomí tedy není natolik závislé na ostatních lidech, ale přesvědčení žáka o svých vlastních schopnostech, které pokud je pozitivní, má poté i dopad např. na větší odvalu, které pro něj představuje charakteristiku vyššího sebevědomí.

Pouze u dívek se vyskytly tyto typologie:

1. Přes sociální okolí je také sebevědomí chápáno převážně ve smyslu být s ostatními a být jimi přijímán. Osamělost je situace, která velmi snižuje sebevědomí. Kontakt s opačným pohlavím je ovšem brán jako symbol vysokého sebevědomí, schopnost vyjít ze své skupiny a umět se pohybovat v cizí, je velmi dobře hodnocena, stejně jako projevování svého názoru a oblíbenost. Sebevědomí vzniká působením výchovy a sociálního okolí.
2. Se sebevědomím je spojována atraktivita a dobrý vzhled. Nevhodný vzhled je naopak brán jako snižující sebevědomí. Pojí se s ním ovšem charakteristiky jako je pýcha a předvádění se a sebevědomí je tvořeno sociálním okolím, takže v tomto případě si myslím, že je chápáno spíše v negativním smyslu.
3. Sebevědomí se pojí s negativními charakteristikami a určitou mírou agresivity a pozornosti vynucené si na okolí, ale tato pozornost se týká pouze skupiny, které je žák členem, kontakt s druhou skupinou, zde konkrétně s chlapci, je bráno jako situace snižující sebevědomí.

Na rozdíl od hochů se zde u dívek objevují diametrálně odlišné typologie. Hlavní a nejzřetelnější rozdíl tkví v tom, že sebevědomí vychází převážně z okolí. Tedy z toho, jak druzí lidé hodnotí a posuzují žákyni a ona toto hodnocení přejímá a buduje podle něj své sebevědomí. Přijímání ostatními, tedy oblíbenost, je situace, která zvyšuje sebevědomí, kdežto osamocení, kterou se rozumí nebyt ostatními přijímán, je chápána jako ohrožující. Podobně jako u chlapců souvisí se Self-efficacy, ovšem důraz

kontroly nad událostmi není zaměřen na určitý prožitek mistrovství, ale na sociální status. V momentě, kdy jsou dívky přesvědčeny, že drží svoji sociální situaci ve svých rukou a mají nad ní určitou moc ji ovlivnit, jejich sebevědomí se zvyšuje. Tomu pomáhá i požadavek na vhodný vzhled, kdy dívka s vhodným vzhledem je více oblíbenější, jak u chlapců, tak převážně u dívek a zvyšuje tím svou oblíbenost a postavení ve skupině. Na dívčí vzhled je kladen větší důraz oproti chlapcům již v rodině, ale v kolektivu dětí získává vyšší důležitost, jelikož se žákyně svým vzhledem přizpůsobuje určitým požadavkům skupiny a čím více jim vyhovuje, tím více se jí dostává pozitivní zpětné vazby, která zvyšuje její sebevědomí. Ovšem vyšší sebevědomí je u dívek spojováno oproti chlapcům s více negativními charakteristikami. Je zde tedy vidět tlak na to, že u holčiček je vhodnější umírněnější sebevědomí, nebo alespoň jeho projevy. Zajímavé je, že tento tlak je ze strany samotných dívek. Kontakt s opačným pohlavím je zde znázorněn v obou pólech, tedy jako situace, která je symbolem vyššího sebevědomí i situace, která dívky velmi znejišťuje. Dívky na prahu puberty již začínají přemýšlet o chlapcích, i přestože si zatím obě skupiny sedají zásadně odděleně a přijít navzájem do kontaktu se pro ně jeví jako největší trest. Ale u dívek se začínají objevovat myšlenky na určitou komunikaci s opačným pohlavím, byť zatím ne zcela ujasněné. Podle Rotterova Locusu of control také dívky tím, že spatřují za hlavní podíl na svém sebevědomí své sociální okolí, budou více spadat mezi externalisty, kdežto chlapci více mezi internalisty.

8. Shrnutí zjištění z výzkumu

Vzhledem k tomu, že jsem se dotazovala na sebevědomí z nejrůznějších úhlů, získala jsem mnoho dílčích závěrů, kterým se věnuji v analýze dat. Tyto dílčí závěry se ovšem poměrně překrývaly, a proto z nich vzniklo pět největších závěrů. Za výsledky tohoto výzkumu mohu považovat tato tvrzení:

1. Chlapci jsou viděni jako více sebevědomější než dívky a u nich je to považováno za pozitivní vlastnost, kdežto u dívek za negativní.
2. Sebevědomí dívek vychází více z okolí
3. Sebevědomí je velmi ambivalentní, tedy není žádoucí ani příliš mnoho, ani málo sebevědomí.
4. Sebevědomí je u dětí velmi situační – jinak je hodnoceno u sebe, jinak u ostatních
5. Pocit kontroly nad situací zvyšuje sebevědomí

To, že jsou hoši viděni jako více sebevědomější než dívky čtenáře příliš nepřekvapí. Většinou je to zdůvodňováno biologickými dispozicemi. Zajímavé ovšem je, že sebevědomí u chlapců je hodnoceno pozitivně a je žádoucí, aby hoši projevovali více sebevědomého a sebejistého chování, kdežto u dívek je to považováno spíše za negativní vlastnost, a to dokonce dívkami samotnými. Tento rozpor pravděpodobně vychází již z výchovy, která bývá odlišná vůči chlapcům i dívkám. Chlapci jsou vedeni k tomu, aby se více zabývali sami sebou a více soupeřili s ostatními, tedy je posilováno a hlavně vyžadováno patřičné sebevědomí. Kdežto dívky jsou spíše vedeny k tomu, aby kladly větší důraz na ostatní lidi a vztahy s nimi. Vysoké sebevědomí se u nich vidí jako cosi nepatřičné a ryze negativního. Proto také chlapci i dívky shodně popsaly sebevědomí jako víru v sebe a své schopnosti a pýchu, chlapci pouze častěji označovali také optimismus a odvahu, která má pro ně jistě větší důležitost než pro dívky, kterým nebývá odvaha vštěpována z okolí jako atribut ženskosti. Proto ji také označovaly mnohem méně. Při popisu sebevědomého

chování u chlapců a dívek obě skupiny téměř shodně popsaly u chlapců agresivitu a předvádění se. Pouze při popisu dívčího sebevědomého chování nastaly změny, kdy chlapci nejvíce popisovaly předvádění se, parádění se a víru v sebe a dívky samy sebe hodnotily jako sebevědomé při předvádění se a pýše. Je tedy zřejmé, že vzhledem k tomu, že chlapecká skupina byla popsána shodně dívkami i chlapci, chápou obě skupiny atributy spojené s chlapeckým projevováním sebevědomí shodně. Ovšem při popisu dívčího chování hoši více hledí na atraktivitu dívek - více atraktivní jsou jimi sledovány jako více sebevědomé, což je možné i tím, že atraktivita může sebevědomí dívek zvyšovat, neboť si uvědomují sociální žádoucnost dobrého vzhledu. Ovšem dívky tak chápou sebevědomí spíše jako ono přezíravé a pyšné chování, tedy to, jak se ona dívka prezentuje navenek.

V původu sebevědomí dívky mnohem více popisovaly sociální okolí, což se zase téměř neobjevovalo u chlapců. Podle nich má největší podíl na výši jejich sebevědomí právě okolí, tedy rodina, kamarádi, spolužáci, učitelé atd. Dívky se mnohem více upínají k ostatním lidem a na základě jejich mínění a jejich názorů o sobě se nechávají více ovlivnit než chlapci a vytvářejí si o sobě určitou představu, která je ovšem více odrazem představy ostatních lidí. Kdežto hoši si představu sami o sobě vytvářejí více na základě své zkušenosti a svých pocitů. Proto se také u chlapců více objevovalo v situacích ohrožujících sebevědomí neúspěch a v situacích zvyšujících sebevědomí zvládnutí nějakého úkolu. Dívky popisovaly nejčastěji jako ohrožující osamělost a jako dodávající sebevědomí zvládnutí úkolu a oblíbenost u spolužáků. To souvisí s tím, že pozornost dívek se více zaměřuje ven k okolí, kdežto hochů spíše dovnitř k sobě. Také přisuzování příčin různým událostem v jejich životě bude odpovídat tomu, že dívky se budou na základě těchto údajů řadit více mezi internalisty a chlapci mezi externalisty. Za situace, které posilují či snižují sebevědomí hoši popisovali situace jako je získání dobré známky z testu, povedený zápas a podobné, tedy záležitosti, ve kterých musí sami vynaložit určité úsilí a jejichž výsledek je úměrný jejich snaze. Zatímco dívky situace jako být oblíbená u všech holek, aby nebyly pomlouvány a

podobně. Tedy činnosti, kterým příliš sami svoji snahou nemohou pomoci a mohou je ovlivnit pouze částečně. Překvapující je, že do kategorie situací zvyšujících sebevědomí popsaly děti situace, kdy došlo k nějakému úspěchu ovšem na základě toho, že dotyčný zvládl nějakou znalost či dovednost (například vyhrál jsem olympiádu z matematiky). Původně bych očekávala například splněné přání nebo něco podobného, ale zaujalo mě, že je pro děti důležité sice zvládnout úkol, ale s použitím vlastních sil a péle. Že zvládnutí situace, které by nepředcházelo jejich vlastní úsilí, nemá pro děti takovou cenu jako tehdy, když pro ni musí něco vytrpět a překonat. Přemýšlím, jaké by to mělo konsekvence pro morální usuzování, pokud by děti dosáhly úspěchu podvodem. Zda by to jejich sebevědomí snížilo nebo by naopak podvod samotný braly jako zvládnutí situace. Spíše se mi jeví z odpovědí, že by to jejich sebevědomí spíše snížilo, ale vzhledem k tomu, že k tomuto žádné dítě nic nepopsalo, tak mám pocit, že tato situace získání něčeho podvodem je ani nenapadla, a proto jim sebevědomí zvyšuje úkol, který zvládly poctivě. Jako situace, které sebevědomí snižují a ohrožují popisovaly především zkoušky a konflikty. Především zkoušky a zkoušení se zde objevovalo velmi často a je tedy znát, že i přes četnost zkoušení na základní škole se jedná o stresovou situaci, kdy jsou žáci a jejich schopnosti posuzovány a hodnoceny a kdy výsledek může být dopředu často velmi nejistý.

Velmi pozoruhodná je ambivalence sebevědomí. Je na něj nahlíženo velmi rozporuplně. Na jedné straně je chápána jako kvalita, ke které je třeba směřovat a na druhou stranu je dosažení určité výše sebevědomí něco nesprávného a nevhodného. Z jednoho pohledu je vyšší sebevědomí vyžadováno, z druhého ovšem odmítáno a odsuzováno. Je třeba tedy najít onen zlatý střed, což ovšem může být velmi těžké, protože ta správná míra není nikde vysvětlena. Pro děti to může být velmi matoucí, když sebevědomí může být zároveň dobré a zároveň nevhodné. V dotaznících hodně dětí rozepisovalo pojem sebevědomí do dvou poloh: a) být si sám sebe vědom, což by se dalo také pochopit jako znát sám sebe, své silné stránky a znát také své slabé stránky a v těch silných si věřit, b) být v něčem vnitřně silný, tedy pozitivní aspekt sebevědomí, to správné

k čemu mají žáci směřovat. V druhém případě děti často zmiňovaly pýchu, která má také souvislost s vírou v sebe, ovšem již nesprávně odhadnutou a nadsazenou v silných stránkách. Také bývá často navenek hodně demonstrována a ve snaze druhé zesměšnit či poukázat na jejich slabší stránky. Pýcha je obecně chápána spíše jako negativní vlastnost, kdežto víra v sebe spíše pozitivně, vidíme zde tedy onu ambivalenci. Na jednu stranu je sebevědomí a sebevědomý člověk brán pozitivně a s nadšením, na druhou stranu tam je určitá negace.

U původu sebevědomí mě nejvíce zaujalo, že většina dětí popsala za jeho zdroj sebevědomí povahu, kterou chápou jako neměnnou a danou. U svého vlastního sebevědomí ovšem často uvedly, že záleží na situaci, tedy že se může měnit. Je v tom určitá situačnost, u sebe samých připouští děti možnost změny a ovlivnění situací a okolím, ale sebevědomí ostatních chápou jako více stabilní a závislé na povaze člověka. Jedná se o klasickou atribuční chybu, tedy podceňování situačních atribucí u hodnocení druhého člověka, ale naopak jejich přeceňování u negativně hodnoceného vlastního chování. Souvislost může být s tím, že děti v tomto věku ještě nemají zkušenost s tím, že oni sami i ostatní psychicky mění a vyvíjí a chápou člověka spíše jako hotového a neměnného (viz například časté výroky dětí o někom: on je prostě takový..). Také by bylo možné vysvětlit ji větší nekompromisností k ostatním lidem, zvláště těm, které mají sami méně v oblibě a větší tolerancí ke své osobě. Možná také v tomto věku ještě horší schopnost vcítit se do ostatních. Tuto situačnost sebevědomí můžeme vidět i při popisování, jaké charakteristiky má sebevědomý člověk a při popisu sebevědomí obecně.

Při přečtení vlastností sebevědomého člověka (optimismus, odvaha, pozitivní přístup apod.), tak se mi automaticky vybaví nějaký superhrdina z filmů nebo představa tohoto hrdiny v dětském podání při dobrodružné dětské hře. Když se ovšem podívám na charakteristiky sebevědomí u chlapců a dívek, kdy u chlapců převažuje předvádění se a agresivita a u dívek předvádění se, parádění se, pýcha a víra v sebe a své schopnosti, tak se mi jeví, že v tomto případě dětem vyvstávaly na mysli představy chování konkrétních a jim známých dětí, které oni považují za

sebevědomé. V předchozím případě mám totiž pocit, že děti popisovaly spíše nějakou obecnou představu vlastností, které by někdo, kdo má sebevědomí měl mít, ale zde že již pracovaly velmi konkrétně a s ohledem na své vlastní zkušenosti (tj. rozdíl mezi ideálem a z reality generovanou představu typického člověka).

Také větší možnost kontroly nad situací (Locus of control) má významný vliv na sebevědomí u žáků. Jedná se ryze o subjektivní přesvědčení o vlastní schopnosti něco ovlivnit a čím více je o něm školák přesvědčen, tím pozitivnější dopad má na jeho sebevědomí. Není důležité, zda i ve skutečnosti má možnost ovlivnit dění okolo sebe, ale jak to sám vnímá a jakou roli a aktivitu si v tomto případě přisuzuje. U chlapců je Locus of control posilován především prožitkem mistrovství a u dívek sociálním statutem. Každá skupina je sice zaměřena trochu jiným směrem, ale obě jsou shodné v tom, že přesvědčení o tom, že mohou zlepšit svou situaci v těchto zmíněných činnostech a že nad ní mají určitou moc a nemůže se podle nich samovolně změnit, dětem přidává na jistotě a to se odráží i na jejich sebevědomí.

9. Diskuze: Dětské pojetí sebevědomí a teoretické koncepty

Sebevědomí je pojmem, kterému není v literatuře věnováno příliš mnoho prostoru a který není dostatečně prostudován. Často bývá synonymně zaměňován se sebehodnocením, někdy i se sebepojetím a u některých autorů (např. Blatný) je sebevědomí jedna ze částí sebepojetí. Hlavní rozdíl mezi sebepojetím a sebehodnocením (sebevědomím) je ten, že sebehodnocení se vyznačuje emočními a hodnotícími charakteristikami, kdežto sebepojetí jako určitý soubor představ o sobě samém. Hlavní aspekt v sebehodnocení je kladen na prožitek v určité situaci. Z dotazníků dětí také vyplývá, že důraz je kladen na hodnotící a prožitkovou sféru. Především při hodnocení výše sebevědomí, kdy na chlapecké je nahlíženo oběmi pohlavími vcelku pozitivně, kdežto na dívčí se pohledy obou skupin začínají rozcházet, je zřejmé, že děti nedávají důraz na to, jak velké je u někoho jeho sebevědomí, ale především na vhodnost, zda je takové, jaké si myslí, že by mělo být. Tedy hodnotí jej a přisuzují polaritu na škále pozitivní – negativní. Už i samotné určování svého či cizího sebevědomí stojí na určité stupnici hodnocení, vytváří se pomyslná čára velmi nízké – nízké – průměrné – vysoké – velmi vysoké. Děti tedy hodnotí, která část škály nejvíce odpovídá jejich představám a prožitkům. A své vlastní sebevědomí musejí prožívat, aby byly schopny vytvořit si o něm nějakou představu, a to na základě svých prožitků. Především při určitých hraničních zážitcích, které vyvolají prožitek vysokého či naopak nízkého sebevědomí.

Prožitkovou percepci děti popisovaly v situacích, které měly vliv na jejich aktuální pocit vysokého či nízkého sebevědomí a bez prožitku a schopnosti reflektovat prožitek by nebylo možné spojit hodnocení svého sebevědomí s určitou situací. V tom vidím spojitost s Blatným, který charakterizuje sebehodnocení jako představu o vlastní kompetenci a obecným vztahem k sobě samému. Důležitý je zde důraz na své schopnosti, ať již konkrétní či obecné. Skládá se podle něj z prožitkové sebepercepce, ze sebezpozorování svých motivů a ze srovnávání svých

norem se sociálními. Hodnocení vlivu vlastních schopností na své sebevědomí se děti dopouštěly opět při popisu situace, při které se cítily více či méně sebevědomě. Zde popisovaly jako „posilovače“ sebevědomí vyhraný zápas, dobrou známku z písemné práce, účast na soutěži, tedy situace, kdy jsou si jisti svou kompetencí k určité činnosti. Na opačné straně se ocitly především zkoušky a neohlášené písemky. Zde shledávám velkou souvislost s prací Alberta Bandury, jehož koncept self-efficacy staví na principu povědomí o svých schopnostech mít kontrolu nad událostmi v našem životě. Čím vyšší subjektivní přesvědčení o svých schopnostech, tím lepší vliv na své sebehodnocení. Jak u Blatného, tak u Bandury je důležitý subjektivní pohled na své kompetence, ne tedy, zda žák tyto kompetence má i reálně.

Děti se v dotaznících často zabývaly jistou formou hodnocení sebe sama z pohledu rodičů, učitelů a okolí. Část žáků/yň chápala výsledek svého současného sebevědomí jako úměrný hodnocení jich samotných ostatními lidmi. Na tuto skutečnost mohu poukázat také s prací Kohoutka, který chápe sebehodnocení jako charakterový rys žáka ve vztahu k sobě samému. Je dán především sociálním srovnáváním s ostatními lidmi a hodnocením žáka jeho blízkým sociálním okolím. Především dívky popisovaly za zdroj svého sebevědomí právě své rodiče, učitele, spolužáky. Na základě hodnocení, které je jim přisouzeno okolím si vytvářejí obraz sami o sobě, jejich sebehodnocení je tedy dáno především z externích zdrojů. Spoléhají se více na mínění ostatních lidí než například na své vlastní zkušenosti. Mínění ostatních je pro ně také mnohem důležitější, protože jsou již od raného dětství vedeni (na rozdíl od chlapců) k většímu zájmu a důrazu na své blízké a tedy i jejich soudy k nim samotným. I Gergelová uvádí jako nejdůležitější zdroje sebehodnocení právě sociální okolí. Ať již ve formě určitého zrcadla, ve kterém se děti mohou vidět očima druhých, tak porovnáním, zda je jejich chování akceptováno okolím, zvolením své sociální role, která je přijímána společností a rozlišováním, které vlastnosti jsou okolím akceptovány. Pohled je velmi zaměřen na sociální okolí a u dívek se ukázalo, že se na něj také mnohem více zaměřují. Také Bačová se soustředí právě na

sociální okolí, byť se zabývá vytvářením sociální identity. Rozlišuje personální a sociální identitu, kdy sociální identita je odvozena od hodnocení ostatních lidí. Tedy stejně jako dívky v mém výzkumu popisovaly výši svého sebevědomí jako závislou na výchově a na okolí.

Závěr

Nyní mohu již pouze shrnout, že cíle výzkumu, které jsem popsala výše se mi naplnit podařilo. Data ukázala zajímavé typologie představ i pojetí. Závěry z výzkumu překvapující nebyly. Vyplynulo, že chlapecké sebevědomí bývá hodnoceno více pozitivně než na stejné úrovni dívčí sebevědomí. I další závěry v podstatě korespondují s uvedenými teoretickými koncepty.

Další směřování v tématu vidím převážně v praktické části, a tedy přímo ve školách při výuce nebo při různých preventivních programech. Myslím si, že především pro učitele je pochopení toho, co si pod pojmem sebevědomí děti konkrétně představují a jak jej chápou, připadá důležité. Převážně dnes, kdy RVP kladou velký důraz na osobní rozvoj žáků a schopnost prezentovat sami sebe. Je důležité si proto uvědomit nejen, co sebevědomí, sebepojetí a další pojmy znamenají v rovině odborné a teoretické, ale především je důležité pochopit, co znamenají pro děti samotné. Protože to je klíčové při práci se žáky ve vyučování, ale i nejrůznějších preventivních a osobnostně-rozvojových programech, které začínají být na školách velmi populární. Pokud mají být tyto programy opravdu účelné a smysluplné, je třeba porozumět světu a představám těchto dětí. A v oblasti sebevědomí by tomu mohly napomoci výše zmíněné typologie a dílčí výsledky.

Tato práce mi osobně přinesla ohromný přínos. Především z toho důvodu, že jsem si takřka prvně vyzkoušela zpracovávat takovýto výzkum a byla nucena překonat mnoho obtíží k dovršení práce. Již samotné zvolení tématu bakalářské práce a následně výzkumných otázek bylo zapotřebí velmi promýšlet. Samotná práce v „terénu“, kdy bylo potřeba zajistit si ve škole volnou vyučovací hodinu a během ní zadat dětem dotazníky a následně je začít pročitat, byla pro mne sice nejvíce zajímavá, ale největší a nejdůležitější část práce začala právě po ní. Bylo potřeba zvolit vhodnou analytickou metodu, nalézt vhodnou literaturu a veškeré dostupné

informace správně propojit. Oproti běžným semestrálním pracím bylo psaní této bakalářské práce mnohem náročnější z hlediska komplexity a nutnosti propojit pohled teoretický s empirickým. Protože je ale pro růst jedince důležité překonávání překážek, i přes občasné chvíle zoufalství při psaní, nyní zpětně hodnotím činnost na této práci jako velmi obohacující a umožňující mi mnohem hlubší pohled nejen na oblast tématu sebepojetí, ale také obecně na psychologický výzkum.

Literatura

- BAČOVÁ, Viera. Identita slovenských mužov a žien v roznom období dospelosti. In *Spoločenskovedný ústav SAV*. Košice : Spoločenskovedný ústav SAV, 1997. s. 8-20.
- BAČOVÁ, Viera. Teórie osobnej a sociálnej identity v sociálnej psychológii. *Československá psychologie*. 1993, 38, 1, s. 28-42.
- BALCAR, Karel. Úvod do studia psychologie osobnosti. 2. upr. vyd. Chrudim : Mach, 1991. 217 s.
- BERNE, Patricia H., Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti / P.H. Berneová, L.M. Savary ; (z angličtiny přeložila Zdeňka Dostálová). – Vyd. 1. – Praha : Portál, 1998. – 136 s. ISBN 80-7178-192-4
- BLATNÝ, Marek. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. 1. Brno : Masarykova univerzita, 2001. 103 s. ISBN 80-210-2747-9.
- BLATNÝ, M., Plhánková, A. (2003). Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- ČAČKA, O. (2000) Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících. Brno: Doplněk.
- ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- FIFKOVÁ, Hanka, et al. *Transsexualita a jiné poruchy pohlavní identity*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 202 s. ISBN 978-80-247-1696-1.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-x.
- HAVLÍK, R., Koťa, J. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2002.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. 2. Praha : Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní teorie, metody a aplikace*. 2. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HELUS, Zdeněk. Osobnost a její vývoj. 2. přeprac. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 103 s. ISBN 978-80-7290-396-2.

- HLADKÝ, A. (1993). Zdravotní aspekty zátěže a stresu. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- HRABAL, Vladimír. Sociometrický test : sociometricko-ratingový dotazník T - 118, SO-RA-D. 1. vyd. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické texty, 1990. 66 s.
- JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita : Vývoj a úskalí*. 1. Praha : Grada, 2008. 225 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JANOUŠEK, J. (2000) Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36, 5, 385 – 397.
- KOHOUTEK, R. (1998). Základy sociální psychologie. Brno: Akademické nakladatelství s.r.o.
- KOHOUTEK, R. (2000). Základy psychologie osobnosti. Brno: CERM akademické nakladatelství.
- KOHOUTEK, R. (2001). Poznávání a utváření osobnosti. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook*. 2. London : Sage Publications, 1994. 338 s. ISBN 0-8039-5540-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. 2. vyd. Praha : Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- OPPENHEIM, A.N. Questionnaire Design, interviewing and attitude measurement. London : Pinter London and Washington, 1992. 303 s. ISBN 185567-0445.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. Praha : Grada, 2000. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.
- SMETÁČKOVÁ, Irena. Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni. Praha, 2005. Výzkum pro státní zprávu. Sociologický ústav AV ČR.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. Sociální psychologie : 2., přepracované a rozšířené vydání. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.