

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**Katedra pedagogiky**

**Diplomová práce**

**MOŽNOSTI ROZVOJE ZDRAVÉHO SEBEVĚDOMÍ ŽÁKA**

**THE POSSIBILITIES OF THE PUPIL'S CONFIDENCE DEVELOPMENT**

**Daniela Sedláčková**

5. ročník - kombinované studium  
obor pedagogika

**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.**

**Praha 2007**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a v seznamu literatury uvedla veškeré informační zdroje, které jsem použila.

V Praze dne .....

.....

Podpis

## **Poděkování:**

Děkuji vedoucí práce *PhDr. Haně Krykorkové, CSc.* za milé a vstřícné vedení a veškeré cenné rady a připomínky poskytované v průběhu vypracování diplomové práce.

Zároveň děkuji *Doc. RNDr. Janu Vovsovi, CSc., Mgr. et Mgr. Tomášovi Dyntarovi a Daniele Huškové* za odbornou spolupráci v oblasti statistického výzkumu a *PhDr. Zdeňkovi Mouchovi*, řediteli Základní školy Černošice, který mi umožnil ve škole provést výzkum a žákům devátých tříd ZŠ za vyplnění dotazníků.

# OBSAH

## I. Teoretická část

<b>1. Obecná část</b>	<b>5</b>
1.1. Úvod do problematiky	5
1.2. Teoretické vymezení konceptu Já	7
1.2.1. Strukturální složky sebepojetí	10
1.2.2. Základní terminologie	16
<b>2. Sebevědomí</b>	<b>19</b>
2.1. Utváření sebevědomí – vývojově psychologické hledisko	21
2.2. Vnitřní vlivy působící na sebevědomí	36
2.2.1. Psychické dispozice	36
2.2.2. Fyzické dispozice	40
2.3. Vnější vlivy působící na sebevědomí	44
2.3.1. Rodina	44
2.3.2. Škola	56
2.3.3. Vrstevnická skupina	70
2.3.4. Média	72
2.4. Důsledky nízkého sebevědomí	74
2.5. Důsledky příliš vysokého sebevědomí	80
2.6. Význam zdravého sebevědomí	82
2.7. Diagnostické možnosti zjištění sebevědomí žáka	84
<b>3. Možnosti rozvoje zdravého sebevědomí žáka</b>	<b>87</b>
3.1. Kooperativní vyučování	87
3.2. Asertivita	93
3.3. Dramatická výchova	98
3.4. Osobnostní a sociální výchova	101
3.5. Rané čtenářství	105
<b>Závěr</b>	<b>108</b>

## **II. Empirická část**

<b>1.Koncipování vlastního výzkumu</b>	<b>111</b>
1.1. Vymezení výzkumného problému	111
1.2. Charakteristika a cíl empirického šetření	113
1.3. Realizace výzkumu	114
<b>2. Metodologický přístup</b>	<b>115</b>
2.1. Výzkumné hypotézy	115
2.2. Popis výzkumného vzorku	115
2.3. Metody a techniky zkoumání	116
2.3.1. Dotazník „Sebevědomí žáka“	117
2.3.2. Školní prospěch	119
<b>3. Zpracování výstupů výzkumu</b>	<b>120</b>
3.1. Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám	120
<b>Shrnutí</b>	<b>123</b>
3.2. Kvalitativní interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám	124
<b>Shrnutí – závěrečná diskuse</b>	<b>126</b>

## **Přílohy**

## **Seznam literatury**

# Teoretická část

## 1. Obecná část

### 1. 1. Úvod do problematiky

O tuto problematiku jsem se začala zajímat od doby, kdy jsem měla opakovaně možnost setkat se s důsledky nezdravého sebepojetí u dětí, se kterými jsem pracovala. V průběhu studia jsem napsala teoretickou práci do předmětu pedagogická psychologie, která se tématem sebevědomí žáka zabývala. Vznikla pod vlivem knížky Hide or Seek: Building Confidence in Your Child od amerického autora Jamese Dobsona. Autor v ní zdůrazňuje to, že každé dítě má svou hodnotu bez ohledu na to, zda je či není inteligentní, hezké, školsky úspěšné. Jaké jsou možnosti, cesty k tomu, aby děti svoje sebevědomí zdravě rozvíjely nejen v rodině, ale i ve škole – to je téma, kterému bych se ve své práci ráda věnovala.

Sebevědomí, jak se s ním setkáváme v lidovém pojetí, je obvykle chápáno velmi zúženě jako jakási hrdost, nadutost. Stal se z něj jakýsi „terminus technicus“ pro označení suverénního chování, někdy až hraničícího s drzostí. Že se jedná o mylné pochopení, by měly ukázat následující stránky.

Ve své práci se chci zabývat tématem zdravého sebevědomí, které je základním stavebním kamenem sebepojetí člověka.

*Nejprve bych se ráda věnovala tomu, jak je to se sebevědomím obecně v konceptu Já a jak se sebevědomí utváří. Poté zaměřím pozornost k vlivům, které na sebevědomí žáka působí. V závěrečné kapitole teoretické části se chci blíže věnovat možnostem rozvoje sebevědomí žáků ve školním prostředí.*

*V empirické části se zabýváme konkrétním problémem – zda sebevědomí žáků vstupuje do procesu vyučování jako prvek, který ovlivňuje prospěch žáků. Rovněž se zaměříme na zjištění nejdůležitějších faktorů působících na sebevědomí žáka zejména ve školním prostředí.*

Stěžejním tématem mé práce je tedy sebevědomí žáka. V tomto smyslu se často hovoří o sebevědomí jako souhrnném výrazu pro sebehodnocení, sebeúctu, sebeocení, sebedůvěru a sebeuplatnění. To vše úzce souvisí s vědomím vlastní psychofyzické i sociální totožnosti – já a svět a moje místo v něm. (Vališová, A., 2002, s. 140) Budu se proto opírat i o další pojmy, složky, které jsou obsahem sebepojetí, jako sebedůvěra, sebehodnocení, sebeúcta, sebejistota, sebepotvrzení.

Zapojování člověka do sociálních vztahů umožňuje, abychom vytvářeli relativně stabilní obraz vlastního Já. Sebevědomí je jedním z aspektů strukturálního Já. Je to fenomén, který výrazně existuje v rodinném i školním prostředí. Chtěla bych se zabývat souvislostmi, tím, co se děje, k čemu vede, chybí-li zdravé sebevědomí - tedy vlivy, důsledky a formováním sebevědomí žáka prostřednictvím školy a jejího přístupu k němu.

Zdravé sebevědomí je výsledkem interních procesů, které se odehrávají v daném jedinci, často pod vlivem rodičů, učitelů, ostatních dospělých, s nimiž žije společnosti, ve které žije. Tento vliv může dítěti pomoci při vytváření vyváženého a zdravého sebevědomí, jež ho bude podporovat při rozvoji sociálních, pracovních, emocionálních, intelektuálních a morálních schopností. Nedostatek této podpory je příčinou formování narušeného a nevyváženého sebevědomí.

Cílem této práce je ukázat, že kritériem úspěšného psychosociálního začlenění žáka do vzdělávacího procesu je osobní spokojenost vztahující se k sebepojetí dítěte. Jak se žák vidí v konkrétních denních situacích? Jaký je jeho pohled na dané skutečnosti? Ústí v osobní spokojenost či nespokojenost? Jedná se o vytyčení základních souvislostí mezi vlivy působícími na utváření sebevědomí dítěte v rodině, ve škole, mezi vrstevníky a hledání cest, jak tyto vlivy, pokud jsou negativní, ovlivnit přiměřenými rozvojovými aktivitami. Cílem je pomoci učitelům v oblasti teoretické, diagnostické i praktické. Práce je koncipována jako teoreticko – empirická, z níž větší část bude pojata teoreticky.

## 1.2. Teoretické vymezení konceptu Já

Určitou nesnází při řešení praktických problémů sebevědomí a sebeobrazu žáků je teoretická koncepce Já, která není v současné psychologii jednotná. Teorie Já mají v psychologii dlouhou tradici a dále se rozvíjejí.

Pojem Já zaujímá nezastupitelné místo zejména v psychoanalytických koncepcích (S. Freud). Dále byl pojem Já rozpracován pozitivistickou psychologií (W. James) a psychologií personalistickou (G.W. Allport). Významné místo zaujímá pojem Já i v psychologických teoriích fenomenologických a existencialistických. Rozbor a kritika dosavadních psychologických teorií Já však není tématem naší práce.

Lze říci, že pojem *osobnosti* vyjadřuje celkovou psychickou strukturu člověka, jeho schopnosti, rysy charakteru, pohnutky, zvyky a procesy poznávání, je to vše, co psycholog může vypovědět o individuu.

Specifickým rysem každé osobnosti je vědomí vlastního Já, na němž závisí rozvoj sebepojetí, vymezení vlastní identity i uchování její kontinuity v čase.

*Jáství* patří mezi integrativní procesy a kvality osobnosti spolu s vůlí a vědomím. *Ego (Já)* chápeme jako hypotetický konstrukt. Poukazuje na strukturální a dynamické jádro osobnosti, vyjadřuje podstatu jejího fungování, její psychologickou podstatu. Je obohacována, vymezována a determinována dalšími pojmy, které mají konkrétnější obsah. Já nebo-li jáství („self“) je jedním z více možných aspektů osobnosti, „prožitelných aspektů“. Člověk o sobě ví, že má určité schopnosti a určité poznatky, ví že v něco věří, má určité cíle, nároky, určité vazby ke svému okolí. Všechny tyto aspekty dohromady vytvářejí sebepojetí (koncept Já) a různé složky svého Já nahlíží člověk jako více či méně centrální, bližší svému Já, jiné aspekty nahlíží spíše jako periferní a povrchní.

Vyvinuté pojetí sebe sama, které se často v psychologii označuje jako ego (latin. Já), má dvě roviny: 1. reálné ego, tj. to, za koho se jedinec považuje

2. ideální ego, tj. to, čím by chtěl být.

Míra rozporů mezi oběma těmito rovinami sebehodnocení, tj. míra spokojenosti či nespokojenosti se sebou samým (míra sebeakceptování), vytváří sílu ega: čím jsou tyto rozpory větší, tím je ego slabší a naopak.

M. Nakonečný (1995, s. 44) považuje ego za centrum duševního života člověka. Ego se stává základním vztažným rámcem: hodnota věcí a jevů je „poměřována“ vztahem k ego, subjektivní svět jedince je ego - centrický svět (což neznamená, že je nutně egoistický). V tomto smyslu lze hovořit o „ego – vztažných motivacích“. Vztah objektu k ego rozhoduje o tom, zda se o něj zajímáme či nikoli, zda je nám sympatický či nikoli apod. Rozhodujícím aspektem tohoto vztahování se ega ke světu je udržování, zvyšování a snižování vlastní hodnoty subjektu, resp. základní tendence člověka udržovat či zvyšovat jeho vlastní hodnotu, konkrétně mít pocit, že je významný, uznávaný, kompetentní, ctěný atd. Deprimující jsou neúspěchy, selhání, pocity „ztráty tváře“ atd. Pocit hanby ze sebe sama může vést i k sebevraždě – pocit ztráty hodnoty ega tak může být silnější než pud sebezáchovy.

Podle A. Vališové (2002, s.19) jáství pojednáváme současně s vědomím, protože jsou fakticky vzájemně spjaté. Jáství se dělí na **činné Já**, pro které je podstatná svoboda a spontaneita, odkrývá se vždy jen ve vzpomínce, nikdy bezprostředně. Do činného Já patří i vázanost vědomí na budoucnost (časová perspektiva) i vědomí cílů. **Obraz Já** je někdy vyjadřovaný jako kognitivní aspekt Já – **sebepojetí**. Ve vědomí se shoduje se sebeuvědoměním. Základem **sebehodnocení**, někdy pojímaného jako zvláštní případ sebepojetí, je hodnotící vztah k sobě. Sebehodnocení se shoduje ve vědomí s vysokým nebo nízkým **sebevědomím**, případně **sebejistotou**. **Sebeúcta** je klíčovým aspektem konceptu jáství, vyjadřuje podstatu jeho dynamické funkce, tj. ego-vztažnou motivaci. **Identita** bývá uváděna jako pojem totožný se sepojetím.

**Já** není jen slovo, nýbrž to, co toto slovo označuje, tj. naše vlastní osoba. Existuje však vnitřní Já, jakési jádro osobnosti, postihnutelné introspekcí, pozorováním vlastního nitra. Jaká je funkce introspektivního Já vysvětluje P. Říčan (1975) na příkladu cesty a mapy. Život je cesta, ke které potřebujeme mapu. Mapou je obraz světa, tak jak ho jedinec vidí, souhrn veškerých poznatků a představ, subjektivní univerzum. Toto subjektivní univerzum je u každého člověka jiné.

V mapě jsou dále obsaženy i naše vztahy k lidem, naše vzpomínky na to, jak se k nám zachovali, a představy o tom, co od nich můžeme čekat – jde o sociálně psychologickou mapu osobního světa. Ta spoluurčuje i naše vlastní společenské

postavení, naše role, naši identitu. V mapě lze najít i obraz vlastního těla – anatomii, sílu, vzhled, odolnost a zdravotní stav. Patří sem i obraz našich duševních vlastností, vytrvalosti, inteligence, našich sklonů a zájmů.

Jednání člověka záleží na tom, jaká je jeho osobní mapa. Jde o to, jak spolehlivě jsou na ní označena „místa“ bezpečí a „místa“, kde nám něco hrozí. Zdravě sebevědomý a cílevědomý člověk rozumí svým motivům a zná svoje síly.

Mapa „samotného Já“ však nemá smysl, Já nemohu být uzavřen sám v sobě – obraz Já je totiž zároveň obrazem světa: mohu si o sobě myslet, že jsem chytrý – a to je srovnání s druhými lidmi, že jsem dobrý – ale ke komu?

Vztah mezi Já ve smyslu Ego a Já ve smyslu obrazu „sebe“ spočívá v tom, že procesy, které ve svém souhrnu představují instanci zvanou Ego, vytvářejí a udržují Já jako obraz. To neznamena, že Ego je součástí obrazu Já. Je především nositelem tohoto obrazu.

**Já** je základním vztažným rámcem, který zpracovává a sjednocuje veškerou zkušenost. Je centrem integrace a koordinace všech psychických projevů. Ty jsou prožívány a chápány jako součást Já, a vzhledem k tomu jsou také určitým způsobem regulovány. Já je funkcí, která činí osobnost konzistentním, integrovaným a jedinečným celkem.“ Lze ji chápat ze dvou hledisek:

1. Já jako subjekt, aktivní činitel (poznávající, pociťující, hodnotící, konající atd.), který se projevuje v selekci a zpracování informací, v rozhodování a regulaci vlastního jednání.
2. Já jako objekt, tj. receptivní složka Já, která se prezentuje jako obraz sebe sama (vnímaný, poznávaný, pociťovaný, hodnocený atd.). Obraz Já je součástí vlastní identity, vyjádřením její jedinečnosti a specifičnosti.

Jiný způsob dělení uvádí M. Nakonečný (1995, s. 40):

1. Tělové Já, které vzniká z vnímání vlastního těla, které se postupně vyděluje jako celek odlišný od vnějšího prostředí
2. Sociální Já jako vědomí jedinečnosti (jsem jiný než všichni ostatní) a vědomí kontinuity, resp. identity (jsem to stále já, ačkoli se měním, stárnu).

Zajímavou variantou členění je rozlišení devíti jáských reprezentací:

1. reálné – aktuální Já (jaký jsem)
2. ideální Já ( jaký bych chtěl být)
3. nechtěné Já (jaký bych nechtěl být)
4. Já podle rodičů ( jak si myslím, že mě vidí rodiče)
5. Já podle vrstevníků( jak si myslím, že mě vidí vrstevníci)
6. Já podle autorit ( jak si myslím, že mě vidí důležití dospělí)
7. ideál podle rodičů ( jak by si mě přáli vidět rodiče)
8. ideál podle vrstevníků ( jak by si mě přáli vidět moji kamarádi)
9. ideál podle autorit ( jak by si mě přáli vidět důležití dospělí).

(Macek 2004)

Jáství nelze ztotožnit s otevřeným chováním; akceptujeme informace potvrzující naše schopnosti a naše sebepojetí a zážitky úspěchu ovlivňují to, jak se interpretujeme a cítíme.

Vytvoříme-li jakési *pomyslné schéma* utváření osobnosti, bude prvním, počátečním stupněm vědomí tělového Já. Vědomí sociálního Já bude navazovat. Sebehodnocení, které zahrnuje zvnitřnění určitých hodnot potom vede k sebepojetí (reálnému a ideálnímu egu). Následují dvě rovnoběžné koleje – na jedné straně utváření superega v podobě svědomí, na druhé straně ega se sebevědomím. Konečným cílem je tzv. ego v akci a tím je vůle.

### 1.2.1.Strukturální složky sebepojetí

Člověk existuje jako součást světa, který, stejně jako sebe sama, poznává a hodnotí. Vytváří si nejen kognitivní schéma vlastního Já, ale také kognitivní schéma světa, ve kterém žije. Každý jedinec je vybaven základní potřebou poznání sebe sama i svého okolí. Ve všech těchto oblastech se orientuje poněkud selektivně. Vybírá si informace, které pro něho mají nějaký význam, přitahují jeho pozornost a ve vztahu ke svým dosavadním zkušenostem je určitým způsobem zpracovává, interpretuje. Kognitivní funkce jsou přizpůsobeny tak, aby sloužily potřebám člověka. Z toho vyplývá mimo jiné i obecně lidská tendence ke zjednodušení a odstranění rušivých informací. Těch,

kteřé by nebyly v souladu s dosavadní zkušeností nebo by narušovaly vytvořený sebeobraz. Tímto způsobem si člověk vytváří představu světa i obraz sebe sama.

Ego samo, jak jsme ukázali v předchozí kapitole, má několik složek, složkou integrující je globální Já. Globální Já propojuje procesuální Já, které je centrem prožívání a uvědomování si, obraz pojetí světa a strukturální Já, které je *sebeobrazem* nebo *sebepojetím*.

Do strukturálního Já patří *sebevědomí*, *sebeúcta*, (relativně stálý citový vztah k sobě), *sebehodnocení* (citově podbarvený vztah k sobě v určitých dílčích situacích a činnostech.) Sebeobraz se vyvíjí v sebepojetí pomocí procesů myšlení.

**Identita (totožnost)** je způsob, jakým jedinec vnímá sebe, své místo ve společnosti nebo též subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat. (Vágnerová 2000)

Identitu lze chápat jako prožívání a uvědomování sebe sama, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, tj. vědomí toho, kdo jsem a jaký jsem.

Sebereflexe člověka, z níž vyplývá sebepojetí jako obraz sebe sama, vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem. Nejde však o jednoduchý odraz toho, jak je jedinec vnímán druhými, v jeho vlastním vědomí, ale i v podvědomí, ale spíše o subjektivní zpracování signálů, které přijímá z vnějšího prostředí. Výběrovost vnímání je ovlivněna řadou faktorů osobnostních, ale i situačních. Z osobnostních uveďme například celkové aktuální sebepojetí, hodnotové systémy, osobní světový názor, orientace osobnosti jako integrace osobních vztahů k sobě i jiným atd. Ze situačních faktorů lze uvést např. aktuální psychický stav, očekávání a řadu dalších. (Pelikán 1995)

Vědomí vlastní identity, tj. prožívání a uvědomování sebe sama, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, stejně jako kognitivní schéma světa, slouží potřebě orientace a zároveň potřebě jistoty a bezpečí. Jestliže se člověk dostatečně dobře vyzná ve světě i v sobě samém, cítí se bezpečně. Tato jistota ovlivňuje i rozhodování a z něho vyplývající chování.

Pojetí sebe sama, tj. *vlastní identity*, je výsledkem zobecnění zkušenosti se sebou samým. Tato zkušenost se vytváří na základě smyslových vjemů, emočních prožitků, tj. na základě sebeprožívání, ale i uvažování o sobě, a pod vlivem reakcí a postojů jiných lidí. Informace tohoto druhu každý jedinec nějak prožívá, rozumově zpracovává a hodnotí. V představě sebe sama rozlišuje M. Vágnerová (2004, s.253) tři základní složky:

#### 1.) Tělesná identita.

Člověk svoje tělo určitým způsobem vnímá, pociťuje, poznává a hodnotí, ale také vědomě reguluje jeho aktivitu. Výsledkem prožívání vlastního těla a komplexního zpracování všech informací, které mají k tělu nějaký vztah, i jejich uchování v paměti je tělové schéma. Tělové schéma je významnou součástí identity. Člověk ke svému tělu zaujímá určitý postoj: hodnotí je, má k němu nějaký citový vztah, akceptuje je, anebo je odmítá atd. Důležité je, aby člověk přijal svoje tělo takové, jaké je, aby byl sám se sebou identifikován. Hodnocení vlastního tělového schématu je ovlivňováno i socio-kulturními faktory. Pro člověka je významné, jak na něho reagují ostatní lidé, do jaké míry se podobá aktuálnímu ideálu krásy atd. Nejde už jen o obraz sebe sama, ale i o jeho hodnotu, jakou má v daném sociálním kontextu.

#### 2.) Psychická identita.

Psychické Já je souhrnem individuálně typických procesů a vlastností, které vytvářejí představu o sobě samém, o své vlastní psychice. Člověk chápe svoje psychické projevy jako součást Já, zaujímá k nim určitý postoj a umí je odlišit – ví, co je produktem jeho vlastního uvažování, a co naopak přichází z okolí, tj. oblasti ne-Já.

Z hlediska obsahu a zaměření lze diferencovat:

- Integroující a regulační složku, tj. vědomí, že je člověk schopen aktivně reagovat a regulovat vlastní psychiku (a samozřejmě i jiné projevy), a řídit ji tak, aby fungovala integrovaně, jako celek.

- Kognitivně – receptivní složku; člověk si uvědomuje svoje vlastní pocity, myšlenky, postoje i projevy chování, stejně jako informace o sobě samém. Tato kategorie zahrnuje:

- a) pocitové schéma vlastního Já – to znamená, jak člověk vnímá své psychické projevy a prožívá svou existenci

b) kognitivní schéma vlastního Já, které zahrnuje rozumové zpracování všech informací, jež se stanou obsahem vědomí, včetně vlastního chování, tj reprezentace aktivní složky Já. (Vágnerová 2004)

### 3.) Sociální identita

Součástí sebepojetí je i příslušnost k určitým sociálním skupinám, jeho role, které zde získal, a míra jejich prestiže, kterou svému nositeli přinášejí. Příkladem může být pozitivní role hvězdy, nejoblíbenějšího žáka ve třídě nebo negativní role neúspěšného jedince. Jednotlivé role jsou nějakým způsobem integrovány do celkového sebepojetí, tj. obrazu Já. Pro člověka jsou důležité i názory a postoje ostatních lidí a jejich chování. Ty mohou mít charakter stereotypu, který vyplývá z jeho rolí, ale mohou být i individuálně specifické. Lidé mu poskytují informaci o něm samém, různým způsobem mu sdělují, jaký se jim jeví. Také tato dimenze má kognitivní i emotivní složku. Člověk může být ostatními lidmi různě hodnocen, může být pozitivně akceptován či zavrhován atd. Sociální identita zahrnuje sebevymezení tím, kam člověk patří, a jak je zde hodnocen a akceptován.

**Sebepojetí** je reprezentováno komplexním obrazem vlastního Já, představou o sobě samém. Do této kategorie patří:

**Sebehodnocení** – jeho základem je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením a názory ostatních lidí atd. Opět se zde uplatňuje rozumové i emoční hodnocení. J. Slavík (1999, s.143) zdůrazňuje, že člověk, který nedokáže správně odhadnout a posoudit své vlastní možnosti, je obvykle zklamáván ve svých očekáváních, a proto ztrácí sebedůvěru i sebeúctu, stává se úzkostlivým a zbytečně bojácným nebo agresivním.

Sebehodnocení se vztahuje k různým projevům, kritériem jejich hodnocení se mohou stát společenské normy. Pokud se člověk chová v souladu s těmito normami, je takový projev oceňován a toto ocenění slouží jako příznivá zpětná vazba, podporující pozitivní sebehodnocení. Na určité vývojové úrovni se dodržování těchto pravidel stane vnitřní potřebou, reprezentovanou svědomím. Svědomí, spojené se systémem osobních hodnot,

získává ve vztahu k sebehodnocení důležitou autoregulační funkci. Člověk se pozitivně hodnotí jen tehdy, když jedná podle svého svědomí.

Hodnocení je možné i na základě srovnání sebe sama s někým jiným. To znamená buď s ostatními lidmi, kteří představují referenční skupinu (pro dítě školního věku to bývají např. spolužáci), s reálnou bytostí, která slouží jako osobní vzor, nebo pouze s představovaným ideálem. Tato tendence se výrazněji projevuje např. v období puberty, kdy si dospívající začíná aktivně vytvářet vlastní identitu a potřebuje vzory, k nimž by mohl směřovat. Idealizované modely jsou výsledkem určité osobní volby a mají především ten význam, že určují obecnější zaměření člověka. Ideální Já člověka stimuluje k rozvoji určitých vlastností a kompetencí. P. Říčan definuje ideál Já jako rozumný, realistický projekt seberealizace. (Říčan 1975)

Děje se tak prostřednictvím aktivizace a koordinace takového chování, o němž se lze domnívat, že by mohlo dosažení tohoto cíle umožnit. Ideál Já představuje zdroj motivace. V této situaci se uplatňuje zpětná vazba sociálního charakteru (reakce ostatních lidí) i vlastní hodnocení (rozumového i citového). Rozdíl mezi reálným Já, tj. aktuálním sebepojetím jedince a ideálním Já, které představuje cíl osobního směřování, zároveň vyjadřuje míru spokojenosti se sebou samým, úroveň sebevědomí a sebeúcty. Jestliže je jedinec sám se sebou nespokojený, má nízké sebevědomí, rozdíl mezi reálným sebehodnocením a ideálním Já bývá velký. Ideální Já může být definované jako nedosažitelně dokonalý model, který svou nedostupností jedince dále traumatizuje a ještě více jeho sebevědomí snižuje.

***Sebedůvěra a sebeúcta*** zahrnuje sebepoznání, ale zároveň dává tomuto obrazu vlastního Já určitou hodnotu. Ta se projevuje jako představa vlastních možností v aktuálním sociálním kontextu. Z toho vyplývá i očekávání úspěšnosti. Míra sebedůvěry bude spoluurčovat další motivaci, úroveň cílů, které si jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojená s pocitem kontroly, možnosti nějak ovlivňovat svůj život. Jestliže je sebehodnocení spíše pozitivní, jedinec důvěřuje svým schopnostem. (Vágnerová, 2004)

Člověk s nízkým sebehodnocením podceňuje svoje možnosti a setrvává v pasivnější roli, než by bylo nutné. Netroufá si aspirovat na lepší pozici a prosazovat vlastní představy. Tito lidé bývají ve větší míře závislí, hledají oporu a pomoc u někoho jiného.

Míra sebedůvěry ovlivňuje i názor na obtížnost dané situace a její zvládnutelnost. Nízká sebedůvěra se projevuje přeceňováním její náročnosti.

Sebedůvěra se utváří tím, že dítě hodnotí obraz sebe sama – svůj „portrét“. Ten sestává z mnoha fragmentů: důležitých vzpomínek, činitelů prostředí, vnímání vlastního těla, stupně prožitého uspokojení. Tyto křehké a rozmanité prvky se mohou podílet na utváření jak harmonické, tak – v tom nejhorším případě – i narušené osobnosti.

Základní vlastnosti sebedůvěry:

1. je vědomá
2. je uspořádanou konfigurací
3. tvoří ji vjemy, hodnoty a ideály
4. jde o dočasnou hypotézu, již si člověk o skutečnosti vytváří, ne o realitu samu

(Melgosa, Posse 2003).

**Sebevědomí** jako vědomá vlastnost je vyjádřením toho, že všichni lidé si již od dětství vytvářejí vědomý, avšak ne vždy správný názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí, které ho se jim dostává. Součástí tohoto názoru na sebe jsou i prohry, zklamání, slabosti a omezení. Tyto vjemy představují jakýsi kredit nebo naopak dluh na osobním účtu jedince ve vztahu ke společnosti.

Soubor těchto prožitků spolu s ideály a hodnotami nabytými prostřednictvím **výchovy** tvoří součást osobnosti jedince. Jedná se o jakousi nosnou konstrukci, jež umožňuje člověku fungovat v rámci určitých menších či větších „jistot“ a dosáhnout určitého stupně osobní svobody. Tímto způsobem si člověk vytváří o své realitě dočasnou „hypotézu“, jež se může neustále zlepšovat. Z tohoto důvodu je tedy velmi významné, aby si dítě vytvořilo pozitivní a podnětný obraz o sobě samém

Sebeobraz a sebepojetí jsou úzce spjaty s řadou procesů, pomocí nichž jedinec udržuje pro zachování integrity své osobnosti určitou stálost v pohledu na sebe sama, brání se ztrátě sebevědomí a devalvací vlastní hodnoty.

Psychické procesy zajišťující integritu osobnosti zahrnují pestrou škálu zvládacích a obranných mechanismů (např. selektivní percepce, selektivní interakce). Bezděčně či

zcela vědomě se žák vyhýbá např. situacím a osobám, které by podle jeho mínění mohly ohrozit jeho sebevědomí a narušit pocit jeho vlastní hodnoty. Programově i mimovolně vyhledává takové situace, které jeho sebepojetí potvrzují, dávají mu pocit vlastní hodnoty a zvyšují jeho sebevědomí (Bláha, Šebek 1988)

**Sebereflexe** člověka, z níž vyplývá sebepojetí jako obraz sebe sama, vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem. J. Pelikán (1955, s. 68) upozorňuje, že nejde o jednoduchý odraz toho, jak je jedinec vnímán druhými, v jeho vlastním vědomí, ale i v podvědomí, ale spíše o subjektivní zpracování signálů, které přijímá z vnějšího prostředí. Výběrovost vnímání je ovlivněna řadou faktorů osobnostních, ale i situačních. Z osobnostních uvedme například celkové aktuální sebepojetí, hodnotové systémy, osobní světový názor, orientace osobnosti jako integrace osobních vztahů k sobě i jiným atd. Ze situačních faktorů lze uvést například aktuální psychický stav, očekávání a řadu dalších.

**Sebeláska.** Součástí postoje k sobě samému není jen rozumové hodnocení, ale i citový vztah, sebeláska. Je vyjádřena mírou sebeakceptace, která je výsledkem různých dílčích, často ambivalentních pocitů. Přispívá rovněž k integraci jednotlivých složek vlastního Já. Činí tak tím způsobem, že jim dává určitý význam a tudíž i podporu. E. Fromm (1967, in Vágnerová, 2004, s. 257) pojímá sebelásku jako projev sebedůvěry k vlastní bytosti, k jejím prožitkům i projevům chování. Zahrnuje sebeúctu a potvrzuje tak hodnotu vlastní existence. Jde zejména o potřebu sebedůvěry, víry ve správnost a smysl svých pocitů i vlastních rozhodnutí a z toho vyplývající sebeúcty.

### 1.2.2. Základní terminologie

**Identita (totožnost)** je způsob, jakým jedinec vnímá sebe, své místo ve společnosti nebo též subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat. (Vágnerová 2000)

Identitu lze chápat jako prožívání a uvědomování sebe sama, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, tj. vědomí toho, „kdo jsem a jaký jsem“.

**Sebepojetí** má kognitivní charakter, je vyjádřením toho, co si člověk o sobě myslí a jak se posuzuje. Sebepojetí je představa sebe sama, jak jedinec vidí sám sebe; je zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeoceňování (self – esteem) zahrnuje i kognitivní mapy, označováno též jako „integrující gyroskop“ osobnosti. Sebepojetí je představa jedince o svém Já, vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována.

(Průcha 2001)

**Sebeúcta** znamená komplex sebedůvěry a respektu k sobě samému

(Vágnerová 2000)

**Sebedůvěra** jako součást sebepojetí vyjadřuje kladný postoj člověka k sobě samému. Sebedůvěra je do značné míry sociálně ovlivněna, závisí na přijetí a ocenění jinými lidmi.

(Průcha 2001)

**Sebejistota** silně souvisí s optimismem resp. pesimismem. Jak sebejistota, tak optimismus jsou vlastnosti, které se zakládají již v raném mládí. Jiné vlastnosti vyžívají mnohem později, jako třeba znalost lidí. Proto je také možné si tyto vlastnosti i v pozdějším věku poměrně snadno osvojit, kdežto rozvíjet sebejistotu je nesrovnatelně obtížnější.

(Lauster 1993)

**Sebevědomí** je součástí sebepojetí, tedy představy jedince o vlastním Já. Ta se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Má řadu dimenzí, např. zobrazení Já (já jsem především...), hodnocení Já (mám být...), směřování (chtěl bych být...), vyjádření moci (mohu učinit...), vyjádření role (mám dělat...).

Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Sebevědomí je sebedůvěra, vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, provázená vírou v úspěšnost budoucích výkonů; přesvědčení, že člověk jedná vhodně. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost.

(Průcha 2001)

*Nízké sebevědomí* je nevíra ve vlastní úspěch. Vzniká v dětství nízkým hodnocením ze strany klíčových osob. (Hartl, Hartlová 2000)

*Zdravé sebevědomí* je přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy; hodnocení, které se dítěti dostává od klíčových osob. (Hartl, Hartlová 2000)

Zdravé sebevědomí je výrazem zformované sociálně zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti a meze, vytyčuje si dosažitelné cíle a odpovědně plní zadané úkoly. Ve společenském kontaktu si dokáže získat přirozený respekt, adekvátně se prosazuje, respektuje druhé, je schopná kooperovat, je přiměřeně sebekritická, není přehnaně závislá na hodnocení druhými lidmi. (Vališová 1995)

Zdravé sebevědomí nemůžeme chápat jako slepou sebedůvěru, že mohu zvládnout vše, co si myslím. Zdravé sebevědomí je sebevědomí kritické. Pro vytvoření takového sebevědomí je důležité navozování úcty k vlastní osobě. (Čánská 2003)

## 2. Sebevědomí

Každý člověk si o sobě utváří svůj vlastní obraz. Tento obraz závisí na tom, co se o sobě, přímo či nepřímo, dozvíme od jiných lidí. Sebevědomí se týká hodnoty, již si přisuzujeme. Je důležitou složkou sebepojetí. Známost skutečností je, že neschopnost některých lidí vážit si sebe sama takovým způsobem, který odpovídá jejich skutečné hodnotě, je závažným činitelem, který ovlivňuje vznik duševních onemocnění. (Fontana 1997).

Sebevědomí není totéž, co domýšlivost. Je samozřejmé, že v dětech nemůžeme pěstovat pýchu a domýšlivé mínění o nich samotných. Zdravé sebevědomí nevyplývá ze zveličeného mínění o své osobě, ale z uvědomění toho, že na člověku záleží lidem, které má rád, kteří jsou za něj zodpovědní nebo s nimiž pracuje. Zdravě sebevědomý člověk nečeká se strachem, až ho ostatní přistihnou při chybě, ale počíná si tak, jak to se svými schopnostmi nejlépe dokáže. Zdravé sebevědomí vyplývá z vědomí, že pochopení, které člověk poskytuje druhým, by měl poskytnout i sobě samotnému.

Sebevědomí je odvozováno z interakce s druhými lidmi při dosahování cílů, stupně úspěšnosti při jejich dosažení, od toho, že jsem a jak jsem uznáván a respektován druhými a srovnáváním s druhými. (Kasíková 1995)

Sebevědomí je pojmenování postojové složky sebesystému, v širším mínění jedince o sobě samém a zainteresovaný vztah k sobě jako hodnotě. Na rozdíl od sebepojetí tu převažuje kognitivní stránka.

Sebevědomí je posuzování vlastní ceny, kompetence, hodnoty, které je založeno na procesu konceptualizace a shromažďování informací o sobě a zkušeností. Má dva komponenty: úroveň ocenění, kterou si jedinec přisuzuje a proces, kterým si odvozuje závěry o své ceně. (Johnson 1989)

Sebevědomí je vlastnost, která není u každého stejně vyvinuta. Jen málo lidí má sebevědomí dostatek a je mnoho těch, kteří ho mají velmi málo a proto touží po větší sebejistotě. Na první pohled se sebejistota zdá být z psychologického hlediska jednoduchou záležitostí, ale není tomu tak. Je totiž hluboce provázána s ostatními vlastnostmi člověka. (Lauster 1993)

Sebevědomí můžeme dělit na:

- a) celkové sebevědomí, které zahrnuje vnímání vlastních kompetencí a aspirací
- b) situační sebevědomí, které vyplývá ze srovnání výkonových možností se specifickými úkoly nebo konkrétními podmínkami. Důležitým kritériem sebevědomí je míra vlastní řízenosti života a k účelům vycházejícím z jeho sebepojetí.

(Čánská 2003)

Brian Way rozlišuje zásadně dva pojmy: „consciousness of self“ a „self – consciousness“. J. Valenta (1995, s.136) vysvětluje: „Pokusme se o takovýto překlad: „vědomí vlastního já“ a „sebeuvědomování“. V případě druhého pojmu volím právě tuto podobu českého převodu, neboť z Wayova výkladu vyplývá, že self–consciousness není pouze určitý vnitřní model, ale do značné míry spíše okamžik konfrontace nevyrovnaného vnitřního modelu sebe se sociální skutečností. Jádrem tohoto blokujícího sebeuvědomování je ve Wayově podání „ne–možnost“ být autentickým, která fakticky deformuje sebeobraz se všemi důsledky pro praktické chování a jednání.“

Opozitním jevem je vědomí vlastního já (consciousness of self). Way pokračuje: „Součástí rozvoje je formování vědomí vlastního já nejen v rovině intelektové, ale i emocionální a spirituální (duchovní). Vědomí vlastního já utváří základ (pevný zvláště tehdy, je-li růst pomalý a organický) života v harmonii se sebou samým, vědomí o vlastních zdrojích v různých životních ohledech a schopnost užívat tyto zdroje, nezávislost vůči těm, kteří mají nadání nám odepřená, vnímavost vůči vnitřním i vnějším silám života. Je pozitivní a vyrůstá z intuitivního vědomí jedinečnosti individuální osobnosti. Přináší schopnost využívat vlastních vnitřních zdrojů s pravou skromností, jejíž část vyrůstá z citlivosti vůči druhým lidem.“ (Way in Valenta 1995)

Stojí tu tedy proti sobě dobré, zdravé sebevědomí a sebevědomí spíše nemocné. J. Valenta (1995, s. 137) pokračuje výčtem definičních prvků sebevědomí:

- 1.) Sebevědomí má formu racionálně definované či intuitivně získané informace o sobě i formu pocitu – prožitku já; je to souhrnná reflexe zahrnující racionalitu, intuici, emocionalitu, tělesnost.

2.) Sebevědomí je vědomí vlastních možností. Možností tu přitom není míněn jen limit (kam až mohu), ale i otevřenost existenciálních cest (já mohu, mám možnost) v pozitivním smyslu.

3.) Sebevědomí je součástí individuality jednoho každého z nás, ale je současně jevem sociální povahy, závislým na obousměrném vztahu já – okolí.

## 2.1. Utváření sebevědomí - vývojově psychologické hledisko

*Vývoj sebevědomí* patří do oblasti psychosociálního vývoje člověka. Je ovlivněn vnějšími faktory sociokulturními, to znamená působením rodiny, sociálních skupin a vrstev, do kterých jedinec patří. Sociální vrstva nebo skupina, do které jedinec patří, mu obecné sociokulturní jevy určitým způsobem zprostředkovává a interpretuje, některé jevy mají pro skupinu větší hodnotu nebo k nim zaujímá specifický postoj.

U každého dítěte jako jedinečné osobnosti je vývoj sebevědomí odlišný. Některé děti jsou optimistické, rozhodné a svědomité. Jiné jsou přemýšlivější a citlivější. A další jsou netrpělivé, snadno se dají odradit. Všechny tyto povahové vlastnosti vytvářejí charakter dítěte, mají významný vliv na jeho chování, myšlení a city v době vývoje a ovlivňují jeho každodenní život. „Přítomnost úspěchu, prohry, štěstí či dramatických životních událostí v našem životě je z velké míry výsledkem našeho vlastního sebepojetí,“ říkají J. Melgosa a R. Posse ve své knize *Umění výchovy dítěte* (2003, s. 156).

Sebevědomí dítěte je společným výsledkem tří aspektů: tělesné stránky, smyslových představ a osobních vzpomínek. Rodiče a učitelé mohou s pomocí těchto aspektů naučit děti přijímat své individuální tělesné vlastnosti a maximálně využívat svého vzhledu. Velmi důležitou roli hrají také smyslové, sociální a emociální prožitky, které vznikají osobními vzpomínkami na pocity uspokojení, pohody, úspěchu a štěstí. Zdravé sebevědomí v období dětství je základem pro pozdější psychické zdraví člověka.

Sebevědomí dítěte jako pevná soustavu jeho vlastního obrazu se vytváří na základě vnímání jeho schopností nebo omezení. Tato konfigurace podporuje nebo potlačuje jeho chování vůči druhým. „Sebevědomí je vědomým autoportrétem dítěte. Je to jeho sebe-

vnímání, sebočekávání a sebehodnocení osobnostních schopností. Je to jakýsi, interní průkaz totožnosti.“ (Megosa, Posse 2003)

Formování sebevědomí je pomalý a složitý proces. U každého člověka probíhá jinak, v závislosti na jeho typologii, tělesném i duševním zdraví, sociálním a domácím prostředí i výchově od raného věku.

Popíšeme nyní jednotlivé fáze, etapy lidského života a zaměříme se podrobněji na to, co formovalo a formuje pohled člověka na sebe, sebepojetí a sebevědomí.

### **Kojenec 0 - 12 měsíců**

První rok života je označován jako kojenecký věk. Velmi rychlý vývoj se v této fázi projeví proměnou jedince vybaveného na počátku jen minimálními kompetencemi (které mají spíše charakter vrozených dispozic k rozvoji určitého projevu) v dětskou osobnost, která je schopna základního osamostatnění. Na konci tohoto období dosáhne dítě základní orientace ve svém nejbližším prostředí a vytvoří si k němu určitý vztah.

Novorozenec **nemá Já**. Zpočátku nerozlišuje ani mezi tím, co je v něm a co je mimo něj, nerozlišuje své akce od toho, co se děje nezávisle na něm (Říčan 1975).

Období mezi 3. a 6. měsícem je považováno za fázi jakéhosi **základního uvědomování vlastní bytosti**. Mezi 6 - 12 měsícem pokračuje rozvoj dětského sebepojetí. K jeho zpřesnění přispívají i reakce lidí, s nimiž dítě žije. Mnohé jejich projevy mají charakter informací, potvrzujících, že dítě je samostatnou bytostí. Dítě si prostřednictvím jiných lidí potvrzuje hodnotu vlastní bytosti. Postupně dochází ke generalizaci takového hodnocení, které dítě přijímá, a tudíž se stává i sebehodnocením. Vztah k sobě samému je již od počátku určován i mírou sociálního přijetí a ocenění. Pozitivní akceptace posiluje jistotu a vědomí přijetí dítěte. Je důležité, aby dítě zakusilo přijatelnou hodnotu vlastní existence. V této oblasti je určující typ a kvalita sociálních vztahů.

Je to zejména **matka**, která svými reakcemi poskytuje dítěti informaci o jeho hodnotě významu. Matka je v interakci s dítětem aktivnějším činitelem, který má diferencovanější repertoár chování, a proto má i větší vliv. Pro malé dítě má největší význam chování jeho matky. Dítě její názor přejímá, představuje pro něj základ sebehodnocení. Pokud matka ve své roli selhává, dítě samo sebe obtížně vymezuje (popřípadě se hodnotí negativně). Není tak uspokojována ani jeho potřeba potvrzení

vlastního významu. Tyto děti mívají i v pozdějším věku nízkou sebedůvěru, považují se za méně hodnotné a nevýznamné. Důsledkem emoční deprivace bývají problémy v oblasti socializace, kde jde o přijetí hodnot, norem, o rozvíjení rolí a diferenciaci mezilidských vztahů. S tím souvisí již zmíněné pochybnosti o sobě samém a nejasnost, nevyhraněnost nebo nezralost sebepojetí. V této oblasti jsou rizikové ty skupiny dětí, jejichž vrozené vlastnosti organismu jsou nějakým způsobem odlišné nebo které jsou pro své matky symbolem něčeho negativního (např. děti nechtěné), které přinášejí ztrátu jiných hodnot (např. sociálního statutu u svobodné matky, v profesi či jiné oblasti). Za rizikové lze považovat i matky, které nejsou schopné přijatelného mateřského chování (např. alkoholičky).

### **Batole 1 - 3 roky**

Batolecím obdobím je obdobím, kdy dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti. Charakteristickým znakem této fáze je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širokého světa.

V tomto období je pro dítě nejdůležitější utvoření *základní důvěry v sebe a své schopnosti*. Jestliže je batole nezíská, budou je pochybnosti negativně ovlivňovat i v dalších vývojových fázích. První potřebou je prosazení vlastní varianty – dítě potřebuje prosadit vlastní variantu a je mu zatím jedno, jaká je. Cvičí si tak svoji vůli, jejím cílem je potvrzení sebe sama. Druhou potřebou je potřeba řádu – dítě potřebuje poznat, jaký ve světě panuje řád, protože řád je garantem určité jistoty a bezpečí pro dítě. Pokud jim rodiče tento řád svým přístupem nepotvrdí, dítě provokuje chováním tak dlouho, až se jim dostane nějaké omezující reakce. Naproti tomu náhodné omezení či povolení není řádem, ale chaosem informací.

Způsob, jakým se batole orientuje ve světě, je spojen i se změnou sebepojetí. Proces rozvoje chápání sebe sama je ovlivňován typickým způsobem uvažování batolete. Vlastní bytost je postupně reprezentována obrazem, představou i slovním označením.

Vývoj dětského sebepojetí ovlivňuje na jedné straně reálný rozvoj jeho kompetencí a typických znaků, na druhé straně je důležité hodnocení jejich významu, daného reakcemi okolí. K vymezení sebepojetí batolete přispívají ve značné míře jeho rodiče, resp. členové rodiny.

Součástí sebepojetí jsou různé **role**, které dítě získá. Jejich obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí, převážně z okruhu širší rodiny. Dospělí často říkají dítěti, co je, a tím přispívají k formování jeho identity, protože dítě jejich sdělení bez jakékoliv korekce přijímá .

V tomto období se dítě identifikuje s obdivovanou osobou - podílí se určitým způsobem na její významnosti a tak se nemusí bát a být nejisté. Jeho identita se obohacuje o identitu obdivované osoby. M. Vágnerová (2000, s.97) to vyjadřuje takto: *„Ztotožněním s obdivovanou osobou, která má z jeho hlediska vysokou prestiž, se dítě určitým způsobem podílí na její významnosti. Nemusí se tudíž bát a být nejisté. Jeho vlastní identita se tímto způsobem obohacuje.“*

### **Předškolní věk 3 - 6 let**

Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné **uvolňování vázanosti na rodinu** a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace.

Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje sebepojetí. Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost i odlišnost od ostatních lidí. V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká **vědomí vlastní identity**. (Sebepojetí mladších dětí zahrnovalo různé informace o sobě samém, které měly popisný či hodnotící charakter, např. sebeobraz, představu sebe sama i názory a hodnocení jiných lidí).

Tělové schéma, tj.obraz vlastního těla má převážně vizuální charakter. Dítě ví jak vypadá pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle. Tělesná identita má i svou funkční složku, která je dána schopností vlastní tělo nejen pociťovat, ale také ovládat. V tom se projevuje rozvoj sebepojetí, dítě se posuzuje jako aktivní subjekt, vybavený různými kompetencemi. Tělesný vzhled nemá v tomto období pro dítě velký význam, pokud se nějak významně neliší od ostatních dětí.

**Sebehodnocení** je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Rodiče ovlivňují své děti v tomto období zejména takto:

- a) svojí citovou vřelostí
- b) svými požadavky a mírou spokojenosti s jejich splněním

c) svým chováním a zájmem, slovním vyjádřením svého názoru na dítě

Předškolní dítě přijímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak, jak je mu prezentován. V této podobě se mu stává součástí jeho sebepojetí. Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, posiluje jeho sebevědomí. Projevuje se v tomto věku i značným důrazem na vnější znaky – například v potřebě určité úpravy zevnějšku (dítě chce stejné oblečení, jaké má tatínek nebo maminka). Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má. V této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě. Je na tyto role většinou velmi hrdé.

**Sociální atraktivitu** zvyšuje vlastnictví zajímavého předmětu (např. hračky nebo jiné věci, zvířete). Děti chtějí získat účast na této výhodě, popřípadě část prestiže, kterou přináší, a zároveň s ní akceptují i dítě – majitele. Tímto způsobem se rozvíjejí určité sociální strategie: jedinec se naučí, že lze vlastní prestiž zvýšit prostřednictvím něčeho žádoucího, co jiní nemají.

Nejisté a ohrožené děti se chovají asociálně. Jedním z předpokladů prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlížejí na svět jako na relativně bezpečné místo, bez větší úzkosti dávají a berou, respektují potřeby jiných lidí.

Velkou komplikací pro vývoj sebepojetí je v tomto předškolním období **rozvod rodičů**. Dítě ještě není schopné pochopit příčinu rozvodu, nerozumí pocitům rodičů. V rámci své poznávací rigidity interpretuje příčiny rozvodu nesprávně – může se pokládat za viníka situace (myslí si např., že rodič odešel, protože se špatně chovalo).

Rozvod vede ke ztrátě jistoty a bezpečí domova. Děti z rozvedených manželství vyžadují ve zvýšené míře pozornost rodičů a opakované potvrzení jejich lásky. Nezanedbatelným nedostatkem je chybějící model osobně významné mužské nebo ženské role v dalším životě dítěte.

### **Mladší školní věk 6 - 8 let**

V tomto období se dítě prosazuje především svým **výkonem**. Potřebuje dosáhnout společenského uznání, být druhými akceptováno a oceňováno. Nestací mu jen „zdání“ výlučné pozice, ale potřebuje vědět, zda si ji skutečně zasloužilo (např. tím, že splnilo určitý úkol). Také vlastnictví zajímavého předmětu může dítěti pomoci k získání společenského uznání.

**Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte.** Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se pocit nejistoty a jeho sebedůvěra klesá. Dítě se může vzdát svého úsilí a přijmout roli nešikovného, neschopného, což vede ke ztrátě sebevědomí, k pocitům méněcennosti.

Dítě chce být dobře hodnoceno. Jestliže není dobrý výkon dítěte oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samo. Třída je pro dítě referenční skupina, která slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů – vytváří určitou normu. Dosažení dobré pozice ve třídě a sympatie spolužáků má v tomto věku velký význam – dítě si potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby, získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projevuje i v jeho sebepojetí.

Dítě se prezentuje zevnějškem – tendence odmítat odlišnost a preferovat stereotyp. Příslušnost k rodině je součástí identity mladšího školáka. Rodiče jsou pro dítě zdrojem jistoty a bezpečí. V tomto věku mají děti pocit, že tento svět bude trvat beze změny navždy.

V mladším školním věku se posiluje **identifikace s rodičem stejného pohlaví**: dcery se identifikují s matkami a synové s otcem. Když se dítě ztotožní s rodičem, alespoň symbolicky přejímá i část jeho prestiže. Děti tohoto věku se např. rodičem dost často vychloubají. Podstatou takového chování je potřeba ostatním dětem oznámit, „podívejte se, jak já jsem dobrý, když mám tak báječného otce.“ Takový postoj na druhé straně posiluje tendenci stát se stejným člověkem jako rodič a dosáhnout téhož (Vágnerová 2000).

### **Střední školní věk 8 - 11 let**

Období středního školního věku je relativně méně dynamická vývojová fáze.

Tuto fázi lze charakterizovat jako dobu vyrovnané konsolidace, tedy dobu klidu a pohody. Přesněji řečeno mohla by jí být, kdyby nebylo sociálních tlaků, které produkuje škola a někdy i vrstevnická skupina. Ve středním školním věku se mění vztah ke škole, role žáka získává postupně jiný význam. Děti se většinou na školu adaptovaly a osvojily si základní normy chování, které zde platí. Pod vlivem zkušenosti dojde k vymezení osobního standardu v prospěchu i chování. To znamená, že dítě ví, jakého výkonu potřebuje dosáhnout, s čím by dospělí mohli být spokojeni.

Sebehodnocení dítěte středního školního věku se mění, obdobně se mění způsob hodnocení čehokoliv jiného, např. ostatních dětí, rodičů, učitele apod. Jeho názor je stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací. (Trvalost sebehodnocení je určitou obranou, protože fixuje již vytvořený názor. Jestliže by byl čímkoliv ovlivnitelný, tak jako je tomu u malého dítěte, nemohl by dobře sloužit jako základ stabilnějšího sebepojetí. To potřebuje být, alespoň do určité míry, nezávislé na aktuálních výkyvech.) Časem se bude zmenšovat i závislost na cizích názorech, zejména budou-li odporovat zkušenostem dítěte. Avšak zcela se od nich neoprostí nikdy. V tomto smyslu představují korekci realitou.

V tomto období dítěte získává vliv na dítě *skupina*. Vyžaduje konformitu, zároveň však poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže.

Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, za koho se považuje. Identita je subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat.

Identita dítěte vyplývá jednak ze zkušeností se sebou samým (např. dítě o sobě řekne, že je chytré, i když se mu jen jednou podařilo napsat úkol správně). To ovšem neznamená, že je nadměrně sebevědomé, příčinou je *tendence k nesprávnému zevšeobecňování*. Na počátku středního školního věku bývá dětské sebehodnocení ještě nepřesné a často ovlivněné aktuálními zážitky. Teprve na konci středního školního věku se stává sebehodnocení stabilnějším.

Dětská identita je významně spoluurčována názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které bez korekce akceptuje. Dále je ovlivňována emočním přijetím, které vede k posílení sebedůvěry a sebeúcty a racionálním hodnocením - kladné hodnocení výkonu nebo chování podporuje důvěru ve vlastní schopnosti i v možnost zvládnout budoucí úkoly.

Hodnocení rodičů podstatně ovlivňuje dětskou identitu. Děti, kterým rodiče více věří a podporují jejich snahu o výkon, skutečně snáze dosáhnou dobrých výkonů. Dostatečná sebedůvěra pozitivně ovlivňuje nejenom jejich školní výkon, ale i popularitu v dětské skupině – zejména ve školní třídě. Dětská identita je tedy rovněž určena příslušností k nějaké sociální skupině – nejvýznamnější je rodinná identita, dále identita daná příslušností k nějaké vrstevnické skupině.

Pro rozvoj sebehodnocení je významné i to, aby dítě vědělo, co se od něj vlastně očekává. Je třeba, aby byla stanovena **jasná pravidla**, která se musí respektovat. Vztah k výkonu, jako jedné z významných složek vlastní identity, se může pod vlivem zkušeností z prvních let docházky stát i extrémní:

- a) dítě bylo neúspěšné, a proto rezignuje, ztratilo sebedůvěru, která by byla potřebná k další iniciativě
- b) dítě projevuje nadměrné úsilí, protože se pro ně potřeba výkonu a sebeprosazení stala hlavním motivem

Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty vede postupně k vytvoření jakési **ideální identity**, která by byla vysoce ceněna, a proto by bylo dobré, aby o ni dítě usilovalo. Dítě se pak hodnotí pomocí srovnání s takovým ideálem, resp. normou, kterou mu stanovili dospělí. Vědomí rozdílu vlastního reálného chování a žádoucí normy, resp. ideálu, motivuje dítě k jeho dosažení. Tato motivace, kterou posiluje pozitivní hodnocení dospělých osob, je obsažena i v morálce typické pro tento věk. Zde má velký význam potřeba dosáhnout statusu hodného a přijatelného dítěte, které plní všechny požadavky, a proto je akceptováno.

## Dospívání 11 - 15 let

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Jedním z úkolů puberty je dosažení nové přijatelné pozice, a tím potvrzení určité jistoty.

Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího. Období dospívání je označováno jako čas **hledání a rozvoje vlastní identity**. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v této době mění. Osvojuje si nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj – hodnotí jejich význam pro jiné i pro sebe sama.

Subjektivní v období dospívání vzrůstá. Projevuje s nejenom větším zaměřením **význam zevnějšku** pozornosti na vlastní tělo, ale i na oblečení a jeho celkovou úpravu. I tato složka je součástí identity dospívajícího. Důvodem zvýšeného zájmu o vlastní tělo je především jeho viditelná proměna, která pozornost přitahuje, ale i stoupající sociální význam určité úpravy zevnějšku. Někdy až nesmyslné lpění na detailu a intenzita odmítání neakceptovatelného oblečení svědčí o jeho významu pro sebepojetí dospívajícího.

Jestliže se pubescent za atraktivního nepovažuje, může to ovlivnit jeho další směřování či hierarchii hodnot. Vědomí menší tělesné přitažlivosti stimuluje snahu o nějakou kompenzaci, stává se impulsem k tomu, aby jedinec hledal jiný způsob seberealizace. Mnoho dalších možností nemá a žít z úspěchů daných tělesnou krásou nemůže. Menší atraktivita tak paradoxně může představovat výhodu, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji.

Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášejí, jako všechny hormonální změny, vesměs větší i menší kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností pubescentů souvisí výkyvy sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projeví v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí.

Jakmile si pubescent osvojí hypotetické myšlení, je svými schopnostmi natolik okouzlen, že je začne považovat za všemocné. Starší pubescenti a mladší adolescenti

mají tendenci tento způsob uvažování přeceňovat. Dochází k výkyvům v sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projeví v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí, které se jim zdají být urážlivé a nepřátelské. Sebeúcta je nejvíce labilní a zranitelná v období od 12 do 14 let věku dospívajícího.

Sebeúcta dospívajícího zahrnuje 2 složky – aktuální pocity a bazální sebeúctu, která představuje určitý základ, vytvářený dětskou zkušeností v průběhu celého dosavadního života. V pubertě osciluje především aktuální sebeúcta. Ta závisí na tom, jak se právě vztahovačný a přecitlivělý pubescent cítí, jak jej ovlivnily náhodné události, kterým ve své generalizované nejistotě zatím nedovede dobře odolávat. Sebeúctu ovlivňují pubescentovy pochybnosti o sobě samém, které vedou k přesvědčení, že jej neberou vážně ani ostatní. Sebedůvěru dospívajícího ovlivňují zejména vrstevníci. Jejich názor se v době puberty stává velmi důležitým kritériem sebehodnocení.

Sebehodnocení je do určité míry generalizováno, a jestliže je jedinec nejistý, obtížně odliší, které reakce jeho okolí byly odezvou na něho samého (na jeho chování nebo zevnějšek) a které více vyplývají z osobnostních vlastností interakčního partnera, nebo jsou dokonce zcela náhodné. Jestliže má pubescent pochybnosti o sobě samém, bude mít spíše tendenci vykládat si veškeré reakce okolí ve svůj neprospěch, podezřívavě a přecitlivěle. Někdy může v rámci obrany reagovat i zcela opačně: bude považovat za negativní všechny projevy ostatních a sebe bude přeceňovat. (Vágnerová 2000) Důležitá je *role*, kterou dospívající získává ve *vrstevnické skupině*, je pro ni schopen hodně udělat.

Úspěšnost ve škole přestává být cílem, stává se prostředkem z hlediska dlouhodobé perspektivy. Proměnou prochází vztah dospívajícího k rodičům. Dítěti mnohdy více záleží na tom, co řeknou kamarádi, než na jejich názorech a pocitech. Takovým způsobem se projevuje potřeba umenšit závislost na rodině, která se pubescentovi zdá příliš omezující. Po určité přechodné době se vztahy mezi rodiči a dítětem zase zlepší, protože už nebude důvod si svou soběstačnost vymezovat negativně, odmítáním. Čím je dospívající jistější a vyrovnanější, tím méně netolerance a křečovitosti bude projevovat.

V tomto období vzrůstá význam zevnějšku – těla, oblečení, úprava. Dospívající usiluje o to, aby byl individuálně specifický, odlišoval se od ostatních lidí a získával potvrzení jako samostatná bytost.

Z. Matějček a M. Pokorná (1998, s. 156) upozorňují na skutečnost, že rodiče si často stěžují na příliš velké nebo naopak příliš malé sebevědomí svých dětí v období dospívání. Dítě jednou plane nadšením a sebedůvěrou, když se mu náhodou něco podařilo udělat dobře – a podruhé upadá do deprese, když se mu něco nepovedlo. První úspěch u něj vzbuzuje představu, že již všechno dovede a že se už ničemu nemusí učit. A první neúspěch je srazí tak, že už se nechtějí ani o nic pokusit. Děti na své nově objevené „já“ bývají až příliš nedůtklivé a přecitlivělé. Ze všeho nejméně snášejí poznámky dotýkající se jejich nové lidské důstojnosti. Vidí ponižování a podceňování i tam, kde si to vychovatelé vůbec neuvědomují.

### **Adolescence 15 - 20 let**

Období adolescence je druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání. Období adolescence ohraničují dva sociální mezníky – prvním je ukončení povinné školní docházky, druhým je dovršení přípravného profesního období. Hranicí je zde ekonomická samostatnost.

Důležitou součástí adolescentní identity je **tělesný vzhled**. Adolescent se svým tělem často a v hojné míře zaobírá. Tento kult těla je navíc podporován obecně platným sociokulturním standardem vysoké hodnoty mládí a fyzické krásy. Vlastní tělo je posuzováno ve vztahu k aktuálnímu standardu atraktivity, je srovnáváno s ostatními adolescenty i aktuálně přijímaným ideálem. Tělové schéma se může stát nejdůležitější součástí vlastní identity. Pokud odpovídá aktuálnímu ideálu krásy, vytváří oporu vlastního sebevědomí. Podporuje pocit jistoty, že jedinec bude sociálně akceptován a pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže, zejména ve vztahu k druhému pohlaví.

Adolescent se potřebuje líbit jiným i sobě, aby se ubezpečil o své hodnotě. Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže. Krása je úkol, který je třeba splnit. Atraktivita je předpokladem k dosažení dobré sociální pozice.

Vlastní **intelektuální kompetence** jsou na počátku adolescence potvrzeny přijetím do nějaké školské instituce, která reprezentuje i budoucí profesní roli, resp. její sociální status. Na konci adolescence lze prokázat své schopnosti absolvováním této školy. Úspěšnost v roli studenta nebo učně má jiný význam, než měla pro žáka základní školy.

Předpokládaná hodnota školy jako prostředku k dosažení lepší profesní role a větší sociální prestiže příliš nefunguje. Vyšší sociální status a zejména dobré ekonomické postavení na kvalitě vzdělání v takové míře nezávisí. Úspěšné, či jakékoliv absolvování školy nepřinese absolventovi bezprostředně zisk. Jeho budoucí sociální postavení ani ekonomické výhody nebudou jeho prospěchem vůbec ovlivněny. Vzhledem k tomu je motivace ke školní práci u učňů i středoškoláků (s výjimkou potenciálních uchazečů o studium na vysoké škole) poměrně slabá.

Adolescent má zcela obecně ještě téměř neomezenou možnost seberealizace. (Pokud nějaký limit existuje, je dán především schopnostmi, eventuálně motivací jedince). Jeho volba není ve většině případů předem zásadnějším způsobem omezena a anticipace budoucnosti bývá spíše optimistická. Stanovené cíle bývají vysoké a představují příležitost k prokázání kompetencí, a tím i k potvrzení vlastní hodnoty adolescenta.

V adolescenci se dotváří *vztah k výkonu*. V této době jde převážně o školu, ale v budoucnu se bude projevovat v nějaké pracovní činnosti, v profesní roli. Komplex zkušeností a osobnostních vlastností vytváří předpoklad preference aktivní nebo pasivní strategie, zaměření na úspěch a na riziko nebo opačně, na jistotu, která neriskuje. Tady už nejde jenom o to, zdali byl jedinec dosud úspěšný a měl by důvod anticipovat dobrý výkon i v budoucnosti. Jde i o hodnoty, s nimiž se ztotožňuje: jaký osobní význam má úspěch sám o sobě, k čemu je prostředkem a za jakých okolností je ho ve společnosti obvykle dosahováno. Jestliže tento typ úspěchu nepředstavuje žádnou hodnotu, eventuálně pokud by jeho dosažení bylo spojeno s nutností překonávat příliš velké překážky, adolescent jej může odmítnout. Může se spokojit s jistotou průměru, který není vyčerpávající ani ohrožující.

**Tlak autorit** může přispívat k nejistotě i v adolescenci. Obranou proti takové nejistotě a úzkosti, která z ní vyplývá, může být zdánlivá konformita a neangažovanost, nebo generalizovaný negativismus a otevřená revolta. Konformita obyčejně neznamena identifikaci s vnucovaným systémem, je pouze obranným mechanismem, kompromisem nebo rezignací, kterým lze získat klid za cenu určitého ochuzení vlastní identity. Adolescent ví, že tuto strategii volí pod tlakem okolností. Uvědomuje si, že je to řešení kompromisní a často jej prožívá jako prohru (pokud si je neracionalizuje).

„Je třeba připomenout, že určité přizpůsobení společnosti je nutné,“ poznamenává M. Vágnerová (2000, s. 266). „Každý adolescent se musí vzdát části své jedinečnosti, aby se mohl stát součástí společnosti a být zde akceptován. Jde spíše o to vystihnout potřebnou míru kompromisu. Dále je nutné, aby dospívající realisticky zhodnotil svoje kompetence a vybral si takovou variantu, která by pro něj byla dosažitelná. Člověk je svými dispozicemi do určité míry limitován a musí je brát v úvahu i v procesu rozvoje vlastní identity.“

Další vývojové fáze se budou týkat rozvoje sebevědomí od mladé dospělosti až po pravé stáří. Chceme-li pochopit vlivy, v jejichž důsledku se vytváří a vyvíjí sebevědomí žáků, je důležité mít alespoň základní informace o vývoji sebepojetí u těch, kteří se na vzniku sebevědomí a identity dítěte podílejí – jejich rodičích, prarodičích, učitelích i ostatních dospělých.

### **Mladá dospělost 20 - 35 let**

Za nejvýznamnější znaky dospělosti lze považovat samostatnost, relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností ve vztahu ke druhým lidem, se zodpovědností za svá rozhodnutí i činy.

Nová zkušenost v oblasti sebehodnocení – *partner* se stává zrcadlem k poznání vlastní osobnosti, součástí osobní identity. Partner poskytuje mnohem hlubší a komplexnější zpětnou vazbu než jiné kontakty s ostatními lidmi. Partnerský vztah potvrzuje normalitu jedince, který tímto způsobem splňuje očekávání společnosti. Pokud se z nějakého důvodu nepodařilo takový vztah vytvořit, i když se mu jedinec nebrání, mladý dospělý se může cítit méněcenný. Rodičovská role je důležitou součástí identity dospělého člověka, je sociálně vysoce ceněna. Zvládnutí profesní role funguje jako potvrzení vlastních kompetencí i statusu dospělosti. (Vágnerová, 2000)

### **Střední dospělost 35 - 45 let**

Pro toto životní období je charakteristická potřeba *korekce dosavadního směřování*, signalizovaná pocity nedostatku energie, vyhaslosti a osamělosti. Vzrůstá tendence zabývat se sám sebou. Koncentrace na úspěch a moc se postupně mění na preferenci pohody a jistoty.

Úbytek tělesné atraktivity ovlivňuje zejména ženskou identitu. Profesní role se stává součástí individuální identity, měla by být v tomto období na vrcholu. Sebepojetí proto zatěžuje ztráta profesní role nebo její neúspěšnost.

Manželství – manžel již nebývá pro sebevymezení tak důležitý jako dřív. Rodičovská role – rodič jsou nuceni vzít na vědomí i vlastní stárnutí. Postupně ztrácejí nadřazenou pozici, která byla součástí jejich identity a podporovala jejich sebeúctu. Mění se vztah k vlastním rodičům – jedinci v této životní etapě přebírají roli zodpovědné a dominantní generace.

### Starší dospělost 45 – 60 let

Stárnutí je spojeno s rizikem ztráty možnosti užít si dosažené sociální pozice, prostředků i citového zázemí. **Zhoršení některých funkcí** a první viditelné změny tuto skutečnost potvrzují. Vedou ke zvýšení nejistoty a obav ze selhání, narušují sebehodnocení a nějakým způsobem mění postoj k sobě samému. Stárnoucí jedinec se může snadno, v rámci obrany popíráním, přecenit, nebo může být jeho sebehodnocení mnohem horší, než by odpovídalo skutečnosti. Zvýšená nejistota může navíc sama o sobě zhoršovat aktuální výkon, zejména v těch oblastech, kde emoční napětí působí inhibičně. Stárnoucí člověk již nemůže svou identitu opírat o biologicky podmíněné kompetence, musí se zaměřovat na jiné hodnoty.

Profesní role tvoří stále významnou součást identity. Pro sebehodnocení je však důležitá **pozice**, kterou člověk ve společnosti zaujímá. Zároveň si lidé uvědomují pokles své hodnoty pro společnost, přinejmenším právě v profesní oblasti.

Celkové sebehodnocení ovlivňuje dosažená úroveň vzdělání a z toho vyplývající sociální postavení. D. E. Papaliová a S.W.Oldsová (in Vágnerová 2000) uvádějí, že lidé s vyšším vzděláním mají celkově vyšší sebehodnocení.

V období stárnutí má pro vymezení osobní identity velký význam **rodina**. Životní partner se stává důležitějším než v předchozím období, děti bývají již samostatné. S jejich odchodem z domova dochází k pocitu opuštěnosti, zbytečnosti, kompenzací může být prarodičovská role. Smrtí vlastních rodičů se ztrácí vazba na původní dětskou identitu.

**Mimomanželský vztah** je projevem potřeby seberealizace, sebepotvrzení, má prokázat přetrvávající atraktivitu. Přitažlivost, kterou má jedinec pro milence, potvrzuje

jeho sebeúctu a umožňuje udržet si přijatelné sebevědomí bez ohledu na stereotypnost a zátěž rodinných povinností. Zvládnuté a zdravé sebevědomí zde působí jako prevence mimomanželských vztahů.

Rozvod vede ke ztrátě partnerské role a vždy se projeví změnou identity. Po rozpadu manželství se negativním způsobem změní a v této podobě bude dočasně individuální identitu zatěžovat.

### **Rané stáří 60-75 let**

Identita jedince se v tomto období zakládá na *osobně významných minulých rolích* a kompetencích, i když jen na symbolické úrovni. Důraz je kladen na kompetence, které jsou dosud zachované. Pro starého člověka je dále důležité, kam a ke komu patří – podstatnou složkou identity je rodina, v tomto je ještě o něco významnější, než byla dřív, dále potom teritorium, tj. místo, kde žije a společnost, ke které náleží. Umístění do jakéhokoliv ústavního zařízení člověka anonymizuje, což se mimo jiné projeví ochuzením identity. *Zdravotní stav* je dalším stavebním prvkem identity starého člověka. Starý člověk, který trpí závažnějším onemocněním, chápe svůj chorobný stav jako trvalou součást vlastní osobnosti. Očekávaná smrt je chápána i jako ztráta vlastní identity.

### **Pravé stáří - nad 75 let**

V tomto období je starý člověk ohrožen zvýšeným rizikem vzniku a kumulace různých zátěžových situací, které kladou *značné nároky na adaptaci* – nemoc a úmrtí partnera, zhoršení zdravotního stavu a ztráta jistoty soukromí a vynucená změna životního stylu. Tato změna je spojena se ztrátou zázemí, známého teritoria a s ním spojené identity. Starý člověk potřebuje dosáhnout přijatelné rovnováhy mezi potřebou autonomie, tj. mírou samostatnosti a nezávislosti, a potřebou jistoty a bezpečí (posilovanou úbytkem ztráty soběstačnosti). Umístění do domova důchodců je spojeno s nutností vzdát se přinejmenším části své autonomie. I starý člověk potřebuje někam patřit, k nějakému teritoriu nebo být členem nějaké skupiny. Takové vymezení je součástí jeho identity a funguje jako podpora proti anonymitě, nejistotě sebevymezení (které vyvolává úzkost a strach). K narušení, eventuálně ke ztrátě této součásti lidské

identity dochází i při umístění do nějakého ústavního zařízení. Starý člověk vnímá redukci značné části své identity jako ohrožení.

U starých lidí může *víra* přispět k vyrovnanému postoji k vlastnímu stáří a s ním spojených problémů. „*Ve stáří, kdy se mnohé životní hodnoty ztrácejí je důležitá jistota Boží existence, jistota zakotvení, které není vázáno jen na dobu tělesného života,*“ poznamenává M.Vágnerová (2000, s. 507).

## 2.2. Vnitřní vlivy působící na sebevědomí žáka

### 2.2.1. Psychické dispozice

Z řady vnitřních činitelů, o kterých předpokládáme, že se úzce vztahují k našemu tématu, jsme se rozhodli uvést ty, které patří do faktorové taxonomie osobnosti, tzv. **Big Five neboli Velké pětky**. Ta zahrnuje pět vlastností člověka, o nichž lze na podkladě výsledků četných studií soudit, že umožňují svému nositeli společenský úspěch, přinejmenším v dnešní západní civilizaci. Takový člověk se podle Z. Matějčka (2004,s.114) „...dobře uplatní v práci, je oblíbený, jeho životní dráha je vyrovnaně vzestupná. Samozřejmě, neplatí to absolutně – ale poněvadž to vychází opakovaně a statisticky významně, něco na tom je!“

Jde o syntézu faktorových analýz osobnosti s lexikálním přístupem, o kterou se pokusil O.P. John, který vyšel z přirozeného jazyka, jímž lidé popisují sebe samé a jiné. Strukturu osobnosti tvoří „pět silných“ faktorů, resp. znaků „faktorové taxonomie osobnosti“ - „big – five – factors“ (Nakonečný 1995).

1. Jedna z nejsilnějších vnitřních proměnných, která ovlivňuje sebevědomí, je *inteligence*. Tomuto pojmu budeme věnovat větší pozornost, protože podle našeho názoru jde o skutečnost, která představuje důležitou složku sebevědomí. Z hlediska Velké pětky je podstatný ten druh inteligence, který se neměří inteligenčními testy. Lze ji nalézt i pod označením otevřenost, originalita, otevřené smýšlení („open mindedness“). Je to spíše aktivní zvědavost a otevřenost vůči novým poznatkům

a zkušenostem, chuť do učení ze života (někdy i ze školy), schopnost poznatky zpracovávat a něco z nich udělat. Je to jakási aktivní složka inteligence – tedy to, co nás motivuje k poznání. Současně to znamená, že děti s vysokým IQ ještě nemají automaticky zajištěnu úspěšnou životní dráhu (což je poznatek z výsledků Termanova výzkumu v USA už od dvacátých let minulého století) – a naopak, že mnohé děti se mohou v životě uplatnit lépe, než by se dalo čekat jen podle čísla jejich IQ.

Z. Matějček (2004, s.114) tento typ inteligence nazývá sociální inteligencí. Inteligenci, která je měřitelná inteligenčními testy, pojednáme samostatně na konci této kapitoly, protože nebývá ve Velké pětce zmiňována.

2. Druhou vlastností je *svědomitost*, kontrola, zdrženlivost. Ve výzkumných studiích tuto vlastnost skládají přívlastky jako spolehlivý, pracovitý, disciplinovaný, pečlivý, pilný, ale také cílevědomý, vytrvalý, rozhodný apod. Základem slova je „svědomí“ – takovému člověku svědomí nedá, aby něco zanedbal a že je tedy na něho spolehnutí. V práci i v mezilidských vztazích. Ve svém okolí přirozeně budí pocit jistoty – a pocit jistoty je jednou ze základních psychických potřeb.

3. Následuje *extraverze*, energie, entuziasmus – a znamená určitou aktivitu našeho myšlení, cítění a jednání, a to ven ze sebe směrem do společnosti. Takoví lidé snáze navazují známosti, ve společnosti je jim lépe, než když mají být někde sami, zbytečně se nestydí, dovedou se uplatnit i prosadit, mají rádi humor a dovedou jej i produkovat, jsou zajisté spíše oblíbení než neoblíbení.

4. Další vlastnost má oficiální název *citová stabilita*, dala by se definovat jako jakýsi ne-neuroticismus. Jejimi přívlastky jsou určitá odolnost vůči nepříznivým náporům, ale také určitý optimismus v pohledu na přítomnost a ve výhledu do budoucnosti. Tedy zase to, co míří dopředu. Takový člověk se nedá jen tak lehce vyvést z míry, je klidný a vyrovnaný, není úzkostný ani zlostný. Z. Matějček (2004, s. 117) považuje současně tuto charakteristiku i za jeden ze základních kamenů resilience, neboť takto vybavení lidé se z psychického úrazu patrně snáze vzpamatují. „Mohou být citovou oporou těm, kterým v našich zaměřených dotaznicích naopak vychází zvýšený neuroticismus, čili malá psychická odolnost a malá stabilita.“

Z opačného pohledu se na tuto problematiku dívá P. Říčan (2005, s.247) i M. Nakonečný (1995, s.172), kteří uvádějí shodně tuto dimenzi osobnosti jako neuroticismus, negativní afektivitu a labilitu s těmito sklony:

- podléhat pokušením (drogy, alkohol)
- k pocitům studu, rozpaků, trapnosti,
- k hněvu, nepřátelství, zatrpklosti
- k obavám a strachu z toho, jak vše dopadne.

5. Jako poslední z faktorů je ve Velké pětce uváděna **přívětivost** nebo také příjemnost, altruismus, citovost, přátelskost. Vstřícnost vůči přátelské aktivitě druhých lidí, vstřícnost v přijímání nabídky přátelské pomoci, pozitivní odezva na citové přiblížení někoho druhého atd. Jak je vidět, pojmenování se pro takovouto vlastnost dost těžko hledá. Ale dovedeme si představit, že tito lidé si snáze získávají přátele, protože bývají dobrosrdeční, snášenliví, poctiví, zdvořilí, tolerantní apod. Nejsou sobečtí ani panovační ani agresivní, nemají rádi hádky a konflikty.

Vlastnosti ve Velké pětce jsou vlastnosti složené, komplexní a žádná není hned na první pohled srozumitelná a potřebuje výklad. Společných jmenovatelů však mají několik. Ve všech je něco aktivního, všechny jsou zaměřeny z člověka ven (nejvýraznější je to u extravertů), všechny jsou takové, že nemohou někomu druhému škodit, ale spíše mu něco kladného poskytují (pocit jistoty a opory) a všechny jsou tedy **prosociální**, tj. společnosti příznivé. „Není potom divu, že společnost jejich nositele příznivě přijímá a tím umožňuje i jejich (v mezích možností) optimální osobnostní rozvoj a společenskou úspěšnost,“ dodává Z. Matějček (2004, s. 119).

Výše uvedené vlastnosti mají vliv na pozitivní akceptaci dítěte sociálním okolím, mohli bychom říci také na **oblíbenost** nebo popularitu dítěte. Větší popularitu získávají děti, které jsou dobře laděné, mají smysl pro humor, jsou otevřené, přátelské, které dovedou pomoci a nejsou sobecké. Populární děti bývají sociálně zdatné, jsou to ty, jež zvládly potřebné sociální dovednosti, t.j. dovedou ostatním dětem imponovat svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách. Nepopulární děti to nedovedou. Nevládají dovednosti, které jsou potřebné ke kontaktu s vrstevnickou skupinou. Neumí se s ostatními dětmi domluvit, nejsou schopné respektovat jejich normy a nedovedou spolupracovat. Prosazují se neadekvátním způsobem, užívají

agresivní strategie a jsou egocentrické. Problémy se zařazením do vrstevnické skupiny mohou mít i děti nadprůměrně nadané, které mají jiné zájmy. Nepopulárními se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům. Důvodů, proč některé děti v této oblasti selhávají, může být celá řada např. odlišný mentální vývoj, nedostatečná nebo odlišná zkušenost, citové problémy, zvýšená úzkostnost a sklon reagovat strachem, nemoc či postižení. (Vágnerová 2000)

**Intelligence** jako jeden z obtížně definovatelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí, představuje účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa. Není přímo pozorovatelná, avšak lze ji měřit pomocí testů inteligence. (Průcha, Walterová, Mareš 2001)

Rodiče často intelektuální potenciál svých dětí přeceňují, s nástupem dítěte do školy přichází vystřízlivění. Škola je nebezpečné místo pro děti s křehkým já. Potíže budou mít zejména děti, které se učí pomalu, děti s vyjadřovacími problémy, děti kulturně deprivované a děti opožděné ve vývoji. Je ale zřejmé, že většina rodičů je ohledně rozumového nadání svého dítěte velice citlivá. Důvodem je to, že inteligence je po kráse další významnou vlastností, která rozhoduje o hodnotě dítěte. Od dětí se očekává, že ji budou mít (Dobson 1994).

J. Pelikán (1995, s. 77) uvádí výsledky výzkumu týkající se vztahu sebereflexe s inteligencí jedince. Jednoznačně nebyla prokázána vazba mezi sebevědomím (adekvátnost obrazu svého hodnocení jinými v konfrontaci se skutečným míněním jiných lidí) a inteligenčními parametry. Poněkud průkaznější je vazba mezi adekvátní sebereflexí, tedy schopností reálně posoudit své kvality a intelektovými charakteristikami

P. Lauster (1993, s. 26-27) říká, že sebejistota nemá s inteligencí nic společného. „Neinteligentní lidé“ jsou svázanější a méně jistí při řešení teoretických problémů, protože jejich těžkopádnost často vyvolává posměch. Dostávají „komplex inteligence“ a jsou natolik zbaveni odvahy, že pak z nejistoty a strachu selhávají stále znovu. Dostanou se do začarovaného kruhu, z kterého se pak velmi těžko vymaňují.

Vysoká inteligence ovšem také ještě není zárukou silného sebevědomí. Naopak: právě u mimořádně inteligentních lidí, s IQ nad 130, se nachází mnoho nejistých jedinců. Čím to je? Ten, kdo je velmi inteligentní, podléhá nebezpečí, že bude všechno

chtít racionalizovat, analyzovat a rozumově uchopit. Tím trpí schopnost spontánního prožitku. Inteligentní člověk si je vědom tohoto nedostatku a toto poznání ho tísní a znejišťuje.

Velké škody podle něj napáchá předsudek, že inteligence je z větší části *zděděná*. „Tento názor má nedozírné následky,“ upozorňuje, „neboť špatné nebo průměrné školní známky se interpretují jako osud, proti kterému se nedá nic dělat.“

Intelligenční testy sice ukazují značné rozdíly v inteligenci lidí, ty však nespočívají v rozdílné zděděné inteligenci, ale jsou výsledkem faktorů, které podporují či brzdí rozvoj. Děti z lepšího sociálního prostředí mají lepší podmínky pro to, aby mohly rozvíjet svoji inteligenci. Představa vrozené inteligence by neměla potlačovat sebevědomí jedince. Výše zmíněný autor proto klade důraz na rozvoj sebevědomí rozvojem schopností dítěte i jeho inteligence. „Není nejmenší důvod být nesebevědomým v intelektuální oblasti,“ říká Lauster (1993, s. 114).

### 2.2.2. Fyzické dispozice

„Krása je pouze relativní pojem a obraz, které si dítě o sobě utvoří, se lépe utváří prostřednictvím pozitivních ujištění než jeho obrazem v zrcadle.“ (Melgosa, Posse, 2003, s. 153)

Sebepojetí a sebehodnocení je nepříznivě ovlivňováno biologickými podmínkami a sociální reakcí na ně. Mnoho dětí a mladistvých má až komplex méněcennosti např. z obezity, menší výšky nebo fyzické síly, případně z jiné biologické odlišnosti, ať již skutečné nebo domnělé, která se stala zdrojem posměchu vrstevníků a v některých případech - žel i dospělých, včetně rodičů a učitelů.

Každá doba a každá kultura má své normy *vnějšího zjevu* člověka. Něco pokládá za krásné a něco za ošklivé, něco za přijatelné a něco za nemožné. V dnešní době to je tělesná zdatnost a krása. Média – zejména film, televize a tištěná média tyto normy krásy a zdatnosti popularizují ve značné míře. To současně znamená, že dítě, které se od těchto norem a ideálů podstatně odchyľuje, je vystaveno zvýšenému nebezpečí tísnivých

pocitů odlišnosti. Jde o děti s poruchami růstu, nápadně tlusté nebo hubené, o děti s nej-různějšími deformacemi, s omezením pohyblivosti a s jakýmkoliv nápadnostmi, které jim ztěžují společenské uplatnění.

Společenskou důležitost fyzické krásy začne dítě ve svém životě pociťovat velice záhy. Jen málokteré dítě si nevšimne, že soutěže o Miss České republiky nehezké dívky nevyhrávají, nehezcí lidé jsou jen zřídka obsazováni do filmů, nehezkého člověka si možná nikdo nevezme, nehezcí lidé jsou méně žádáni.

J. Dobson (1994, s. 23-27) upozorňuje na to, jak účinně se učí děti poznávat kult krásy - i prostřednictvím pohádek - např. Ošklivé káčátko nebo Sněhurka a sedm trpaslíků. Pokud je dítě něčím zvláštní nebo se něčím výrazně liší, určitě ještě před vstupem do školy slyšelo od svých kamarádů nějakou krutou poznámku. Pro dítě, které je příliš tlusté nebo hubené, příliš velké nebo malé, poseté množstvím pih nebo má jinou vadu na kráse, může být život velice nepříjemný.

Výzkum Ellen Berscheidové a Elsin Walserové uveřejněný v časopisu *Psychology Today* v roce 1972 šokoval veřejnost alarmujícími výsledky:

- na známky, které žáci dostávají ve škole, má vliv jejich vzhled
- když měli dospělí z několika fotografií dětí určit to, které pravděpodobně vyrušuje při vyučování, vybírali většinou neatraktivní dítě
- týž přestupek se u hezkého dítěte hodnotí tolerantněji než u jeho méně hezkého spolužáka
- vliv tělesného vzhledu se jasně projevuje již v mateřské škole, již ve věku tří let jsou hezké děti mezi svými vrstevníky oblíbenější než ostatní

(podle Dobsona 1994)

Tento systém hodnot, který společnost předává dětem, způsobuje často nenapravitelné škody v jejich sebevědomí. Je důležité, aby rodiče i učitelé co nejvíce zasahovali ve prospěch neatraktivních dětí.

Pavel Říčan (1995, s. 35) upozorňuje na to, že nápadné odlišnosti ve zjevu dítěte jako jsou zrzavé vlasy, obezita nebo jiné vzhledové vady mohou svého nositele degradovat v očích vrstevníků. Patří mezi rizikové faktory, které mohou způsobit, že se dítě stane outsiderem a jako takový bude zranitelný vůči šikaně.

Co dělat, aby k takovým koncům nedocházelo? Z. Matějček (1986, s. 277) radí toto:

- počítat s reálnými možnostmi dítěte
- dítě nelitovat
- nerozmlouvat mu jeho pocity méněcennosti
- využít příkladu někoho, kdo podobné těžkosti překonal (hrdinou by mělo být dítě, které se dětsky chová)
- nevhánět je zbytečně do situací, v nichž musí selhat
- nevystavovat je trvale soutěži, v níž musí být vždycky nebo skoro vždycky poslední
- dítě pomalu připravovat a otužovat (ne skleníková příprava)
- oceňovat a „odměňovat“ především snahu dítěte (nečekat na vynikající výkon)

Mnoho *pubescentů*, zejména dívek, se zabývá alespoň po určitou dobu svým zevnějškem více než čímkoli jiným. Pochybnosti o svém zjevu mívá i ten nejatraktivnější dospívající. V této době nebere své tělo jako danost. Už ví, že by mohl vypadat i jinak, lépe. Jako referenční varianta mu slouží vrstevnický standard atraktivity, který zahrnuje i úpravu a oblečení. To je snadnější respektovat, oblečení i účes lze měnit snadněji než vlastní tělo. Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu. Konvenčně atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni i vrstevnickou skupinou. Sociokulturní stereotypy kladou větší důraz na ženskou krásu než na mužskou. Výsledkem toho je, že se dívky více trápí tím, jak vypadají.

Jak reaguje pubescent na svou tvář v zrcadle? Jeho reakce záleží jeho reakce do jisté míry na tom, jaká skutečně je. I v pohledu na vlastní tvář lze objektivně posoudit krásu – nebo její nedostatek. Ale jen do jisté míry. Záleží také na zkušenosti, kterou jedinec udělal při nejrůznějších příležitostech – kdy získal obdiv, sympatie nebo se naopak setkal s lhostejností a pohrdáním. Problematické je ale využití této zkušenosti. Nelze totiž dost spolehlivě poznat, kdy působí tvář a kdy jiné vlivy. Jestliže však má dospívající již předem pochybnosti o své ceně, o své lidské hodnotě, snadno si vyloží i nepatrné náznaky v chování druhých ve svůj neprospěch. Je-li si sám sebou jistý, vyloží si stejné náznaky ve svůj prospěch. „**Záleží na tom, jak si sám sebe cením,**

***vážím, jaké sebevědomí jsem získal v předcházejícím období – a také mnohem dříve.“***

Tato jistota, že si mě rodiče cení, je podle P. Říčana (2004, s. 179.) základní výbavou pro složitou cestu pubescencí .

Tísňivé prožívání vzhledu může vyústit až v poruchu, ***dysmorfofóbií***. Ta se typicky projevuje v období dospívání. Je to nepřesné označení pro stavy, kdy dospívající prožívá tísnivě svůj vzhled. Prožívá se jako méněcenný a má strach z kontaktu s lidmi. Čím méně prožitky dospívajícího odpovídají skutečnému stavu, tím více je celý duševní stav patologický. K. Bláha a M. Šebek (1988, s.98) ho vykládají jako: „fragmentaci a částečný rozpad celkového tělového sebeobrazu, který je jádrem osy ‚já jsem‘. Určitá část těla je v prožívání dospívajícího natolik zdůrazněna, že se mu vytrácí smysl pro celek jeho zevnějšku.“. Porucha se projevuje úzkostí, skleslostí, strachem z lidí, nejistotou v jednání, křečovitými pokusy o zakrytí domnělé nebo skutečné vady. V lehčích případech obtíže postupně mizí, neboť se ukazuje, že uvedené tělesné vady jsou ve společenském životě zcela nepodstatné (úspěchy v učení a interpersonálních vztazích napomohou opětovnému dosažení integrace a spojitosti vnitřního tělového sebeobrazu). V závažnějších případech přetrvává fragmentace tělového sebeobrazu až do dospělosti a může se stát celoživotním problémem.

### **Vliv pohlaví**

Existují určité rozdíly mezi sebeobrazem u chlapců a dívek (Bláha, Šebek, 1988). U chlapců začínají ve starším školním věku zpravidla výrazněji dominovat studijně a profesionálně orientované složky sebeobrazu, u děvčat složky vztahující se k jejich osobní přitažlivosti a pozitivně laděným sociálním vztahům. Mohou nastat situace, které bude chlapec na rozdíl od děvčete prožívat zcela jiným způsobem.

Udává se, že dívky dostávají méně příležitostí samy sebe kladně hodnotit. Zdá se, že větší výskyt neurotických a psychotických poruch u žen v dospělosti ukazuje, že pohlaví má určitý vliv na sebevědomí. Dívky mohou mít v souladu s naučenými rolemi pohlaví (ústupnost, podřídivost) problémy s prosazováním svých oprávněných výukových a společenských práv. (Dobson, 1994)

## 2.3. Vnější vlivy působící na sebevědomí žáka

### 2.3.1. Rodina

Individuální vývoj každého jedince je určován jednak širším sociokulturním prostředím, kam spadá jak makroklima (stav společnosti, v níž žije), tak mezoklima (příslušnost k určité společenské vrstvě, národnosti, instituci), jednak nejužším společenským prostředím (mikroklimatem), kam patří především rodina. Mikroklima bývá často rozhodující. Jeho prostřednictvím nezdědka působí i vlivy mezoklimatu a makroklimatu.

Rodina jako představitel mikroklimatu má tedy klíčovou roli v utváření dlouhodobého vztahu k sobě. Je prvním zrcadlem, v jehož odrazu může člověk sám sebe spatřit. Dítě si tak v rodině ověřuje, zda a v jaké podobě je druhými lidmi akceptováno, co je považováno za žádoucí a nežádoucí. Od toho se potom odvíjí jeho hodnocení a sebehodnocení.

Vliv rodiny na sebevědomí se uplatňuje různým způsobem a je důležité, do jakých souvislostí se vliv dostává. Zažívají-li žáci akceptaci ze strany rodičů, rodičovské hodnocení zvnitřní a projevují se s autonomní složkou sebepojetí. Neproběhne-li však akceptace a přijetí rodičovského hodnocení, rodičovské soudy se spíše spojují s takzvaným požadovaným já (ought-self). (Macek, 2004)

*„Když má dítě dlouhodobou zkušenost, že si jej v rodině považují, že na něj spoléhají a že dokonce požívá určitý respekt, je to ten nejjistější vklad do jeho portfolia s heslem ‚sebevědomí‘“, soudí P. Dlouhý (2003, s.7).*

Pokud rodiče nepodporují dostatečně sebevědomí svého dítěte, mohou nastat dvě možnosti – dítě má buď zvýšené nebo snížené sebevědomí jako prostá kompenzace toho, čeho se dítěti nedostává. O tom, zda u dítěte zvítězí první nebo druhá varianta, rozhodují hlubší povahové rysy.

Působení rodiny na školní život pokládá Zdeněk Matějček (1986, s. 274) za největší příčinu pocitů méněcennosti u dětí. Celospolečenský tlak na vzdělání, na výkonnost dítěte a na jeho školní uplatnění je velice silný. Nástupem do školy dítě přejímá význačnou společenskou roli. Je zařazeno do kolektivu, kde bude s druhými dětmi

spolupracovat, ale také soutěžit (v dnešní době stále ještě spíše soutěžit než spolupracovat – pozn. DS). V rodině se samozřejmě předpokládá, že se v tom náležitě osvědčí. Rodiče sledují jeho školní postup někdy až příliš úzkostlivě.

V rodině se vytváří nebezpečná situace především tam, kde je mezi **sourozenci** jedno dítě nepřiměřeně vyzdvihováno a druhé je nuceno žít jen v jeho stínu. Ve všem úspěšní starší sourozenci někdy bývají až neúnosnou zátěží na osudu jejich mladších, veskrze neúspěšných sourozenců. Zároveň nemusí být vzácností i starší, méně nadaný sourozenec s méně příjemným zjevem nebo vlastnostmi, kterému je mladší sourozenec dáván za příklad tak dlouho, že nezbyvá, než se s touto situací vyrovnat jedním ze způsobů naznačených v kapitole Komplex méněcennosti – pasivitou, agresivitou nebo i podvodem. Lze říci, že náročně láskyplný vztah vyvolává i adekvátnost v sebereflexi dítěte. Neadekvátní výchova naopak může vést k negativním důsledkům, jak v sebereflexi, tak v celkovém dalším vývoji osobnosti. (Pelikán 1995)

Pro zdravý vývoj sebevědomí byly vymezeny dvě důležité okolnosti - potřeba životní jistoty a potřeba pozitivní identity.

Z. Matějček (2004, s. 176-181) je vysvětluje takto:

#### **- Potřeba životní jistoty**

„Co dává dítěti vědomí životní jistoty? Jeho lidé! Že tito lidé (muž a žena) patří k němu a ono k nim. Že tento svazek je trvalý! Znamením této trvalosti je právě ona instituce manželství – posvěcená, zpečetěná, garantovaná svědky, příbuzenstvem, společenským řádem a zákonem. I malé dítě dovede vycítit stabilitu rodinného svazku a zažívá otřes, když se ona stabilita poruší (třeba rozvodem nebo i jen dočasným rozchodem). A zkušenost, výzkum a statistika k tomu dodávají, že tzv. volný svazek, bez manželského slibu, bez veřejně deklarovaného závazku, je přece jen „volnější“ než manželství uzavřené natrvalo. Jestliže tedy rodiče chtějí své děti opravdu „zajistit“ (tj. uspokojit jejich potřebu životní jistoty), měli by udělat předně něco sami se sebou – vnitřně i navenek dát najevo, že to se svým vztahem myslí doopravdy a natrvalo.“

„Vědomí životní jistoty v dítěti posiluje, je-li jeho životní situace přehledná a srozumitelná, je-li ve věcech řád a pořádek, může-li na své lidi spoléhat. Neříkám, že to není možné v tzv. volném svazku – říkám jen, že je to méně jisté a méně pravdě-

podobné. A že toto ‚méně‘ vůbec není zanedbatelné! Je to totiž o něco méně pozitivní a o něco více negativní vklad do rodinného soužití.“

### - **Potřeba pozitivní identity**

K lidskému já a k jeho vědomí společenské hodnoty nutně patří i vědomí původu. Jak tomu bylo s našimi rodiči? V pořádku či v nepořádku? Na váhu padá např. už jen to, že ve volném svazku jeden o druhém nemůže říci ani tak významná slova jako můj muž, moje žena. Říká se, že ta a ta žije s partnerem nebo že bydlí u svého přítele. Slovo partner/partnerka zní citově neutrálně, než aby z něho vyzařovala trvalost vztahu a životní jistota. „Je to něco jenom na tak dlouho, jak se to oběma stranám materiálně vyplácí,“ soudí Z. Matějček. „Je to o penězích, zisku a nejvýš tak ještě o partnerské solidnosti a důvěryhodnosti.“

Slovo přítel/přítelkyně zní lépe a citový vztah obsahuje, jenomže přece jen jiný než milenecký a pak manželský. Ani v něm není plně obsažena závaznost a trvalost, i když ve vydařených manželstvích přátelství nepochybně přistupuje k lásce pohlavní a dodává jim oné žádoucí stability. Ale problém je především v tom, že přátelství vzniká a udržuje se jinými psychickými mechanismy než láska milenecká.

Volný svazek rodičů nemusí být a není nějakou tragédií pro dítě. „Ale když se snažím dívat se na svět také trochu očima dítěte, jak jsem se tomu za léta přiučil, musím dát přednost docela obyčejnému a řádnému svazku manželskému. A to i tomu tradičnímu, nepřehlédnutelnému, závaznému, se svatbou jakožto jedním z životních mezníků na začátku. Neboť pořádek ve vztazích (jako ostatně ve všem jiném) přispívá k životní jistotě – manželů samotných a dítěte obzvláště. A jak vidíte, mám pro to důvody nikoli náboženské nebo moralistní nebo jakékoliv jiné, nýbrž psychologické.“

Závažnou změnou v životě dítěte je vždy **rozvod rodičů**. Z. Matějček a Z. Dytrych (1994, s. 134) konstatují, že neexistuje věk, ve kterém by dítě rodinným rozvratem netrpělo. Dítě je vystavováno zvláštnímu druhu psychické zátěže, jejíž důsledky nejsou často rozpoznány včas ani vlastními rodiči či jinými blízkými osobami. Nejde totiž jen o důsledky, které by se projevovaly bezprostředně a okamžitě, ale o takové mechanismy, které se začnou projevovat ve vzorcích chování dítěte například až v období puberty. Jedním z pravidel, kterým by se rozvádějící se rodiče měli řídit, je zachování

pozitivního obrazu toho druhého. Popouzení je záměrná činnost v neprospěch bývalého manželského partnera. Ale nestačí jen toto nedělat, je třeba dítě vést aktivně a záměrně k tomu, aby mělo o svém druhém rodiči dobré mínění. Vědomí společenské hodnoty i vlastní zdravé sebevědomí dítěte velice posiluje, jestliže může své rodiče, i když se rozvedli, nadále pokládat za hodnotné lidi. Naopak, sebevědomí dítěte po rozvodu velice snižuje, když při každé příležitosti musí vyslechnout něco negativního. *„Naše vlastní já je dalekosáhle ovlivněno obrazem, který máme o svých rodičích, i když s námi nežijí.“* (Matějček, Dytrych 1994)

*Výchova* jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji hraje v získání sebejistoty, ale i pocitů méněcennosti, rozhodující roli. Základ vytvářejí rodiče.

Velice zajímavá jsou zjištění petrohradských dětských psychoterapeutů V. Garbuzova, A. Zacharova a D. Isajeva (in Pelikán, 1995, s. 182-183), kteří se pokusili celou škálu nejrůznějších variant nesprávné rodinné výchovy shrnout do tří základních typů:

#### **a) výchova typu „nepřijetí“**

Výchova typu nepřijetí se vyskytuje v řadě různých variant. Jednou z nich je neakceptace pohlaví dítěte (místo očekávaného chlapce se např. narodila holčička a naopak). Jindy dítě přichází na svět jako neplánovaný produkt partnerských vztahů. Jaké jsou důsledky oné nechtěnosti? Citovaní autoři shledávají, že podobný stav může ovlivnit nejen postoje rodičů k dítěti, ale i jejich výchovu. Nezřídka to bývá nezáměr o dítě, ale někdy i tvrdá, tyranská výchova, která se neohlíží na potřeby dítěte a jeho individualitu. Někdy může vztah některého z rodičů mít charakter přezírání, nedocenění schopností dítěte, nebo dokonce může nabýt i forem ironizování zvláště u dětí, které trpí nějakou skutečnou fyzickou nebo duševní vadou.

To má u dětí za následek velmi často vývoj komplexů méněcennosti, bázlivosti, u některých jedinců i hypochondrie. Jak přespřílišná náročnost s omezením možností vlastního vývoje, vnučování pouze jedné možnosti jednání, nebo chování, tak i stav, kdy rodiče ignorují potíže dítěte a ponechávají jeho vývoj živelnosti, vedou k formování

osobnosti s rychle unavitelnou nervovou soustavou, s labilním postojem k životním těžkostem.

### **b) výchova hypersocializující (protektivní)**

Vyskytuje se často v rodinách s jedním dítětem, často fyzicky slabým, nebo v rodinách, kde se dítě narodí již starším rodičům v době, kdy téměř již rezignovali na potomka a proto se po naplnění svého mnoholetého přání na něj upnou. Typická je úzkostlivost, obava o dítě, přehnaná péče o něj, ale současně i snaha poskytnout mu všechny možnosti, aby vynikl, uplatnil se. V těchto případech je tendence projekce rodičovských aspirací (často i vlastních nenaplněných snů) do dítěte. Proto rodiče sledují velice úzkostlivě zdraví svého jediného i jeho úspěchy, postavení mezi vrstevníky, studijní výsledky, ale třeba i sportovní výkony. Ona projekce vlastních aspirací do dítěte se často projevuje nejen jeho přílišným ochraňováním, odstraňováním všech překážek a obtíží, usnadňováním života, ale z druhé strany i snahou poskytnout dítěti co nejmnohostrannější vzdělání (jazyky, hudba, balet, sport apod.).

Přílišné přetížení těchto dětí, a to jak duševní a fyzické, tak i informační, vede často k neúspěchům protože děti nestačí vše zvládat na úrovni očekávané rodiči a vzniká pocit, že rodiče zklamaly, že nerealizovaly naděje do nich vkládané a to vede nezřídka opět ke komplexům méněcennosti.

### **c) výchova egocentrická**

Je některými rysy blízká hypersocializujícímu typu výchovy, ale motivace zde bývá u rodičů obvykle jiná. Někdy se může ovšem blížit a pak dochází k prolínání obou typů výchovy. V egocentrické výchově se stává dětský jedinec centrem pozornosti celé rodiny.

Někteří z egocentrických jedinců se vyvíjejí z těch, kteří svůj „pocit všemohoucnosti“ přenášejí i do dalších stadií svého života. Rodiče se obětují pro takové dítě a postupně se stávají jeho otroky. Malý tyran může dělat co chce a ví velice dobře, na co jsou rodiče citliví – na pláč, slzy nebo naopak křik apod. Dítě je vedeno tak, aby se vyhnulo všem konfliktům, nemusí se přizpůsobovat ostatním, naopak předpokládá, že ostatní se přizpůsobí jemu. Vzniká spotřební vztah k ostatním. Jsou pro něj zajímaví především jako realizátoři přání a zájmů dítěte.

I zde se může vyskytnout jako důsledek naučená bezmocnost při přechodu do prostředí, kde daný jedinec přestává být středem pozornosti. Pak může dojít zejména při setkání s obtížemi opět k pocitům méněcennosti a bázlivosti, která se v těchto případech častěji projevuje v agresivitě.

Při egocentrické výchově je většinou dítě vedeno k takovému typu autoatribuce příčin výkonu, kdy úspěch přičítá sobě a viníka neúspěchu hledá mimo sebe. Často tak najde objekt „viny“ mezi lidmi kolem sebe a vůči nim pak projevuje agresivitu. U takto vychovávaných dětí byl shledán sklon k rychlé únavě, neurotickou fixaci na vlastní důležitost, labilitu při obtížích, dlouhodobé a těžké prožívání neúspěchu, výbušnost a sklon ke konfliktům. Významným a častým atributem osobnosti takto vychovávaných dětí je jejich disociabilita. Ta se projevuje ve snaze využívat, někdy i zneužívat jiných lidí, snaha vypadat dobře na účet jiných a sám nic za to neposkytovat.

Není jistě náhodou, že mezi egocentricky vychovávanými osobnostmi je významně vyšší procento hysteroidně akcentovaných jedinců. I v dospělosti se snaží být ve středu pozornosti, typická je pro ně samolibost, ale i netrpělivost, kterou projevují, jestliže se jim nepodaří okamžitě dosáhnout splnění svých potřeb. (Pelikán 1995)

P. Lauster (1993, s. 31) upozorňuje, že přibližně devadesát procent rodičů, učitelů, vedoucích a dalších příslušných osob praktikuje ve výchově a ve svém chování **autoritářský styl**. Uvádí příklad podlamování rozvoje a sebejistoty v běžné výchovné situaci, s jakou jsou konfrontováni rodiče všech generací. Dítě nakreslí obrázek a běží ho ukázat matce. Matka obvykle obrázek zhodnotí slovy: „A kde jsou kytky? Měla bys ještě přimalovat nějaké kytky“ nebo „Maluj dál a neruš mě.“ Důsledkem je, že dítě se necítí být potvrzeno.

Psychoanalytička Alice Millerová (1995, s. 12) upozorňuje na úskalí výchovy u rodičů, kteří byli sami v dětství neuspokojeni. Ve své rodičovské roli jsou odkázáni na určitou, pro ně nutnou odezvu u dítěte, sami v podstatě děti, hledající nějakého „použitelného,, člověka. „Dítě nemůže utéci, tak jako kdysi vlastní matka. Dítě lze vychovávat, aby se stalo takovým, jakým ho chceme mít.“ (Millerová, A., 1995, s. 11). U dítěte si můžeme zjednat úctu, můžeme mu připisovat své vlastní pocity, můžeme se shlížet v jeho lásce a obdivu, můžeme se vedle něj cítit silní, můžeme ho svěřit cizímu člověku, pokud nás příliš zatěžuje, a konečně se můžeme cítit v centru pozornosti,

neboť dětské oči sledují matku na každém kroku. Pokud žena musela u své matky tyto potřeby potlačit a vytěsnit, pak může být jakkoli vzdělaná, a přesto budou tyto potřeby ve vztahu k vlastnímu dítěti vystupovat z hlubin nevědomí a domáhat se uspokojení. Dítě to zřetelně cítí a velice brzy rezignuje na možnost vyjadřovat vlastní potřeby.

Přizpůsobení se rodičovským potřebám vede často k utvoření tzv. falešného Já, které se u dítěte vyvíjí v důsledku přizpůsobení se rodičovským potřebám. Jde o jakousi „nepravou osobnost“. Ta se projevuje postojem, v němž dítě ukazuje pouze to, co se po něm žádá, až se s ukazovaným ztotožní. Z nesnadnosti prožít si a rozvinout pravé pocity vyplývá trvalost tohoto pouta, jež dítěti neumožňuje odpoutat se. Rodiče totiž našli ve falešném Já dítěte hledané potvrzení, náhradu za jistoty, které jim samým chybí a dítě, jež si nemohlo vybudovat žádnou vlastní jistotu, se stává na rodičích nejprve nevědomě a potom vědomě závislé. Nemůže se totiž spolehnout na vlastní pocity, nemá s nimi žádnou zkušenost, nezná své skutečné potřeby, je samo sobě v nejvyšší míře odcizeno. Za této situace se nedokáže od rodičů emancipovat a je pak i v dospělém věku trvale odkázáno na potvrzování ze strany osob představujících „rodiče“ – tedy partnera, skupin a především vlastních dětí.

Velice nebezpečné jsou *ironické poznámky rodičů*, které dítě ponižují, pokořují. Pokud má dítě to štěstí, že vyrůstá u zrcadlící matky, která je dostupná, tj. k dispozici pro vývoj dítěte, pak ve vyrůstajícím dítěti postupně vzniká zdravý pocit jeho Já. V optimálním případě poskytuje toto přátelsky afektivní klima a porozumění pro potřeby dítěte právě matka. Ale i nepříliš vřelé matky, upozorňuje A. Millerová (1995, s. 25), mohou zdravý vývoj umožnit už jen tím, že mu nebrání. V takovém případě může totiž dítě získat to, co jeho matce chybí, u jiných osob – zdravý pocit Já. „Zdravým pocitem Já rozumím nezpochybnitelnou jistotu, že zakoušené pocity a přání patří k vlastnímu Já. O této jistotě se nepřemýšlí, prostě je tu, jako tep, jehož si nevšímáme, dokud je v pořádku.“ Podle A. Millerové mívají se sebevědomím problémy i děti talentované, s velkými možnostmi, které byly za své nadání a výkony často chváleny. Podle běžného mínění by tyto děti měly mít stabilní a silné sebevědomí. Opak je však pravdou. „Všechno, čeho se dotknou, dělají dobře či přímo skvěle, jsou obdivováni nebo se jim závidí, sklízíjí úspěch všude, kde si zamlou, ale nic nepomáhá. V pozadí číhá deprese, pocit prázdnoty, sebeodcizení, nesmyslnosti

existence – vždy, jakmile přestane působit droga grandiozity, jakmile nemají vrch, jakmile ztratí jistotu ‚hvězdy‘ nebo jakmile je prostě najednou přepadne pocit, že ve srovnání s nějakým ideálním vzorem zklamaly. Tehdy se jich příležitostně zmocňuje úzkost nebo silné pocity viny a hanby.“

Příčiny spočívají v nedostatečné úctě k sobě samému, sklonu k sebekontrolě, manipulaci a tlaku na výkonnost, pohrdání a ironii ze strany rodičů. Teprve nereflektovaný, samozřejmý přístup k vlastním pocitům a přáním poskytuje člověku jistotu a sebeúctu. Smí prožívat své pocity, smí být smutný, zoufalý nebo potřebovat pomoc bez obav, že tím někoho znejistí. Smí se bát, je-li ohrožen, smí se zlobit, nemůže-li uspokojit svá přání. Nejenže neví, co nechce, ví také, co chce, a smí to vyjádřit nezávisle na tom, bude-li za to milován nebo nenáviděn. (Millerová 1995)

Jaký životní styl, jaký charakter by tedy měla mít rodina, aby její působení bylo plně akceptováno dítětem (např. atmosféra v rodině, rodina jako bezpečné útočiště, rodiče projevující zájem o osobní problémy dětí, soulad mezi rodiči, porozumění dítěte s otcem, s matkou, smysl rodičů pro spravedlnost atd.)?

**Pozitivní rysy** takové rodiny, ovlivňující shrnuje J. Pelikán (1995, s. 189) do šestnácti bodů:

1. Milující, laskavé, chápající, ale přitom náročné působení na osobnost dítěte.
2. Působení, vycházející z pochopení individuality daného dítěte a tuto individualitu respektující.
3. Sjednocení rodičů o starších sourozenců v hlavních požadavcích na dítě při respektování stanovisek druhého partnera (neměnit jeho rozhodnutí i v případě nesouhlasu s ním, ale bez přítomnosti dítěte konzultovat vše mezi rodiči a snažit se o sblížení stanovisek k výchově).
4. Na dítě se dívat jako na partnera interakce, ne jako její objekt.
5. Přednost by měla mít výchova akční, ve společných činnostech, ne „výchova“ verbální.
6. Požadavky na dítě by měly být podloženy jeho zkušenostmi, nebo by se o jeho chápání měly aspoň opírat tak, aby je pochopil z logiky situace, ne pouze z verbálního pokynu dospělého.

7. Přiměřenost požadavků vzhledem ke skutečným schopnostem a předpokladům dítěte (nepřepínat, nepřeceňovat, ale také nepodceňovat).
8. S narůstáním práv dítěte rostou i jeho povinnosti a odpovědnost vůči rodině, jeho podíl na chodu rodiny.
9. Významná je otevřená atmosféra, která dává dítěti pocit jistoty, protože zná „pravidla hry“.
10. V rodině nachází dítě oporu, ví, že se může se svými problémy svěřit a bude dost trpělivosti k naslouchání i ochoty k pomoci, nachází zde i citovou odezvu.
11. Rodiče berou problémy svých dětí, i když se jim zdají nepodstatné, vážně, protože pro děti jsou jejich problémy stejně závažné, jako pro dospělé ty jejich.
12. Výchova v rodině vytváří atmosféru, v níž se děti učí svobodě (myšlení, rozhodování, jednání), ale i zodpovědnosti.
13. Spolu s tím se postupně děti učí samostatnosti, rodiče nedělají za ně činnosti, které jsou děti schopny vykonat samy.
14. Rodina je primárním prostředím pro získávání sociální zkušenosti v komunikaci s druhými, kde se děti učí respektovat druhé, tolerovat je, chápat jiné názory, obhajovat názory své, pomáhat potřebným, nést spoluzodpovědnost, kooperovat, řídit i podřídit se.
15. Správná výchova v rodině neodstraňuje z cesty dítěte překážky, pokud je v jeho silách, ale učí jej, jak se s nimi vypořádat, jak překonat i sebe sama (vůle, houževnatost)
16. Rodina je také primárním prostředím, které působí na utváření obrazu světa ve vědomí dítěte, systému hodnot a preferencí, životní orientace.

V klimatu rodiny, která by měla základní atributy blízké těm výše naznačeným, jsou všechny předpoklady, aby zde vyrůstala normální osobnost s adekvátní sebereflexí potřebnou pro další vývoj člověka směrem k autenticitě, integrovanosti a přitom i citu pro ostatní lidi i jejich společenství.

Pro rozvoj sebehodnocení je významné i to, aby dítě vědělo, co se od něj vlastně očekává. Je třeba, aby byla stanovena *jasná pravidla*, která se musí respektovat. Vztah k výkonu, jako jedné z významných složek vlastní identity, se může pod vlivem zkušeností z prvních let docházky stát i extrémní.

Rodiče mohou významným způsobem ovlivnit uspokojování potřeby seberealizace prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit, které považují za důležité, a hlavně svým hodnocením. Jestliže určí dítěti příliš vysoký cíl, eventuálně nejsou-li stále s něčím spokojeni, dítě bude mít pocit nedostačivosti a neúspěšnosti.

**Školní úspěšnost** je většinou rodin chápána jako potvrzení jejich vlastní hodnoty, stejně tak jako ji potvrzuje úspěšnost dospělých členů v jejich profesní roli. Ve vzájemných vztazích i hodnocení jednotlivých členů funguje dost často jakýsi rodinný mýtus: rodina ví, kdo je jaký, k čemu se hodí a naopak, případně jak to s ním nejspíš dopadne v budoucnosti atd. Takové hodnocení zdaleka nemusí odpovídat skutečnosti. Každá rodina se preferenčně zaměřuje na určité vlastnosti a projevy svých členů a jiné nebere v úvahu. Pro členy rodiny má tento názor hodnotu reálného očekávání, které je může dost značně determinovat.

V příliš autoritativní rodině se dítě rozvíjí jako pasivní, submisivní jedinec, v období puberty bývá manipulován vydíráním, důrazem na sebeobětování, nemoc či slabost rodičů. Fixace infantilního, závislého vztahu s rodinou bývá smutným výsledkem.

### **Jak mohou rodiče pozitivně formovat sebevědomí dítěte?**

1. Vyhybat se negativnímu srovnávání mezi sourozenci, přáteli či příbuznými
2. Nedělat si legraci z tělesných nedostatků, vzhledu nebo etnického původu (také nedopustit, aby se děti navzájem dobíraly právě z těchto důvodů)
3. Neosočovat dítě z neschopnosti, když něco zapomene
4. Nezaměňovat pomalost s neschopností
5. Vyhybat se automatickým trestům za to, že dítě chodí nerado do školy nebo že se bojí učitele
6. Dávat pozor na problémy s řečí, psaním nebo čtením. Mohou být způsobeny specifickými poruchami učení – jejich včasné odhalení může napomoci rychlejšímu vyřešení
7. Netrestat dítě odmítáním lásky a náklonnosti
8. Nenechávat děti na dlouhou dobu samotné – sebevědomí dítěte podporují zdravé vztahy s vrstevníky
9. Neopakovat negativní komentáře, „onálepkování“ dítěte ( např. jsi ufnukanec)

10. Neděsit děti strašidly, aby se utišilo a rychle usnulo. Tyto výhrůžky způsobují u dítěte pocity strachu a nejistoty, které snižují jeho sebevědomí.
11. Neupírat dítěti příjemné zážitky či dárky.

(podle J. Melgosy a R. Posse (2003, s. 160))

P. Berneová a L. Savary (1998, s. 49) mají pro rodiče další doporučení, která se týkají zejména hodnocení dětí. Doporučují jim, aby konstatovali pozitivní věci bez hodnocení. Je třeba vyhnout se hodnocení dítěte, jeho chování nebo toho, co dělá, i když by to pro ně vyznělo příznivě. Typická slova pro hodnocení jsou „správný“, „chybný“, „dobrý“, „špatný“, „lepší“ a „horší“. Hodnocení znamená posuzování a jakýkoli soud je vně vztahu. Není to už spolupráce rovnocenných partnerů. Tím, že se chování dítěte popíše a stvrdí, je poskytnuta informace bez posuzování a to je pozitivní přístup. Myslíme si, že v kontextu naší české společnosti je zatím rodič jako autorita s právem soudit a posuzovat něčím zcela přirozeným, určitě není vnímán jako rovnocenný partner dítěte.

V americké společnosti jsou některé děti natolik zaměřené na svůj výkon, že nesnesou ani pozitivní reakci, aniž by z toho byli nervózní. Výše zmiňovaní autoři soudí, že takové děti jsou nervózní z toho, aby svým výkonem někoho uspokojily, a protože to těsně souvisí s jejich sebedůvěrou, souvisí s tím i ona nervozita. Z toho vyplývá, že když osoba, kterou chtějí uspokojit, neustále hodnotí jejich výkon, byť pozitivně, jsou tak napjaté, že dělají právě ty chyby, jichž se obávají.

Z hlediska sebedůvěry je tedy lepší **nehodnotit výkon dětí**, ale popisovat jej. „Říkám jim co vidím a jak to na mě působí, a tím jim dávám šanci, aby mi samy řekly, co vidí a cítí samy. Tak se vyvíjí smysl pro rovnoprávnost.“ (Borneová, Savary 1998)

Tento přístup „nehodnocení“ není nijak nový. Blaise Pascal ve svých Myšlenkách, na kterých pracoval od roku 1658, říká v kapitole O lidské pýše podléhání zvyku toto: „První stupeň: být odsuzován za špatný skutek a chválen za dobrý. Druhý stupeň: nebýt ani chválen, ani odsuzován.“ (Pascal, 1973, s. 170) Souhlasíme s ním. Dítě zpočátku potřebuje vědět co je dobré a co špatné v jeho chování (samozřejmě bez odsuzování samotného dítěte). Tato znalost hranic dítěti poskytne základní orientaci a pocit jistoty. Potom následuje fáze druhá – nechválit, neodsuzovat, ale hovořit s dítětem, ptát se na

podrobnosti. To je z hlediska ocenění mnohem zřejmější, než slova „Dobře“ nebo „To je pěkný obrázek“.

Dospělá osoba, jež dítě ovlivňuje a představuje pro ně morální autoritu má nad dětským sebevědomím velikou moc. Děti nejsou imunní vůči vlivu kultury, která je obklopuje, a tak je musí dospělí opatrně a moudře formovat při vytváření pozitivní a realistické sebedůvěry, jež není nadsazená, ani sobecká. Výchovné extrémy vývoj dětského sebevědomí ohrožují. Naprostá uvolněnost (bezstarostnost, nepřiměřená liberálnost, nedostatečná výchova ke kázni atd. ) a na druhé straně zbytečná přísnost a ochrana dítěte jsou krajnosti, které mají na vývoj dětské sebedůvěry negativní vliv.

J. Dobson (1995, s. 112) doporučuje rodičům přistupovat zejména k dospívajícímu dítěti s opravdovou úctou a důstojností, to znamená přijímat ho jako člověka, a dokonce s ním mluvit, jako by mu bylo o rok nebo o dva víc. Nepřípustné je, aby si dospívající připadali jako malé děti nebo jako hlupáci. Tento pocit v nich probouzí hněv a nepřátelství. Velké části neshod mezi generacemi by bylo možné se vyhnout, kdyby byl vztah mezi nimi prosycen vzájemnou úctou.

Potřeba citové jistoty a bezpečí, potřeba být někým akceptován je velmi významná. Ve školním věku ji stále sice plní rodiče, ale v mnoha případech ne tak, jak by dítě požadovalo. Za těchto okolností může zvíře kompenzovat nedostatky mezilidských vztahů, četnosti jejich kontaktu či kvality. **Domácí zvíře** může sloužit jako zdroj citové jistoty, protože svého dětského majitele vždycky bezvýhradně akceptuje, má na něho vždycky čas a ještě mu dává najevo, že ho to těší.

Posouzení dětských vztahů k psům provedl R. Bergler (in Vágnerová, 2000) v Německu. Děti ve věku 10-14 let hodnotily, co pro ně znamená jejich pes. Z výsledků vyplynulo, že vlastnosti, které děti v této souvislosti uváděly, zároveň postrádaly u svých rodičů. Pes jim poskytoval citové zázemí a podporu, kterou měli poskytnout rodiče (resp. je alespoň doplňoval. Pes byl uváděn jako jediná bytost, které je možné se svěřit bez rizika, že by dítě mohlo být potrestáno nebo zesměšněno. 74% dětí věřilo, že jim jejich pes rozumí. Tuto oporu potřebovaly hlavně v situacích, kdy měly s rodiči konflikty nebo když byly smutné a měly nějaké starosti. Taková podpora stačí k povzbuzení dětské sebejistoty, protože dítě si svůj problém stejně nakonec musí vyřešit samo, v tom mu pes nepomůže. Jeho přínos je jinde, v emocionální oblasti.

Je jisté, že děti si do zvířete projektují to, co potřebují. Pes sice dovede rozlišit náladu člověka, ale dále nediferencuje a neumí ani řešit jeho potíže. Avšak dokáže podpořit sebedůvěru potřebnou k jejich zvládnutí, a to mnohdy nedovedou ani nejbližší lidé. V určité jistotě a pozitivní jednoznačnosti vztahu je velký přínos.

Vliv rodiny je pro vývoj sebevědomí dítěte významný. Rodina a domov rozhodujícím způsobem předurčuje, zda se dítě cítí šťastné, bezpečné a vyrovnané. Rozhoduje o tom, jak dítě vychází s dospělými, kamarády i samo se sebou. Rodina ale není jediným faktorem, který na vývoj zdravého sebevědomí působí. Rodinný život je výrazně poznamenán již zápisem do školy. Na začátku školní docházky si rodina sice ještě udržuje své ústřední postavení, později však vliv školního prostředí začíná převládat.

### 2.3.2. Škola

Škola je první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Tato instituce se mu zcela zákonitě jeví jako velmi mocná, mocnější než rodiče, protože i oni musí rozhodnutí školy respektovat. *Nástup do školy* ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince. (Vágnerová, 2000, s148)

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte, které může být přijaté do školy jen pokud očekávané úrovně alespoň přibližně odpovídá. Pro dítě má role školáka takový význam, jaký jí přičítají jeho rodiče .

**Role žáka** přináší dítěti vyšší sociální prestiž, avšak tím jakoby se jednoznačná aktuální výhodnost nové role vyčerpala. Role žáka přináší také různé zátěžové situace. Dítě ve škole nemá takový pocit jistoty a bezpečí, jaký má doma, kde má výlučné postavení. V rodině je středem pozornosti, rodiče ho akceptují vždy a za všech okolností, i když ho vzhledem k výkyvům jeho víry ve všemocnost rodičů.

Nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. Ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam. Musí přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha dětí. (Vágnerová 2000)

Ve škole má značný význam pro žáka pozitivní start, výsledky práce a klasifikace, vztah žáka a učitele, zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků a v neposlední řadě zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou.

J. Pelikán (1995, s. 83) soudí, že bylo dosud věnováno málo pozornosti vlivu školy a zejména školního prostředí na sebereflexi a zejména pak na sebepojetí žáka. Osobnost každého člověka je nesporně ovlivněna vnějšími faktory, působícími na jeho psychiku. Rozhodující pro účinnost těchto vnějších vlivů je jednak subjektivní zpracování zevně přicházejících podnětů, jednak míra jejich akceptace. Toto obecné zjištění platí samozřejmě i pro školu a školní prostředí. Psycholožka Božovičová již před léty konstatovala, že vztah dítěte k nějaké činnosti instituci nebo osobě je ovlivněn tím, „do jaké míry daná činnost (instituce nebo osoba) umožňuje dítěti realizovat představu o sobě samém, o svých lidských možnostech“ (in Pelikán 1995, s.83). Longitudinální šetření týmu doc. Pelikána ukázala, že tento vztah platí i pro školu. Akceptuje-li žák školu, zařazuje-li ji vysoko na své preferenční stupnici institucí, je také otevřenější jejímu vlivu.

## **Hodnocení**

Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci i ublížit. Do hry při ní vstupuje celá řada intelektuálních i emocionálních schopností a zdárný průběh i výsledek vyžaduje od učitele i od žáka jejich plné nasazení. V České republice má dlouhou tradici *subjektivní hodnocení*. Je výrazem a symbolem profesní kompetence učitelů, neboť právě oni mají ve svém povolání jedinečné právo i povinnost zodpovědně posuzovat kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování. Standardizované hodnocení prostřednictvím testů tvoří protiváhu subjektivnímu hodnocení. Výpovědní hodnota testů je však předem omezená a jen částečně zastoupí dlouhodobou zkušenost dobrého učitele.

Průběh a výsledky školních činností se hodnotí: učiteli, rodiči, spolužáky, dítětem samým v závislosti na tom, jak je hodnotí druzí. Učitelé odměřují projevy své přízně či nepřízně podle toho, jaké výkony dítě v učení podává, a známkovací systém je k tomu, aby určoval poměr výkonnosti jednoho žáka k výkonnosti ostatních. Rodiče a děti samy většinou jen žárlivě střeží, aby toto hodnocení či známkování bylo „spravedlivé“. Z. Matějček (1986, s. 274) se odvažuje vyslovit názor, že „**formální školská spravedlnost může být vlastně někdy velice nespravedlivá**“. Stačí, abychom vzali v úvahu, že základní podmínky pro uplatnění nejsou u všech dětí stejné. Jestliže dítě, které je méně nadané, je stále srovnáváno jen s těmi nadanějšími a úspěšnějšími a jestliže následují posměšky, tresty, výčitky a bolestínské nářky celé rodiny, pocit méněcennosti se stane trvalou součástí postoje dítěte ke škole a k učení vůbec.

Hodnocení žákových výkonů může mít vhodné i nevhodné formy a podle toho působí na sebehodnocení dítěte. Hodnocení probíhá a ovlivňuje dítě po mnoha stránkách, zejména jeho sebepojetí a sebehodnocení. Za příznivých podmínek dochází dítě k poznání toho, že dobrými výkony, úsilím, snahou lze dosáhnout vnitřního uspokojení z osvojení dovedností a z dobrého výkonu a také kladného hodnocení významných druhých, tedy rodičů a učitelů, prarodičů aj. To je moment důležitý pro rozvíjení vůle a sebehodnocení osobnosti pro celý další život. Tím, že dítě získává pochvalu a uznání, stupňují se projevy kladného emočního vztahu k němu, zvyšuje se jeho sebehodnocení. V nepříznivých případech dítě nevynakládá úsilí, nesnaží se o dosažení dobrých výsledků v učení, rezignuje. Jeho pocit méněcennosti se přeměňuje v komplex méněcennosti. (Čáp, Mareš 2001)

Pro žáky je hodnocení ve škole jednou z nejzávažnějších školních aktivit. Podívejme se, jaké způsoby hodnocení škola může použít.

J. Slavík (1999, s. 38) dělí hodnocení na:

- **sumativní** hodnocení, jehož smyslem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor. Jeho cílem není žáka průběžně vést, ale zařadit. Typickým příkladem sumativního hodnocení jsou přijímací zkoušky. Patří sem také desetiminutovky, zkoušení a písemné práce, pokud mají za cíl zařadit žákův výkon nebo mu „dát známku“. Vyjádřením sumativního

hodnocení mohou být jak známky na vysvědčení nebo v žákovské knížce, tak shrnující slovná charakteristiky.

- **formativní** hodnocení, které poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se dá výkon žáka ještě zlepšit. Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Má dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce. K formativnímu hodnocení je řazena jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka.

- **normativní** hodnocení, u kterého je měřítkem sociální norma, stanovená vzhledem k určité skupině žáků. To znamená, že výkon jedince je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Nezáleží na překonání laťky v určité výšce, ale na tom, zda závodník skočil výš než většina ostatních. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška relativního výkonu.

- **kriteriální** hodnocení, kdy je měřítkem splněním úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli. Jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonu ostatních, stačí přeskočit laťku v určité výšce.

Hodnotit žáky lze podle **sociální** nebo **individuální normy**.

Hodnocení podle **sociální** normy znamená porovnávání žáků mezi sebou v jediném časovém průřezu. Představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Je totiž poznamenáno sociálními vztahy – obavami opozice mezi ostatními, úzkostí ze ztráty prestiže apod. Učitelé ovšem i při hodnocení sociální normou zpravidla berou v úvahu žákovy individuální předpoklady a snahy.

**Individuální** normou nazýváme srovnávání výkonů, stavů nebo chování jednotlivce s jeho vlastní normou. Obvykle nebývá ve škole systematicky používáno. Učitel při něm sleduje jediného žáka a porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech. Udává se (Slavík 1999), že hodnocení podle individuální normy je pro žáky psychicky šetrnější než srovnávání mezi žáky navzájem, tj. podle sociální normy.

Je záležitostí učitelovy pedagogické dovednosti, sociálního taktu a schopnosti vytvářet ve třídě atmosféru spolupráce, zda se podaří překonávat uvedené potíže se sociální normou. Samozřejmě záleží také na věku žáků, na jejich individuálním typu a momentálním psychické, stavu. Čím starší jsou žáci, tím víc by měli umět pohlížet sami na sebe realisticky, se střízlivým odhadem svých předností a nedostatků. Fatální chybou je vystavit dítě příliš brzy neúměrné psychické a sociální zátěži, která by mohla drasticky podlomit jeho sebedůvěru.

Školní hodnocení je vlivné. Vliv neboli *účinnost školního hodnocení* má bezesporu své dobré důsledky – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Každý vliv však mívá i své zápory – školní hodnocení často žáky znepokojuje, zúzkostňuje, snižuje jejich sebedůvěru.

O účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů. Především to jsou dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické (temperament, citlivost vnímání a síla prožívání, celková odolnost, míra psychické stability, zdravotní stav a únava). Dalším působícím faktorem je způsob hodnocení jako takového – typ hodnocení (např. formativní vs. sumativní), učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost atd.), forma hodnocení (písemná, ústní, známky, slovní hodnocení...). Posledním důležitým faktorem je kontext hodnocení, tj. podmínky, za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení atp.).

Psychická odolnost, která je východiskem pro realistický vztah člověka ke světu, závisí především na pocitu vlastní hodnoty. Ten se rozvíjí jako důsledek vnějšího sociálního hodnocení. Dítě poznává svou hodnotu nejlépe tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale střízlivě a s laskavou náročností.

V pozadí každé kritiky musí být jasné, že jejím důvodem není odpor k dítěti nebo snaha nějak ho odbýt, ale naopak, láska k němu a snaha o jeho rozvoj. To znamená, že kritika má být účastná, směřující ke spolupráci. Hodnocení pak není vnímáno jako ohrožení, ale jako pomoc. Na tomto základě vnějšího hodnocení se dítě postupně naučí předpovídat výsledky svého jednání, rozpoznávat svá vlastní přání a rozhodnutí a hledat účinný způsob, jak utvářet své chování.

## Sebehodnocení

J. Slavík (1999, s. 144) považuje sebeúctu za opak pocitu méněcennosti a nutný podklad sebedůvěry a psychické vyrovnanosti. O míře sebeúcty rozhoduje především to, jak se člověk sám hodnotí, jak je spokojen sám se sebou v oblastech, které pokládá za důležité. Selhávání, kterého si děti nejen pod vlivem učitelova hodnocení, ale někdy ještě více pod vlivem hodnocení svých spolužáků bývají velice dobře vědomy, může být provázeno poklesem sebeúcty. Žákova snížená sebeúcta silně snižuje žakovu motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky.

Dobré východisko ke střízlivému sebehodnocení žáků lze zajistit především tím, že učitel zaměří svou i jejich pozornost na pracovní postup, nikoli na žáka samého. Znamená to zaměřit se na bezprostřední vymezení potíží, se kterými chce žákovi pomáhat. Tím dá najevo, že neodmítá *spolupráci se žákem*, ale naopak se k ní hlásí. Tento zdánlivě malý posun v pojetí hodnocení je ve skutečnosti velmi podstatný a překvapivě účinný. Za takových podmínek je kritika přijímána bez úzkosti a s důvěrou, jako pomoc v nesnazi a jako výraz přátelského zájmu. Žák ví, že je „v pořádku“, jenom nepochopil čtený text. Jeho sebevědomí nebylo oslabeno.

Výstižně je možno obranné mechanismy a taktiky školákova sebepojetí postihnout analýzou jeho vlastního výkladu příčin školního úspěchu a neúspěchu. V rámci těchto mechanismů si zpravidla nepřipustí, že ba jeho nezdary ve škole mohly být způsobeny nedostatkem jeho vlastních schopností či pílí, ale příčinu neúspěchu začne spatřovat např. ve špatné náladě učitele, je přesvědčen, že učitel si na něho zasedl apod. U mladších žáků je takovýto obranný mechanismus zcela přirozeným jevem. Zabraňuje vzniku vnitřního konfliktu, s nímž by se žák ještě neuměl vyrovnat. Působí tak vlastně jako určitý psychohygienický faktor, zabraňuje vzniku vážnějších psychických potíží. Přetrvávání takovýchto sebeklamných interpretací do pozdějšího školního věku by však vedlo k pasivitě žáků.

*Pozitivní sebehodnocení* tedy zvyšuje žakovu sebeúctu a snižuje úzkost z vnějšího hodnocení. Jakým způsobem ho lze podpořit? J. Slavík (1999) navrhuje učitelům vytvářet *sociální prostředí* charakterizované těmito znaky:

1. Okolí má dítě rádo „takové, jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem.

K tomuto přístupu mají mezi školními předměty výjimečně dobré předpoklady expresivní předměty, neboť nejsou zaměřeny na objektivní výkon a objektivní chyby a mohou bez problémů přihlížet k individuálním předpokladům a jedinečnosti vývoje žáků. „Berte“ své žáky se všemi přednostmi i chybami, přestože vás občas zlobí nebo jim školní práce nejde podle vašich představ.

2. Dítě se učí správně a střízlivě interpretovat názory druhých lidí na ně. Učte své žáky rozumět vašemu hodnocení i hodnocení jejich spolužáků, učte je interpretovat různé hodnotící projevy, bezděčné i záměrné.

3. Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký by chtěl být, a svými skutečnými schopnostmi, silami a možnostmi.

Citlivě přivádějte své žáky k realistickému odhadu jejich schopností. Nechte si však rezervu, ani váš odhad nemusí být realistický a zdánlivě „méně schopný“ vás může třeba i v nedaleké budoucnosti velmi překvapit nečekaně dobrými výkony. (J.Slavík, 1999, s. 144)

Neméně důležitá je zkušenost dítěte s **úspěchem** – nakolik mu jeho okolí dovolí uvědomit si jej a prožívat.

Jak se projeví ***zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem?***

- opakovaný neúspěch snižuje sebedůvěru
- standardní školní klasifikace obsahuje riziko „onálepkování“ neúspěšných žáků

Hodnocení je v tomto smyslu pocíťováno nikoli jako výraz momentálního úspěchu či neúspěchu, ale jako osudový výrok o vlastních schopnostech.

Jak se projeví ***zkušenost s výkonem spolužáků?***

- porovnáním svých výsledků s výsledky spolužáků dochází žák k relativní hodnotě své úspěšnosti

- zažívá-li žák ve srovnání se spolužáky více neúspěchu než úspěchu, vede to ke snížení jeho sebeúcty a sebevědomí (Vágnerová 2001)

J. Pelikán upozorňuje na zajímavou vysokou vazbu mezi prospěchem a tím, jak je jedinec hodnocen svými spolužáky. Protože byla zjištěna významná vazba i mezi prospěchem a tím zda je považován žák za vlivného ve třídě (sociometrická šetření), lze konstatovat, že i když žáci navenek často okázale dávají najevo nezájem o prospěch, případně i opovržení vůči tzv. „šprtům“ v výborném prospěchem, ve skutečnosti prospěch, jako základní kritérium úspěšnosti žáka proniká i do jejich často podvědomého hodnocení spolužáků. (Pelikán 1995)

Zamyslíme se také nad motivačním významem *školního prospěchu*. Podle M. Vágnerové (1997, s. 78) není jednoznačný. Aspirace (úroveň náročnosti cílů, kterou si jedinec vytyčuje) dítěte jsou ovlivňovány jak aktuálním výkonem, tak dlouhodobou zkušeností. Jestliže bude dítě neúspěšné aktuálně, ale jeho dlouhodobá zkušenost bude spíše pozitivní, nebude strach z dalšího selhání tak silný, aby motivaci dítěte významněji snížil. Avšak opakovaná zkušenost s neúspěchem je kontroverzní k potřebě pozitivního sebehodnocení a strádání, které z toho vyplývá, bude stimulovat obranné mechanismy. Obrana vlastní identity může mít různý charakter a může být různým způsobem zaměřena. Významné je zpracování otázky zavinění neúspěchu. Dítě potřebuje mít pozitivní obraz sebe sama a jestliže jej nedosahuje standardním způsobem, snaží se ho dosahovat jinak. U některých žáků dochází k racionalizaci eventuálně k naprostému vytěsnění takové negativní zkušenosti, kdy dítě při sebehodnocení nebere realitu vůbec v úvahu.

### **Učitel**

Ve škole se lze setkat se situacemi, kdy žákovo sebepojetí snižuje učitel. Důležité je, aby se učitel nesnažil odhalovat nitro dítěte před třídou z důvodu nebezpečí posměchu. Učitel by neměl přikládat velký význam všemu, co se dozví. Dítě se totiž někdy příliš vžije do role a říká věci, o kterých si myslí, že je učitel chce slyšet.

G. Petty (1996, s. 71) zdůrazňuje, že všichni žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a že jejich studijní úsilí nezůstává nepovšimnuto a je posuzováno nezaujatě. Nestačí jim, když jsou jen tolerováni. Musí cítit, že oni i skupiny, do nichž patří

(na základě rasy, pohlaví, sociálního zařazení, vyznání či prospěchu) jsou cele a rovnocenně přijímáni a hodnoceni učitelem i institucí, v níž studují. Přeloženo do jazyka žáků: učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadřizovat ani si na nikoho zasednout. „*Málokterý učitel chce dávat nestejně příležitosti, přesto to většina z nich dělá*“, konstatuje Petty. Mnoho učitelů se domnívá, že pokud zadají celé třídě stejný úkol pomohou každému, kdo o to požádá, zaručí pro všechny stejné příležitosti. To ovšem není pravda. Nesmělí žáci potřebují více pomoci, než o kolik si říkají, průrazní jí potřebují méně.

Zátěží může být (při nástupu do školy) i požadavek podřízení se *autoritě učitele*, který je na počátku školní docházky cizím člověkem a nemá pro dítě takový osobní význam jako rodiče. Ve vztahu ke svým žákům je učitel více neutrální a jeho chování méně diferencované. Neakceptuje žáka automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro dítě z větší části nové. Malý školák nemůže přijmout učitele zcela neutrálně, jeho vztah musí mít i citovou dimenzi. Vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí.

Ve středním školním věku už obvykle nejde o emocionální vazbu na učitele, protože dítě takovou podporu nepotřebuje. Vztah učitele a žáka je z větší části dán komplementaritou jejich rolí. Dítě respektuje určité sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele. Učitel nemusí mít, a pro starší děti ani nemívá, osobní význam. Pro děti je nejdůležitější, zda nároky učitele odpovídají předem stanoveným pravidlům.

Výzkum, který byl realizován J. Pelikánem (1995, s. 89) ve spolupráci se Z. Helusem prokázal zcela jednoznačně, že klasifikace žáků velice úzce souvisí se subjektivním hodnocením žáka učitelem.

Do tohoto hodnocení vstupují mnohdy zcela iracionální prvky. Na základě subjektivních hodnocení žáků vznikají *preferenční postoje učitelů* k nim. Citovaný výzkum ukázal několik příčin tohoto stavu:

1. Konfrontace reálného vjemu žáka s představou konkrétního učitele o tzv. *ideálním žákovi*. Je-li např. v představách učitele ideálním žákem klidný, tichý, konformně jednající žák, hodnotí zpravidla negativně reálného žáka, který je velice aktivní, znepokojuje jej svou zvědavostí, vlastními postoji a názory, polemikou s názory jiných včetně učitele a pod. Naopak může být tento žák

hodnocen výrazně pozitivněji učitelem, jehož ideálem je žák aktivní, samostatně uvažující, nekonformní atd.

2. Vliv *prvního dojmu*, jakým žák na učitele zapůsobí. Protože při prvním seznámení se žáky je učitel ještě nezná, ovlivní jej jednak názory kolegů, kteří ve třídě učili nebo učí, jednak jsou pro něj významné jakékoliv informace, které žáka nějakým způsobem identifikují.

Nezřídkou však tyto často náhodné informace ovlivní počáteční postoj učitele k žákovi a vnitřní zařazení žáka do preferenční stupnice učitele. V dalších kontaktech pak řada učitelů reaguje na nové podněty výběrově v souladu s prvotním obrazem žáka, který si vytvořili. Informace, které tento obraz potvrzují, jsou preferovány před poznatky, které jsou v rozporu se zařazením žáka v preferenčních stupnicích učitele. Tato výběrovost vnímání přitom nemusí být ani zdaleka uvědomovaná, může probíhat na podvědomé, intuitivní úrovni.

Z výzkumu je jednoznačně patrné, že subjektivní hodnocení žáka se významně odráží v klasifikaci, která má druhotně velký vliv na sebereflexi žáka. Ve vědomí žáka nedochází k přímému odrazu toho, jak je vnímán učitelem, ale obraz toho, jak jej učitel akceptuje, co si o něm myslí, jak jej hodnotí, bývá velmi často subjektivně zkreslen.

Zvláště ve třídách s větším počtem žáků, v nichž vyučující působí jen minimálně hodin týdně, nemůže dostatečně poznat každého jednotlivce. Obyčejně zaregistruje ty, kteří se něčím liší, ať již v pozitivním, nebo negativním směru. Ale žák nemůže připustit, že by jej učitel nevnímal a neznal. Proto si chybějící objektivní informace doplňuje nezřídkou dojmy, které zobecňuje i tehdy, když se jej bezprostředně netýkají.

Zejména *nervově labilní žáci* jsou v tomto směru velice citliví. Absorbují řadu signálů z učitelova jednání se třídou nebo jinými žáky a nezřídkou je vztahují k sobě. Vzniká tak subjektivní obraz toho, jak jsou vnímáni, který nemusí vždy odpovídat skutečnému názoru učitele na ně. Žák však komunikuje mnohem výrazněji právě s tímto svým subjektivně vytvořeným obrazem, začne se mu adaptovat, podřídí mu svou sebereflexi a často se začne i chovat v souladu s tím, jak se domnívá, že je učitelem vnímán a hodnocen.

V praxi to často vede zejména právě u nervově labilnějších žáků k nepodložené domněnce, že nemohou u daného učitele dosáhnout lepší známky, protože má o nich

tento učitel např. nevalné mínění. To může mít za následek oslabení aktivity ve studiu, zhoršení výkonu i jeho hodnocení a tím k sebestvrzení původního subjektivního obrazu sebe sama. Navíc špatný výkon vede k tomu, že učitel si daného žáka postupně všimne, zařadí jej ve své preferenční stupnici mezi slabší jedince a podle toho se k němu mnohdy i chová. To nezůstane ovšem bez povšimnutí citlivého žáka, který si opětovně „potvrdí“ svůj prvotní (často subjektivně zkreslený) dojem z toho, jak je učitelem vnímán. Vytváří se bludný kruh. Důsledek? Snižuje se sebedůvěra, žák ztrácí víru ve vlastní síly, roste jeho nervová labilita, škola se pro něj stává stresujícím prostředím. Tolik tedy zajímavý výzkum J. Pelikána (1995, s. 88).

### **Snižování sebevědomí dítěte v pedagogických situacích**

Vliv školy na sebevědomí dítěte je nesporný. Jsou určité situace, které žákovu představu o sobě snižují více než ostatní. Jsou mezi nimi: *příliš obtížné úkoly, výchovné řízení se záporným emočním vztahem, zesměšňování, tresty a nespravedlivé hodnocení.*

*Příliš obtížné úkoly* jsou takové, které je žák nucen řešit i když přesahují jeho možnosti (např. při tělesné výchově provést cvik, na který nestačí) nebo když je žák nucen řešit úkol tempem, na které nestačí.

Ne vždy je dítě v roli žáka schopno dostát školním požadavkům. Pravděpodobnost komplikace vzrůstá, když dítě pochází z méně podnětného rodinného prostředí, z etnika odlišujícího se od majority nebo pokud je zdravotně či mentálně znevýhodněné. Ne vždy žák rozumí probíranému učivu, neboť se v něm střetávají naivní dětské teorie, prekoncepce pojmů se školním výkladem učiva.

*Výchovným řízením se záporným emočním vztahem* míníme řízení, které má podobu autokratického ovládnutí, strohého příkazování ve spojení s hrozbou trestu za neposlechnutí. Učitel diktuje dítěti do podrobností způsob, jakým má činnosti vykonávat a také způsoby, jakými se má chovat. Za správnou považuje jen svoji metodu, odchylky od ní nepřipouští. Je skeptický k samostatnosti, iniciativě a kreativitě dítěte. Je perfekcionista, požaduje dokonalé výkony a vzorné chování. (Čáp, Mareš, 2001)

Výchova prostřednictvím odměn a trestů je tradiční. Teoreticky byla rozpracována behaviorismem, ale od druhé poloviny dvacátého století je stále více kritizována ze strany Adlerovy individuální psychologie a humanistické psychologie vzhledem k nepříznivým následkům v oblasti vnitřní motivace a autoregulace. Snižování sebevědomí je dalším nepříznivým následkem. Odměny a tresty však stále patří k nejběžnějším výchovným prostředkům.

**Trest** je působení vychovatele spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování a přináší žákovi omezení některých jeho potřeb, nelibost nebo frustraci. Výchova, založená spíše na odměnách, má lepší výsledky než výchova, využívající převážně trestů .

Účinky trestů lze jen obtížně předvídat. Stejný trest vede u jednoho dítěte k žádoucí nápravě, u druhého k poslušnosti navenek při skrytém nesouhlasu, třetí dítě reaguje negativisticky a v nežádoucím chování pokračuje, čtvrté – a to nás na tomto místě nejvíce zajímá – upadá do deprese a ztrácí kladné sebehodnocení. Někdy tak trest vede k pravému opaku toho, čeho by měl dosáhnout. Trest je přijatelný za předpokladu, že žák z chování dospělého a jeho emočních projevů chápe, že odsouzení se týká jeho konkrétního chování nebo činu, ale na jeho osoby. Nedošlo ke ztrátě sympatie, důvěry a pomoci ve vztahu k dítěti. Učitel nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné.

Někdy, doufejme, že jen ojediněle, se stává původcem *zesměšňování* i učitel. Vymyslí pro žáka přezdívku, špatnou známku komentuje slovy: „Co jiného se od tebe dalo čekat?“ apod. Takové chování sráží žákovo sebevědomí nezapomenutelně. Z pedagogových úst znějí tato slova jako povolení i pro spolužáky, že mohou beztrestně útočit na sebehodnotu dítěte.

Důležité je, jak jsou děti oslovovány. Podle P. Berneové a L. Savaryho (1998, s. 118) se rodiče se mají zeptat dětí, jak chtějí, aby se jim říkalo. Proti tomu by asi nebylo podstatných námitek. Poněkud zvláštní se mi jeví jejich požadavek, aby si děti zvolily, jak budou „oslovovat ony vás a aby popsaly, jak cítí váš vzájemný vztah ony. Zvýší to jejich sebedůvěru. V zásadě jde o to, že děti na sebe vezmou určitou část odpovědnosti za to, jak bude váš vzájemný vztah fungovat“. Naše evropská kultura se stále opírá o židovsko-křesťanské kořeny, ve kterých dát někomu jméno znamenalo mít nad ním moc. Proto se, zřejmě ve snaze nezbavit se autority, většina učitelů nenechává oslovovat

tak, jak by si děti přály, i když tím, podle amerických autorů, jejich sebedůvěra nestoupne.

Žáci jsou velice citliví na **nespravedlivé hodnocení**. M.Pasch (1998, s. 109) doporučuje učitelům tento pedagogický recept: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi slíbil a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“ J. Slavík (1999, s. 63) k tomu dodává: „Nehodnoťte své žáky za něco jiného než co bylo mezi vámi domluveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.“

Validita hodnocení je vzhledem k sebeúctě velice důležitá a to jak obsahová, která znamená soulad mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnocené oblasti, tak konstruktová, udávající, nakolik se hodnocení týká toho pojmu, o který mělo jít. Neméně důležitá je validita souběžná, která porovnává výsledky jednoho druhu hodnocení s jiným, nebo predikční, která se týká předpovědní hodnoty hodnocení.

### **Posilování sebedůvěry dítěte v pedagogických situacích**

Mezi posilování sebedůvěry dítěte v pedagogických situacích zahrnujeme **povzbuzování, pochvaly a odměny, přiměřeně obtížné úkoly**.

**Povzbuzování** je proces, v němž se soustředujeme na úspěch a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu.

Povzbuzování tedy znamená:

- přijímat děti takové, jaké jsou
- nesoustřeďovat se stále na chyby dítěte
- komunikovat adekvátním způsobem (nehodnotit osobnost, ale jen chování)
- projevovat dítěti důvěru (neodrazovat ho od pokusů zvládnout novou dovednost zvýšenou úzkostlivostí)
- ohodnotit dobré nápady dítěte
- hodnotit snahy i dílčí zlepšení, srovnávat výkon s předchozím výkonem, ne s ideálním výkonem jiné osoby
- vytyčovat cíle reálné, realizovatelné

Je důležité povzbuzení nedoplňovat moralizováním („taky už bylo na čas“). Moralizování ruší účinek předchozího pozitivního sdělení (Vágnerová, 2001)

Povzbuzování jako efektivní pozitivní motivace spočívá v tom umět poskytnout představy, a dokonce i něco přidat a doplnit tak pouhé adjektivum, adverbium či substantivum. (Berneová, Savary, 1998, s. 132) jako příklad uvádějí toto prohlášení: „Všiml jsem si, že jsi velmi čistotný, protože když sis míchal barvy, nic jsi nerozlil ani nepocákal. Některé děti v tvém věku to nedokážou“.

Tato věta získala tím, že s sebou nese zdůvodnění. To vyvolává představy a obraz celé situace pak navodí pocity úspěšnosti. Protože pochvalu doprovázelo zdůvodnění, dítě ví přesně, za co bylo pochváleno. V každém případě ví, že udělalo něco dobře a že možná přispělo i k úspěchu celé třídy. Co je nejdůležitější, díky onomu zdůvodnění dítě tak snadno nemůže pochvalu ztratit z mysli či popřít. A je tu velká šance, že příště, až bude vykonávat stejný úkol, bude barvy míchat opatrně. Autoři tedy doporučují nezapomenout při pochvalě dodat proč. Dítě si pochvalu vnitřně spojí s pocity a lépe si ji zapamatuje. To vše posiluje pozitivní chování a zvyšuje pravděpodobnost takového chování i do budoucna.

**Odměna** je takové působení rodičů, učitelů a vychovatelů, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání. Přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost. **Pochvala** může mít formu úsměvu, projevu sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního stavu. Jinou možností je například dárek, umožnění činností nebo zážitků, po kterých dítě silně touží.

Působení odměn je méně problematické než působení trestů, ale ani odměny nemusejí mít účinek jednoduchý a jednoznačný. Odměny emoční (pochvala, kladné hodnocení, sympatie) mají často větší efekt než materiální odměny. Uspokojují totiž potřeby uznání, porozumění a výkonu, což je pro sebevědomí dítěte zásadní. Bylo zjištěno, že odměna, včetně pochvaly, působí silněji, když se jí používá jen občas, ne po každém dílčím správném výkonu. Příliš časté odměny totiž postupem času žákům zevšední a neplní tak svou zpevňující a ,motivující funkci. (Vágnerová, 2001)

Zde se dostáváme k závažnému problému – co lze doporučit rodičům, jejichž dítě se pomalu učí, rodičům, kteří mají dojem, že chválit a odměňovat není zatím za co?

J. Dobson (1994, s. 93) radí toto:

1. Odstranit doma důraz na úspěchy ve škole jako na hodnotu. Jakmile jsou totiž nutné atributy mimo dosah dítěte (dítě nemůže dosáhnout na výborné známky), jeho vědomí vlastní hodnoty se rozpadá. Je třeba zmírnit důležitost všeho, čeho dítě přes všechnu rodičovskou snahu nemůže docílit a soustředit se na silné stránky dítěte.

O nevalných známkách je dobré mluvit co nejméně. „Jsou věci, které jsou v životě důležitější než úspěchy ve škole, a sebevědomí je jednou z nich. Kdybych si u svého dítěte musel vybrat mezi těmito rysy, přednost by dostalo jeho vědomí vlastní hodnoty“.

2. Nepřipustit, aby dítě opakovalo ročník. Tento postup vytváří obraz neúspěchu, který je pro dítě jeho pocit vlastní dostatečnosti zničující. Opakováním téže třídy se prospěch pomalého žáka nezlepší, příští rok určitě chytřejší nebude a ani jeho základní dovednosti se najednou nevynoří. Opakování třídy změnilo jedinou věc, a to pohled dítěte sama na sebe, v němž se vytvoří znatelná trhlinka.

3. Přesunout dítě do vhodnější třídy, kde by mohlo úspěch zažít. Úspěch nemusí být absolutní, ale relativní. Dítě může vyrůstat v představách, že je pomalé, zatímco v prostředí s menší konkurencí by bylo intelektuálně lépe hodnoceno.

Proč je tak důležité, aby učitel zadával žákům *úkoly přiměřené obtížnosti*? Protože děti potřebují dostat příležitost k dosažení společenského uznání, potřebují být druhými akceptovány i oceňovány. Od období mladšího školního věku, kdy jsou logicky uvažujícími realisty, jim už nestačí zdání výlučné pozice.

Školní prostředí má nesporně výrazný, nezanedbatelný vliv na sebereflexi a zejména sebepojetí žáka. Uvážíme-li větší vnímavost dětí a adolescentů, může škola výrazným způsobem ovlivnit další vývoj každého jedince, a to často ve větší míře, než si doposud jsme ochotni připustit.

### 2.3.3. Vrstevnická skupina

Pojem vrstevnická skupina znamená, že její členové jsou v přibližně stejném věku, narodili se za podobných historických podmínek, jejich vývoj, ať již biologický, psychický, sociální a kulturní probíhá za přibližně stejných okolností. Samotná

příslušnost k určité vrstevnické skupině má nepopiratelný význam po celou dobu života člověka.

Pro dítě je místem společenského uplatnění především dětská skupina a to zejména *ve středním školním věku*, kdy zájem dítěte o kolektiv vrcholí. Dokonalá pohyblivost a tělesná zdatnost má v dětských skupinách v této době prvořadou hodnotu. Dítě, které je nějak v tělesném vývoji opožděno, které je slabší a méně obratné, nápadné svým zjevem je přirozeně vystaveno nebezpečí, že pocit méněcennosti zakusí v plné síle. Vyloučení ze společnosti ostatních dětí nebo dokonce posměch bolí v této době více, než kdykoli předtím.

H. Sullivan (in Vágnerová 2000) považuje potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu školního věku. Přesněji bychom ji mohli označit jako jednu z nejvýznamnějších. Zkušenost s různými kamarádskými vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubokého přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Každé dítě zejména od období středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době důležitý nejen úspěch ve škole, ale i úspěch mezi dětmi.

Skupina dětí vyžaduje od svých členů *konformitu* a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže. Vrstevnický tlak může mít pozitivní i negativní účinky, záleží na tom, k čemu směřuje. Může jít např. o tlak zaměřený na solidaritu s ostatními, což je jistě pozitivní motiv. Avšak může jít i o šikanování slabší oběti, a to je jednoznačně negativní tendence.

Děti školního věku hodnotí svoje vrstevníky podle zjevných projevů, ve vztahu k očekávání, ale i podle toho, zda jsou jim jejich projevy příjemné či nikoliv. Určitou roli může hrát i atraktivní vlastnictví, které zvyšuje sociální prestiž dítěte (např. kolo, počítač, video). Děti obvykle *preferují* ty vrstevníky, kteří odpovídají očekávání, tj. určitému kulturnímu stereotypu). Tato tendence jim vydrží i v pozdějším věku. Přijatelný je ten, kdo má správné oblečení, správné jméno, kdo umí všechno, co je třeba, apod. Ten, kdo odpovídá sociálnímu standardu, má větší šanci stát se mezi dětmi populárním. Standardní vlastnosti a projevy jsou dětem příjemné jsou dětem příjemné, protože jsou srozumitelné a podporují jejich pocit jistoty.

*Nepopulárními* se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům. K méně zdatným vrstevníkům se často chovají tak, jako by si za své nedostatky sami mohli a odmítají je. Domnívají se, že požadovaná změna závisí jen na jejich vůli. Dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici nebo se o to alespoň pokusit. Jestliže se to nedaří standardním způsobem, může hledat jiný. V krajním případě použije nějakého náhradního způsobu, který mu pomůže situaci zvládnout. Jde o to, aby si dítě mohlo zachovat přijatelné sebehodnocení, a tím i sebeúctu.

V rámci takových obran se může snažit získat přízeň kamarádů jakýmkoliv způsobem, který vůbec vede k nějakému efektu (např. vnučováním, šaškováním, uplácením). Problematičnost takového jednání je v tom, že takto jednajícímu dítěti automaticky zbývá podřadná role. Jinou možností je zkreslení skutečnosti, která je nevyhovující. Nepopulární a odmítané děti jsou schopné si vymýšlet a interpretovat realitu úplně jinak. To není otázkou jejich inteligence, ale emočního tlaku. Vymyšlený příběh zda funguje jako přijatelná náhražka nepříznivé zkušenosti.

Další možností je rezignace na lepší pozici, resp. únik z dětské společnosti, od traumatizující skutečnosti. Nevýhodou takových strategií je, že se mohou zafixovat a stát se trvalejšími. U nezralých dětí se setkáváme s regresí, tj. s tendencí hledat ochranu u autority. Obrany mohou mít i aktivnější charakter, dítě se může snažit prosadit za každou cenu. Může být agresivní, zlomyslné, mstít se ostatním za to, že ho nechtějí. Toto řešení obvykle také nemá uspokojující efekt: spolužáci se k sympatiím nedají přinutit, a tak se agresora buď bojí, nebo se s ním perou. Takové dítě zůstává osamocené, protože účelnější strategie nezvládá.

#### **2.3.4. Média – vliv oceňování hodnoty člověka ve společnosti**

Média jako nositelé informací prezentují určité modely chování, vybízející k napodobení. Na masová média a jejich účinky nelze nahlížet izolovaně, jsou součástí kontextu určité společnosti. Tím, uvádějí a zdůrazňují nějaká témata, určitým způsobem zpracovaná, vytvářejí dojem, že vyjadřují běžnou kulturní normu. Dítě je chápáno jako

standard a vůbec o jejich platnosti či pravdivosti nepochybuje. Mediálně prezentovaný děj je pro ně realitou, protože se jí podobá.

Média mají obecně různé funkce. Mediální programy mohou ovlivňovat sebevědomí, mohou sloužit k odreagování emočního napětí nebo kompenzovat nedostatek reálných sociálních kontaktů.

Volba určitého média, resp. určitého konkrétního programu, bývá nějakým způsobem sociálně předurčena. Zde má značný vliv *identifikace s vrstevníky* a potřeba sdílet s nimi stejné zkušenosti. Sdílení společného symbolického dění, např. nějakého televizního seriálu, představuje určitou zkušenost, na níž je třeba se podílet, aby jedinec nezůstal izolován. Potřeba konformity vede ke konzumaci určitých televizních pořadů, filmů, knih atd. Pro získání přijatelné pozice ve třídě je nezbytné nejenom módní filmy a knihy znát, ale také je stejným způsobem interpretovat, vidět v nich též smysl.

Mediální programy modelují dětskou osobnost tím, že dětem ukazují příběhy, kde jsou prezentovány určité způsoby chování vyplývající z nějakých norem, určité role, různé způsoby komunikace atd.

Kladné i záporné vzory chování mají na děti sugestivní dopad. Obzvlášť závažné jsou tzv. mediální „výzvy“, které ponoukají děti, aby se staly „těmi nejlepšími“. Reklamy často předvádějí obraz „dokonalého dítěte“, které je vždy výrazně pohledné, s blond vlasy, pěkně oblečené, sedící u počítače, na nohou mají nejmodernější typ tenisek a patří mu řada elektronických hraček „ledabyle“ pohozených na drahém koberci. Interiér je vyzdoben drahými dekoracemi a dětská hvězda přirozeným a přitažlivým způsobem ponouká dětské diváky, aby si koupili propagované zboží. Není divu, že v dětech vznikne pocit, že nikdy nedokáží být také takoví. ( Melgosa, Posse, 2003, s. 156) Dítě v mladším školním věku ještě nevidí rozdíl mezi fikcí a skutečností. Určité vzory chování může přejímat i nevědomě.

Dítě srovnává hodnoty tak, jak samo vnímá konkrétní oblasti života s vlastními schopnostmi v této oblasti. Věří-li dítě například, že je důležitější být úspěšný ve studiu než ve hře, nebude samo se sebou příliš spokojené, i kdyby zvítězilo v mnoha hrách. Žebříček hodnot, jež vyznávají dospělí v okolí dítěte, je v tomto ohledu ještě směrodatnější než žebříček samotného dítěte.

Pomineme-li problematiku utváření sebepojetí a sebevědomí u dětí nemocných a fyzicky hendikepovaných, která by mohla být zajímavým tématem práce v oblasti speciální pedagogiky, stále zůstává téma krásy a ošklivosti, oblast, která značnou měrou sebevědomí dítěte ovlivňuje. Ne každý je považován za hodnotného, ne každý je přijímán. Svou chválu a obdiv si společnost prostřednictvím médií vyhrazuje pro několik vybraných jedinců.

#### 2.4. Důsledky nízkého sebevědomí – komplex méněcennosti

Vytvářející se pocit vlastní hodnoty je výsledkem mnoha kroků, které začínají záhy a nikdy nekončí.

Mantinely nezdravého sebevědomí lze charakterizovat jako „něco mezi drzým čelem a vráskou až na zádech“. Vráskou na zádech se myslí to, když dotyčný je „prakticky kdykoliv schopný požádat o prominutí, že žije“ (Dlouhý 2003).

*Nízké sebevědomí* je nevíra ve vlastní úspěch. Vzniká v dětství nízkým hodnocením ze strany klíčových osob. (Hartl Hartlová 2000) Přeměňuje se v komplex méněcennosti. Zvyšuje se hladina úzkosti, narušuje se vývoj zájmů a obecně motivace, v mnoha případech také dochází k nepříznivým formám vyrovnání se s náročnými životními situacemi. (Čáp; Mareš 2001)

Nízké sebevědomí ústící do komplexu méněcennosti je poškozením vlastního já, ztrátou vlastní hodnoty. Svou intenzitou se rovná bolesti fyzické, někdy je ještě bolestivější.

Prvním psychologem, který odhalil velký význam sebevědomí a pocitů méněcennosti, byl Freudův žák, *Alfred Adler*. Adler poznal sám na sobě, že pocity méněcennosti zakoušené v raném věku mohou vést ke „*komplexu méněcennosti*“. Objevil také to, že každý člověk se snaží své pocity méněcennosti nějak kompenzovat. Touha po uznání se tak může proměnit ve velikášství a v posedlost po moci. Touha po uznání se nesmí zvrátit v egoismus. Musí být podchycena a správně nasměrována.

Viděl dokonce v pocitech méněcennosti hlavní „motor“ socializace a vzdělání. Komplex méněcennosti je jeho pojem. Jeho kořeny jsou na počátku duševního života dítěte. Dítě se cítí – právem – bezmocné. Nevhodnou výchovou ( přemrštěnými nároky, podceňováním, bezohledností) se tento pocit upevňuje. S plnou intenzitou se potom komplex méněcennosti objevuje v pubertě v souvislosti s probuzením sexuality a s tím, jak roste důležitost společnosti sobě rovných a soutěžení mezi nimi.

Z. Matějček (1986, s. 274) velice výstižně přirovnává pocit méněcennosti k hořké pilulce. Ta může být někdy velice zdravá a blahodárná. Nebezpečné však je, když ji člověk užívá trvale a ve vysokých dávkách – když si sám v sobě nese podmínky pro nepříznivé hodnocení okolím. když trpí vadou nebo nápadností, kterou nemůže dobře odstranit ani napravit.

To, co dítě soudí o sobě a o svých schopnostech se učit je klíčové při školní práci i při očekávání určitého výsledku. Nízké sebevědomí, a z toho vyplývající očekávání horších výsledků, má vliv na motivaci – snižuje ji. Žák neusiluje o dobrý výkon, protože si myslí, že jej nemůže dosáhnout. Žák se vyhýbá situacím, které se jeví jako těžce zvládnutelné a začíná reagovat i na běžné požadavky různými obrannými mechanismy. Jeho motivace je negativní, zaměřená na vyhnutí se neúspěchu.

Žák s nízkým sebevědomím podléhá přesvědčení, že úkoly nezvládne, má zafixované přesvědčení o své vlastní neschopnosti. Bývá závislý na pomoci okolí. U dospívajících může být nadměrná závislost signálem jejich nízké sebedůvěry. Žák přeceňuje obtížnost a náročnost školní práce. D. Fontana (1997) upozorňuje, že tyto pocity nedostatečnosti se začínají výrazně projevovat zejména v době, kdy děti přecházejí na druhý stupeň ZŠ. Zajímavé je, že neodpovídají skutečným studijním schopnostem dětí ani souvisejícím činitelům.

Jedním z možných projevů nízkého sebevědomí je **naučená bezmocnost**, kdy žák považuje dobrý výkon za důsledek náhody. Jeho sebedůvěra je tak nízká, že vede ke ztrátě pocitu kontroly. Žák už nevěří, že je schopen ovlivnit nějakým způsobem výsledek své práce a proto na něj rezignuje. K typickým projevům naučené bezmocnosti ještě patří:

- pokles aktivity a iniciativy (žák je pasivní, je přesvědčen, že nic nedokáže)
- neefektivnost učení (žák si hůře osvojí jakoukoliv látku)

- převaha negativních emocí (převažuje úzkost, deprese a obavy z budoucích problémů)  
(Fontana, 1997)

Je zajímavé, co Pavel Říčan uvádí ve své knize Psychologie osobnosti z roku 1975: „Většina lidí má sklon poněkud se přeceňovat, vidět v lepším světle svou inteligenci, schopnost získávat sympatie, smysl pro humor. Někdy se však setkáváme s opakem: lidé se považují za hloupé, ošklivé, neschopné soutěže s druhými, aniž by to mělo jakýkoli reálný podklad. **„Jsou-li tyto pocity oprávněné, nemluvíme ovšem o komplexu méněcennosti“** (Říčan, P., 1975, s. 305) Podle Říčana by se tedy zřejmě u dítěte, které má oprávněný pocit, že je neúspěšné nebo že se s ním nikdo nekamarádí, o komplex méněcennosti nejednalo. Ten je vyhrazen jedincům, kteří si to o sobě neprávem myslí.

Člověk, který má komplex méněcennosti, se stále zaměstnává myšlenkou, jak příznivě či nepříznivě působí na své okolí. Je nesmělý, přecitlivělý v tom smyslu, že si je příliš „vědom sám sebe“. Komplex méněcennosti bývá doprovázen přehnanými ambicemi: ti, s kterými se v jednom okamžiku netroufáme rovnat, se nám vzápětí zdají málo hodnotnými, nedostatečnými vzory. Nevíme bezpečně, co je primární: zda přehnané nároky na sebe (příliš vysoký ideál Já) vedou k pocitům méněcennosti, nebo zda pocity méněcennosti, vzniklé jinak, vyvolávají snahu o vyrovnání alespoň na úrovni fantazie.

Hana Kasíková (1995, s. 22) uvádí závěry, vyplývající z výzkumu uskutečněném v USA, který odhalil **nežádoucí tendence v chování**, které jsou spojeny s nízkým sebevědomím:

1.) Jedinci s nízkým sebevědomím ve srovnání s těmi, kteří prokazují sebevědomí vysoké, se potýkají častěji a výrazněji s emocionálními problémy. Častěji uvádějí, že trpí úzkostí, nespavostí, psychickými stavy smutku, častěji vykazují psychosomatické symptomy.

2.) Nízké sebevědomí se vztahuje k relativně nízkému školnímu výkonu. Důvod se hledá především v tom, že žáci s nízkým sebevědomím si stanovují nízké cíle, chybí jim důvěra ve vlastní schopnosti, předpokládají, že neuspějí, i kdyby se pokusili.

3.) Lidé s nízkým sebevědomím se v sociální interakci drží zpátky, těžko se sžívají se skupinou, jsou zranitelní při odmítnutí.

4.) Velká potřeba obliby vede u jedinců s nepříznivým sebepojetím k vyšší citlivosti vůči sociálním vlivům. Mají tendenci ke konformitě, snaží se o souhlas, jsou snadno přesvědčitelní, ve vysoké míře ovlivnitelní skupinovou kritikou. Bojí se jednat nezávisle, asertivně, protože cítí, že by se to mohlo odrazit v jejich akceptaci druhými.

5.) Lidé s negativním sebepojetím mají méně opravdově rádi jiné lidi. Mají tendenci hledat u druhých chyby a „potopit je.“ Dělají to proto, že se mohou potom lépe cítit v nevyhnutelném sociálním srovnání. Protože volí ve svém chování k druhým negativní způsoby, bývají pak často sociálně odmítáni. To vede k hromadění jejich problémů.

Z toho vyplývá, že děti, které trpí nízkým sebevědomím, se drží zpátky i v sociálním styku. Těžko se sžívají se skupinou, ať už ve škole nebo mimo školu. Jsou velmi zranitelné při odmítnutí. Mají velkou potřebu přijetí ostatními, ale nejsou schopné o toto přijetí důsledně usilovat. Velká potřeba obliby vede u těchto jedinců k vyšší citlivosti vůči sociálním vlivům. Mají tendenci ke konformitě, snaží se o souhlas, jsou snadno přesvědčitelné, nechají se velmi často ovlivnit kritikou skupiny. Mají strach z toho jednat nezávisle – mají pocit, že by se to mohlo odrazit v jejich přijetí druhými.

Změny v souvislosti s pocitem méněcennosti se nedotýkají pouze psychické oblasti, ale zasahují i do **oblastí fyzické**. Děti se hned červenají, když upadnou do rozpaků. Ale i mnozí dospělí se ještě červenají, když se začnou cítit nejistí. Většinou se však již naučili červenání ovládat, aby na nich jejich rozpaky nebo strach nebyla znát. Tělo pak ale reaguje mimo jiné i následujícími příznaky:

1. více se potí
2. srdce začne bít prudčeji
3. stoupne krevní tlak
4. dech se zrychlí
5. slabost v nohou
6. pocity závratě
7. lehký třes rukou
8. tlak v oblasti žaludku

Za tyto fyzické reakce odpovídá vegetativní nervový systém. Ten reguluje nevědomě probíhající funkce jako dýchání, činnost srdce, krevní oběh, trávení, hospodaření s teplem a vodou. Ve vegetativním nervovém systému pracují současně dva systémy: sympatikus a parasympatikus. V normálním případě panuje mezi oběma nervovými systémy souhra. Jinak je tomu u člověka, který není sebevědomý, nýbrž má komplexy méněcennosti, jež vyvolávají úzkost pokaždé, když se jich něco dotkne. V takovém okamžiku vypadne vegetativní nervový systém ze své přirozené rovnováhy.

Nízké sebevědomí není vrozené, ale vzniká v průběhu života. Co o tom rozhoduje? Jeho příčinou jsou **zažitá zklamání** (frustrace). Význam pak má četnost a intenzita zklamání. Zažitá zklamání nemusí být nutně způsobena jinou osobou, ale mohou vycházet také z vlastního já - např. selhání u zkoušky, na kterou se člověk špatně připravil.

**Vlastní tělo** jako součást identity může být zdrojem frustrací, jestliže je jedinec v této oblasti nějak znevýhodněn, např. funkčním nebo estetickým handicapem (omezení hybnosti, zručnost, fyzické síly nebo tělesná deformace), bude v této oblasti identity ohrožen zvýšenou nejistotou a z toho vyplývajícím rizikem negativního sebehodnocení, jež bývá také často sociálně posilováno.

Ani lidé s tělesnou vadou však nemusejí postrádat sebejistotu. „Někdy pozorujte tělesně postižené děti, které vyrůstají v láskyplné péči své rodiny. Jsou dokonale sebevědomé. Problémy přicházejí teprve později, ve škole nebo v práci, když okolí pojímá vadu jako „méněcennost“. Potom sebejistota utrpí, ale ani k tomu nemusí dojít, jestliže se sebevědomí za pomoci psychologa preventivně posílí.“ (Lauster, 1993, s. 26)

J. Dobson (1994) řadí mezi příčiny i vliv **sociokulturních podmínek**. Konstatuje, že v USA děti z dělnického prostředí trpí obecně sníženým sebevědomím více než děti pocházející z domovů umístěných na vyšším socioekonomickém žebříčku. Je to zřejmě proto, že tyto děti mají neustále před očima chátrající vybavení domácnosti, odpudivé prostředí apod. Pocity méněcennosti mohou vyvolat i finanční těžkosti, které ho připravují o oblečení a o životní styl jeho vrstevníků. **Ničivě zde nepůsobí ani tak chudoba sama jako spíše srovnání s druhými.**

Vnímáme obdobně, že srovnávání s druhými bývá hlavní příčinou sníženého sebevědomí nejen v obtížných sociálních podmínkách. I v oblastech relativně bohatých jako je Česká republika nebývá měřítkem spokojenosti objektivní stav, ale to, zda soused nebo kamarád nemá něčeho více nebo není podle mého posouzení „něco víc“ než já. Chování rodičů sděluje buď úctu a lásku nebo zklamání a nezájem.

Nepříjemné skutečnosti ohledně **vlastní rodiny**, např. otec alkoholik nebo mentálně opožděný sourozenec mohou v dítěti vytvořit pocit méněcennosti tím, že bývá těsně spojováno s jeho pohrdanými příbuznými.

Otázkou zůstává, jak se s pocitem méněcennosti vyrovnat. Jsou účelné a užitečné **formy překonávání pocitu méněcennosti** a jsou formy neúčelné a škodlivé.

James Dobson (1994) uvádí šest způsobů vyjádřených z pozice dítěte:

1. rezignace, apatie – obranný postoj tichosti – plaché dítě (stáhne se do sebe – přijme svou bezcennost)
2. agresivita – často následuje jako druhý krok po rezignaci (dítě se např. pere)
3. regrese – návrat na nižší vývojovou úroveň (např. dítě se pomočuje, dělá šaška, je plačtivé)
4. popírání reality – útěk do fantazie (drogy, denní snění)
5. konformita – přizpůsobení se (dítě si nechá všechno líbit, bojí se vyjádřit svůj názor)
6. kompenzace – překonání nedostatku výkonem v jiné oblasti – může mít formu společensky příznivou, indiferentní, ale i nežádoucí

Již výše zmíněný Z. Matějček se svým příznačným optimismem konstatuje, že i když je pocit méněcennosti krajně nepříjemný, sám o sobě pro další duševní vývoj dítěte nemusí znamenat nějaké nebezpečí. Spíše naopak, „ve velké většině případů je to jen jakási hořká medicína nebo povzbuzující injekce, abychom se **vzchopili a podívali se skutečnosti hezky zpříma do tváře.**“ (Matějček, 1986, s. 272) Pocit méněcennosti je podle něj podnětem, impulsem, začátkem – důležité je, co se z něj dále stane, jaké důsledky z něho vyvodíme, k jakému jednání povede. Podněcuje se tím úsilí dítěte dokonalit se, napravit své nedostatky, upravit nároky podle skutečných možností – vyhnout

se opakování oné tísnivé, ponižující situace. Je přirozené, že se různé děti s pocitem méněcennosti budou vyrovnávat různým způsobem. Je to dáno temperamentem a osobností dítěte, jeho životním prostředím a jeho dosavadními prožitky a zkušenostmi.

## 2.5. Důsledky příliš vysokého sebevědomí – pocit všemohoucnosti

P. Dlouhý (2003) soudí, že přehnané sebevědomí nastává v případě, že to rodiče s podporou sebevědomí přeženou a dítě tak má pocit, že je „mistr světa“ v podstatě ve všem.

J. Cvekl (in Pelikán, 1995, s. 157) upozorňuje na skutečnost, která nastává, jsou-li okamžitě uspokojena všechna přání dítěte (i ta méně závažná). U dítěte může vzniknout **pocit všemohoucnosti**. Ten se rodí ze zkušenosti postupně se upevňující, že totiž dítě navzdory své faktické nedostatečnosti může dosáhnout všeho svým pláčem, křikem, tedy jakousi výzvou dospělým, nebo i starším sourozencům, kteří okamžitě reagují na dítě tím, že realizují veškerá jeho přání. Je samozřejmé, že dítě musí být zabezpečeno ve svých základních potřebách (jídlo, pití, čistota, ale i základní sociální komunikace, vytvoření pocitu bezpečí a lásky). Z druhé strany ale dítě často vyžaduje víc. Pochopí, třeba zatím ještě podvědomě, že je možné s dospělým manipulovat. Probudí se v noci a vyžadují, aby si s nimi někdo hrál, aby je pochoval apod. Brzy zjistí, že je na jejich pláč reagováno vždy tak, že jsou uspokojena i ta přání, která nesouvisí s bezprostředními potřebami. V těchto podmínkách se právě může zrodit onen pocit všemohoucnosti.

Postupně se sice dítě začíná přesvědčovat, že není ještě schopno vykonat všechny pohyby a ztrácí pocit „všemohoucnosti pohybu“, ale u některých jedinců až do dospělosti přetrvává pocit „všemohoucnosti myšlenek“. Zejména u některých neurotiků se tento příznak může vyskytovat jako jeden z typických atributů jejich osobnosti.

Projevy onoho prožívání mohou být různé. U některých jedinců se onen pocit „všemohoucnosti myšlenek“ promítne do jejich víry, že budou-li si něco usilovně přát, tak se to splní. Jindy dochází k tomu, že člověk postupně zjišťuje, že není v jeho silách tok věci ovlivnit. U osob, o nichž hovoříme, se však obava ze ztráty pocitu všemohoucnosti může promítnout i do tendencí hledat oporu tam, kde se rozšíří možnost podílet se na

domnělé všemohoucnosti okolního světa. U malých dětí jsou oněmi „všemohoucími“ rodiče, u dospělých to může být Bůh, ale i politické hnutí, strana apod. Podílem na určitém hnutí může sekundárně vzniknout pocit přináležitosti k této všemohoucnosti, pocit upevnění vlastní osobnosti, pocit bezpečí, nalezení ochrany a zaštitění, ale i výlučnosti a povznesenosti. Přitom významné je to, že jedinec v těchto případech má pocit, že *nemusí sám nést odpovědnost*, protože tu má někdo jiný – Bůh, hnutí, jeho vůdce apod. „Přenesením všemohoucnosti na okolní svět se dítě snaží podílet se na této všemohoucnosti. Tím se zvyšuje jeho sebecit.“

Za velice významné pro výchovu považuje J. Pelikán (1995) vytvoření pocitu u dětí, že se mohou podílet na „všemohoucnosti“ dospělých. Dají-li totiž dospělí dítěti možnost podílet se na jejich činech a vytvoří-li se současně podmínky pro to, aby se dítě cítilo „všemohoucími“ dospělými zaštitěno a ochráněno, vzniká u něj pocit důvěry v dospělého, což je nezbytný předpoklad úspěšného vlivu výchovného působení.

Na tzv. „grandiozitu“ poukazuje A. Millerová (1995, s. 27). Jde o sebeklam, který má sloužit jako obrana proti depresi. Skvělý, „grandiózní“ člověk je všude obdivován a tento obdiv také potřebuje, nemůže bez něj žít. Všechno, co podnikne, musí dělat skvěle, a také to dokáže (do něčeho jiného by se totiž nepustil). I on sám se obdivuje – pro své vlastnosti: pro svoji krásu, inteligenci, nadání, své úspěchy a výkony. Když však něco z toho ztroskotá, dochází k depresivním stavům. Zhroucení důvěry ve vlastní hodnotu ukazuje u „grandiózního“ člověka na jeho nesvobodu, která spočívá v neustálé závislosti na obdivu druhých a tento obdiv je vázán na vlastnosti, funkce a výkony, jež se mohou kdykoliv zhroutit.

Na konci pojednání o dvou typech nezdravého sebepojetí je však třeba poznamenat, že negativní sebepojetí neznamená nutně špatnou přizpůsobivost, ani že zlepšení sebepojetí přinese vždy lepší přizpůsobivost. Zatímco jedinci s nízkým sebepojetím tendují k úzkosti a depresi, jedinci s extrémně dobrým sebepojetím vykazují známky přehnané kontroly a popření. Výjimečně dobré sebepojetí může být výsledkem defenzivní sebepercepce, odvozené z netrpělivosti nebo neschopnosti rozpoznat o sobě cokoliv nepříznivého. Jedinci se střídavým sebepojetím jsou z psychologického hlediska nejlépe přizpůsobiví. (Kasíková 1995)

## 2.6. Význam zdravého sebevědomí

*Zdravé sebevědomí* je přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy; hodnocení, které se dítěti dostává od klíčových osob. (Hartl, Hartlová 2000) Zdravé sebevědomí je výrazem zformované sociálně zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti a meze, vytyčuje si dosažitelné cíle a odpovědně plní zadané úkoly. Ve společenském kontaktu si dokáže získat přirozený respekt, adekvátně se prosazuje, respektuje druhé, je schopná kooperovat, je přiměřeně sebekritická, není přehnaně závislá na hodnocení druhými lidmi. (Vališová 1995)

Zdravé sebevědomí nemůžeme chápat jako slepou sebedůvěru, že mohu zvládnout vše, co si myslím. Zdravé sebevědomí je sebevědomí kritické. Pro vytvoření takového sebevědomí je důležité navozování úcty k vlastní osobě. (Čánská 2003)

Zdravé sebevědomí je základem vzájemně uspokojivého fungování nejen ve škole, ale později i v zaměstnání a v partnerských vztazích. (Dlouhý 2003)

### Podmínky rozvoje pozitivního sebevědomí:

1. Sebevědomí pro svůj pozitivní rozvoj vyžaduje jistou míru svobody člověka. Tedy možnost prozkoumávat sebe samého, vrstvy své osobnosti, různé formy existence vlastního já. Potřebujeme tedy šanci věnovat se sobě a učit se žít v souladu se sebou samým.
2. Moment vyrůstání pozitivního sebevědomí z citlivosti vůči druhým lidem. Rodí-li se podstatná část sebevědomí ve styku s lidmi, pak ne-citlivé, ne-vnímané či zkreslené pohledy na bytosti jedince obklopující, ohrožují i jeho vlastní sebeobraz. (Valenta 1995)

### Důsledky zdravého sebevědomí :

Přestože zdravé sebevědomí není „všelék“, tvoří základ harmonického emocionálního vývoje a úspěchu v mnoha aspektech života. Podle J. Melgosa a R. Posse (2003, s. 160) patří mezi nejvýznamnější důsledky tyto :

1. **Dobré úmysly.** Děti se zdravým stupněm sebevědomí mají sklon projevat zdravé chování bez nekalých úmyslů. Při hrách a jiných činnostech nehledají na druhých chyby, ale radují se z dobré zábavy.

2. ***Jistota a optimismus.*** Přiměřené sebevědomí poskytuje dítěti dostatečnou jistotu a víru ve vlastní schopnosti a optimistický postoj vůči nejrůznějším výzvám a úkolům.
3. ***Emocionální pohoda.*** Vyrovnané sebepojetí zajišťuje dobré pocity ze sebe sama. Pomáhá člověku cítit se zajímavější pro druhé, a tím pádem i šťastnější.
4. ***Všeobecné schopnosti.*** S vyšším sebevědomím se dítě cítí schopnější, tvořivější a úspěšnější ve všech činnostech.
5. ***Lepší vztahy.*** Zdravé sebevědomí pomáhá dítěti při rozvoji společenských vztahů – dítě přirozeněji a spontánněji navazuje přátelství s ostatními dětmi.
6. ***Neohroženost.*** Dítě se zdravým sebepojetím se nebojí světa ani jeho „výzev“. Naopak je považuje za cíle, kterých hodlá dosáhnout.
7. ***Školní úspěchy.*** Pocity přiměřenosti jsou nezbytné pro úspěšné zvládnání školních úkolů.

Tuto kapitolu zakončíme cílovým výčtem vlastností osoby s uspokojivou mírou sebeúcty. Tato osoba:

- a) dobře o sobě smýšlí
- b) dobře smýšlí o druhých
- c) dokáže objevovat svoje vlastnosti v jiných lidech
- d) spatřuje se jako součást pohyblivého a proměnného světa
- e) přijímá zvláštnosti a překvapení života (např. že nemá vždy pravdu)
- f) tvoří a udržuje lidské hodnoty
- g) ztotožňuje se s hodnotami, které vytváří a ochraňuje
- h) přijímá roli tvořivého jedince a dokáže unést svou zodpovědnost

(Kelly, in Nakonečný 1994)

## 2.7. Diagnostické možnosti zjištění sebevědomí žáka

Níže uvedené diagnostické možnosti jako prostředek pedagogicko – psychologické diagnostiky slouží ke zjišťování a hodnocení žáka a jeho osobnosti se zaměřením na sebevědomí. Pro účely této práce použijeme rozdělení diagnostických možností ke zjištění sebevědomí podle D. Fontany na neformální diagnostické metody (běžné, spontánní) a formální diagnostické metody (řízené učitelem).

### *Neformální diagnostické metody*

D. Fontana (1997, s. 261) uvádí tyto možnosti:

Důležité je, všimnout si

- zda se děti účastní společného dění
- zda jsou příliš zasaženy kritikou
- zda projevují neobvyklou potřebu pozornosti
- zda se při neúspěchu snadno vzdávají nebo se dokážou vzchopit
- zda pohlíží realističtěji na budoucí cíle
- zda mají cit své vlastní ceny a svých práv

M. Vágnerová nabízí další možnosti - pozorovat jednotlivé děti a jejich chování ve společnosti spolužáků

- jaké je jejich postavení v očích spolužáků
- zda vystupují sebejistě
- zda dokáží vyjádřit své názory a prosadit je
- zda prokazují iniciativu
- zda vedou ostatní
- zda plní rády skupinové úkoly
- zda jsou schopné zaujmout jiné děti
- zda jim pomáhají jiné děti
- zda jsou obětí šikany nebo nezájmu

(Vágnerová 1997)

**Formální diagnostické metody**

V rámci vyučování – například:

- při hodině slohu žák dostane za úkol popsat svou osobu očima druhého.  
Znáš Janu Novákovou? (Jana Nováková je jméno žákyně)  
nebo Jana Nováková měla minulý týden radost, protože...
- při hodině výtvarné výchovy namalovat stylizovaný autoportrét

K dalším způsobům měření sebepojetí patří Sémantický diferenciál a Q- třídění, které podrobně popisuje D. Fontana (1997, s. 249 - 250)

**Zjištěné výzkumy v oblasti sebevědomí žáka**

Na tomto místě uvádíme jako příklad informace o dvou výzkumech uskutečněných v oblasti sebevědomí – první se realizoval v České republice, druhý v USA.

Výzkum byl uskutečněn Zuzanou Čánskou v roce 2002. Jeho cílem bylo zjistit, jak aspirační úroveň žáka, jeho sebehodnocení a sebevědomí ovlivňují jeho výkony ve škole.

Z. Čánská (2003) předpokládala, že žák s vysokou úrovní aspirace, přiměřeným sebehodnocením a zdravým sebevědomím bude ve škole podávat lepší výkony než žák, jehož úroveň aspirace je nižší, jehož sebehodnocení a sebevědomí je sniženo. K ověření tohoto předpokladu byla použita metoda dotazování, vzhledem k velkému počtu respondentů byla zvolena její písemná forma, tedy dotazník. Jednalo se o nestandardizované dotazníky, které autorka sestavila sama na základě údajů z prostudované literatury. Výzkumu se zúčastnilo celkem 150 žáků z pěti tříd pátých ročníků čtyř základních škol v Praze. Výsledky tohoto výzkumu nebyly zcela jednoznačné, avšak poukázaly na existenci určitého vztahu mezi výší sebehodnocení, sebevědomí a aspirační úrovní a výkony, které žák ve škole podává. Z větší části se tak potvrdil předpoklad, že čím vyšší je sebehodnocení a sebevědomí žáka, tím lepší je jeho výkon ve škole.

J. Wang (1998/1999) popisuje výzkum uskutečněný v USA, kterého se účastnilo 187 žáků základních a středních škol. Výzkum sledoval a analyzoval zvyšování sebevědomí

a sebeúcty žáků při účasti v jednom ze tří výchovně vzdělávacích projektů. Projekt na základním stupni vzdělávání se týkal konstrukce skleníku, střední škola se zabývala tématem ze zoologie, další projekt byl dějepisný. Výzkum metodou dotazníku zkoumal sebevědomí žáků rozdílného věku. Výsledky byly porovnány s výsledky kontrolní skupiny žáků, kteří se neúčastnili žádného z uvedených projektů. Výzkum sledoval, zda jsou nějaké význačné rozdíly v sebevědomí žáků, kteří se účastnili a neúčastnili výchovně vzdělávacích projektů a co lze v budoucnu na základě výsledků tohoto výzkumu na projektech zlepšit. Výsledky prokázaly nejmenší efektivitu u projektu „Skleník“. Sebevědomí se zlepšilo u studentů zapojených do projektu „ZOO“.

### 3. Možnosti rozvoje zdravého sebevědomí žáka

V této části se budeme zabývat možnostmi rozvoje zdravého sebevědomí s důrazem na **školní prostředí** prostřednictvím vhodných forem a metod.

I když jsme si vědomi celé řady možností rozvoje zdravého sebevědomí žáka, zaměřili jsme se na pět oblastí u kterých byl vliv na rozvoj sebevědomí potvrzen: kooperativní vyučování, asertivitu, dramatickou výchovu, osobnostní a sociální výchovu a rané čtenářství. Tyto oblasti budou zevrubně popsány v následujících kapitolách.

#### 3.1. Kooperativní vyučování

Jako první jsme zařadili kooperativní vyučování, protože princip kooperace nám připadá jako významný ve vztahu k sebevědomí žáka vzhledem ke stále přetrvávající soutěživé atmosféře na většině škol.

Kooperativním neboli skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kde se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5 členné), které spolupracují při řešení společného úkolu. (Skalková 1999).

Společná práce s vrstevníky při dosahování cílů má značný význam pro sebevědomí. Kooperativní zkušenosti podporují vyšší úroveň sebevědomí než kompetitivní a individualistické zkušenosti. Kooperativnost je navíc vztažena k základnímu sebepřijetí, ne k podmíněnému sebepřijetí, jako je tomu u soutěživosti. (Kasíková 1995)

Způsob, jakým je strukturována **sociální vzájemná závislost** v úkolových situacích, je klíčový faktor v zabezpečení vysoké úrovně sebevědomí a zdravých procesů v odvozování závěrů o své sebehodnotě. Výzkumy prokázaly, že kooperace podporuje vyšší úroveň sebevědomí než kompetitivní a individualistické zkušenosti a také že kooperativní orientace se vztahuje pozitivně k sebevědomí, zatímco kompetitivní orientace je bez vztahu a individualistická orientace se vztahuje k sebevědomí negativně.

Tradiční pojetí vyučování, které vnímá výuku jako transmisi od těch, kteří ví, k těm, co ví méně a ne tak dokonale, je projevem pedagogiky jiné doby, kultury, jiné koncepce autority. **Transmisivní** pojetí vyučování přirozeně vyvrhuje skupinu a skupinové učení na okraj zájmu. Vyučování v tradiční škole podporuje tu dimenzi kompetence v sebevědomí, která je založena na komparaci schopností a která s sebou přináší dětské uspokojení na straně jedné, na straně druhé však ponížení, ukřivdění jiných.

### **Vliv kooperace na sebepřijetí**

Vztahy vytvářející se mezi žáky ve skupině navzájem i mezi učiteli a žáky ovlivňují nejen průběh intelektuálních procesů, ale i utváření názorů a postojů týkajících se vztahů mezi lidmi i vztahu k sobě samému. H. Kasíková zdůrazňuje vliv kooperace právě na sebepřijetí, které se zakládá na:

#### **1. Zvnitřnění toho, že jedinec je znám, akceptován a oblíben takovým jaký je**

Tímto procesem se vytváří základní sebepřijetí – víra ve vnitřní akceptabilitu a reflektované sebevědomí – založené na lidské schopnosti reagovat na vlastní akce a kvality tak, jak jedinec očekává, že by reagovali druzí. Percepce, že jedinec je znám, akceptován a oblíben takový, jaký je, pramení z:

- časté interakce podporujícími způsoby
- přesného vnímání perspektivy spolupracovníků a realistického určení, jak je jimi vnímán
- vnímání, že spolupracovníci mají odlišné vidění jedince, že ho vidí svým individuálním způsobem
- vnímání, že je jimi akceptován a podporován v úsilí po produktivitě
- vnímání, že jej mají spolupracovníci rádi takového, jaký je
- zvnitřnění postoje spolupracovníků vyzývajícího, aby se akceptoval a měl rád, takovým jaký je

#### **2. Zvnitřnění úspěchu**

Individuální a sdílený úspěch osobnosti v kooperativních situacích přispívají k základnímu sebepřijetí a kompetenčnímu sebevědomí (posuzování, že jedinec je

schopný, kompetentní a úspěšný (souvisí s vědomím, že člověk bude úspěšný, pokud se pokusí o úspěch. Je prokázáno, že stálý úspěch zvyšuje sebevědomí, zatímco opakovaný neúspěch se projeví v negativním hodnocení své sebehodnoty. V učebních situacích se kompetenční sebevědomí označuje akademickým sebevědomím. Komplexita koordinačního úsilí při společném dosahování cílů umožňuje projevit šířku kompetencí, důležitých pro úspěch. Pokud se jedinec cítí úspěšný tím, že přispívá k produktivitě práce skupiny, vnímá sám sebe jako kompetentního. Toto přijetí zvyšuje jeho kompetenční sebevědomí a základní sebedůvěru.

### **3. Příznivé sebehodnocení v souladu s vrstevníky**

Pozorování a posuzování svých kvalit z různých hledisek, v mnoha dimenzích. Častá interakce se spoluaktéry odstraňuje pouhé emocionální sebehodnocení, vytváří podmínky pro sociální srovnávání pod vlivem multidimenzionálního pohledu na vlastní osobnost. Prokázalo se, že pokud je přijat multidimenzionální náhled, většina lidí se vidí jako nadprůměrní: vytváří se tak pozitivní efekt pro sebedůvěru.

(Kasíková, 1995, s.115-116)

### **Základní charakteristiky kooperující skupiny:**

#### **1. Pozitivní vzájemná závislost:**

Existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkol. Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina, podporována je:

- vhodně zvolenou odměnou (individuální ocenění dosažení cíle a práce se skupinovou odměnou),
- rozdělením informačních zdrojů (každý člen skupiny dostane část informace, pro splnění úkolu je nutno tyto informace zkompletovat),
- rozdělením rolí ve skupině, které se doplňují při plnění úkolu.

## 2. Interakce tváří v tvář:

Činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách (2-6 členů). Jen tyto podmínky malé skupiny mají podle autorů této teorie možnost zajistit efekty kooperativního vyučování včetně sociálních dovedností.

## 3. Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů:

Znamená, že výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny profitují z kooperačního učení. Smysl kooperativní výuky není podle amerických autorů v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Individuální odpovědnost je podporována různými způsoby – individuálním testováním společného úkolu, vybíráním výsledku práce skupiny namátkou od jednotlivce atp.

## 4. Využití interpersonálních a skupinových dovedností:

Tyto dovednosti je nutné postupně formovat (nejlépe právě v rámci kooperativního vyučování). Postupuje se od nejjednodušších dovedností po dovednosti již velmi složité – od znát a věřit si, komunikovat přesně a nedvojznačně až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.

## 5. Reflexe skupinové činnosti:

Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a činí rozhodnutí o dalších krocích (účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plán budoucí činnosti atp.) Vedle takových efektů jako je usnadnění učení kooperativním dovednostem a udržení dobrých pracovních vztahů tato reflexe zabezpečuje i myšlení na metakognitivní úrovni. (Kasíková 1995)

Za centrální rys *kooperativního vyučování* je považována možnost učit se prostřednictvím vyjádření a zkoumání různorodých idejí a zkušeností ve spolupracujícím společenství. Je kooperující v tomto smyslu: nikdo v pracující skupině nezkouší vytěžit ze situace jen pro sebe, nejde o soutěžení s členy skupiny a výhru, ale o užití různých zdrojů přístupných ve skupině k prohloubení porozumění, zpřesnění hodnocení a rozšíření vědění. (Cowie, H.-Rudduck in Kasíková 1995).

V *kompetitivní* situaci jsou cíle jednotlivých individuů tak spojené, v takové vazbě, že je negativní vztah mezi jejich dosahováním, docilováním. Individuum může dosáhnout svůj cíl tehdy a jen tehdy, když jiní účastníci situace nemohou dosáhnout svých cílů. Tak individuum usiluje o výsledek, který je osobně prospěšný, ale na újmu jiným, se kterými je kompetitivně spojen. Tato závislost v sociální situaci byla nazvána negativní vzájemnou závislostí.

V *individualistické* sociální situaci neexistuje vztah mezi zacílením účastníků. Zda jeden člověk dosáhne svého cíle neovlivní to, jestli i jiní dosáhli svých cílů. Tak člověk usiluje o výsledek, který je osobně prospěšný, a ignoruje jako nepodstatné, nedůležité úsilí při dosahování cílů v sociální situaci. Tento typ vztahů v sociální situaci byl nazván nezávislostí.

## **Formy skupinové kooperativní činnosti**

### ***Diskuse***

Ve větší nebo menší skupině, s občasou účastí učitele nebo bez účasti učitele. Účelem může být interpretace něčeho, co není jednoznačné (obraz, báseň atp.), sdílení zkušenosti, idejí a osvětlování názorů, přesvědčení na otázku společného zájmu. Diskuse mohou vést ke zvýšení individuálního porozumění nebo mohou vyžadovat vyjednávání v zájmu dosažení skupinového konsensu.

### ***Úkoly na řešení problémů***

Tato forma je obvykle založena na diskusi alternativ jako prostředku pro konstruktivní interakci. Nejčastější podoby této formy:

- tentýž úkol je současně přidělen danému počtu malých skupin, prezentace závěrů se vzájemnou kritikou nakonec
- identifikace problému jako rámce, v kterém skupiny pracují na různých aspektech úkolu a na závěr jsou tyto příspěvky pospojovány

### ***Úkoly s produktem***

Liší se mírně od řešení problémů právě tím, že jejich výsledkem je konkrétní produkt (např. děti pracují pospolu ve skupině na filmu – jedna skupina je odpovědná za výzkum, druhá za technické záležitosti, třetí za programové zabezpečení atp.). Zde, stejně jako v případě řešení problému, se počítá se skupinovým zhodnocením jednotlivých úseků práce nebo se může porovnávat v celé skupině nejlepší produkt vzešlý z jednotlivých týmů.

### ***Simulace***

V nich berou žáci situaci nebo úkol jako by to byl reálný skupinový život. Např. mohou být důlním společenstvím, které se shromáždí kolem důlní šachty při důlním neštěstí. Využívá se i meziskupinové kompetice – např. simulace konkurzu na projekt nového dětského hřiště. V simulacích jsou často děti svolné myslet a reagovat zcela volně, bez fasád a bloků zcela za sebe: pokud přijímají specifickou roli, simulace se posouvá do další formy- rolové hry.

### ***Rolové hry***

Každému dítěti je přidělen charakter nebo alespoň perspektiva, z jaké má nazírat na problém. Role se stává určitou maskou a osoby jednají podle interpretace dané role. Role jsou obvykle přidělovány, aby odrážely různé úhly pohledu na otázku nebo událost – např. problém jestli dát antibiotika do stravy zvířete může být diskutován farmářem, veterinářem, vlastníkem supermarketu, lékařem atp.)

### **Techniky skupinové práce**

Zatímco formy jsou považovány ve skupinové činnosti za základ, techniky jsou označovány spíše za způsoby podporující interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti. Jasně ztělesňují klíčovou charakteristiku skupinové práce – dávají skupinu dohromady ke sdílení a konfrontaci idejí v rámci, který pozitivně povzbuzuje lidi k interakci, kreativitě a intelektovému risku. Jsou však limitovány a nejsou náhradou

pro udržovanou interakci a hloubku porozumění, které kooperativní skupinová práce podporuje. Uvedu dvě techniky:

**Bzučící skupiny** poskytují příležitost pro větší participaci jedinců ve větší třídě. Učitel může vyzvat žáky, aby se obrátili k sousedovi a ve třech nebo čtyřech strávili několik minut výměnou názorů např. o tom, čemu ve výkladu neporozuměli, s čím nesouhlasí, co ještě nebylo zmíněno. Bzučící skupiny umožňují vyjádřit žákům obtíže, které by v celé třídě nevyslovili, které by si možná ani neuvědomili. Samy o sobě nemají vlastně význam: ten jim dává až kontext širší skupiny, případně celé třídy.

**Zkřížené skupiny** – pokud učitel zjistí, že práce s celkem třídy je málo efektivní nebo chce změnit strukturu, aby se vyhnul stereotypu, může použít tuto techniku. Žáci jsou rozděleni na matematické bázi: např. pokud je ve třídě 27 žáků, bude devět skupin po třech. V této podobě se začíná řešit úkol. Další fáze znamená překřížení skupin – první žáci ze všech skupin se sejdou pohromadě, druzí žáci ze všech skupin se také sejdou pohromadě, totéž třetí z původních trojic. Tyto nové trojice dostanou opět specifický úkol a po jeho skončení se vracejí do původních trojic. Opět je důležité uvažovat o charakteru úkolu, zejména využití zkušeností, které žáci získají ve druhé fázi, opět ve své domovské skupině. (Kasíková 1995)

„Zdá se, že z pohledu sebevědomí vyhrává kooperace nad kompeticí. Klíč ke zdravé kompetici je spatřován v zajištění toho, aby výhra a na já orientovaný úspěch byly podružné ve vztahu k vyšším hodnotám férovosti, kooperaci a osobnímu vývoji.“ (Kasíková, H. 1995, s. 22)

### 3.2. Asertivita

Asertivita je pojímána jako určitý způsob chování a jednání vyznačující se sebejistotou a „zdravým sebeprosazením“ v různých situacích, do kterých jedinec v sociálních vztazích vstupuje. (Gillernová 1995, s.151)

Asertivita je praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje. Ví co chce a nechce, a umí to jasně formulovat. Postupuje tak, aby nepřekračoval vlastní práva, ani bezohledně neomezoval práva ostatních lidí. Preferuje orientaci na shodu, úctu k osobnosti partnera, k respektování svobody názoru. (Vališová 1995, s. 16)

Asertivita je nesporně do velké míry založena na sebepojetí, sebeuvědomění; ovšem zvláštního typu – vždyť každý člověk má určité sebepojetí, případně sebeuvědomění, a přesto každý není, ať již trvale nebo situačně, asertivní. Já vystupuje nebo může vystupovat v dalších podobách činného Já a obrazu Já, sebepojetí. Je to ideální Já, nežádoucí Já, afektivní Já. Jejich společným jmenovatelem je sebehodnocení, někdy pojímané jako zvláštní případ sebepojetí, někdy jako samostatná specifická integrativní struktura. Základem sebehodnocení je hodnotící vztah k sobě, někdy vyjadřovaný jako postoj k sobě.

Sebehodnocení se shoduje ve vědomí s vysokým nebo nízkým sebevědomím, případně sebejistotou. Tady je pravděpodobně souvislost s asertivitou již velmi těsná. Asertivita je mnohdy brána jako synonymum sebevědomí, případně sebejistoty.

J. Janoušek považuje za nejdůležitější skutečnost v asertivitě to, že uvědomování a prožívání identity samo v sobě zahrnuje větší či menší přetlak směřující k sebeuskutečnění, seberealizaci. Dá se říci, že plná identita není jen představovaná a prožívaná, ale zároveň a zejména realizovaná. Sebeuskutečnění, seberealizace není jen představou či prožitkem identity, ale zároveň realizací identity v samotné činnosti. Proto také asertivita není jen projevem asertivních vlastností v činnosti, ale i realitou asertivní činnosti samotné. Asertivita je autentickým uskutečněním vlastní identity. V tomto základním rámci je obsažena řada zmíněných aspektů a alternativ, kterými je možné se zabývat relativně autonomně. (Janoušek in Vališová 2002)

Asertivní výchovné působení se snaží na některé negativní důsledky tradičního výchovného stylu poukazovat a naznačovat cesty, jak je postupně překonávat a přirozenou cestou rozvíjet zdravou sebejistotu, úctu k sobě samému i ostatním lidem.

Pro některé jedince je asertivní způsob jednání běžný a dokáží ho používat v mnoha obyčejných i náročných situacích. Víme ale, že je podstatně více lidí, kteří

asertivně jednat nedovedou, často jednají jinak, než by sami chtěli. Tito lidé se často dostávají do bludného kruhu. Jejich chybné chování vyvolává totiž mnoho dalších nepříjemných pocitů, které vedou k pochybnostem o sobě, problémům sebevědomí, sebeúcty i sebehodnocení, k útlumu a deformaci přiměřených reakcí. Tento stav – bludný neboli začarovaný kruh – vede k nespokojenosti, která se projeví opět v nepřiměřených reakcích, jež zvyšují pochybnosti o sobě a vše se vlastně znovu a znovu opakuje.

K rozvíjení přiměřeného sebevědomí a sebeobrazu významně přispívá asertivní výchovné působení, neboť umožňuje:

- a) ***zlepšovat kontakty s druhými lidmi*** (obohacuje mezilidské vztahy, buduje vzájemnou důvěru, respekt, schopnost spolupracovat a řešit případné konflikty, navazovat verbální kontakty aj.)
- b) ***prožívat lépe sebe sama*** (zvyšovat sebejistotu, sebedůvěru, sebeúctu, snižovat zranitelnost z hodnocení druhými, rozvíjet samostatnost a tvořivost apod.)
- c) rozvíjet ***celkovou dlouhodobější strategii jednání*** (získávat osobně důležité cíle, zdravě se prosazovat, umět jednat situačně a rozhodně, soustřeďovat se na současnost, zlepšovat rozhodovací procesy, neulpívat na minulých zkušenostech a obavách z budoucnosti, pružně reagovat na konkrétní situace, rozvíjet iniciativně zdravé riskování aj.) (Vališová 1995, s. 19)

Kdo má být asertivní, učitel nebo žák? Na tuto otázku odpovídá A. Vališová (2002, s. 142). Oba dva mohou být asertivní, oba dva mohou vyjádřit upřímně své prožitky, myšlenky, postoje, slušně projevit souhlas či nesouhlas, vzájemně se respektovat, jednat mezi sebou jako rovnocenní partneři. Oba dva mohou být „sami sebou“. Pochopení sebe samého i pochopení toho, co bychom rádi viděli u svých dětí – otevřenost, zdravou kritičnost, samostatnost, tvořivost, emoční jistotu, hodnotovou pevnost, porozumění druhým lidem, nezávislost a odpovědnost za vlastní jednání – stojí jistě za uvědomělé úsilí. Přitom však jsou respektována v konečném důsledku specifika sociálních rolí (učitele, dospělého, dítěte i studenta) a kompetenční pravomoce, z těchto rolí vyplývající. Asertivní chování tedy umožňuje žákovi být sám sebou, zvyšuje jeho sebeúctu a seberepekt a napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí.

Základy asertivního modelu výchovy se uplatňují ve vztahu **učitel a žák** i **rodič a dítě**. Jeho význam spatřujeme v tom, že:

- prohlubuje a zpřehledňuje mezilidské vztahy mezi dospělými a dětmi, jejich vzájemnou otevřenost a důvěru
- napomáhá utvářet atmosféru spolupráce a porozumění
- rozvíjí samostatnost v rozhodování i ve vlastních aktivitách
- zvyšuje odpovědnost za vlastní rozhodování a jednání
- umožňuje předcházet konfliktům a efektivně je řešit
- zvyšuje tvořivost a zdravé riskování
- přispívá k rozvíjení hodnotící a sebehodnotící aktivity mladých lidí
- podílí se na rozvíjení autentické osobnosti
- podporuje respektování specifiky sociálních rolí učitele a žáků
- napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí žáků, jejich přirozenou sebejistotu, sebeúctu a seberepekt (Vališová 1998, s. 16 - 17)

Asertivita a její **nácvik** jsou zaměřeny na zvýšení sebedůvěry. Ta roste, když člověk zkouší nové věci a ty se mu začínají dařit. Proto je důležité nejprve se něco začít učit, a to člověku může pomoci postupně získávat sebejistotu. Tím se začínají měnit reakce jedince vůči ostatním. Např.: postupně se vystavit styku s lidmi v situacích, kterých se jedinec obává. Po opakovaném vystavení se této situaci postupně klesá napětí, situace jsou zvládnuty s menším stresem.

**Cíle** nácviku asertivity, které se týkají sebevědomí:

- získat pocit sebeúcty a lepšího sebehodnocení
- zvládat konflikty bez stresu a sebeponížení
- zvýšit sebepřijetí, sebeúctu, naučit vážit si sebe sama
- naučit se lépe vyjádřit pozitivní pocity a tím následně získat více pozitivních zpětných reakcí

**Dovednosti asertivity** jsou spolu s ostatními sociálními dovednostmi významným prostředkem rozvoje zdravě sebevědomé osobnosti mladého člověka. Asertivní dovednosti i přiměřeně sebejisté chování lze v prostředí školy rozvíjet prostřednictvím:

- a) výuky společenských věd (především psychologie, pedagogiky, občanské nauky, etiky, rodinné výchovy aj.),
- b) formou samostatných krátkodobých kursů sociálních dovedností (pro žáky různých typů a stupňů škol, uskutečňovaných přímo na škole a zařazených do rozvrhu výuky či samostatných bloků. (Vališová v sborník VK, 1995, s. 25)

### **Model asertivních dovedností a technik jejich nácviku**

Členění asertivních dovedností i technik nácviku je v odborné literatuře různorodé. Předložený model je třeba chápat jako komplex, vzájemně se prolínající a ovlivňující, který lze využívat v různých variantách a kombinacích v procesu výchovného působení i pomocí sebevýchovy a sebevzdělávání.

- a) **Elementární asertivní dovednosti komunikace** (převládajícími konkrétními technikami jsou „volná informace“ a „sebeotevření“):
  - dovednost vyjadřovat vlastní pozitivní a negativní pocity a názory
  - dovednost požádat druhého o laskavost
  - dovednost začít, udržet a ukončit rozhovor
- b) **Prosazení či odmítnutí požadavku** (převládajícími technikami jsou „asertivní ne“, „pokažená gramofonová deska“, „přijatelný kompromis“):
  - dovednost prosadit oprávněný požadavek
  - dovednost odmítnout nepřijatelný požadavek
- c) **Postupy vyrovnávání se s kritikou** (převládající nácvikové techniky „otevřené dveře“, „negativní aserce“, „negativní dotazování“):

- dovednost sdělování kritiky
- dovednost přijímání kritiky (oprávněné a neoprávněné)
- dovednost reagování na kritiku

d) Specifické *dovednosti expresivní asertivity* (převládající techniky nácviku „volná informace, selektivní ignorace“, „přijatelný kompromis“):

- dovednost přijímání a podávání komplimentu
- zvládání negativních emocí (hněvu)

(Vališová 1998)

Uvedené asertivní dovednosti měly být přirozenou součástí celého komplexu sociálních dovedností každého člověka. Nemusejí se však do tohoto komplexu dostat prostými životními zkušenostmi, ale záměrným a cílevědomým předáváním. Tohoto procesu lze využít nejen v prostředí rodiny, ale i školy. Asertivní chování tedy umožňuje žákovi být sám sebou, zvyšuje jeho sebeúctu a seberepekt a napomáhá rozvíjet zdravé sebevědomí.

### 3.3. Dramatická výchova

Tvořivé drama je improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní procesy práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.

J. Valenta (1995, s.138) považuje za první záměr výchovné dramatiky podporu osobnostního rozvoje a usnadnění učení žáků. Toto má přednost před hereckou přípravou pro vystupování na jevišti. Výchovná dramatika nese potenciál rozvoje komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů a pochopení divadelního umění.

Jestliže výchovná dramatika řadí mezi své cíle v oblasti osobnostního rozvoje sebepoznávání, sebehodnocení a seberegulaci, pak nepochybně směřuje významně k utváření sebeobrazu a sebevědomí.

**Typy učení** ve výchovné dramatice (podle Dorsetské výzkumné skupiny):

- a) kontextové učení se faktů a informacím
- b) konceptuální učení (učení se pojmům)
- c) osobnostně sociální učení
- d) umělecké učení

Jakkoliv všechny typy učení přispívají k tomu, co má být jeho výsledkem, tj. k utváření vnitřního modelu sebe i vnějšího světa (s jeho popisnou složkou i postojovou - hodnotící) a dále k utváření repertoáru programů činností, ve vztahu k rozvoji sebe – modelu (sebevědomí) nesporně nejvíce přispívá učení osobnostně sociální. (Valenta 1995, s. 138)

B. Way (in Valenta 1995, s. 137) nabízí schéma 7 jevů, na které se výchovná dramatika u nás tradičně orientuje:

1. pozornost
2. smysly (a smyslové vnímání)
3. obrazotvornost
4. fyzické já vč. ovládnutí pohybu
5. řeč
6. city (jejich poznání a kontrola)
7. intelekt

Všechny tyto jevy se mají ideálně rozvíjet ve čtyřech úrovních, z nichž první pár je oblastí ryze osobního osobnostního učení a druhý pár spíše oblastí sociálního učení.

Jestliže výchovná dramatika řadí mezi své cíle v oblasti osobnostního rozvoje sebepoznávání, sebehodnocení a seberegulaci, pak nepochybně směřuje významně k utváření sebeobrazu a sebevědomí. (Valenta 1995)

### **Osobnostní úroveň:**

1. úroveň je objevování jednoho každého ze sedmi jevů v sobě samém jako vnitřního zdroje vlastních možností. To je pro rozvoj sebevědomí důležité. Way nám vlastně ukazuje, co má výchovná dramatika z hlediska utváření pozitivního sebevědomí sledovat a u jedince rozvíjet.

2. úroveň je uvolnění a ovládnutí těchto zdrojů, rozvoj schopnosti využívat jich jako možnosti své existence

### **Sociální úroveň:**

1. úroveň rozkrývání sociálního prostředí (poznávání lidí, citlivost vůči nim)
2. úroveň osobnosti těmito vlivy ve vzájemné interakci jedince a okolí

Z úzkého pohledu tématu „sebevědomí a výchovná dramatika“ pak tedy sociální učení do značné míry slouží osobnostnímu typu učení prioritně zacílenému k budování našeho sebeobrazu. Vedle toho ovšem jednoznačně platí, že obě učení nemohou existovat jedno bez druhého.

Důležitou roli při utváření skutečně dobrého sebevědomí hrají tyto učení usnadňující momenty: signály a pravidla interakce, učitel jako model komunikace, vytváření šance na úspěch a atmosféra.

### **Cesty k vlastnímu sebeobrazu v procesech učení ve výchovné dramatice:**

Informace o sobě od jiných osob – získáváme je v dramatu mnoha způsoby, přímým i nepřímým vyjádřením, v rolích i mimo ně. Dokonce tu dostáváme i specifickou informaci o „já“ od fiktivní osoby – hrané postavy, jíž jsme své „já“ propůjčili.

1. **Sebereflexe** – je jedním z hlavních cílů i prostředků dramatu a je též alfou a omegou učení. Probíhá jednak se záměrem „mít informaci a hodnotit ji“, ale též se záměrem „mít informaci, abych ji použil v akci.“
2. **Srovnávání se** – je přirozeně fungujícím mechanismem. V dramatu se uplatňuje jak ve vztahu ke spolužákům a učiteli, tak ve vztahu k rolovým postavám, které tvoříme. Protože v sobě nese pro sebevědomí „nebezpečný potenciál“, je nutno je podepřít výše popsanými facilitujícími okolnostmi.
3. Nabývání **konkrétní zkušenosti v konkrétních situacích** – je bohatě saturováno skutečností, že v dramatu lze navodit prakticky jakékoliv situace a opakovat je. Důležitá je rovněž skutečnost, že situace jsou „jako“, takže sice mohou postrádat pro sebevědomí leckdy zásadní rasanci situací „životních“, nicméně naopak umožňují krýt se před rasancí poškozující. (Valenta 1995, s.144)

### **Metody dramatické výchovy**

Dramatická výchova, která vychází z divadelního umění, užívá metodu divadla, kterou je primárně hraní v roli, tedy vytváření fikce, a to v zásadě trojím způsobem, na třech rovinách:

1. *rovina simulace* – hraní sebe samého ve fiktivních okolnostech
2. *rovina alterace* – hraní někoho jiného bez hlubšího psychologického propracování – klíčové je hrát zejména postoj postavy
3. *rovina charakterizace* – hledání komplexní psychologické črty postavy

(Valenta 1999)

### **3.4. Osobnostní a sociální výchova**

*Ve vztahu k rozvoji sebe – modelu (sebevědomí) nesporně nejvíce přispívá učení osobnostně sociální.* (Valenta 1995, s. 138)

Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových dovedností – osobnostních a sociálních – dovedností pro každý den.

Osobnostní a sociální výchova a její osnova má své místo v základním kurikulárním dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání, patří mezi tzv. průřezová témata.

Specifikou osobnostní a sociální výchovy (dále OSV) je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

#### **Základní podoba cílů OSV**

##### **a) v oblasti vědomostí, dovedností a schopností:**

- *vede k porozumění sobě samému*
- napomáhá k zvládnutí vlastního chování
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací
- formuje studijní dovednosti
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

**b) v oblasti postojů a hodnot:**

- *pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému*
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci
- vede k uvědomování si hodnoty různých lidí, názorů, přístupů k řešení problémů
- přispívá k utváření mravních rozměrů komunikačních situací a různých způsobů lidského chování
- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování

**Témata OSV**

Témata OSV jsou oblastmi lidských dovedností, vlastností, rysů, schopností, postojů, modelů lidského chování. Témata v sobě obsahují praktické jevy, které jsou všeobecně známé, jsou součástí nás samých a našich životů.

Témata se týkají tří hlavních oblastí – osobnostního, sociálního a morálního rozvoje a čtvrté aplikační oblasti.

***Témata spíše pro osobnostní rozvoj:***

- Sebepoznání
- Zdokonalení základních kognitivních funkcí
- Seberegulace a sebeorganizace
- Psychohygienu
- Kreativita

***Témata spíše pro sociální rozvoj:***

- Poznávání lidí
- Mezilidské vztahy
- Komunikace
- Kooperace

***Témata spíše pro morální rozvoj:***

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
- Hodnoty, postoje, mravní vlastnosti, praktická etika

***Aplikační témata***

- Jednání v rolích
- Jednání v (specifických) situacích (Valenta 2003)

Zaměříme na téma ***Sebepoznání a sebepojetí***, které má k naší práci nejbližší vztah a které patří pod oblast osobnostního rozvoje. Podrobněji se seznámíme s jeho obsahem, který vychází ze skutečnosti, že pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi je výhodné, když jedinec má realistický pohled na sebe samého, přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu (tedy ani se závažně nepřeceňuje ani nepodceňuje) a je se svou hodnotou v dobrém vyrovnan. To se pak obvykle projevuje pozitivně i v jeho mezilidských vztazích. Práce se sebepojetím má i preventivní funkci – pomáhá čelit nástrahám v podobě různých závislostí a sekt. Sebepoznávání jako proces tomu může významně napomoci.

**Dílčí podtémata**

***Já jako zdroj informací o sobě*** – v rámci tématu vede učitel žáky k uvědomění si, co se mohou o sobě dozvědět skrze sebe samé, k uvědomění si, že člověk má tendenci zkreslovat svůj obraz ve své hlavě, k dovednostem sebepozorování, sebereflexe a korekce vlastního pohledu na sebe samého. Žáci by měli pracovat s pozitivním sebeobrazem.

***Druzí jako zdroj informací o mně*** – jak naše sebepojetí ovlivňují druzí (řečmi, pohledy, zpětnými vazbami, hodnocením, běžným chováním vůči nám). Důležité je umět vybírat z reakcí druhých důležité informace, neodmítat kriticky postoje vůči sobě, ale současně se nenechat zbytečně zraňovat negativními hodnoceními

***Moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty)*** - poznávání vlastního vnímání, tělovosti, myšlení, citů, temperamentu, charakteru, postojů a hodnot, chování, komunikace, otevřenosti a uzavřenosti, rozložení kvalit různých typů inteligencí.

**Co o sobě vím a co ne** - skutečné zjišťování toho, co je o nás známo jen nám samým a co vidí druzí a my to nevidíme. Obecně jde též o to, co se o sobě vůbec mohu dovědět.

**Jak se promítá mé já v mém chování** – jak se mé vnitřní já odráží v tom, „co je na mě vidět a slyšet“. Zpětně to může vést k uvědomění si toho, co z mých vlastností komplikuje mou komunikaci a vztahy s lidmi a naopak, co prospívá.

**Můj vztah ke mně samému** – podtéma by mělo napomoci žákovi, aby zlepšil svůj vztah k sobě samému a získal sebedůvěru vyplývající z pozitiv, na kterých může u sebe samého stavět.

**Moje učení** – sebepoznávání v oblasti toho, jak poznávám, jak se učím, jako základ hledání dobrých strategií, ale i základ úvah o své další životní dráze, profesi.

**Moje vztahy k druhým lidem** – specifické mapování kvalit a problémů vztahů ve třídě i v životě žáka obecně. Cílem je najít efektivní způsoby, jak já sám mohu vylepšovat mezilidské vztahy.

**Zdravé a vyrovnané sebepojetí** – pozitivní vztah k sobě samému na základě identifikace vlastních pozitivních kvalit

## Metody

Metody použité pro naplnění cílů OSV musí mít potenciál podněcovat žákovu činnost – být praktické, aktivizující, pestré, aby vyhověly na jedné straně tématům „introspekce“ a na druhé straně tématům vyžadujícím nácvik sociálních dovedností. Vyjmenujeme některé z nich - podle toho, co chceme rozvíjet, se tedy uplatní různé druhy diskusí, her, cvičení, aktivizujících metod, zkušenostních metod, psaní, čtení textů, rolové a simulační hry, outdoorové techniky apod.

## Formy začlenění Osobnostní a sociální výchovy do školy

RVP neurčuje přesně formu, jakou mají být průřezová témata, mezi něž OSV patří, naplněna. Vyhovovat tedy mohou všechny následující cesty:

- Uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitelů.
- Využití potenciálu témat OSV v různých (běžných ) školních situacích.
- Včlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy.
- Včlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech atd. (Valenta 2006)

### 3.5. Rané čtenářství

#### Rozvoj čtenářských dovedností

Rozhodli jsme se zařadit rozvoj čtenářských dovedností mezi možnosti rozvoje sebevědomí žáka ve škole, i když zaměření této problematiky spadá spíše do oblasti výchovy předškolní – do mateřských škol a do rodin.

V posledních letech došlo v odborných kruzích k radikálnímu posunu v pojetí získávání čtenářských dovedností. Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná bezprostředně po narození. Dítě se podle tohoto názoru neučí číst teprve ve chvíli, kdy začne chodit do první třídy a studuje písmenka a jejich spoje, ale už v dřívější době, kdy se učí mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět, sděluje varování, láká k procházce. Změnu představuje také uznání role rodičů při výuce čtení. Rodiče jsou pokládáni za učitele dítěte. Podstatná je v této souvislosti odpověď na otázku, nakolik děti mohou ve školním věku překonat nedostatky z předškolního období. Bylo zjištěno, že je téměř devadesátiprocentní pravděpodobnost, že dítě, které má problémy se čtením na počátku školní docházky, zůstane špatným čtenářem i ve čtvrtém ročníku. Tyto výsledky podporují názor, že už v první třídě může mít dítě za sebou několik měsíců až let opoždění. Dítě tedy nastupuje do školy s hendikepem, který se od prvních dnů jako od startovní čáry bude zvětšovat – ostatní umí číst, jde jim to lépe, jsou chytrější, jdou jim lépe všechny předměty. Jde tedy o to nečekat, „až to paní učitelka naučí“, ale podporovat čtenářství různými metodami (v mateřské škole i doma). (Mertin, Gillernová 2003),

*„Zatímco nedostatečné pokroky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci pouze dílčí škody, nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit. Jestliže dítě nezvládne dobře čtení v prvních letech školní docházky, jsou téměř zaručeny špatné výsledky.“* (Mertin, Gillernová, 2003 s.121) Špatní čtenáři, jedinci funkčně negramotní, nebo dokonce zcela negramotní, mají ve vyspělých společnostech velmi ztížen přístup ke vzdělání a následně i k pracovnímu uplatnění, dosahují nižšího stupně vzdělání. Myslíme si proto, že první zkušenosti žáka ve škole by měly být spojeny se zážitkem úspěchu a spokojenosti sama

se sebou. Získání raných čtenářských dovedností by mohlo být jednou z cest k tomuto cíli.

Tradičně je výuka čtení spojována s povinným vzděláváním v základní škole. Správná čtenářská zralost byla ve třicátých letech minulého století stanovena na 6,5 let. Dítě před dosažením potřebné zralosti prý nemá dostatečně vyvinuté příslušné percepčně – kognitivní funkce, takže výuka čtení by představovala neúměrnou a neekonomickou zátěž. Dalším uváděným argumentem podporujícím výuku až v základní škole bylo, že rodiče nejsou odborníci v pedagogice, neznají dobře metodiku výuky čtení a mohli by dítě naučit číst špatně. Jde o:

#### **a) pochopení principu čtení**

V prvé řadě by předškolní děti měly mít možnost pochopit princip čtení, tedy to, že předmět či událost jsou zastoupeny jiným objektem (napsané slovo stůl odkazuje na faktický stůl). Současně by měly pochopit, že se čtou písmenka (a ne obrázky), že se čte zleva doprava, řádky shora dolů, že text obsahuje pro děti velmi cenné informace. Toto pochopení vzniká u dětí pozorováním druhých lidí při čtení a psaní a vlastními pokusy číst a psát.

#### **b) rozvoj fonologického uvědomění**

Počínající čtenáři potřebují explicitní výuku fonologického uvědomění a patrně jeho nejdůležitější součásti – fonemického uvědomění. Vývoj této dovednosti probíhá postupně v průběhu prvních let života – ve dvou až třech letech dítě začíná experimentovat se slovy, chápe jednoduché rýmy, vhodnými cvičeními lze tento proces prohloubit. Dosažená úroveň fonemického uvědomění posiluje rozvoj čtení, a naopak čtenářská praxe prohlubuje fonemické uvědomění. Vzhledem k náročnosti psacího písma pro počínajícího žáka je vhodné učit dítě tiskací písmenka. Čtení a psaní jsou spojitě nádoby, navzájem se posilují. Psaní slov posiluje porozumění struktuře slov.

### **Metody podpory čtenářství v předškolním období**

Za nejúčinnější jednotlivou metodu podpory čtenářství v předškolním období je pokládáno *předčítání*. Při předčítání se dítě učí nenásilně principům čtení, je motivováno ke čtení, čtení je pozitivně propojováno s radostí, s pěknými zážitky, se společnou činností s dětmi i dospělými. Důležitá je radost ze čtení. Tím si dítě posiluje obranyschopnost pro případ, že se při následující výuce čtení objeví překážky.

Podstatnou součástí přípravy na čtení je, aby dítě vyžadovalo **čtení**, aby se stalo **součástí jeho potřeb**, proto je třeba při výběru četby vycházet ze zájmů konkrétního dítěte.

Pro podporu čtenářství má také význam **osoba**, která dítě získá pro čtení. Ta může poskytnout efektivní vzor k nápodobě. (Mertin, 2003, s. 127-128)

Zvyšující se požadavky na čtenářské dovednosti a narůstající počet dětí, které jsou diagnostikovány jako dyslektické, jasně ukazuje, že je potřeba zintenzivnit **preventivní pomoc**. Změněný pohled na výuku čtení, programové začlenění rodiny i předškolních institucí do výuky čtení, zvyšuje pravděpodobnost, že se situace bude zlepšovat. Je však třeba neoddělovat v ještě v tomto období striktně hru a učení a respektovat individuální tempo rozvoje jednotlivých dětí. (Mertin, 2003, s. 129)

### **Projek I Like Me**

V této souvislosti se zmíníme o zajímavém projektu, který má podpořit sebevědomí žáků i předškolních dětí a zároveň rozvíjí i čtenářské dovednosti. Jedná se o projekt **I Like Me**.

Jeho podstata spočívá v plošném používání tzv. „personalizovaných“ čítanek pro děti. jedná se o učební texty, ve které se opakovaně používá jméno malého čtenáře. Tento nápad vzbudil velký ohlas nejen v USA. Čítanku s titulem „I Like Me“ používají statisíce dětí. Výzkumy opakovaně dokazují vzrůstající sebepojetí u dětí, které s touto čítankou pracují.

Čítanka slouží nejen jako zdroj informací, který podporuje pozitivní vztah žáků ke čtení a učení, ale také jako podpora zdravého sebevědomí. V. Wheeler publikoval i několik příruček pro učitele. Tohoto ojedinělého projektu se zúčastnily do roku 2002 přibližně dva miliony dětí. Program I like me probíhá v Kanadě, USA, Mexiku, Itálii a Brazílii. (V. Wheeler 1999/2000)

## Závěr

Naše společnost pečlivě vyhrazuje hodnotu pouze pro ty, kdo splňují přísná kritéria. Krásní lidé ji mají vrozenou, patrně nebude odepřena ani vysoce inteligentním jedincům. Nikdo ale není považován za hodnotného jen proto, že je. Společnost si pečlivě vybírá, koho přijme a je jisté, že ti, kdo nevyhoví měřítkům, budou vyloučeni. Naděje, že se rodině i škole bude dařit vychovávat zdravě sebevědomé děti, které budou s odvahou získávat ze světa kolem to nejlepší, však stále zůstává.

Tématem této práce je zdravé sebevědomí žáků a vytyčení možných cest k tomu, jak ho dosáhnout. Vstupní teoretické kapitoly mají za úkol ***vymezit tento pojem, objasnit závažnost jeho vývoje v každé etapě lidského života a v neposlední řadě poukázat na vlivy, které se v tomto procesu uplatňují. To vše by mělo napomoci při interpretaci výsledků empirického šetření.***

Doporučení a nabídka činností pro učitele a žáky, které jsou spojeny s rozvojem sebevědomí samozřejmě neřeší všechny otázky s tímto tématem spojené.

Vždy je moudré poučit se od zkušenějších, od těch, kteří v zápase o zdravé sebevědomí žáků již nějakou míli ušli před námi. R.G. Morrish (2003, s. 114), kanadský pedagog, varuje před přílišným optimismem. Upozorňuje na to, že některým z těch, kteří hledají řešení současné krize výchovy, se líbí víra v to, že u kořenů problémů stojí nízká sebeúcta, sebevědomí. Ti si všimli, že úspěšné a zodpovědné děti mají schopnost vážit si sebe, zatímco děti, které ve škole příliš neprospívají a mají ve vztazích problémy, mají tendenci být na tom se sebeúctou špatně. Z toho usuzují, že podpora sebeúcty podníká rozvoj zodpovědného chování. Tato teorie se stala základem stovek knih a výukových materiálů, byly vymyšleny celé programy k podpoře sebeúcty, aby je učitelé mohli používat ve své praxi. Na každý složitý problém existuje jednoduchá, snadno pochopitelná chybná odpověď, je jeden z Murphyho zákonů. Podle Morrise je sice pravda, že odpovědní a úspěšní žáci mohou mít vysokou úroveň sebeúcty, neznamena to však, že „pumpování“ hrdosti do žáků s potížemi by tyto žáky mělo přivést k větší odpovědnosti a úspěchu. „V reálném světě bude nejpravděpodobnějším důsledkem pokusu o umělé zvedání sebeúcty to, že děti začnou mít o sobě mnohem lepší mínění, ačkoliv se na jejich špatném chování zhora nic nezmění.“

Opravdové nebezpečí může spočívat v tom, že metody, které se používají k pozvednutí sebevědomí, mohou u dětí vést k domýšlivosti. Mezi obecně užívanými postupy v zahraničí patří výuka zaměřená na dosažení jistého zdatku, kde jsou veškeré programy navrhovány tak, aby neúspěch byl vyloučen. Rodiče i učitelé se mohou uchýlovat k tomu, že se vyhnou vystavování dětí tlaku nebo vyžadování vysoce kvalitní práce. Dětem může být tolerováno zcela svobodné vyjadřování hněvu a nepřátelství, aniž by se musely obávat následného kárání.

Jsou-li děti připraveny o kritiku, která normálně po vážném přestupku následuje, mohou ztratit pocit studu a přestat uplatňovat sebekontrolu svého jednání. Povinností rodičů i učitelů je zajistit, aby sebeúcta dětí opravdu vycházela z reality. Musí být budována na základech toho, co děti opravdu dokážou, a to jak ve škole, tak jinde. Měla by odrážet schopnost jedince řešit problémy a překonávat překážky.

Opravdová sebeúcta rovněž odráží úroveň rozvoje pozitivních vztahů a vědomí, že jedinec je přispívajícím členem celého společenství.

Rozvoj pozitivní sebeúcty, zdravého sebevědomí, vyžaduje více než pouhé zaškrtnutí prázdných okének na seznamu aktivit. Ani se nezvýší konáním skupinových sezení, ve kterých jsou děti vyzývány k vychvalování svých schopností před znuřenými vrstevníky.

Pokud naučíme děti základním společenským dovednostem spolu se zodpovědností a vytrvalostí, pak budou na správné cestě k tomu, aby se naučily jít za svými cíli. Pokud zvedneme laťku svých očekávání tak, abychom jim vytvořili prostor, který mohou využít k růstu do maxima svých možností, potom mohou zažít skutečný pocit hrdosti. A pokud se nám zároveň s těmito dovednostmi podaří i naučit je udržovat vyvážený pohled samy na sebe ve vztahu k ostatnímu světu, pak mohou zažít i pocit klidné sebejistoty, který je opravdovou známkou vysoké sebeúcty a zdravého sebevědomí.

Jsme si vědomi toho, že téma práce nebylo zcela vyčerpáno. Seznam vlivů ani možností rozvoje zdravého sebevědomí žáka není konečný. Vždyť každý vliv, který na sebevědomí působí, v sobě skýtá nespočet nových možností. Při psaní této práce jsme dospěli k závěru, že vědomí vlastní hodnoty může dítě ztratit mnoha způsoby, ale obnova jeho sebevědomí představuje obvykle dlouhodobý a obtížný proces.

*V empirickém šetření jsme se zaměřili na vztah sebevědomí a prospěchu žáků. Zároveň jsme zjišťovali oblasti největšího vlivu na žákovu sebevědomí.*

*Smyslem předloženého textu je především probudit v čtenářích hlubší zájem o témata a problematiku spjatou s dětmi a jejich sebevědomím. Jsme přesvědčeni, že rodiče i učitelé, kteří nebudou podceňovat teoretické poznatky a osvojí si je, získají podněty k novým způsobům rozvíjení osobnosti jim svěřených dětí.*

## II. Empirická část

### 1. Koncipování vlastního výzkumu

#### 1.1. Vymezení výzkumného problému

Sebevědomí jako součást sebepojetí se v současné společnosti jeví jako důležitý fenomén, který má vliv na způsoby chování a jednání jednotlivců. Tyto dva pojmy se často zaměňují, přičemž zde existuje rozdíl a to zejména v obecnosti. Sebeipojetí chápeme jako celkový postoj k vlastní osobě, který má prvky kognitivní (sebevědomí, sebepoznání), emocionální (sebehodnocení, sebeúcta) a činnostně regulativní (sebeprorazování, sebekontrola). Sebevědomím rozumíme relativně stálý obraz vlastního já, souhrnný výraz pro sebehodnocení, sebeúctu, sebeocnění, sebedůvěru a sebeuplatnění. Z těchto charakteristik vyplývá, že se oba pojmy ve svém významu často prolínají.

Celá dnešní moderní společnost se ocitá pod masivním tlakem médií, učitelé i rodiče se dnes stále častěji setkávají s problémy, které jsou důsledkem výkonově orientované atmosféry v rodině i ve škole, ale také výsledkem všudypřítomné reklamy, která je vázána na zidealizované sebepojetí a pro většinu lidí na nedosažitelné ideály.

Z proměnných, které do tohoto vztahu vstupují, jsme do našeho výzkumu zahrnuli tyto: osobnost žáka (se zaměřením na sebevědomí, atribuci a aspiraci), školní prospěch, školu, rodinu a vrstevnickou skupinu.

**Osobnost žáka** se vyvíjí jednak spontánně a jednak pod vlivem cíleného a záměrného působení zevnějšku. Tím mám na mysli rodinnou výchovu a také výchovně vzdělávací proces. Jestliže má být působení vychovatelů účinné, musí rodič nebo vychovatel respektovat celkový vývoj jedince a to především z bio-psycho-sociálního pohledu. V tomto smyslu jsme také pojali tento projekt. Sebevědomí či sebepojetí je součástí subsystému osobnosti vyjádřenou termínem koncepce já. Podrobně je tento koncept popsán v teoretické části v kapitole 1.2.2.

**Kauzální atribuce** se zabývá připisováním a hledáním příčin úspěchu či neúspěchu. Příčiny mohou být spatřovány v osobnosti člověka, jeho momentálním psychickém stavu, konkrétní situaci, náhodě. Kauzální atribuce je vyústěním sebehodnocení, které je součástí sebereflexe.

**Aspirace** se vysvětluje jako úroveň náročnosti cílů, kterou si jedinec vytyčuje a jejíž dosažení očekává. Pokud vytyčeného cíle dosáhne, prožívá to jako úspěch, pokud ne, považuje to jako neúspěch. Aspirační úroveň může být nízká či vysoká, přiměřená či nepřiměřená možnostem a schopnostem jedince.

**Školní prospěch** je ukazatel, při němž pedagog zaujímá kladné nebo záporné stanovisko k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování. Hodnocení se vztahuje ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonu žáků. Znamky jak takové představují oblast, kde se odrážejí nepřímo vlastnosti dítěte. Ve velké většině českých škol hodnocení probíhá na úrovni klasifikace, to znamená známkováním. Znamka zahrnuje kvalitu a kvantitu vědomostí, dovedností a návyků. Má tedy pouze informační hodnotu.

Neúspěch ve škole je symptomem určitého problému a někdy ukazuje na prostředí, které dostatečně nevychází vstříc možnostem dítěte. **Slabý prospěch** žáka zpravidla poukazuje na to, že něco není v pořádku. Příčina může být v žákovi samotném – dítě se nepřizpůsobilo školní struktuře anebo školní struktura dítěti nevyhovuje. Další příčina může být v rodině, v neuspořádaných vztazích či jiné oblasti s tím související. Neúspěch ve škole se může objevit v kterékoli fázi vývoje dítěte a může signalizovat potíže různého druhu. Obtíže ve škole mohou nejen vyvolávat strach, odpor a úzkost, ale také vyvolávat pochybnosti o sobě a pocit méněcennosti.

**Rodina** jako významná společenská instituce zaujímá ve výchově dětí nezastupitelnou funkci. Prostředí rodiny má silný vliv na život všech jejích členů. Mělo by naplňovat základní psychické potřeby, především pocit bezpečí a jistoty. Rodiče by měli přijímat děti takové, jaké jsou, nesrovnávat je s ostatními. Pedagogy rodinné prostředí zajímá především z hlediska podmínek vytvářených pro výchovu dětí. Sledují se

činitelé, kteří ovlivňují vývoj osobnosti dítěte. Hyperprotektivní, zanedbávající nebo příliš vyžadující typ výchovy může být příčinou nepřiměřeného sebevědomí.

**Škola** je místem institucionalizovaného a cílevědomého výchovně – vzdělávacího působení. Škole patří a očekává se od ní nejvýraznější vliv na rozvoj lidského jedince. Prvním požadavkem kladeným na školu je zabezpečit vzdělávání. V současné době jsou vyžadovány i náročné úkoly v oblasti výchovné. Není to nový úkol pro školu, ale často je podceňovaný a opomíjený. Jedním z cílů by měl být zdravě sebevědomý žák, který umí sám sebe ohodnotit, z úspěchů svých i z úspěchů ostatních se radovat a při případných prohrách se poučí z nedostatků, protože není ze strany učitelů odmítán jako osobnost. Nesprávná orientace učitelů, ke které občas dochází tím, že se zaměřují převážně na chybné úkony žáků, žáky rozděluje a vytváří tak nesprávnou diferenciaci.

**Vrstevnická skupina (kamarádi)** je typem sociální skupiny, v níž se dospívající generace seskupuje spontánně a přirozeně, spojujícím elementem bývá společná potřeba či zájem. Rodina postupně ztrácí na svém vlivu na dítě. Role, které pubescent získá mezi vrstevníky, jsou pro něho významné, protože odrážejí jeho předpokládané osobnostní kvality. Proto usiluje o takovou, jež by ostatním imponovala i za cenu nejrůznějších strategií. Uznání a zájem skupiny potvrzuje jedincům jejich hodnotu.

## 1.2. Charakteristika a cíl empirického šetření

Na základě teoretického zpracování dané problematiky bylo cílem zjistit:

- a) zda a do jaké míry má pocíťované sebevědomí, aspirace, atribuce vliv na školní prospěch žáka
- b) který z vlivů (rodina, škola, kamarádi) na utváření sebevědomí žák pocíťuje jako dominantní,
- c) který jev ve školním prostředí je pro sebevědomí žáka nejvýznamnější

Při vytyčování cíle jsme se opírali o obecně psychologický předpoklad, že osobnost se vytváří z vrozených biologických faktorů a vlivů prostředí.

Domníváme se, že existují určité determinanty, nutné pro utváření zdravého sebevědomí žáka.

Cílem empirické části práce bylo nahlédnutí do vztahu sebevědomí žáků a jejich školní úspěšnosti, která je odrazem školního prospěchu. Naším hlavním cílem bylo zjištění příčin utváření sebevědomí žáka a tyto příčiny podrobněji rozkrýt. Předpokládáme totiž, že jejich přesným určením vznikne startovací čára, od které může začít přemýšlení nad výběrem možností rozvoje sebevědomí dětí.

V dlouhodobější perspektivě spatřujeme cíl empirického projektu v přínosu poznatků této problematiky pro pedagogy a rodiče a v případném použití v praxi. Také se domníváme, že učitel i rodič, který získá potřebné psychologické znalosti a seznámí se s faktory, které jsou žáky v oblasti utváření sebevědomí shledány jako nejdůležitější, získá velmi zajímavý, účinný a cenný poznávací, diagnostický a výchovný nástroj.

### 1.3. Realizace výzkumu

Tato práce vznikla jako empirické šetření na základě kontaktů, které jsem navázala v průběhu mé souvislé pedagogické praxe v Základní škole v Černošicích.

Výzkum probíhal ve školním roce 2006/2007 na II. stupni Základní školy v Černošicích ve Středočeském kraji. Na přípravě projektu se podílela **PhDr. Hana Krykorová, CSc.**, na vyhodnocení a statistickém výzkumu se podíleli **Doc. RNDr. Jan Voves, CSc., Mgr. et Mgr. Tomáš Dyntar** a **Daniela Hušková.**

## 2. Metodologický přístup

### 2.1. Výzkumné hypotézy

V návaznosti na teoretickou část této práce byly formulovány hypotézy, jejichž stěžejním cílem bylo zjistit:

- a) do jaké míry ovlivňuje sebevědomí školní prospěch žáka
- b) který z vlivů působících na utváření sebevědomí pociťuje žák jako dominantní

Z pohledu pedagogicko-psychologické diagnostiky lze z dotazníku usuzovat na určitou míru pociťování nízkého, zdravého nebo zvýšeného sebevědomí. Jednotlivé dílčí hypotézy vznikaly na základě dotazníku vyplněného žáky a vyplynuly z potřeby podrobněji analyzovat jednotlivé vlivy podílející se na utváření sebevědomí.

***H1 – Existuje pozitivní vztah mezi sebevědomím žáků a jejich školním prospěchem***

***h1a – Existuje pozitivní vztah mezi atribucí žáků a jejich školním prospěchem***

***h1b – Existuje pozitivní vztah mezi aspirací žáků a jejich školním prospěchem***

***H2 – Významný vliv na utváření sebevědomí žáků má škola.***

***H3 – Významný vliv na utváření sebevědomí v prostředí školy má učitel a učení.***

***h3 – Žákům ve škole nejvíce vadí špatná známka***

### 2.2. Popis výzkumného vzorku

Základním souborem výzkumu byli žáci II. stupně Základní školy v Černošicích v kraji Středočeském, respektive žáci tří 9. tříd ve věku 14 – 15 let. Výzkum probíhal ve II. pololetí ve školním roce 2006/2007. Jednalo se o typickou příměstskou školu charakterizovanou vzrůstajícím počtem obyvatel (převážně rodin s dětmi). Z důvodu

vysokého počtu žáků prochází tato škola rozsáhlými stavebními úpravami a přístavbou nové (již v pořadí čtvrté) školní budovy.

Vzorek, na kterém byl realizován výzkum, byl vytvořen záměrným výběrem, velikost vzorku byla 60 žáků (30 dívek a 30 chlapců). Do našeho projektu jsme zařadili všechny žáky 9. tříd, kteří byli ten den přítomni ve škole. Třídy na první pohled nepůsobily jako třídy selektivního typu, ale výsledky výzkumu prokázaly opak (třídy byly vytvořeny na základě prospěchových kritérií).

Původním záměrem bylo uskutečnit výzkum v pátých třídách vzhledem k možnému zkreslení výsledků na druhém stupni v důsledku odchodu žáků na víceletá gymnázia. Závažným argumentem pro volbu deváté třídy byl nakonec předpoklad lepšího porozumění otázkám u starších žáků a v neposlední řadě jejich ucelený pohled zpět za již téměř dokončenou školní docházkou.

Předvýzkum byl proveden u jednotlivců shodného věku, nejsou zařazeni v hlavním souboru. Poznatky z předvýzkumu byly použity při dopracování jednotlivých položek dotazníku.

### **2.3. Metody a techniky zkoumání**

Pro sběr výzkumných údajů byla použita explorativní metoda. Vzhledem k velkému výběru jsem zvolila její písemnou formu, tedy dotazník. Použila jsem nestandardizovaný dotazník, který jsem vytvořila na základě údajů.

#### ***Metody zkoumající osobnost jednotlivých žáků:***

- nestandardizovaný osobnostní dotazník „Sebevědomí žáka“
- školní prospěch na pololetním vysvědčení ve vybraných předmětech – Český jazyk, Matematika, Anglický jazyk, Zeměpis.

### 2.3.1. Dotazník „Sebevědomí žáka“

Použila jsem nestandardizovaný dotazník, který jsem vytvořila sama na základě údajů z prostudované literatury. Cílem bylo získat:

- a) vstupní a základní informace, které se týkají postojů žáků k sobě samým
- b) základní přehled, který by bylo možné kvantifikovat
- c) důležité údaje pro pedagogickou diagnostiku – k rozvíjení metod rozvoje sebeúcty a zdravého sebevědomí
- d) možnost pracovat s větším množstvím dat

Otázky mají uzavřenou a polouzavřenou formu. Dotazník se skládá ze tří částí – první část vybízí žáky k reflexi svého sebepojetí a sebevědomí, aspirace a atribuce, druhá část analyzuje detailněji příčiny pocíťování sebevědomí a třetí část zkoumá preference faktorů pro posílení sebevědomí žáka ve škole.

Žáci vyplňovali dotazníky anonymně, uváděli pouze pohlaví. Součástí druhé části dotazníku byla i položka, která se týkala známek z důležitých předmětů (Český jazyk, Matematika, Anglický jazyk, Zeměpis), které žáci obdrželi v prvním pololetí devátého ročníku. Ty tvořily podkladový materiál pro srovnání výše sebevědomí a aspirační úrovně s reálně dosaženým výkonem. Před obtížnější závěrečnou část jsem pro opětovné povzbuzení pozornosti zařadila nárazníkovou otázku týkající se sledování televize a práce s počítačem.

Administrace dotazníku Sebevědomí žáka probíhala následovně – zkoumaná osoba čte otázky týkající se lidského chování či cítění a zakroužkuje odpověď, kterou si zvolila. Vyhodnocování se provádí podle tabulky do zvláštního sešitu.

**Dotazník „Sebevědomí žáka“ je rozdělen do 3 částí:**

#### **1. část (reflexe sebevědomí, atribuce, aspirace)**

Tato část se skládá ze čtyř otázek vybízejících žáky k reflexi a pocitu vlastního sebepojetí a sebevědomí (otázka 1-4), další dvě otázky zkoumají atribuci (otázka 5-6) a otázka č.7 aspiraci žáka. Odpovědi na dvě závěrečné otázky této části (neocíslované)

slouží jako primární informace týkající se pocíťování vlivů působících na sebevědomí žáka.

### **2. část (detailnější pohled do příčin pocíťování zdravého nebo sníženého sebevědomí)**

Šest otázek (otázka č. 8-14) se v této části ptá po příčinách pocíťování zdravého nebo sníženého sebevědomí ve třech prostředích – v prostředí rodiny, školy a mezi vrstevníky. Poslední otázka směřuje k výslednému životnímu scénáři (E. Berne), se kterým se žák vydává do života.

### **3. část (preferenční dotazník)**

V této části žák vybírá vždy ze dvou možností, které jsou mu nabízeny ve dvanácti položkách. V položkách jsou skryty celkem tři faktory, které působí na sebevědomí žáků ve školním prostředí.

*Pro vyhodnocení nestandardizovaného dotazníku „Sebevědomí žáka“ jsem použila manuál vlastní konstrukce.* Při jeho tvorbě jsem čerpala z odborné literatury. Součástí dotazníku je i část, která se týká školního prospěchu.

Vyplněný dotazník jsem hodnotila podle těchto kritérií:

#### **Kritéria pro hodnocení sebevědomí**

<b>Body</b>	<b>Hodnocení</b>
<b>11-12</b>	Vysoké sebevědomí
<b>8-10</b>	Zdravé sebevědomí
<b>4-7</b>	Nízké sebevědomí

#### **Kritéria pro hodnocení atribuce**

<b>Body</b>	<b>Hodnocení</b>
<b>6</b>	Přiměřená atribuce
<b>4</b>	Obranná atribuce
<b>2</b>	Pasivní atribuce

#### **Kritéria pro hodnocení aspirace**

<b>Body</b>	<b>Hodnocení</b>
<b>6</b>	Vysoká
<b>4</b>	Střední
<b>2</b>	Nízká

### 2.3.2 Školní prospěch

Pro účely výzkumného šetření byl použit průměr školního prospěchu žáků na vysvědčení za první pololetí ve školním roce 2006/2007 ze čtyř vybraných předmětů (Český jazyk, Anglický jazyk, Matematika, Zeměpis).

Ve společnosti vládne přesvědčení, že děti musí mít nejprve výborný prospěch ve škole, aby se později uplatnily v životě a aby dosáhly určitého postavení. S tímto problémem souvisí celkový pohled na hodnocení žáků ve škole a na jejich dobré a špatné známky. Znamka zahrnuje kvalitu i kvantitu vědomostí, dovedností a návyků. Má tedy pouze informační hodnotu.

Jsme si vědomi toho, že klasifikace žáků ve škole není často odrazem skutečných vědomostí či inteligence. Tyto informace nám však pomohly pochopit jisté vazby mezi proměnnými a jejich vliv na výsledky výzkumného šetření.

Kategorie prospěchu:

<b>Průměr</b>	<b>Hodnocení</b>
<b>1-1,75</b>	Výborný prospěch
<b>2-2,75</b>	Průměrný prospěch
<b>3-4</b>	Špatný prospěch

### 3. Zpracování výstupů výzkumu

#### 3.1. Kvantitativní interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám

Použitými výzkumnými technikami jsme shromáždili základní údaje, které bylo nutné statisticky zpracovat.

Zpracování utříděných dat bylo provedeno na základě kvantitativní (statistické) a kvalitativní analýzy. Kvantitativní analýzou byly postiženy především popisné charakteristiky a vztahy vypočítané pomocí korelačního koeficientu. Kvalitativní analýzou jsme se pokusili proniknout do dalších souvislostí, které nebyly patrné při hrubším kvantitativním zpracování dat.

#### *H1 - Existuje pozitivní vztah mezi sebevědomím žáků a jejich školním prospěchem*

Korelační koeficient 0,026 nepoukazuje na souvislost mezi sebevědomím a prospěchem - děti s vyšším sebevědomím nemají lepší prospěch. Z hlediska statistiky patrně spíše pro malý vzorek dětí nelze zamítnout nulovou hypotézu o nezávislosti ani na 5% hladině významnosti. Nelze tedy hypotézu H1 pokládat za potvrzenou. (viz tab. č. 1.)

**Tab. č. 1**

**Tabulka vzájemných korelací prospěchu a sebevědomí**

Pearson Correlation Coefficients, N = 60 Prob >  r  under H0: Rho=0	
	prospech
typ sebevedomí	0.02573
typ sebevedomí	0.8453

***h1a- Existuje pozitivní vztah mezi atribucí žáků a jejich školním prospěchem***

Korelační koeficient 0,04 (viz tab.č.2) nepoukazuje na souvislost mezi atribucí a prospěchem. Z hlediska statistiky tato hypotéza nebyla potvrzena, protože atribuce nekoreluje významně s prospěchem. Nelze tedy hypotézu h1a pokládat za potvrzenou.

**Tab. č. 2****Tabulka vzájemných korelací prospěchu a atribuce**

Pearson Correlation Coefficients, N = 60 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	atribuce	
prospech	0.03868	
prospech	0.7692	

***h1b –Existuje pozitivní vliv mezi aspirací žáků a jejich školním prospěchem***

Korelační koeficient 0,16 neukazuje na závislost mezi aspirací žáků a jejich prospěchem. Tato hypotéza nebyla potvrzena, protože nebyla nalezena významná vazba mezi aspirací žáků a školním prospěchem. (viz tab. č.3).

**Tab. č. 3****Tabulka vzájemných korelací prospěchu a aspirace**

Pearson Correlation Coefficients, N = 60 Prob >  r  under H0: Rho=0		
	aspirace	
prospech	0.11588	
prospech	0.3779	

***H2 – Významný vliv na utváření sebevědomí má škola***

Výsledky prokázaly, že škola významně ohrožuje sebevědomí žáka, její podpůrný vliv na sebevědomí je nepatrný (viz tab. č.4) Hypotéza byla potvrzena. Škola má významný vliv na utváření sebevědomí žáka ve smyslu jeho ohrožení.

**Tab. č. 4****Tabulka výsledků ohrožení a podpory sebevědomí**

	<b>Ohrožuje sebevědomí</b>	<b>Podporuje sebevědomí</b>
<b>Škola</b>	60%	3%
<b>Rodina</b>	13%	42%
<b>Kamarádi</b>	25%	53%

***H3 - Významný vliv na utváření sebevědomí v prostředí školy má učitel a učení***

Tato hypotéza nebyla potvrzena, významný vliv na utváření sebevědomí ve škole měli kamarádi - faktor K. (viz tab. č.5)

**Tab. č. 5****Tabulka výsledků – Sebevědomí posilující faktory v prostředí školy**

<b>Kamarádi</b>	45%
<b>Učitel a učení</b>	31%
<b>Já</b>	15%

***h3 – Žákům ve škole nejvíc vadí špatná známka***

Hypotéza h3 nebyla potvrzena (viz tab. č.6) Žákům vadí ve škole nejvíc, když si na ně někdo zasedne – tj. nespravedlivé chování učitelů k žákům.

**Tab. č. 6****Tabulka výsledků – škola**

Špatná známka	13%
Když si na mne někdo zasedne	49%
Obtížná učební látka	20%
Špatný kolektiv	12%
Nudné hodiny	4%
Obědy	2%

**Shrnutí**

Sebevědomí podle výsledků našeho výzkumu neovlivňuje školní prospěch, takže nižší stupeň sebevědomí neznamena, že se u takových jedinců pravděpodobněji objeví na vysvědčení horší známky. Nebyla nalezena žádná vazba mezi atribucí a prospěchem ani mezi aspirací a prospěchem.

Výrazný vliv na utváření sebevědomí žáků mají kamarádi - škola výrazně ohrožuje sebevědomí žáků, ale její podpůrný vliv na sebevědomí je velmi nepatrný.

Kamarádi jsou určujícím faktorem pro utváření sebevědomí žáků ve škole. Špatná známka není fenoménem, který žákům ve škole vadí nejvíc.

### 3.2. Kvalitativní interpretace výsledků výzkumu vzhledem ke stanoveným hypotézám

Slabý školní prospěch bývá ukazatelem nějakého konfliktu, který dítě prožívá a projevuje se také poklesem aktivity ve škole. Zajímalo nás, zda sebevědomí ovlivňuje školní prospěch.

**Hypotéza H1** byla postavena na výsledcích nestandardizovaného dotazníku Sebevědomí žáka ve vztahu ke školnímu prospěchu žáků. Při praktickém výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že žák se zdravým sebevědomím bude ve škole podávat lepší výkon než žák, jehož sebevědomí je snižené. Vedlejší hypotézy **h1a** a **h1b** se také nepotvrdily. Výsledky tohoto výzkumu poukazují na neexistenci vztahu. Bylo prokázáno, že sebevědomí, atribuce ani aspirace nekorelují s prospěchem. Z uvedeného tím vyplývá, že sebevědomí nezasahuje do procesu učení a do toho, jak se bude žák ve škole projevovat. Tak se nepotvrdil náš předpoklad, že žáci se zdravým sebevědomím podávají ve škole lepší výkony než žáci, jejichž sebevědomí je nízké. Je však třeba brát v úvahu, že nejen výše sebevědomí má vliv na to, jak se bude žák ve škole projevovat. K tomu, abychom mohli zodpovědně a přesně určit příčiny žákova úspěchu či neúspěchu, bychom potřebovali znát celou řadu dalších údajů.

Zcela jiný a zajímavý pohled nám však otvírá empirické šetření analýzy vlivů na utváření sebevědomí žáků **Hypotéza H2** sledovala významnost vlivů působících na utváření sebevědomí žáků. Tato hypotéza se potvrdila.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že největší vliv na utváření sebevědomí má podle žáků škola a to v negativním smyslu. Škola jejich sebevědomí nejvíce ohrožuje. V pozitivním smyslu nejvíce podporují sebevědomí žáků kamarádi. Respondenti si cení nejvíce toho, když se s nimi počítá a nezůstávají stranou. Naopak jim vadí, když je ostatní zesměšňují.

**Hypotéza H3** předpokládala významnost působení učitele a učení v prostředí školy na utváření sebevědomí žáků. Tato hypotéza se nepotvrdila. Také v prostředí školy se jeví jako nejvýznamnější faktor vrstevnická skupina – kamarádi.

**Vedlejší hypotéza h3** předpokládala, že to, co žákům ve škole vadí nejvíc, je špatná známka. Tato hypotéza se nepotvrdila. Pro žáka je podstatnější samotný vztah s učitelem, je citlivý na vnímání spravedlivého a nespravedlivého přístupu k sobě samotnému. Následuje obtížná látka, kterou žák vnímá i jako „špatně vysvětlenou“ látku. Špatná známka je až na třetím místě v pořadí. Tento výsledek nás vede k zamyšlení, jak je někdy zjednodušující schovat za špatné známky všechno, co žákovi ve škole vadí a nechat bez povšimnutí příčiny, které jsou mnohem hlubší a mohou svědčit o žákově marné snaze něco změnit.

Z našeho výzkumu tedy překvapivě nevyplývá, že dítě se zdravým sebevědomím má větší šance na úspěch ve škole než dítě se sníženým sebevědomím.

Zde je však potřeba zdůraznit, že každý člověk, každý žák jako individuum prochází ve svém vývoji různými vlivy. I žák s výborným prospěchem může trpět sníženým sebevědomím a naopak, jak se nám prokázalo. Další zajímavé skutečnosti, které byly zjištěny na základě odpovědí žáků v dotazníku mimo oblast hypotéz jsou umístěny v podobě grafů v příloze č.1-5.

*Vztahy mezi sebevědomím a prospěchem neodpovídají interpretacím tak, jak jsou popsány v odborné literatuře. Možné vysvětlení m.j. je, že by se na námi vyvinutá kritéria nestandardizovaného dotazníku nedalo pohlížet jako na validní. K potvrzení jejich validity by bylo pochopitelně potřeba udělat další šetření na větším reprezentativním vzorku.*

## Shrnutí – závěrečná diskuse

Smyslem předloženého textu bylo soustředit se na žáka jako na jedinečnou osobnost, která je komplexně utvářena a analyzovat prvky, které do procesu utváření a vývoje sebevědomí vstupují jako významné determinanty.

V teoretické části se zabýváme sebevědomím a vlivy, které stojí za jeho utvářením v životě jedince .

V empirické části je důležitou sledovanou proměnnou školní prospěch. Naším hlavním záměrem bylo zjistit, zda sebevědomí (měřeno dotazníkem Sebevědomí žáka) může ovlivňovat a determinovat slabý prospěch žáků.

Škola a učitelé, jako hlavní faktory v procesu poznávání, mají jedinečnou příležitost zasahovat do osobnostního rozvoje žáků a svým citlivým a odborným přístupem přímo modelovat osobnost žáka či zmírňovat důsledky různých nedostatků.

Snahou našeho empirického šetření bylo mimo jiné odkrýt tyto nedostatky – konkrétně faktor nízkého sebevědomí ve vztahu ke školnímu prospěchu. Tato vazba se nepotvrdila. I děti s vyšším sebevědomím mají horší prospěch a naopak. Domníváme se, že příčinou může být fakt, že žáci na konci školní docházky po přijímacích zkouškách na střední školu mají vzdor svým školním výsledkům sebevědomí zvýšené, zatímco žáci s výbornými výsledky se na první vybranou školu nemuseli dostat a to mohlo tento výzkum ovlivnit také. Dále tato nepotvrzená hypotéza může svědčit o tom, a výborně se tak doplňuje s výsledky dalších hypotéz, že sebevědomí žáka má mnoho dalších zdrojů, ze kterých čerpá – a to i přímo ve školním prostředí. V dílčích výpočtech se nám ukázalo že velkou roli hrají v pocíťování sebevědomí i rozdíly mezi pohlavími.

Výzkum probíhal na typické příměstské škole se specifickou sociální skladbou obyvatel. I to by mohlo být příčinou neprokázaného vlivu sebevědomí na prospěch žáka v našem výzkumu. S tím souvisí i možný tolerantnější vztah rodičů k výsledkům práce dětí ve škole. Domníváme se, že dalším důvodem dobrého prospěchu žáků se sníženým sebevědomím může být zvýšená motivace, přehnaná pečlivost a úzkostlivá svědomitost – vlastnosti typické pro určitou část těchto jedinců.

Jestliže má jedinec snížené sebevědomí, bývá zranitelný a citlivý. Prospěch tedy podle závěrů našeho výzkumu nemusí být vždy příčinou ani důsledkem nezdravého sebevědomí. Tuto problematiku necháváme otevřenou dalším empirickým šetřením a přístupům. Jednou z možností, jak využít dat z výzkumu, by mohl být jakýsi počáteční impuls k výzkumu této problematiky v odlišném sociálním prostředí nebo věkových kategoriích.

Dalším záměrem našeho výzkumu bylo zjistit, které z vlivů působících na sebevědomí (rodina, škola, kamarádi) považují žáci za důležitější. Ukázala se zde převaha vlivu vrstevníků a to nejen v oblasti mimoškolní, ale i v samotné škole. Špatná známka se nepředstavila jako strašák žáků, ale až jako důsledek nezvládnutého vztahu s učitelem a nepochopením učební látky. V tom vidíme velikou naději pro školu a vyučování vůbec: podpořit vztahy – mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem a společně tak usilovat o pochopení učební látky za pomoci vhodných forem a metod, jejichž stručný nástin uvádíme v teoretické části.

Uvědomujeme si, že záleží na kvalitě metod, ale nechceme opominout význam osobnosti učitele a jeho citlivosti. Jde o to, aby se primární účel (docílit u žáků zdravé sebevědomí) nesoustředil do přílišné síly a nevyvolal u nich nežádoucí efekt přílišné suverenity a nadřazenosti.

Jsme si vědomi toho, že jeden dotazník nemůže odhalit všechno, k určení všech vlivů působících na sebevědomí nemůže stačit pouze jeden nestandardizovaný dotazník. Dítě je třeba posuzovat také z hlediska sociálních a kulturních souvislostí. Nicméně naším šetřením se potvrdily vztahy, které otevírají další otázky.

Závěrem lze tedy říci, že sebevědomí se nemusí odrážet ve školním prospěchu. Skutečnost, ze které jsme vycházeli – totiž že ve výkonové situaci, která je posléze hodnocena, může sebevědomí ovlivňovat proces učení natolik, že se stává složkou, odrážející se v pozitivním hodnocení žáka učitelem, se nám jeví v jiném světle. Mohou nastat situace, i většinové, kdy žák se sníženým sebevědomím zvýšenou pečlivostí, důsledností a sebekontrolou dosáhne výborných výsledků, které ho paradoxně

nepovzbudí, ale zatíží dalšími závazky budoucích úspěchů. Naopak žáci se slabým prospěchem mohou své školní neúspěchy pokládat za nedůležité a kompenzovat je jinými způsoby. Vliv vrstevníků, který se ukázal jako dominantní při utváření sebevědomí, je také problematika, která nabízí další možnosti pohledu na osobnost žáka. Z těchto důvodů necháváme tuto práci otevřenou dalším experimentům a přístupům.

## SEZNAM LITERATURY:

BERNEOVÁ, P., SAVARY, L. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-192-4.

BLÁHA, K., ŠEBEK, M. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha: SPN, 1988. 4 – 02-19/1.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁNSKÁ, Z. *Vliv aspirační úrovně , sebehodnocení a sebevědomí na výkon žáka ve škole*. Diplomová práce. Praha: PFUK, 2003.

DLOUHÝ, P. (Ne)zdravé sebevědomí. *Rodina a škola*, 2003, 11, s. 7. ISSN 0035 – 7766.

DOBSON, J. *Být sám sebou*. Praha: Návrat domů, 1994. ISBN 80-85495-32-5.

DOBSON, J. *Hide or Seek – Building Confidence in your Child*. Grand Rapids Mi 49506, USA: Paper Book House BOX 68271.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL,P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1994. ISBN 80-901549-0-5.

HARTL, J., HARTLOVÁ, M. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-7303-X.

KOŤA, J., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Praha: PFUK, 1995. ISSN 0862-4461.

KASÍKOVÁ, H. Být pospolu nebo proti sobě? *Děti a my*, 1995, 3, s. 22. ISSN 0323-1879.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, H. Sebevědomí a kooperativní vyučování. In *Asertivita, seberflexe a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí.“* Praha: PFUK, 1995, s. 111-132. ISSN 0862-4461.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974.

LAUSTER, P. *Sebevědomí: jak získat sebejistotu a neztratit cit*. Praha: Knižní klub, 1993. ISBN 80-85634-22-8.

MACEK, P. Adolescenti a rodiče: důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika*, 2004, 4, s. 342 – 354. ISSN 0031-3815.

MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti. Předškolní věk. Mladší školní věk. Starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, 2003. ISBN 80-7172-613-3.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama*. Praha: Lidové noviny, 1975. ISBN 80-7106-090-9.

MORRISH, R.G. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-786-8.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

PASCAL, B. *Myšlenky*. Praha: Odeon, 1973. 01-078-73.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, J. Sebereflexe jako předpoklad asertivního jednání (Výzkumná sonda). In *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: Sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: PFUK, 1995. ISSN 0862-4461.

PELTOVÁ, N.V. *Dítě v dobrých rukou*. Praha: Advent-Orion, 2000. ISBN 80-7172-420-3.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

PRAŠKO, PRAŠKOVÁ H. *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-85467-02-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PŘADKA, M., KNOTOVÁ, D., FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1946-8.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 3. vyd. Praha: Orbis, 1975.

ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

VINTROVÁ, B. *Neuroticismus ve vztahu ke školnímu prospěchu a kresebnému projevu dětí*. Diplomová práce. Praha: FFUK, 2002.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. 382-120-97.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova*. Kladno: Aisis, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být*. 2. vyd. Kladno – Praha: Aisis-strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

VALENTA, J. *Výchovná dramatika a rozvoj sebevědomí dětí a dospělých*. In *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: PFUK, 1995, s. 133-150. ISSN 0862-4461.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. 3. vyd. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.

VALIŠOVÁ, A. Asertivní výchovné působení a rozvoj sebevědomí. In *Asertivita, sebe-reflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“*. Praha: PFUK, 1995, s. 15-27. ISSN 0862-4461.

VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

WANG, J. An emirical assesment of self - esteem enhancement in high school chalenge service - learning programme. *Education, 1998/1999, č. 1, s. 99 – 105*.

WHEELER, V. Background of „I Like Me“ introduction to reading. *Education, 1999/00, č.1, s. 29-30, ISSN 0013-1172*.

## **Anotace diplomové práce:**

**Název práce:** Možnosti rozvoje zdravého sebevědomí žáka

**Jméno a příjmení:** Daniela Sedláčková

**Katedra:** pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze

**Obor:** pedagogika

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Hana Krykorková, CSc.

**Počet stran:** 149

**Rok obhajoby:** 2007

### **Klíčová slova:**

sebepojetí  
sebevědomí  
sebedůvěra  
sebehodnocení  
školní prospěch  
pocit méněcennosti

### **Resumé:**

Smyslem předloženého textu bylo soustředit se na žáka jako na osobnost, na jedinečnou a neopakovatelnou bytost, která má svou hodnotu. Z vědomí této hodnoty vyplývá její sebevědomí. Teoretická část je věnována osobnosti žáka, která je komplexně utvářena a vlivy – vnitřní i vnější, které její vývoj determinují, mohou být pozitivní i negativní. V souvislosti s tím jsme nastínili několik možností rozvoje zdravého sebevědomí žáka ve školním prostředí.

V empirické části jsme zkoumali vztah sebevědomí ke školnímu prospěchu a hledali nejzávažnější faktory, které se na utváření sebevědomí podílejí - v rodině, ve škole i mezi vrstevníky.

# **The Possibilities of the Pupil's Confidence Development**

## **The Key Words:**

self - confidence

self - esteem

conceit

self - assurance

school results

pocit méněcennosti

## **Abstract:**

The purpose of this Diploma Thesis was to focus on pupil as an individuality a unique and nonrecurring being, which has his quality. Self – confidence results from this quality. The theoretic part is dedicated to the individuality of a pupil which is formed in a complex way and to influences – internal and external which determine his individuality and can be positive or negative. In connection of this we suggested several possibilities of the development of the well-balanced individuality of pupils in the school environment.

In the empiric part we studied the relation between self- confidence and school results of a pupil also we searched for the most important factors which contribute to the self- confidence development in the family, at school and among the peers.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům.  
Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

<i>Poř.č.</i>	<i>Jméno čtenáře</i>	<i>Příjmení čtenáře</i>	<i>Číslo OP</i>	<i>Bydliště</i>	<i>Datum zapůjčení</i>	<i>Datum vrácení</i>
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						

.....

V Praze dne

.....

Podpis