**Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze**
**Katedra pedagogiky**

# Diplomová práce

**2011** **Kamila Volfová**

**Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze**
**Katedra pedagogiky**

Diplomová práce

Kamila Volfová

# Role učitele v procesu utváření sebepojetí žáka.

Teacher and his role in the process of pupil´s self-conception forming

Vedoucí práce:
PhDr. Hana Krykorková, CSc.

Praha 2011

Ráda bych poděkovala PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za cenné rady, trpělivost, nezdolný optimismus a odborné vedení mé diplomové práce. Současně vyjadřuji vděčnost všem učitelům, kteří se účastnili výzkumného šetření a odboru školství MÚ Mělník za oslovení regionálních škol. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala svému muži Mgr. Petru Volfovi za připomínky a podporu při psaní této práce.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Mělníku dne 14.12.2011* *Kamila Volfová*

## Anotace

Teoreticko empirická diplomová práce „**Role učitele v procesu utváření sebepojetí žáka**“ má za cíl prozkoumat téma sebepojetí z perspektivy osob podílejících se na výchovně vzdělávacím procesu. Především z hlediska osobnostně sociálního rozvoje, jehož podstatnou složkou je vývoj sebepojetí žáka. Zkoumá možnosti a meze pedagogické praxe a snaží se nalézt určitá východiska a doporučení, která mohou učitelům pomoci lépe zvládnout nároky, které současná společnost na výchovu dětí klade. Zároveň se snaží dát učitelům k dispozici nástroj, kterým by jednoduše a efektivně zjistili úroveň své práce na rozvoji sebepojetí svých žáků.



Klíčová slova: identita, interakční teorie, jáství, konstruktivismus, osobnost, osobnostně sociální rozvoj, pedagog, psychická odolnost, resilience, sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcta, seberealizace



## Abstract

Theoretical and empirical thesis "**Teacher and his role in the process of pupil´s self-conception forming**“ aims to explore the theme of self-conception from the perspective of those involved in the educational process. Primarily in terms of personal and social development, whose major component is the development of self-conception of pupil. The thesis explores the possibilities and limits of teaching experience and tries to find some starting points and recommendations that can help teachers better manage claims that contemporary society places on education of children. It also seeks to give teachers a tool that would simply and effectively determine the level of their work on self-development of their pupils.



Keywords: identity, interaction theory, selfhood, constructivism, personality, personal and social development, educator, psychological resistance, resilience, self–conception, self-assessment, self-esteem, self-realization

# Obsah

ÚVOD ..... 7
1. VYMEZENÍ POJMU SEBEPOJETÍ ..... 10
2. Základní psychologické přístupy k sebepojetí ..... 12
Vývoj JÁ, vývoj identity ..... 13
Koncept JÁSTVÍ ..... 18
Sebepojetí jako vztahovost ..... 21
Vymezení zralé osobnosti podle G. W. Allporta ..... 23
Formování jedincova „JÁ“ ..... 24
3. SEBEPOJETÍ VE FILOSOFICKÉM KONTEXTU ..... 27
Sebepojetí a obrat k jazyku ..... 27
Vědění a bytí ..... 29
4. MOŽNOSTI ROZVOJE SEBEPOJETÍ ŽÁKA V PODMÍNKÁCH VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU ..... 30
Psychická odolnost ..... 31
Interakční teorie v kontextu utváření sebepojetí žáka ..... 32
Motivační faktory v procesu utváření sebepojetí a vliv potřeb ..... 41
Osobnost učitele ..... 52
Vliv učitele na změnu žákovského sebepojetí ..... 56
5. EMPIRICKÁ ČÁST ..... 67
Výzkumná hypotéza ..... 67
Forma výzkumu ..... 68
Kritéria hodnocení ..... 68
Výzkumný vzorek ..... 68
Položková analýza ..... 69
Administrace ..... 70
Analýza dat ..... 71
Závěr ..... 75
Diskuse ..... 75
ZÁVĚR ..... 79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY: ..... 82

# ÚVOD

Téma sebepojetí a role učitele v procesu jeho utváření u žáka je podstatou mé diplomové práce. Toto téma jsem se rozhodla zpracovat z několika důvodů. Za prvé, problematika sebepojetí mě zaujala již v průběhu studia.

Za druhé, při hledání literatury a procházení různých zdrojů jsem vždy narazila jen na publikace sledující téma sebepojetí především z pozice dítěte, jeho vývoje a možných poruch. Málokdy ale bylo možné získat ucelené, strukturované poznatky o tom, jak vlastně s rozvojem sebepojetí pracují vychovatelé, pedagogové či učitelé. Implicitně se jaksi předpokládá určitá intuitivní schopnost nebo dovednost reagovat v průběhu vývoje jedince způsobem, který sebepojetí rozvíjí adekvátním způsobem. To v tom lepším případě. V horším tato problematika šla jaksi mimo hlavní zájem nebo záměr výchovného působení. Poznatky k tématu jsou sice obsaženy v teoretické přípravě učitelů včetně různých svépomocných příruček pro rodiče, ale nejsou zpracovány nikterak komplexně. Spíše jen okrajově.

A za třetí, rozvoj sebepojetí a jeho zohlednění při výchovně vzdělávacím procesu je, dle mého názoru, seriózním, aktuálním a hlavně nezbytným úkolem současného učitele. Vědomí určité nedostatečnosti v systému pedagogické praxe mě tedy vedlo k napsání této práce.

Sebepojetí je jeden z klíčových fenoménů, který vstupuje do rozvoje či chcete-li nerozvoje osobnosti. V případě mé diplomové práce je předmětem zájmu stav tohoto procesu ve školním kontextu. V současné situaci, kdy učitelé stále předávají hlavně vědní poznatky, tedy zabývají se především obsahovou stránkou vzdělání, vyvstávají otázky ohledně rozvoje žáka po jeho psychické, resp. osobnostní stránce. Jaká je dovednost žáků orientovat se sami v sobě? Cítí se ve škole dobře? Je pro žáky učitel partnerem? Mohou se žáci o učitele opřít? Naslouchá jim? Motivuje žáky k otevřenosti k učení? Pomáhá dětem také s tím, jak žít nejen sám se sebou, ale i s druhými? Posiluje učitel sebevědomí žáků, jejich sebeúctu? Dává dětem nezraňující zpětné vazby?

Tyto otázky pak vedou k dalším, které lze seriózně, vědecky zkoumat: Souvisí úroveň integrity sebepojetí u žáka s jeho úspěchem či neúspěchem ve škole? Mají učitelé možnost využívat strategie, které pozitivně ovlivňují žákovo sebepojetí? Umějí se vyhýbat negativním formám interakce? Jaké strategie to vlastně jsou?

Na tyto a další otázky není lehké najít odpověď. Některé by částečně mohla poskytnout i tato diplomová práce. Protože je ale zvolené téma složitá problematika,

odpovědi budou spíše otevřené, inspirující k dalším otázkám. Součástí těchto „odpovědí“ jsou také výsledky empirického šetření, které jsem se rozhodla realizovat a které nám mohou pomoci rozkrýt, do jaké míry pracuje učitel se žákovým sebepojetím.

Jsem přesvědčena, že je nutné žáky rozvíjet komplexně, nejen zahlcovat fakty, pojmy a definicemi ale také dbát o jejich osobnostní a sociální rozvoj, aby měli rádi sami sebe, znali svou hodnotu, přijímali se takoví, jací jsou i se svými nedostatky a aby dokázali přijímat ostatní osoby ve svém okolí. Je nutné školám a učitelům zdůraznit, že mají možnost kladné sebepojetí u svých žáků rozvíjet, že mají možnost zvyšovat úroveň integrity svých svěřenců. Kdo jiný, než rodiče a škola má mít tuto, dovolila bych si říci, povinnost. Navíc, v dnešní době škola často supluje úlohu rodiny, která neposkytuje žákovi dostatečnou citovou oporu a podporu na jeho cestě životem. Proto na každém jednotlivém učiteli v tomto ohledu velmi závisí, zda se povede napravit případné škody napáchané rodiči či jinými osobami, zda se povede nasměrovat žáka žádoucím směrem a dosáhnout tak změny sebepojetí či jeho posílení.

Obsahově, v teoretické části práce se snažím vymezit pojem sebepojetí způsobem, který by pomohl poskytnout ucelená východiska pro empirické šetření, jež se snaží nalézt odpovědi na položené otázky. Definuji základní psychologické přístupy k problematice sebepojetí, jeho vývoje i možných komplikací a opírám se o současné filosofické trendy v postoji ke společenskovědním oborům. Tato východiska vedou k určitým akcentům a možnostem rozvoje sebepojetí žáků v podmínkách výchovně vzdělávacího procesu.

Empirická část mé diplomové práce se snaží nabídnout a ověřit autoevaluační metodu, která může učitelům pomoci zjistit, kde ve své práci na rozvoji svébytnosti žáků přidat popřípadě ubrat ve svém snažení. Takový nástroj, dle mého, učitelům a školám vůbec, chybí.

Pokládala bych za velký úspěch, kdyby se podařilo posunout povědomí učitelů o jejich možnostech rozvoje sebepojetí do ucelenější roviny. S určitou nadějí doufám, že tomu svou trochou přispěje i tato práce.

Diplomová práce tak bude mít teoreticko empirický charakter zaměřený na zmapování současného stavu možností pedagogů ovlivňovat sebepojetí svých žáků, nakolik může být tento vliv účinný, nakolik uvědomovaný. Současně chce sledovat obecné tendence při práci učitelů, jejich zaměření, teoretické zázemí a kompetence působit na morální rozvoj a identitu žáků. Při pedagogickém působení je mnohdy potřeba umět diagnostikovat, popř. se orientovat v hodnotových systémech studentů a

využívat veškeré své znalosti ke zdravému rozvoji všech úrovní osobnosti. Plně integrovaná osobnost se vyznačuje zdravým sebepojetím, v jehož tvorbě či změně hraje učitel nezanedbatelnou roli a současně tak napomáhá budoucí životní úspěšnosti žáka. Jedním ze základních atributů úspěšného člověka je tedy zdravé sebepojetí vyvíjející se v čase a v závislosti na aktuálních či dlouhodobých podmínkách, které lze vhodnou aktivitou směrovat.

Praktická část se tak věnuje konkrétní diagnostické metodě, mapující učitelovu intervenci vedoucí k potenciální změně žákovských sebepojetí a orientaci těchto intervencí.

## 1. VYMEZENÍ POJMU SEBEPOJETÍ

Sebepojetí je velmi složitý pojem. Hledání přístupů, které přispějí k interpretaci, jež nám tento pojem adekvátně osvětlí, je základním úkolem této kapitoly.

Způsob, jakým je sebepojetí chápáno, respektive nejednotnost přístupů k tomuto fenoménu, mě přimělo uchopit jej ze dvou základních úhlů pohledu – z pozice kontextu filozofického a kontextu psychologického. Ať tak či tak, je ovšem nutné terminologicky ujasnit, jak budeme tomuto pojmu a jeho jednotlivým složkám rozumět.

Termínem **sebepojetí** označujeme vztah jedince k sobě samému. Můžeme ho nazvat i sebeobrazem[1], který bývá zpočátku naučený a závisí na popisech poskytovaných okolím. Obraz bývá často od okolí přejímán, poté zvnitřněn a užíván k sebevymezování (Fontana, 2003, Helus, 2011). Sebepojetí se de facto reprezentuje jako sebepoznávání, sebehodnocení, sebecit, sebeúcta a seberealizace. To jsou zároveň jeho hlavní komponenty. V pojetí Heluse (Helus, 2011) má sebepojetí čtyři složky a jejich strukturace se později ukazuje jako velmi užitečná v aplikačních postupech. Pojďme si nyní uvést jejich stručnou charakteristiku.

**Sebepoznávání** je postupná orientace v sobě samotném. Dítě se učí poznávat své vlastnosti, schopnosti, postoje a hodnoty. Ve škole se tak děje např. v situaci zkoušení či soutěže. Sebepoznání může být realistické, ale také zkreslené například přáním dokázat více, než jsem doopravdy schopen. Tomuto sebepoznání říkáme iluzivní (o svých charakteristikách si děláme iluze). Ve svém sebepoznávání čerpáme z výkonů, kterých jsme dosáhli, ale také z reakcí lidí na nás – hovoříme o tzv. sociálním zrcadle nebo také zrcadlovém já.

**Sebehodnocení** je informace o tom, jak hodnotíme své výkony, činy, vlastnosti a schopnosti. Rozlišujeme jedince inklinující k optimistickému, povzbuzujícímu sebehodnocení a ty, kteří mají sklon hodnotit se negativně s velkými výhradami. Tito jedinci počítají spíše s neúspěchem, který přičítají sobě, oproti prvním, kteří příčiny neúspěchu vidí ve vnějších okolnostech; úspěch spatřují v kvalitách své osobnosti a ten

[1] Souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě má (Blatný, Plháková, 2003)
[2] Vlastní tělo se postupně vyděluje jako celek od vnějšího prostředí.
[3] Ve smyslu systému Maslowovy pyramidy potřeb
[4] Rodiče např. proto, že do dítěte promítají své nesplněné ambice a bojí se, aby jejich dítě nepatřilo ve třídě k těm slabším žákům. Učitelé tak občas činí proto, že jsou pohodlní. Dělení dětí na chytré a hloupé a podněcování k učení známkami, je jednodušší, než komplexní analýza výkonu.
[5] informace se dozvídáme bud přímo nebo nepřímo, často síla vlivu závisí na tom, kdo nám informaci

je posléze posiluje. Někteří lidé mají tendence k nadhodnocování, jiní k podhodnocování. Ve svém sebehodnocení se opíráme o následující aspekty:

- Porovnávání svých výkonů někdejších s výkony současnými
- Porovnávání s druhými lidmi (posiluje nás, když jsme lepší, a jsme nespokojeni, když jsme horší než druzí)
- O porovnání toho, jací jsme a čeho dosahujeme s ideálem – porovnání vytyčených ideálů s realitou může být jednou z nejdůležitějších aktivizujících sil v osobnosti - jejím vůdčím motivem, ale i zdrojem stresu ve vztahu k sobě samému. Rozpor mezi ideálem sebe sama a stávajícím sebepojetím může být zdrojem vážných poruch osobnosti.

**Sebecit** znamená, že jedinec k sobě chová citový vztah, který může nabývat značné intenzity. Hovoříme například o sebelásce, sebeobdivu, sebenenávisti, sebeopovržení a sebeznechucení. Je-li **sebeláska** výrazná a spojuje-li se s obdivem k sobě samému, hovoříme o narcizmu. Tento jev je sám o sobě nežádoucí, hlavně v dospělém věku. Dítě však v době, kdy se formuje jeho JÁ, potřebuje být v zájmu o sebe sama povzbuzeno, musí najít vztah k sobě samému jako hodnotě, tedy k něčemu, o co je třeba se starat. Dalším důležitým citem je **sebeúcta.** Ta je chápána jako zdroj energie, který je jedním z činitelů úspěchu či neúspěchu jedincova úsilí (Fischer, 1997). Sebeúcta je pocit hodnoty sebe samého, cit respektu k sobě. Hlavní zdroje prožitku vlastní hodnoty pocházejí z:

- Potvrzování našich kladných vlastností rodiči, učiteli a dalšími významnými osobami
- Uznání poskytovaného vrstevníky, sourozenci, kamarády
- Důvěry v sebe, založené na vlastních zkušenostech se svými schopnostmi a úspěchy.

**Seberealizace je** nejaktivnější složkou sebepojetí. Jedinec na základě toho, jak se poznává, prožívá a hodnotí, také jedná. Pojmem seberealizace je myšleno:

- Uskutečňování potencialit – možností vývoje a výkonu, které v nás jsou
- Přibližování se k ideálu – seberealizující se jedinec přijímá ideál jako výzvu něco se sebou dělat

V seberealizačním úsilí jedinec potřebuje nejen vlastní odhodlání, ale také získat oporu u lidí, kterým důvěřuje.

**Obsahové oblasti sebepojetí**

Rozlišujeme pět základních obsahových oblastí (Helus, 2011):

1. **Tělesné (tělové) sebepojetí či vzhledové sebepojetí** – péče o vzhled je součástí kulturního začlenění, jedinec chce často svým vzhledem udělat dobrý dojem
2. **psychické kvality**
3. **sociální sebepojetí** – důležité je pro člověka přináležení do určitých skupin: rodina, parta… Sounáležitost je integrální složkou sebepojetí.
4. **majetnické sebepojetí –** to, co vlastníme je také součástí našeho JÁ
5. **sebepojetí morální**, založené na oddanosti principům, zásadám. Lze jej také chápat jako s**ebepojetí transcendující, přesahové.**

Sebepojetí se utváří. Není neměnnou daností, ale má dynamickou povahu. Působí zde věk, vztahy s lidmi přijatými za vzor, zkušenosti, zlomové události života, tzv. osobně či životně významné situace, jak je nazývá J. Pelikán ve své knize Výchova jako teoretický problém (Pelikán, 1996). Je evidentní, že koncept sebepojetí je nejvíce ovlivněn psychologickými, respektive osobnostními, vývojově psychologickými přístupy.

Uveďme jeho základní charakteristiky.

## 2. Základní psychologické přístupy k sebepojetí

Sebepojetí není jen filosofický rámec, který nás provází životem. Je to především systém prvků, soustavně se formujících, navzájem se doplňujících a tvořící obraz jedince v jeho vlastním světě. Způsob, jakým se tento obraz tvoří, ale probíhá mimo pozorovatelný způsob zkoumání. Jinak řečeno, jedná se o vnitřní proces, kdy jsou využity veškeré možnosti lidské psychiky, její dynamika a reakce na vlivy okolí. Z tohoto důvodu je užitečné pokusit se popsat vývoj sebepojetí a jeho komponenty z perspektivy psychologie osobnosti.

Osobnost jedince je determinována psychologicky, biologicky a sociokulturně. Dítě si sebou nese určité genetické dispozice či vrozenou výbavu, poté je ovlivněno

v procesu socializace, kdy primární vliv zprostředkovává rodina a postupně i širší prostředí v jeho okolí. Osobnost jako celek je složená z osobnostních proměnných, které lze chápat v kontextu struktury osobnosti a dynamiky osobnosti. Pojem struktura osobnosti vyjadřuje vnitřní uspořádání, je to něco stálého, stabilního. Jedná se v podstatě o trvalé osobnostní dispozice oproti dynamice osobnosti zamenající proměnlivosti, které jsou spoluurčovány vnitřními i vnějšími podmínkami. Sebepojetí, klíčový pojem mé práce, souvisí především s dynamikou osobnosti. Je to v podstatě jakási proměnná.

## *Vývoj JÁ, vývoj identity*

Lidé se nerodí s obrazy sebe sama již hotovými. Novorozenec ještě nemá utvořené žádné „já“. Jeho duševní život se podle vývojových psychologů pravděpodobně skládá z proudu více či méně strukturovaných vjemů. Zpočátku dítě nerozlišuje mezi tím, co je v něm a co je mimo ně, neodlišuje vlastní tělo od vnějšího světa. Také vnímá sebe i matku jako jeden celek, což je popisováno, jako extrémní egocentrismus (Fontana, 2003; Říčan, 1973; Nakonečný, 1995). Podle J. Piageta dochází mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem života dítěte v jeho duševním vývoji k takzvané „koperníkovské revoluci“ (Piaget, 1966). Do té doby dítě chápe svůj svět tak, že je středem vesmíru. Praktickou manipulací s předměty pochopí, že ono samo se přemísťuje v prostoru právě tak jako jiné předměty, dochází k „decentraci“. Dále dochází k odlišování osob od předmětů (zvířat, hraček…) a k pochopení, že akce druhých jsou analogické vlastním akcím, zatímco předměty jsou neživé. Tím dítě vstupuje jako aktivní činitel do sociálního prostředí, stává se osobou, dospívá k onomu slovu „já“. Nejdříve slyší na své jméno, začne se jím označovat, řekne „chci“ a „moje“.

Nejprve se u dítěte vyvíjí **vědomí tělového já** – uvědomuje si svou fyzickou odlišnost od vnějšího světa[2]. Později se u dítěte vyvíjí **vědomí sociálního já** jako chápání jedinečnosti a kontinuity - identity. K tomuto vědomí dospívá asi ve věku 2,5 -3 roku (Nakonečný, 1995).

Můžeme tedy říci, že novorozenci si dobře uvědomují svět, který je obklopuje a pocity, které jim zprostředkovává vlastní tělo, ale nechápou sebe jako oddělené „jednotlivé lidi“, kteří to všechno prožívají. Tento prožitek odděleného, „ jednotného já“ se zřejmě vyvíjí právě až kolem zmiňovaného třetího roku života (Fontana, 2003).

[2] Vlastní tělo se postupně vyděluje jako celek od vnějšího prostředí.

Pojďme se nyní věnovat konkrétním vývojovým stádiím zralosti já a identity. To, jak člověk pojímá sám sebe, se v průběhu života neustále proměňuje, nejvíce však v období dětství. Změny se mohou týkat náhlého dosažení úspěchu (například ve školním předmětu) či může jít naopak o prožitek neúspěchu v oblasti, ve které si jedinec věřil. Změny však většinou probíhají krok za krokem, přičemž závisí na tom, jak probíhá interakce jedince s prostředím. Na tom, jaké budou změny a jak budou probíhat, by mělo institucionálně záležet především učitelům. Učitelé by měli neustále vyvíjet snahu o to, aby u dětí, které jim jsou svěřeny a za jejichž budoucnost jsou částečně odpovědni, změny probíhaly v kladném a žádoucím směru.

Jeden ze způsobů, jak je možné o zmíněných změnách hovořit, je chápat je jako pohyb směrem ke zralosti „já“, tím je myšleno k sebepojetí, které je realistické a které přijímá všechny špatné i dobré vlastnosti svého nositele; které obsahuje sebehodnocení zhruba odpovídající tomu, jak člověka vidí okolí. Jednou z nejrozšířenějších a nejpřehlednějších vývojových teorií pro pedagogy, která se týká zralosti jedince, je teorie, kterou navrhl Erik Erikson (Erikson, 1968).

**Eriksonova struktura vývoje osobnosti je pojímána jako osm stadií**. Každé stadium je popsáno v podobě psychologické (vývojové) krize, která obsahuje dva konfliktní póly. Eriksonova stádia obsahují jak možnosti růstu, tak i prvky ohrožení. Růst nastává tehdy, když je konflikt přiměřeně vyřešen. Jeho vyřešení přináší pro ego novou sílu či mohutnost, již Erikson nazývá ctnost (Drapela, 1997). Prvky ohrožení spočívají v uhýbání člověka před patřičným řešením konfliktu. Dojde-li k tomu, převládne negativní pól a ctnost nevznikne. Negativní výsledek určitého stadia vývoje oslabuje ego jedince, a pokud nedojde k napravení problematického vývoje, dochází ke stagnaci v dalším posunu. Neúspěšné řešení konfliktu působí poruchy v osobním a společenském přizpůsobení a ztěžuje zvládání úkolů i následujících vývojových stupňů. Jediným způsobem, jak takový problém odstranit, je vynaložit úsilí na dodatečnou nápravu. To vyžaduje:

- návrat po vlastních stopách až k bodu, kdy došlo k negativnímu řešení,
- účinnější přístup k dosud nerozřešenému konfliktu a následně vytvoření chybějící ctnosti (Fontana, 2003*)*

Zjednodušeně řečeno, Erikson tvrdí, že lidé jsou vystavováni ve svém vývoji od dětství do stáří řadě úkolů vyžadujících učení. Každý úkol musí být úspěšně zvládnut a

teprve potom se mohou vypořádávat s dalším. Pokud v kterémkoli z těchto úkolů neuspějí, jejich další vývoj je ztížen, a mají- li se stát plně zralými, budou se jednou muset ve svém vývoji vrátit a toto selhání napravit. U každého úkolu uvádí Erikson následky neúspěchu pro jedince.

1. **důvěra proti základní nedůvěře** (kojenecký věk)

Novorozenec a posléze kojenec potřebuje uspokojovat bazální (primární) lidské potřeby[3]. Nejdříve potřebuje naplňovat fyziologické potřeby (potrava/hlad, spánek, dýchání, vyměšování) a zároveň je pro něj nezbytná potřeba bezpečí a náležení, lásky. Zajištění se očekává od blízkého člověka, který o dítě pečuje (obvykle je to osoba matky). Matka poskytuje dítěti zážitek bezpečí, jen když se dá její chování předvídat (dítě se naučí/si zvykne přivolat matku křikem). Kojenec se učí nejdříve důvěřovat matce (později i dalším blízkým osobám), a na tomto základě se pak utváří jeho důvěra v sebe a ve svět, což se v pozdějším věku odrazí v jeho sebepojetí. Ctností tohoto stadia je podle Eriksona *naděje*.

2. **autonomie proti zahanbení (studu) a pochybnosti** (batolecí věk)

Toto je období, kdy se jedinec učí novým činnostem – chůzi a mluvení. Učí se také ovládat své vyměšování (Freud označuje druhé stadium jako anální), přičemž toto chování má své důsledky pro sociální interakce: ve smyslu příliš mnoho svázanosti, anebo příliš málo zábran. (Říčan, 1973) V třetím roce také nastává boj o autonomii. Dítě chce a nechce určité věci často jen proto, aby si vyzkoušelo, co může, co dokáže prosadit. Někdy odstrkuje i matku, jen aby si potvrdilo svou autonomii. Erikson vyjadřuje sebepojetí tříletého dítěte slovy: „Já jsem to, co mohu svobodně dělat“ (Fontana, 2003). Dítě se v této době učí prosazovat vlastní vůli. (např. ovládat svěrače, jak se mu zachce a tím určit okamžik vyměšování – bez ohledu na společenskou přijatelnost nebo úzus). Ctností tohoto stádia je již zmíněná *vůle*.

Dítě se učí být nezávislé na druhých. Starší batolata potřebují stále více prostoru k tomu, aby mohli vyjadřovat svá přání a činit vlastní volby. Pokud jsou děti omezovány dospělými, kteří vnímají tuto snahu o samostatnost jako zlobení, může mít vzájemná interakce charakter souboje vůlí. Následkem toho některé děti začínají o sobě pochybovat, jsou zmateny anebo dokonce zahanbeny.

[3] Ve smyslu systému Maslowovy pyramidy potřeb

Ve třetím roce života dětí procházejí takzvanou negativistickou fází, v níž reagují na přání druhých nesouhlasně. Tato fáze není znamením, že děti zlobí, ale je to zdravý příznak počátků samostatnosti. Snaha dítěte po samostatnosti je tedy žádoucí a měla by být rodiči chápána. Zároveň je ale třeba, aby dospělí vymezili dítěti určité přiměřené meze.

3. **iniciativa proti vině** (předškolní věk)

U předškoláka se v tomto období dále rozvíjí jeho samostatnost, pouští se do stále nových a nových činností, získává nové zkušenosti. Dítě chce být úspěšné v tom, co dělá, ale někdy se mu stane, že omezuje svým chováním potřeby jiných lidí. To u něj posléze může vyvolávat pocity viny (Fontana, 2003). Nebo pokud je dětem v iniciativě nějak bráněno, mají pocit, že jsou odmítány a rozvíjí se u nich pochybnosti o sobě samých. Ctností tohoto stádia je *účelnost.* V tomto období je iniciativa dítěte také omezována zvnitřněnými normami, které vytváří základy svědomí.

4. **snaživost proti méněcennosti** (mladší školní věk)

Dítě nastupuje do školy, pomalu opouští hru a začíná se věnovat činnostem, které vyžadují specifické dovednosti (Balcar, 1983). V tomto období přesahuje jeho zkušenost rámec rodinných vztahů a je vystaven srovnávání a hodnocení v širším výběru školních a mimoškolních situací. Úspěšné dosažení praktických cílů vlastní snahou, jev tomto období základem rozvoje kompetence, sebedůvěry a sebeprosazení v praktické činnosti. Neúspěchy vedou k ustavení pocitů vlastní nedostačivosti a méněcennosti ve srovnání s ostatními. (Fontana, 2003)

Školák je postaven před úkol naučit se dělat věci správně a řešit první malé problémy. Jeho obraz sebe dostane nový rys, resp. začne na sebe nahlížet z jiného úhlu pohledu. Začíná usilovat o pochvalu nejen od rodičů, ale i od učitele a prostředkem k tomu jsou dobré známky. Je objevena dimenze úspěch – neúspěch, což je silný impuls pro výkonovou motivaci. Mnoho rodičů a učitelů tuto dimenzi přetěžují, když kladou na úspěch dětí velký důraz[4]. Školák nechce zaostávat za ostatními, proto se ve většině případů velmi snaží. Úspěch pak vyvolává v dítěti radost a neúspěch pocit méněcennosti, tedy jeden ze znaků sníženého sebevědomí. Ctností tohoto stadia je *kompetence* (dítě začíná zvládat určité úkoly a tedy být kompetentní k určitým činnostem).

[4]Rodiče např. proto, že do dítěte promítají své nesplněné ambice a bojí se, aby jejich dítě nepatřilo ve třídě k těm slabším žákům. Učitelé tak občas činí proto, že jsou pohodlní. Dělení dětí na chytré a hloupé a podněcování k učení známkami, je jednodušší, než komplexní analýza výkonu.

5. **identita proti zmatení rolí** (dospívání)

V tomto stadiu dochází k hledání identity u dospívajícího, což pro něj není vůbec jednoduché období. Erikson tvrdí, že „ v žádném jiném stadiu životního cyklu…nejsou si tak těsně blízké příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého“ (Erikson in Drapela, 1997, s70). Může se stát, že se mladý člověk začne ztrácet ve svých pocitech, v rolích, které v životě hraje a dojde ke zmatení rolí. Dospívající se v tomto období hledá a zkouší různé způsoby zábavy, styly oblékání, účesu nebo hudby. Zkrátka to, co by bylo uznáváno jeho vztažnou skupinou (Balcar, 1983).

Úkolem mladého člověka je vytvořit si pevné pojetí vlastního já, svého místa a smyslu v životě. Co se týče společenských vztahů, vývojově závažnou úlohu zde hrají jednak vztahy k vrstevnickým skupinám a dále ke vzorům, k nimž se v tomto období upíná. Oproti tomu rozporná zkušenost s tím, jak se nejeví sobě i ostatním, vytváří neurčitou a zmatenou strukturu sebeomezení (Drapela, 1997).

Toto stádium sjednocuje všechny předchozí představy mladého člověka o sobě samém. Vědomí identity ega dává dospívajícímu člověku důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí (Říčan, 1973). Objevuje se u něj naléhavá potřeba definovat sebe sama jako příslušníka určité skupiny, s jejichž cíli by se mohl ztotožnit. Erikson vyjadřuje sebepojetí dospívajícího větou: „Jsem to, čemu věřím“ (Erikson in Drapela, 1997, s70). Ctností tohoto stadia je *věrnost*, osobní oddanost zvolenému povolání či *životní filozofii*.

6. **intimita proti izolaci** (raná dospělost)

Na hledání identity navazuje v rané dospělosti hledání intimity (důvěrné spojení s jiným člověkem či lidmi, jako je tomu např. v manželství). Podle Eriksona je intimita zdravým spojením vlastní identity s identitou druhého beze strachu, že člověk ztratí sám sebe nebo „rozpustí“ svou identitu. Intimita by měla obsahovat závazek a může být vyjádřena sexuálně. Proces intimity může člověku pomoci vyjasnit si svou vlastní identitu prostřednictvím identifikace s druhým člověkem. Ctností tohoto stadia je *láska*.

Sebepojetí na prahu dospělosti můžeme shrnout do věty: „Jsem to, co miluji.“ (Balcar, 1983). Byl-li dosavadní vývoj navazování vztahů málo úspěšný, člověk nemá odvahu podstoupit riziko utrpení, kterým hrozí případné selhání pokusu navázat důvěrný vztah, a místo toho směřuje k uhýbání před ním a ke společenské izolaci.

Poslední dvě stadia života týkající se střední a pozdní dospělosti se mohou zdát, že už se učitele a jeho vlivu na sebepojetí u dítěte či mladého člověka netýkají. Opak je,

zdá se, pravdou. To, co se odehraje v předchozích stádiích, tedy jak bude učitel ovlivňovat sebeobraz žáka a vnímání sebe samého ve světě, se odrazí později v dospělosti, jak jsme poukázali v části zmiňující životní scénáře. Zda bude člověk žít plnohodnotným životem dospělého, dosáhne skutečné dospělosti a integrity svého já a bude se dále zdravě vyvíjet nebo ustrne v určitém bodě a později nebude schopen přijmout to, jak prožil svůj život a tedy ani sebe. Úspěšné absolvování každého z těchto osmi stadií přináší něco, co Erikson nazval životní mohutnost nebo chcete-li ctnost. Je to v podstatě základní adaptivní vlastnost ega (naděje, láska, moudrost…) (Fontana, 2003). Erikson netvrdí, že se každá z těchto ctností objevuje pouze v daném stadiu, ale že její osvojování dosahuje v tomto období patřičné zralosti.

## *Koncept JÁSTVÍ*

Sebepojetí je teoreticky spojováno také s konceptem jáství. V něm se vždy projevovaly vlivy psychologických škol a teorií osobnosti, výkladové rámce, které určovaly způsob uchopení tohoto fenoménu. Pro účely této práce je vhodné integrativní pojetí tak, jak je popisováno v textech teoretiků psychologie osobnosti, jako byl K. Balcar.

Koncept jáství v tomto případě vychází z definice vědomí. Vědomí jako životní kvalita je psychologicky zakotveno dvojím vztahem: má svůj předmět (vědomí čeho) a svůj podmět (čí vědomí). Obě tyto vazby se stýkají v prožitkové struktuře označované jako JÁ nebo JÁSTVÍ. V tomto dvojím vztahu můžeme chápat JÁ jako činitel vnímající, poznávající a na druhé straně je JÁ obrazem sebe, tedy vnímaného, hodnoceného – já poznávané (Balcar, 1983). Obě tyto formy JÁ se tak stýkají v konceptu JÁSTVÍ. Můžeme říci, že úloha JÁ je zvláštní bezprostřední jev vědomí a má jednotící a organizační funkci. Vědomí je vzájemným setkáním různých dějů v organismu, a tímto průnikem – styčností v místě, čase a dění, je Já popisováno (Balcar, 1983).

Podle Říčana (1973) je:

1. JÁ vnímáno v těle – své, vnitřní JÁ si představujeme uvnitř těla (někteří lidé jej vnímají uprostřed hlavy, jiní je pociťují v hrudníku či v pravé ruce. Jejich já cítí bolest, ať je kdekoli v těle. Jde v podstatě o prožitek ztotožnění se s organismem) Jedná se o jakési fyziologické Já.
2. JÁ je v čase stejné – má svou přítomnost, minulost i budoucnost a život jedince tedy spojuje v souvislý časový útvar. Jedná se o jednotu já v proudu dění.

3. jedinost prožívaného já – já je jediným příjemcem událostí a původcem činů. Co se děje, děje se mnou a ve mně – psychologické Já.

S „Já“ souvisí pojem ega. Ego v obecné rovině vyjadřuje:

- obraz sebe sama, sebepojetí – smýšlení, které si jedinec vytváří o sobě samém
- zvláštní psychický „aparát“, který vyjadřuje nejvyšší úroveň integrace osobnosti a je činitelem duševního života a dynamiky.

Já, neboli ego, dělá osobnost tím, čím je, tedy integrovaným, interindividuálně odlišným a jednotně fungujícím celkem duševního života člověka. Se vznikem ega vzniká osobnost. Základní funkcí ega je tedy integrace, sjednocování zkušeností a potažmo osobnosti člověka.

V této souvislosti je nutné zmínit pojem egocentrismus. Když mluvíme o egocentrismu, znamená to, že člověk vztahuje své prostředí, svůj vnější i vnitřní svět ke svému já (už u novorozence se vyskytuje extrémní egocentrismus ve formě: Já+matka+svět=já).

Obraz o sobě samém si člověk vytváří na základě postojů našeho já. Vyvinuté pojetí sebe sama, tedy ego, má podle Nakonečného (Nakonečný, 1995) dvě základní roviny:

**1. reálné já (ego)** – jak člověk vidí sám sebe v současné době, co o sobě soudí, za koho se považuje, jaký tedy skutečně je (zná své vlastnosti, schopnosti, dovednosti a možnosti).

**2. ideální já (ego)** – představa o tom, jaký nebo čím by jedinec chtěl být. Člověk často ví, jaký by měl být, ale netuší, jaký chce být. Ideální ego je chtěný obraz sebe sama.

Vedle těchto dvou rovin, je zde ale ještě jedna neméně důležitá úroveň, a tou je **zrcadlové já (sociální),** které se týká toho, jak nás vidí ostatní lidé[5]**.** Roli zde hraje intrapsychika – víme o tom, jací jsme (nebo si to alespoň myslíme), ale často si názor vytváříme právě z názorů ostatních. Zrcadlové já znamená, že okolí tvoří do jisté míry naši představu o sobě. Jak velký bude vliv okolí na naše sebepojetí, samozřejmě záleží na vlastnostech a síle osobnosti. Toto vědomí je pro pedagogickou činnost velmi důležité a mnoho učitelů na to v průběhu své práce často zapomíná.

Míra rozporů mezi těmito rovinami sebehodnocení, tj. míra spokojenosti nebo nespokojenosti se sebou samým (míra sebeakceptace), vytváří tzv. sílu ega. Čím jsou

[5] informace se dozvídáme bud přímo nebo nepřímo, často síla vlivu závisí na tom, kdo nám informaci řekne

tyto rozpory větší, tím je ego slabší a opačně. Slabé ego může vést k dezorientaci chování, nejistotě a být dezaktivující. V pojetí sebe sama jsou zvnitřněné i „objektivní“ hodnoty, tj. společenské normy morálky a chování, vytvářející strukturu osobní morálky, která se označuje freudovským termínem superego (nadjá).

Určitá míra nespokojenosti se sebou samým je paradoxně motivující, jelikož když je člověk se sebou naprosto spokojen, vede to pouze ke stagnaci osobního vývoje, a dle mého názoru, případně k regresi. Síla EGA vyjadřuje poměr reálného a ideálního já. EGO je tím silnější, čím menší je rozdíl mezi reálným a ideálním já. Tedy rozdíl mezi tím, za koho se považuji a kým bych chtěl být. Poukazuje na míru nespokojenosti se sebou samým či na určitou míru sebeúcty, respektování sebe sama. Člověk může milovat i nenávidět své tělo, svou osobnost a tento poměr k sobě samému určuje v důsledku i jeho poměr k životu a ke světu.

Shrneme li takto uchopené sebepojetí, lze říci, že jde o podstatu ega a jeho základem je vjem a představa vlastní osoby, vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě. Obraz sebe je obsahovou zážitkovou strukturou vztaženou k pomyslné skutečnosti.

**Sebepojetí je založeno** na **sebepoznávání** – jehož zdrojem jsou:

- já, okolní svět, sociální svět,
- hodnocení sebe sama: **sebeúcta, sebeoceňování a sebevědomí.** Ty jsou dány individuálním systémem hodnot, který se vytváří od dětství na základě rodičovských příkazů, zákazů, vzorců chování a jednání.

Koncepce JÁ je ve školní praxi velmi důležitá, protože pomáhá zajišťovat ucelenost osobnosti (její integritu), ovlivňuje interpretaci jedincovy zkušenosti (např. člověk se silným “volním já“[6] bude dělat znovu přijímací zkoušky na VŠ i když se napoprvé nedostal) a je zdrojem očekávání (anticipace) jedince.

Se sebepojetím úzce souvisí pojem “naučená bezmocnost“. U dětí se občas objevuje a je to jev, který je získaný, zformovaný zvnějšku. Naučená bezmocnost je způsobená devalvací osoby především v důsledku negativního vlivu okolí. Bohužel školní prostředí poskytuje podporu tomuto úkazu a pracuje se s ním minimálně. Nejčastěji proto, že učitelé nemají čas ani kapacity systematicky pracovat na

[6] Resilience

individuálních kompetencích a zodpovědnosti žáků za své výsledky. I když, lze předpokládat, že kooperativní vyučování, komunitní způsob „existence“ školních kolektivů a dlouhodobá důvěra v kompetence dětí mohou tento negativní jev korigovat. Bez spoluúčasti rodinných systémů je to ale sisyfovská práce, kdy škola supluje rodinné intervence bez větších úspěchů.

Stejně tak s tématem sebepojetí souvisí proces kauzální atribuce (připisování příčin), který detailněji zmiňuji v kapitole věnované možnostem rozvoje sebepojetí žáka v podmínkách výchovně vzdělávacího procesu.

## *Sebepojetí jako vztahovost*

Z výše popsaného lze říci, že jednou ze základních charakteristik sebepojetí je vztahovost. (Rogers, 1998). Sebepojetí se utváří ve vývoji člověka na základě vztahu ke světu, k lidem, k sobě. Člověk je závislý na tom, jak druzí lidé hodnotí jeho prožitky, chování a pro člověka je důležitý bazální pocit přijetí. Primární kongruence (Rogers, 1998) je soulad mezi potřebami člověka a jeho zkušeností. Pokud způsob ocenění potřeb a prožitků ostatními je pozitivní, pak je to ideální stav. Inkongruence je naopak rozpor mezi sebepojetím a zkušeností. Primární inkongruence je rozpor mezi potřebami dítěte a jeho zkušeností v rámci vytvářejícího se sebepojetí. Ne nadarmo se s tímto rozporem jaksi automaticky počítá jako se součástí koloritu školní reality (devalvace žákovských výsledků; jejich práce není v souladu s očekáváním, kdy maximum úsilí ze strany žáka by mělo být oceněno).

Obraz já je takto nástrojem orientace v osobním životě. V Říčanově pojetí (Říčan, 1973) se jedná o jakousi „osobní mapu světa“. Úloha sebepojetí je v ní vysvětlena takto: „Obraz sebe je součástí osobní mapy světa, a to jednou z nejdůležitějších částí. Na tuto část mapy zaostřujeme svou pozornost, kdykoli „o něco jde“ kdykoli se rozhodujeme na křižovatce svého života, kdykoli napínáme svou vůli, kdykoli usilujeme o nejhlubší filozofické poznání…“ (Říčan, 1973, s 295) Osobní mapa je tedy obrazem „já ve světě“ a jednání člověka záleží na tom, jaká je jeho osobní mapa. Zdravý člověk má mapu přesnou, bohatě prokreslenou v těch oblastech, které se týkají jeho plánů do budoucnosti a společenských cílů, pro které se angažuje, rozumí svým motivům, zná své síly.

Jasný, vnitřně soudržný stálý obraz o sobě a o světě je provázen citem jistoty. Změna v sebepojetí (a v pojetí svého postavení ve světě) znamená vždy alespoň

dočasnou ztrátu jistoty v této orientaci[7]. Nejistota pak vyvolává úzkost, která motivuje člověka k jejímu odstranění a s tím souvisejícím obnovením jistoty a bezpečí.

Základní způsoby obrany sebepojetí jsou:

- 1. popření, kterým člověk zkresluje vnější skutečnost, takže je prožívána jako méně hrozivá
- 2. vytěsnění, kterým si člověk brání v uvědomění vlastních obávaných pohnutek a citů. Vytěsnění je často spjato s dalšími obrannými mechanismy, ne neznámými ve školním prostředí (například: projekce, regrese či racionalizace nebo somatizace a další).

Souhrnem, sebepojetí dítěte se utváří na základě zkušenosti s okolním prostředím a způsobem, jakým se k tomuto prostředí vztahujeme. Nejdříve dochází k interakci s rodinou, která je klíčovým prvkem, na jehož základě si dítě utváří svůj vlastní sebeobraz. Později, když dítě nastoupí do školy, dostává i slovo učitele v jeho životě velký význam. Dospělý člověk, který nahlíží na svou identitu, chce být sám sebou. Některé vlastnosti si připisuje a jiné nikoli (v závislosti na úrovni sebeakceptace). Oproti tomu dítě, které svou identitu teprve hledá, ještě moc nedokáže být samo sebou a většinu vlastností, které získá od okolí, automaticky přejímá.

Učitel či učitelé dítě provází životem celou řadu let. Musíme si uvědomit, že dítě se s pedagogy setkává pět dní v týdnu a je s nimi v kontaktu několik hodin denně. Pravidelně dochází k interakci učitel - žák, a dítě se tak prostřednictvím této zkušenosti, ať už je pozitivní nebo negativní, dozvídá nové informace o své osobě, svém chování, jednání, schopnostech a dovednostech[8]. Proto je logické, že na to, jak dítě samo na sebenahlíží, má učitel nesporný vliv. Pokud dítě onálepkujeme nějakou vlastností, ponese si ji do dalšího života a jen těžko se toho bude zbavovat. Je velmi důležité, aby toto měli učitelé neustále na vědomí. Dítě si pak často připisuje určité vlastnosti v souladu s předchozí zkušeností a nálepkou, kterou dostalo. Tak si může vytvořit pokřivený obraz sebe samého, který obsahuje nejen přejatý úsudek o svých vlastnostech („jsem stydlivý a hloupý“), ale i s tím související citový vztah k sobě samému („nemám se za to rád“).

Sebepojetí lze tak dát do souvislosti s **životními scénáři,** které mohou mít původ v dětství a mohou nás provázet po zbytek života**.** Jedná se o obraz hodnoty nás samých,

[7]Obrana sebepojetí (viz Balcar, 1983, s 161)
[8]Průběh této interakce by se dal přirovnat procesu zrcadlení u matky a dítěte.

jež jsme získali prostřednictvím rodičů a dalších vychovatelů. Tento obraz se vztahuje k určitým opakujícím se komunikačním rysům v našem chování bez ohledu na hodnotící znaménko. Tyto opakující se tendence mají formu specifického rituálu, který má vliv na způsob sebehodnocení a následnou sebereflexi. Bohužel, teorie scénářů, mající svůj základ v transakční analýze, bývá spíše spojována s negativní odezvou na tvorbu a hodnocení sebe sama. E. Berne říká: „Je velmi obtížné změnit negativní scénář, tzn. negativní sebepojetí, a čím je scénář patologičtější, tím obtížnější je cesta k jeho nápravě“ (Berne, 1992, s 60). V takovém případě lze patologické životní scénáře chápat jako zásadní předpoklad pro devalvaci sebeúcty a víry ve vlastní kompetence.

Koncept jáství vlastně vysvětluje fakt, že člověk usiluje o maximalizaci pocitů úcty, přičemž toto oceňování já vyplývá z poměru úspěchu k nárokům. Sebeúcta je tak klíčovým aspektem konceptu jáství, vyjadřuje totiž podstatu jeho dynamické funkce, tj. ego-vztažnou motivaci. Kromě úcty, kterou se jedinec snaží získat od druhých, má také určitou míru sebeúcty.

S konceptem jáství je zajímavé spojit ještě jednu pozoruhodnost. A tou je **identifikace se svým jménem**. Jméno je totiž symbolický znak pro pojmenování vlastní identity. Je to něco, čím zastupujeme svou identitu navenek a čím reprezentujeme naši spoluúčast ve světě. Ne nadarmo se v průběhu času vytvořily teorie spojující jména s určitými vlastnostmi, osobnostními charakteristikami a de facto nálepkami. Už si nevzpomínám kde, ale narazila jsem na výzkum, který vykazoval pozitivní korelaci osobnostních vlastností se jmény. Jak se ale později ukázalo, bohužel pouze u lidí, kteří tomuto paradigmatu věřili. Nicméně, jméno, jako vnější reprezentace subjektivních (kognitivních, emočních i hodnotových) dispozic, má vliv na celkovou spokojenost a zdravé sebepojetí. O. Strunk zjistil zajímavý poznatek (Nakonečný, 1995), že lidé, kteří nemají rádi své vlastní jméno, nemají rádi ani sebe samé.

## *Vymezení zralé osobnosti podle G. W. Allporta*

Allport tvrdí, že jak se jedinci na postupu různými stadii osobnostního vývoje blíží zralosti, stávají se vnitřně integrovanějšími a celistvějšími. Vnímal děti v raných stadiích tohoto vývoje jako jedince s řadou různorodých osobnostních rysů (např. přátelskost, poctivost, nepraktičnost aj.), které se v jednání s lidmi projevují nesoustavně (např. mohou být poctivé ke kamarádům, ale ne k učitelům, nepraktické doma, ale nikoli ve škole). Jak vyrůstají, rysy se spojují do „Já“. Dítě může mít

například jedno já ve škole - z hlediska sebepojetí i chování - a jiné zase doma. Tato „já“ se později sjednotí do jediné osobnosti[9].

Jedním ze znaků jedinců, kteří ještě nedosáhli zralosti já, je nesoudržnost. To znamená, že přizpůsobují své chování okolnostem, v nichž jsou. Tento fakt je důležitý pro uvědomění si závislosti různých sebepojetí jednoho člověka na kontextu různých situací.

Znaky zralé osoby podle Allporta[10]

- rozšířené prožívání vlastního já
- vřelé, nesobecké vztahy s druhými
- citová jistota
- vhled do sebe (realistické vnímání a hodnocení sebe samého)
- realistický přístup ke světu
- jednotící životní filozofie (určitý názor na smysl života usnadňující volbu životních cílů)

Důležitou úlohu v utváření zralosti také hrají temperamentové činitele. Například snadno vychovatelné děti si nacházely vřelé nesobecké vztahy s jinými snáze než děti obtížně vychovatelné[11].

## *Formování jedincova „JÁ“*

Jak již bylo řečeno, dle Eriksonova dělení, nejvýraznější vývojové stádium pro ukotvení vlastní identity souvisí s *obdobím dospívání.* Tehdy si teprve mladý člověk začíná uvědomovat svou identitu a pracovat s ní. Identita je souhrn veškerých stránek sebepojetí jedince. Erikson sice mluví o jakési formě identity už v raném dětství, ale ucelená identita obvykle vzniká až v dospívání, kdy se různé části sebepojetí spojí v jeden obraz o sobě samém.

Potenciál k růstu, změně a vývoji osobnosti zůstává po celý život. Adolescence však představuje přechod od měnlivé osobnosti dítěte (tj. od různých rysů já – dle Allportovy terminologie) ke stálejší osobnosti dospělého. V dospívání se také objevují zralejší životní cíle. Ty úzce souvisejí s citem identity, s prožíváním toho, jaký jsem člověk („Toto jsou mé schopnosti a hodnoty a toto chci učinit se svým životem.“).

[9] Allport užívá výrazu osobnost až pro stadium, kdy jedinec dosáhl zralosti já (Fontana 2003).
[10] (Fontana, 2003, s 263)
[11] tamtéž

Hledání vlastní identity v dospívání je obvykle provázeno značnou mírou experimentování. Adolescent si tak zkouší mnoho různých druhů chování, *napodobuje vzory ve svém okolí*, jejichž styl života a hodnoty pokládá za hodné napodobení. A jelikož je identita zčásti projevována prostřednictvím skupin, k nimž jedinec patří, stává se velice významnou právě skupina vrstevníků. Aby ho tato skupina přijala, mění někdy dospívající své chování (ať už oblékání či hodnoty a názory).

V tomto období je také důležité přijetí opačným pohlavím. Proto si dospívající chlapec či dívka osvojuje takové chování, o němž soudí, že je sexuálně přitažlivé. Učitel by měl být k těmto experimentům tolerantní a mladému člověku tak hledání vlastní identity usnadňovat.

Někdy se stane, že dojde k selhání vzájemného porozumění mezi dospělými a dospívajícími. Je to patrné v naší neschopnosti rozpoznat, že navzdory svému zdánlivému sebevědomí bývají adolescenti často v zajetí nejistoty. Při svém hledání identity si nikdy nejsou jisti, že lidé, jimiž se stávají, budou přijatelní a úspěšní v dospělém světě. Proto, i když se v tomto období může zdát, že rodiče a hlavně učitelé pro ně nic neznamenají, podpora a dobré mínění těchto lidí jsou pro ně stále nesmírně důležité. Učitelé, kteří s dospívajícími úspěšně pracují, si tuto skutečnost zjevně uvědomují a často si s nimi dokážou vytvořit vztah, na nějž pak jejich žáci začnou pohlížet jako jeden z těch, které je v životě nejvíce ovlivnily. Zda si to ovšem pedagogové uvědomují, to je otázka.

Jak už jsme zmínili výše, z Eriksonových osmi stadií vývoje osobní zralosti vyplývá, že následkem neúspěchu při vytváření identity je zmatení rolí. Jedinec nemá jasnou představu, jakým člověkem je nebo jakou roli by měl v životě zaujmout. Proto je zapotřebí, aby učitelé byli pro dospívajícího vzorem a podporovali ho v jeho cestě za hledáním hlavní životní role. Jak říká koncept osobnostní a sociální výchovy, výchova by měla být provázející a učitel by měl být průvodce, provázet dítě na cestě životem a pomáhat mu hledat jeho optimální osobní cestu k životní spokojenosti, založenou na dobrých vztazích k sobě, druhým lidem, ke světu.

Já je také definováno, jako autoregulační subsystém osobnosti (Čáp, J., Mareš, J., 2001). Mnoho výchovných a mentálně hygienických problémů je spjato právě s nedostatky ve formování tohoto systému.

Jeho složky jsou:

- sebepojetí,

- sebedůvěra,
- sebehodnocení, názory na sebe samého ve vztahu ke světu,
- hodnoty, které člověk přijal za své,
- aktivnost – pasivnost osobnosti.

Slabý prospěch, nezájem o učení a školu i špatný vztah s učitelem/i v mnoha případech souvisí s žákovým nízkým sebepojetím a sebehodnocením. Jak jsem již poznamenala, sebepojetí, sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti, názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a referenčních skupin. Mimoto závisí také na psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech i aktivnosti a pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života.

Bohužel, ve vývoji dítěte a mladistvého je mnoho podmínek, které působí v opačném směru: snižují sebepojetí a sebehodnocení, tlumí aktivnost, ztěžují vytyčování cílů a zdolávání překážek na cestě k nim. Velkou překážkou je absence kladného a trvalého emočního vztahu k dítěti či hůře, chladný až záporný vztah dospělých, v našem případě učitele. Typickým příkladem bývá ironizování dítěte při jeho nezdarech, popřípadě posměch, nedůvěra k možnostem dítěte a také nepřiměřené požadavky na dítě. O těchto činitelích budu psát v části věnované psychické odolnosti.
V této souvislosti je užitečné zmínit kontinuum *aktivnosti a pasivnosti* osobnosti. Do značné míry závisí na tom, osvojilo-li si dítě převážně aktivní nebo naopak pasivní únikové techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi, a zda byly tyto techniky později korigovány či nikoli. Těmto technikám se dítě učí od raného dětství sociálním učením napodobováním rodičů a jiných modelů. Formování jedincova sebepojetí tedy do značné míry závisí na modelech, které má žák k dispozici. Jde o modely aktivního nebo pasivního zvládání či nezvládání zátěží a obecně modely převážně aktivního či pasivního postoje k životu a jeho podmínkám: zda se žák učí od nejbližšího prostředí brát zátěžové podmínky jako výzvu k aktivnímu zvládání, nebo jako nepřekonatelnou překážku, před kterou nezbývá nic než rezignovat. Podle výzkumů záleží i na tom, zda modely projevují sebedůvěru (Čáp, J., Mareš, J., 2001). Vyvíjející se já se výrazně projevuje a také zároveň formuje v mechanismu, který je nazýván aktivním vyhledáváním a stimulováním vnějších činitelů. Při silné motivaci, nedostatku příznivých podmínek a velkých překážkách některé dítě vyhledává ve svém prostředí mezi osobami ty, které by mohly podpořit jeho vytouženou činnost a

dosahování cílů. Na to by měl mít učitel nastaveny jakési radary a být připraven tomuto jedinci nabídnout spojenectví a oporu k dosažení jeho cílů.

## 3. SEBEPOJETÍ VE FILOSOFICKÉM KONTEXTU

Sebepojetí a jáství bylo vždy ve svém širším pojetí spojováno s uvědomováním si vlastního bytí, porozumění a chápání jedincova místa ve světě. Tento filosofický koncept poskytuje základ pro další členění a definice psychických a „přesahových" fenoménů, které mají významnou úlohu ve vývoji jedince, jeho vzdělávání a výchově. Odpovědi na otázky „kdo vlastně jsem, kam kráčím a jaká je má úloha", se více či méně různily dle filosofických rámců od antiky až po novověk. Pro účely této práce je nejužitečnější pohled, který se vyvinul z perspektivy novověké filosofie, i přesto, že má svůj základ hluboko v antice. Konkrétně jde o východiska kladoucí subjekt do centra uvědomění a jejich variace, ať ve formě existencialismu či fenomenologie. V současné době nás totiž realita „nutí" přehodnotit a přerámovat koncepty jáství či sebepojetí v souladu s nároky postmoderní doby.

### *Sebepojetí a obrat k jazyku*

Zásadní otázkou postmoderní perspektivy věd o člověku je představa „self" jako konceptu identity, podstatným způsobem ovlivňující interakci a vztahy v rámci pozice uvnitř vědy. Z tohoto pohledu se nejedná o jednoduché, ustálené jádro „self", které můžeme objevit, když oloupeme vrchní slupky. Spíše směřuje k narativnímu sociálnímu porozumění (konstrukci) sebepojetí jako vynořujícímu se fenoménu z lidské interakce. Z lingvistického hlediska se sebepojetí stává narativním self, kdy identity začínají existovat ve vztahu k určité perspektivě, úhlu pohledu s našimi záměry. Díky tomu existuje nekonečné množství způsobů, jak můžeme sebepojetí popsat a porozumět mu. Tento koncept je všeobecně nazýván „narativita" (Gergen, 1991).

Narativita je metafora pro vyprávění příběhů, která se často vyskytuje v současném diskurzu nikoliv ve svém běžném slova smyslu, ale ve smyslu příběhu každodenního života, způsobu, jakým naše životy sestavujeme (Bruner, 1990). Příběh v tomto smyslu představuje určitou podobu diskurzu, tedy diskurzivní způsob, jakým organizujeme, popisujeme, jakým rozumíme a vytváříme význam. Jinými slovy, příběh

dává událostem našich životů, světa kolem nás, našim zkušenostem a osobním identitám strukturu. Uvádí je do souvislostí tak, aby nám dávaly smysl.

Lidé vytvářejí, prožívají a sdílejí svoje příběhy v konverzaci a v jednání s druhými a s vlastním self. Jsou to způsoby, jak používáme jazyk a jak se s jeho pomocí vztahujeme sami k sobě a k druhým. J. Bruner (1990), mimo jiné, navrhuje, aby se děti učily v raném věku organizovat svoji zkušenost narativně prostřednictvím příběhů, aby příběhy poslouchaly a učily se vyprávět. Prostřednictvím příběhů lze ve škole konstruovat význam každodenního života, pochopit, proč a jak myslíme, že funguje náš svět a jak a proč by tak fungovat měl.

Jazyk používáme k „zarámování" svých zkušeností a vzpomínky na naše zážitky potom tvoří náš narativní způsob myšlení a naše narativní struktury (Bruner, 1990). Tento způsob vykazuje několik základních charakteristik:

a) je sekvenční, složený z jedinečných sekvencí událostí
b) indiferentní ve vztahu k faktům – příběh může být skutečný nebo imaginární
c) jedinečný, umožňující opuštění tradice (popisuje a propojuje výjimečné a neobyčejné události odlišné od standardních kulturních vzorců)
d) srozumitelné příběhy mají jasný, hodnotný závěr
e) vyprávěné události jsou ve vztahu k závěru relevantní a směřují k němu
f) události jsou časově seřazené
g) postavy mají trvalou a koherentní identitu v průběhu času
h) události jsou kauzálně propojeny a slouží jako vysvětlení pro výsledek
i) mají začátek a konec
j) často příběhy vznikají nahodile na základě lokálních i univerzálních, kulturních, sociálních, politických a historických příběhů, ve kterých jsou ukotveny (Bruner 1990; Gergen, 1994).

Z tohoto pohledu je postmoderní identita představena jako vyjádření této schopnosti v jazyce a ve vyprávění. Identita, která vypráví příběh, je skrze proces vyprávění formována, informována a reformována (Anderson, 2009).

Pro školní praxi má tento koncept význam jak ve výchovném procesu, tak při aplikaci principů osobnostně sociálního rozvoje a různých průřezových témat ve výuce. Na straně učitele pomáhá vyrovnat se s nároky zrychlujícího se světa kolem nás, hledání své role ve vzdělávacím procesu a pochopit smysl aktivit, které se studenty hodlá dělat. Tento vývoj formování sebe sama a chápání sebe sama však nemůže být ze své podstaty nikdy ukončen.

Současná kognitivní psychologie vysvětluje fenomény lidské mysli (učení, pozornost, paměť, ale i vědomí a tím i identitu), jako vnitřní aktivitu centrálního nervového systému (Sternberg, 2002). Podobně jako počítač, mentální činnost zpracovává informace na základě určitých kritérií zabudovaných v systému. Do tohoto redukcionistického postoje (determinace biologickou strukturou) je ale potřeba přiřadit jazyk nikoliv jako prostředník vyjádření psychických procesů, ale především jako nedílnou součást identity.

Sebepojetí je totiž utvářeno a chápáno zejména v jazyce (jazyk bez osobních zájmen je nemyslitelný: Já odkazuje k aktu individuální promluvy a ustanovuje mluvčího. Zároveň „Já“ není předem existující subjekt nebo látka v epistemologickém nebo metafyzickém slova smyslu; je to mluvící subjekt (Gadamer, 2009)

Identity, sebepojetí, které konstruujeme, jsou výsledky narativního (vyprávějícího a jazykového) procesu konstrukce významu. Není to izolovaný zárodek vědomí uzamčený v hlavě, ale je interpersonálně distribuován. Sebepojetí, sebehodnocení či osobní identita jsou narativními realitami sociálně konstruované v jazyce. Jsou to funkce sociálně konstruovaných příběhů, které neustále vyprávíme sobě a ostatním. Dávají smysl a uspořádání nejen událostem a zkušenostem, ale také našim osobním identitám (Gergen, 1991).

Obrat k jazyku v pedagogice tedy spočívá jak v narativitě, tak v přijetí sociálně konstrukcionistického konceptu v přístupu k pedagogické praxi, vzdělávání, školní realitě a vlastní práci a především porozumění sama sobě.

Chápu, že postmoderní přístup k sebepojetí může evokovat více otázek, než odpovědí, ale v důsledku je pro závěrečnou intervenci učitelům nezbytný. Díky tomu si totiž učitel může uvědomit, že normativita, dodnes považovaná za nedotknutelnou, je nedostatečná, neboť nabízí neuspokojivé odpovědi a návody. Cokoliv se učitel snaží s dětmi dělat pro rozvoj jejich sebepojetí, vždy skončí v „sítu“ subjektivních preferencí a „čidel“ jednotlivých žáků. Čili záměr se ne vždy může ztotožnit s výsledkem. Jak ostatně praxe ukazuje, dopad učitelových intervencí často končí v jiných sférách, než původně zamýšlel. Ať jde o oblast vědění (znalostí) či o oblast osobního rozvoje, nebo chcete-li filosofie.

## *Vědění a bytí*

Je samozřejmé, že škola musí děti vzdělávat v oblasti vědění (fakta, strategie vzorce myšlení), ale neméně důležité, ne-li důležitější, je děti vzdělávat v oblasti bytí.

Dle mého názoru si člověk může faktické poznatky doplňovat během celého života, ale to jak žít a jak se vztahovat k sobě samému a ke světu, je třeba, aby se učilo a zdravě vyvíjelo už v dětství.

Životní filosofie se týká toho, jak lidé prožívají své životy. Oblast vědění vede k získání kvalifikace a je základem pracovní kariéry. Oblast bytí je oblast sebepojetí a citů a vede především k duševnímu zdraví. Zdravé sebepojetí tak bývá zárukou duševního zdraví.

Této oblasti se v praxi věnují především průřezová témata, zvláště osobnostní a sociální výchovy, která se týkají mezilidských vztahů, sebepoznání a psychohygieny. Bytí je však podstatou našich životů. Můžeme patřit k nejvzdělanějším lidem pod sluncem, ale nebude nám to k ničemu, pokud budeme sami sebe prožívat zmateně, nešťastně a neuspokojivě. „Pokud má být „vědění“ pro jedince skutečnou hodnotou, pak musí sytit „bytí“ (Fontana, 2003). Bez nezbytného rozvíjení osobní filosofie nemohou lidé v průběhu svého životního zrání dosáhnout vyrovnanosti, osobního přizpůsobení, tvořivé nezávislosti a odměňujících vztahů s druhými, které vytvářejí duševní zdraví a vedou k pravému pochopení a přijetí vlastního já“.

Škola může prostřednictvím dobré interakce mezi učiteli a dětmi hrát v rozvíjení tohoto sebepochopení a sebepřijetí významnou úlohu. V předmětech, jejichž součástí jsou průřezová témata, týkající se právě osobnostně sociálního rozvoje, lze děti pobízet, aby přemýšlely o tom, co pro ně znamená jejich život. Záleží na schopnosti jednotlivých učitelů rozpoznat význam svého předmětu pro osobní růst dítěte. Pokud takový význam předmět postrádá, je namístě položit si otázku, proč se mu vlastně vůbec vyučuje. Školy by měly využít všech oblastí svého vzdělávacího programu jako pomoci k rozvíjení já, tedy činitele, jenž rozhoduje o tom, zda děti vyzrají v dobře přizpůsobené a společensky konstruktivní lidské bytosti.

# 4. MOŽNOSTI ROZVOJE SEBEPOJETÍ ŽÁKA V PODMÍNKÁCH VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Současné teoretické i výzkumné pedagogicko psychologické závěry (Sedláčková, 2010; Helus, 2011; Nakonečný, 2003) ukazují, že možnosti řešení se nabízí ve dvou hlavních oblastech:

1. Rozvoj odolnosti, kterému se věnuji v následujících odstavcích

2. Posílení učitele, což je téma zvláštní kapitoly a předmětem výzkumu v empirické části diplomové práce.

## *Psychická odolnost*

Jednou ze základních součástí sebepojetí v pedagogicko psychologickém kontextu, je fenomén odolnosti. Odolnost lze chápat z různých úhlů pohledu a perspektiv, nicméně její vymezení je v této práci čistě psychologické.

Psychologický obraz odolnosti chápu v kontextu vlivu učitele na tvorbu sebepojetí jako klíčový. Proto jej uvádím jako jeden z nejdůležitějších prvků, které je potřeba brát v potaz. Obzvláště, pokud se pokoušíme vytvořit systém doporučení, které učitelům umožní lépe chápat svou roli v rozvoji identity žáků.

Odolnost jako psychickou vlastnost lze vymezit následovně:

- Odolnostní vlastnosti jsou u každého člověka (dítěte) velmi individuální. Hrají zde roli genetické vlivy (biologická determinace) stejně jako vlivy prostředí, (tj. vztahy v rodině, výchovný styl) a s tím související získávání zkušeností (sociokulturní determinace),
- Zdroj odolnosti je součástí osobnosti každého člověka a funguje jako vlastní zdroj energie. Tento původ energie nebo též energetické centrum bývá označován jako vnitřní individuální potence. Chápu to tak, že každý člověk má určité skryté rezervy-onu vnitřní energii, aby v určitých náročných životních situacích zmobilizoval své síly a vypořádal se těžkostmi, které se mu postavily do cesty (např. u dítěte, když to vztáhneme na školní prostředí, se to týká odmítání ze strany učitele, vrstevníků, těžkosti s učením se, stres ve škole…). „…vlastnosti a predispozice tvořící samotné jádro odolnosti potřebují ke své aktivizaci jistou dynamickou a nezpochybnitelně výbušnou vnitřní psychickou energii, která umožní realizaci v podmínkách člověk - člověk a člověk – okolí“. (Vondrouš, 2005, s 59)

Odolností je tak chápáno široké spektrum vlastností a schopností a to jak vrozených, tak získaných, prostřednictvím kterých je člověk schopen interakce s okolím, udržujíce si svou identitu a to i v případech, kdy je tlak a očekávání prostředí protichůdné s jeho vnitřním založením a výbavou. Odolnost však není jen schopnost odrážet tlaky a vlivy, nýbrž i schopnost pružného hledání a orientace v osobnostních strukturách.

Když se o psychické odolnosti začalo poprvé mluvit, byla vnímána jako osobnostní rys, který jedince předurčoval k adaptivnímu vývoji a k odolávání nepříznivým okolnostem. S odolností se ovšem pojí i relativně nedávný pojem resilience, který je ale chápán jako proces, nikoli jako stabilní rys. Klasická definice, kterou používá S. Hoskovcová a která původem pochází od J. Wernerové, tvrdí, že jde o: „…proces, schopnost, i výsledek úspěšné adaptace člověka, vzdor nepříznivým či ohrožujícím podmínkám (Hoskovcová, 2006, s 45). Vyskytuje se v trojí podobě:

a) jako dobrý vývojový výsledek v případě vysoce „rizikových" dětí, resp. dojde k žádoucímu vývoji dítěte navzdory vysoce rizikovému prostředí,

b) jako zachovaná kompetence u dětí ve stresových situacích, resp. zachovaná způsobilost a zdatnost v zátěži,

c) uzdravení/zotavení z psychického traumatu.

Matějček (1998) popisuje resilienci jako „příznivý vývoj člověka za nepříznivých podmínek". De facto je to odolnost vůči okolnostem, které jiného člověka mohou poškodit, ublížit mu, nebo ho špatně formovat.

Psychická odolnost je tak schopnost vyrovnávat se s psychickou zátěží bez narušení vnitřní integrity a poruch chování navzdory signálům ohrožení a zvýšenému emocionálnímu napětí. Díky tomu je jedinec schopen udržet své sebepojetí v ne patologických mezích, o získané zkušenosti se obohacuje a rozvíjí. Jedná se o dynamický proces ovlivněný řadou jak vnějších, tak vnitřních činitelů, který umožňuje člověku získávat imunitu vůči všem možným typům zátěží. Ne vždy je tento proces úspěšný, ale pro žádoucí rozvoj sebepojetí je třeba postupně pěstovat určitou připravenost k zátěžím. Považuji to za součást pedagogických aktivit a jednu z důležitých dimenzí učitelovy práce. Tato příprava však samozřejmě musí probíhat v rámci kontextů (byť i jen hypotetických), ve kterých zátěžové situace očekáváme (od úzce individuálního, až po kulturně sociální) a stejně, jako by na zátěž měli být připravováni žáci, měl by i učitel být připraven tuto „připravenost" rozvíjet.

## *Interakční teorie v kontextu utváření sebepojetí žáka*

V části věnované ontogenetickému vývoji sebepojetí a identity jsem zdůraznila akcent především na biologicky determinované a dynamicky orientované teorie (S. Freud, E. Erikson aj.). Práce by nebyla kompletní, pokud bych mezi tato východiska nezařadila interakční teorie. Především proto, že jsou v souladu s postmoderním a

konstruktivistickým přístupem uchopování pedagogických jevů, mezi které rozvoj sebepojetí začleňuji.

Tyto teorie vycházejí z představy lidské osobnosti, jako dynamického systému tvořícího se v průběhu času především interakcí jedince s okolím. Tím může být svět kolem nás, věci, zvířata, stejně jako lidé, mezi kterými se pohybujeme (rodiče, spolužáci i obyvatelé čtvrti, kde žijeme). Vedle toho tyto teorie počítají s určitým vlivem biologických dispozic – tedy zráním CNS a organismu obecně[12]. Hlavními představiteli, které jsem vybrala jako důležité pro účely této práce, jsou: vývojoví psychologové J. Piaget, L. S. Vygotskij a sociální psycholog A. Bandura. Všichni svým způsobem přistupovali k ontogenezi lidské osobnosti různě, ale společný jim byl základ konstruování lidské zkušenosti do podoby pojmů a mentálních reprezentací.

**J. Piaget** kladl největší důraz na biologické dispozice, resp. schopnost adaptace organismu na nové podněty a zkušenosti. Tuto adaptaci rozdělil do dvou komplementárních procesů – akomodaci (kdy subjekt aktivně upravuje schémata na základě nerovnováhy – vnitřní intervence) a asimilaci (subjekt restrukturuje schémata na základě vnějších podnětů – vnější intervence) (Piaget, 1966). Tyto procesy probíhají s větší či menší složitostí v průběhu času a v závislosti na zrání nervových struktur. Jednotlivé vývojové fáze rozdělil právě podle toho, jaké úrovně kognitivních procesů jedinec dosahuje a jaké myšlenkové operace je v tom kterém období schopen.

Teorie **L. Vygotského** v souvislosti s rozvojem myšlení postupně více akcentuje vnější působení a zároveň úlohu řeči, jako prostředek myšlení a uchopování pojmů. Vývoj probíhá na základě kulturních vzorců v tom, co nazývá „zóna nejbližšího vývoje“ (Vygotskij, 1971). Tou je omezená schopnost jedince adaptovat se na nové podněty v závislosti na jejich složitosti a jeho aktuálních dispozicích. V případě, že náročnost nových podnětů odpovídá současnému stavu (zralosti), probíhá vývoj ideálním způsobem. Pokud jsou nároky vyšší, dítě je nezvládá a selhává, pokud jsou nižší, není plně využit jeho potenciál a dítě regreduje nebo se nudí. V souladu s konstruktivismem také vyzdvihl význam (sémiotickou složku), coby alfu a omegu jednotlivých částí verbálního projevu, čili slov, a proces jeho tvorby, případně změny. Řeč je chápána jako reprezentace myšlení.

**A. Bandura** je v pomyslném kontinuu vnitřní – vnější dispozice mající vliv na vývoj kognitivních schopností na opačném konci, než Piaget. Jeho teorie sociálního

[12] Rozvoj kognitivních struktur je mimo jiné vázán na zralost smyslových orgánů, neurologickou zralost a vývoj mozkových center.

učení má velmi blízko k tomu, co se nazývá sociální konstrukcionismus. Myšlení se, dle této teorie, vyvíjí především díky sociálním interakcím, observačnímu učení a společným konstruováním významů světa kolem nás, včetně modelů chování, vzorců řešení problémů a chápání reality (Bertrand, 1998). Díky tomu existuje tolik reprezentací, kolik jedinců se ji snaží začlenit do svých systémů pojmových schémat.

Princip interakčních teorií tak, z mého pohledu, nabízí alternativní vysvětlení, jakým stylem asi člověk může dojít k poznání (nejen sebe sama) a co může probíhat v mysli jedince v průběhu jeho vývoje.

V této části popisu bych se měla alespoň na chvíli vrátit k filosofické stránce interakčních teorií. Konstruktivistická perspektiva totiž zpochybňuje karteziánský koncept jediného, reprezentativního a pravdivého „reálného“ světa, který je v dynamických teoriích stále přítomen. Perspektiva konstruktivismu předpokládá vznik reality, včetně sebepojetí, na základě fungování lidských subjektů, prožívajících vlastní zkušenost světa, kterou následně subjektivně interpretují, utvářejí a adaptují z pozice pozorovatele. Realita, a tedy i vědění, jsou subjektivně a interpretativně konstruovány; svět, v němž žijeme, je vynalézán, nikoliv objevován. Veškerá komunikace a veškeré porozumění je předmětem interpretativní konstrukce na straně prožívajícího subjektu (Glasersfeld, 2007).

Trochu odlišný postoj vnesli do teorií poznání myslitelé, kteří kromě subjektivního utváření reality, kladli akcent na sociální povahu vědění. Práce P. Bergera a T. Luckmana Sociální konstrukce reality (1999) totiž pohlíží na diskurz o světě nikoliv jako na odraz nebo mapu světa, ale jako na produkt společné výměny našich představ o fungování světa. Poznání, mimo jiné i sebepoznání nebo vyprávění příběhů o sobě, je společná konstrukce, produkt sociální výměny prostřednictvím jazyka. Jazykové významy, tedy významy, které přisuzujeme věcem, událostem a lidem v našich životech a nám samým, jsou dosahovány jazykem, který lidé používají – prostřednictvím společenského dialogu, vzájemné výměny a interakce, kterou sociálně konstruujeme. Jednoduše lze sociální konstrukcionismus popsat jako „konverzační realitu“ (Shotter, 1993). Rozdíl mezi radikálním konstruktivismem a sociálním konstrukcionismem tak tkví v přesunu od individuálního autorství (vize světa, vědění) k pojetí mnohonásobnému nebo mnohostrannému autorství, přinášející sdílení. Pro konstruktivismus je navíc charakteristická zásadní determinace biologickými strukturami a procesy prožívajícího jedince. Mysl neutváří význam, mysl je význam.

### *Konstruktivistický model sebepojetí*

Až do předchozí podkapitoly jsem se snažila popsat psychologický kontext identity především na základě vývojových teorií a činnostních aspektů, které byly v širokém povědomí odborné veřejnosti po řadu desetiletí. V poslední době získává čím dál větší vliv kognitivnistický či konstruktivistický model sebepojetí. Především proto, že nabízí alternativu opírající se o poznatky kognitivní psychologie, filozofie konstruktivismu (včetně sociálního konstrukcionismu) a svým způsobem se vyhýbá spekulativnímu charakteru dynamického pojetí osobnosti.

V takto uchopeném rámci je sebepojetí označováno jako **souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě má**, resp. může být definováno jako vidění či **mentální reprezentace sebe** (Blatný, Plháková, 2003).

V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušeností s prostředím. Vliv této zkušenosti vychází z učení, konkrétně posílením z prostředí a od významných druhých v našem okolí. Někteří autoři o sebepojetí uvažují jako o postoji k sobě. Podobně jako postoj, můžeme tak sebepojetí charakterizovat třemi aspekty.

1. Jedná se o aspekt kognitivní, týkající se obsahu sebepojetí a jeho organizace (struktury) - sebepoznání
2. afektivní, týkající se emocionálního vztahu k sobě (sebehodnocení), a
3. konativní, který vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkci a uplatňuje se v seberegulaci chování - seberealizace

Historické kořeny této koncepce sahají až k W. Jamesovi, který jako první rozlišil dva aspekty Já.

- Já jako subjekt duševní činnosti - poznávající Já (aktivní pozorovatel), a
- Já jako objekt duševní činnosti - Já poznávané a poznané.

Produkt tohoto vzájemně se doplňujícího procesu dnes definujeme jako sebepojetí. James v tomto souhrnu rozlišil tři elementy v obraze já:

1) materiální (fyzické) já – což je vnímaný obraz vlastního vzezření a také veškerý majetek, který člověk má

2) sociální já – vnímaný obraz o své společenské pozici, své sociální hodnotě, který máme díky zpětné vazbě od druhých[13]

[13] V souladu s tímto tvrzením lze konstatovat, že každý člověk má tolik sociálních Já, podle toho, s kolika lidmi, kteří o něm mají vytvořenu určitou představu, se zná.

3) duchovní já - obraz o svých duševních vlastnostech, zahrnuje i hodnoty a morální soudy

Jednotlivá Já mohou být buď v souladu, nebo mezi nimi může docházet k „disonantnímu rozštěpení“ (Blatný, Plháková, 2003). Jedná se o vliv situačního kontextu na aktivaci různých stránek sociálního „Já“. V této souvislosti mluvíme o tzv. aktivovaném sebepojetí, které v dané chvíli a situaci plní roli centrální, řídící složky sebepojetí.

Konflikt mezi různými Já může vyplývat i z neslučitelnosti sociálních rolí, které by si chtěl jedinec osvojit. Např. ve škole chce být dítě pilným a poslušným žákem, aby byl přijímán učitelem, ale zároveň se nechce shodit v partě vrstevníků a být na okraji žebříčku oblíbených a vlivných žáků. Pro tento aspekt sebepojetí se užívá termínu „**možná Já“** (ve smyslu možných alternativ)**.**

V souvislosti se školou a školními úspěchy je důležité zmínit předpoklad, že nedostatek úspěchů v oblasti, pro niž nemáme vytvořeny aspirace, nevede k narušení celkového sebehodnocení. Pro utváření sebehodnocení je důležitá stejně tak přítomnost jako nepřítomnost aspirací. Uveďme si příklad. Pokud žáka 2. stupně ZŠ nebude bavit např. chemie, nebude považovat za důležité ji umět. Jeho cílem může být umět lépe jiné předměty. Fakt, že bude mít z chemie čtyřku, nemusí ohrozit jeho sebeobraz, coby průměrně chytrého žáka zvládajícího předměty z jiného spektra zájmu.

Význam sociálních interakcí v utváření identity byl zpracován v teoriích **C. D. Cooleyho a G. H. Meada**, čelních představitelů symbolického interakcionismu. „Já“ je v tomto kontextu primárně sociální konstrukcí, jež vzniká v průběhu symbolických, hlavně jazykových interakcí. Cooley toto Já označil za „zrcadlové Já“. Významní druzí představují pro člověka jakési „sociální zrcadlo“ zobrazující názory a mínění druhých lidí o nás. Je to tedy naše představa o tom, co si druzí myslí o našem vzhledu, vystupování, skutcích, charakteru atd. Názory druhých jsou v průběhu dospívání internalizovány do stálé psychické struktury, kterou Cooley nazývá „představa sebe“. Tuto představu jedinec průběžně myšlenkově zpracovává a ta se pak postupně stane stálou součástí myšlenkových pochodů. Zralý pocit Já je pak vyjádřen ve vyváženém pohledu na sebe či sebeúctě, které nejsou narušovány přechodnými vlivy. Mead k tomu ještě zavádí pojem „zobecněný druhý“, který vysvětluje tak, že lidé přejímají postoje k sobě spíše od generalizované skupiny významných osob, která na ně sdílí určitý společenský pohled, než že by reagovali na konkrétní osoby v konkrétních situacích.

Reakce ostatních se tedy stávají „generalizovaným druhým“, jenž v rámci sebepojetí představuje složku kontroly našeho chování. V současné terminologii je tato stránka sebepojetí vyjádřena v takových pojmech jako **osobní standardy, osobní vodítka či ideální a požadované Já.** (Blatný, Plháková, 2003)

Základní změna v pohledu na sebepojetí ve srovnání s 60. léty 20. století spočívá v tom, že sebepojetí přestalo být považováno za globální, celistvou představu sebe, konzistentní v čase a situacích. V současnosti je zdůrazňována jeho multifacetová, hierarchicky uspořádaná struktura a dynamika fungování. Termín „multifacetové sebepojetí“ znamená, že sebepojetí je tvořeno řadou dílčích mentálních reprezentací Já. Tyto reprezentace se liší v aspektech jako je centralita, pozitivita, negativita, časová lokalizace či možnost uskutečnění. Sebepojetí se formuje jednak na základě závěrů, které si lidé vytvářejí o svých postojích a dispozicích v průběhu pozorování vlastní činnosti, jednak na základě učení, a to jak sociálním srovnáváním, tak vzájemnou interakcí se sociálním prostředím.

Sebepojetí je tedy generalizací poznatků o sobě odvozenou z dílčí zkušenosti v konkrétních situacích. Tyto znalosti jsou pak hierarchicky uspořádány podle míry abstrakce od konkrétních prvků až po obecné kategorie.

Co se týče dynamiky sebepojetí, byla vytvořena koncepce tzv. aktivovaného sebepojetí. Jedná se o to, že v závislosti na odlišných situacích je aktivizována některá z reprezentací Já, která v daném okamžiku plní funkci centrální, řídící struktury sebepojetí. Oproti Jamesovu rozlišení na dichotomické Já jako subjekt a Já jako objekt poznání, je dnes kladen důraz na jejich neoddělitelnost a upřednostňován pojem „Jáský systém“.

Z hlediska kognice se předpokládá, že člověk je schopen sám na sebe pohlížet jako na objekt stejně jako na objekty ve svém vnějším prostředí. Mentální reprezentace vlastní identity se v zásadě neliší od mentálních reprezentací, které má člověk ohledně jiných pojmů, objektů, událostí a jejich atributů.

Jak již bylo řečeno, sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce s prostředím. Ale každý jedinec má jinou sociální zkušenost. Konkrétní obsah sebepojetí je proto u každého člověka jiný. Některé znaky jsou však společné. Obsah sebepojetí se vyvíjí tak, že se zvyšujícím se věkem postupně narůstají informace o sobě, buď na základě zpětné vazby z prostředí, nebo později na základě

vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních stavů a procesů (introspekce).[14]

Existují různé typy mentálních reprezentací „Já“, které se od sebe liší. Nejvýznamnější rozdíl mezi reprezentacemi spočívá v tom, zda zaujímají centrální pozici ve struktuře sebepojetí nebo stojí na jejím okraji (periferní reprezentace Já).

Centrální (jádrové) reprezentace Já bývají celkově nejpropracovanější a nejvíce ovlivňují zpracování relevantních informací o sobě a o vlastním chování. Reprezentace Já se dále liší v tom, zda zobrazují skutečné, reálně existující osobní charakteristiky (zda se jedinec vidí takový jaký je) nebo se týkají představy toho, kým by se, např. za jiných životních okolností, člověk mohl stát nebo jakým by mohl být. Takovéto reprezentace vždy vyjadřují specifické, osobně významné touhy, obavy a sny: *„Nyní jsem žákem páté třídy, ale později bych mohl být doktorem nebo sportovcem“.* Tím mohou plnit funkci pohnutek chování směrem do budoucnosti a také poskytují hodnotící a interpretační kontext pro současný pohled na vlastní Já.

Jedním z možných Já je známé **ideální „Já“.** Ideální „já“ může být různé a závisí to na tom, do jaké míry je ideální představa vlastní osobnosti realizovatelná. Ve vztahu k ideálnímu „Já“ se proto rozlišuje vysněný sebeobraz a závazný sebeobraz. (paralelně lze vyjádřit i časovou hodnotu - **aktuální „Já“** a **požadované budoucí „Já“).** Aktuální Já je reprezentací znaků (vlastností), o nichž se člověk domnívá, že je má; oproti tomu požadované Já je reprezentací atributů, o nichž se člověk domnívá, že by je měl mít. Ideální je, když diskrepance mezi jednotlivými reprezentacemi „Já“ jsou co nejnižší. Velké rozdíly pak mohou vést ke zranitelnosti vůči různým variantám negativních emocí (úzkost, vztek, deprese apod.). Je v možnostech učitele, aby tuto diskrepanci u svých žáků mohl zmírnit nebo dokonce eliminovat? Pokud s dětmi bude mluvit o jejich touhách, snech, ale i obavách, je tu pravděpodobnost, že bude moci přispět k eliminaci diskrepance mezi jednotlivými reprezentacemi Já, k eliminaci případných stresových či úzkostných stavů a tím také ke zdravému sebepojetí. S dětmi je třeba mluvit o jejich představách sebe, nastínit jim jejich aktuální stav a vysvětlit jim, co je v budoucnu realizovatelné a co pro to musejí udělat. Samozřejmě, že je třeba připravit je i na to, že vše nemusí jít v souladu s tím, jak si to naplánovaly, že jejich touhy se třeba nenaplní.

[14]. Zajímavý je fakt, že zatímco děti raného věku jako prostředky sebepopisu používají vlastní činnosti, významné osoby ze svého okolí a postoje, u adolescentů to bývají demografické charakteristiky, sebehodnocení a fyzické rysy. (Blatný, Plháková, 2003)

Dalším významným rozdílem mezi reprezentacemi Já je jejich pozitivita nebo negativita. V rámci možných Já jsou protikladem ideálního Já ty představy sebe, jichž se člověk obává a jejichž možnému uskutečnění se vyhýbá. Tyto reprezentace jsou označovány jako **nechtěné či nežádoucí Já.** Pokud jde o reálné Já, sebepojetí dobře přizpůsobených osob, jichž je v populaci většina, je převážně pozitivní. Avšak i lidé s adekvátním sebehodnocením mohou mít negativní složky sebepojetí, které již Sullivan označil jako"moje špatné „Já" (Drapela, 1997). Člověk je ochoten připustit, že je např. upovídaný, líný atd. – ovšem pokud tato negativní Já reprezentují osobně nepříliš významné charakteristiky (ony periferní reprezentace Já – viz výše), nenarušují celkově příznivý sebeobraz a mohou být bez výraznějších narušení (případně zkreslení) zakomponována do sebepojetí (v souladu s přístupem „nikdo není dokonalý"). Stanou-li se však tyto aspekty důležitými pro definování vlastního Já (tzn. jádrovými reprezentacemi Já), mohou iniciovat proces změny sebepojetí.

Negativní koncepce Já proto mohou svým způsobem plnit funkci v ochraně sebepojetí, neboť usnadňují přijetí negativní informace o sobě v předem očekávaných oblastech a uchovávají tak integritu Já.

Akceptace vlastních negativních stránek však může být i výrazem osobní zralosti – v teoretickém rámci humanistické psychologie je sebeakceptace považována za jeden z projevů sebeaktualizace. Vzhledem k tomu, že, dle paradigmatu sociálního konstrukcionismu, je identita primárně konstruována sociálně a je utvářena na základě posílení a zpětných vazeb z prostředí, některé z reprezentací Já mohou mít charakter přesvědčení, tedy předem přijatých axiomů (tvrzení). Teprve osobní zkušeností může člověk takové nepodložené představy změnit nebo korigovat – např. může zjistit, že není tak nadaný, a naopak, že není tak nešikovný, jak se o něm například domnívali jeho rodiče. Tuto zkušenost získává ve škole nejen od ostatních dětí, ale může mu ji zprostředkovat i učitel. Učitel by se měl snažit být pro dítě průvodcem nejen ve světě, který ho obklopuje, ale i v jeho vnitřním světě. Měl by se naučit dítě dobře poznat, porozumět jeho vnitřnímu světu a jeho případné negativní představy o sobě eliminovat, či mu jeho špatné stránky ukazovat v reálném světle a vyzdvihovat jeho kladné vlastnosti, schopnosti a dovednosti navzdory tomu, že jej někdo v minulosti přesvědčoval o opaku.

Psychology (Allport, Horney, Rogers, Maslow…)byl vždy kladen důraz na význam integrovaného Já jako důležité podmínky psychologického přizpůsobení. Důraz na integritu Já vycházel u těchto autorů především z jejich klinické zkušenosti, podle

níž psychické problémy často souvisely s poruchami sebepojetí. Allport vidí zdroj problémů v nepropojených subsystémech definujících já, Rogers mluví o inkonsistenci sebepojetí, kterou chápe jako dezorganizaci percepcí sebe. Na konci 60. let 20. stol přichází nová generace sociálních psychologů s názorem, že teorie Já by měla brát v úvahu rozmanité role, které si lidé během života osvojují (Blatný, Plháková, 2003). Navazují tak na myšlenku W. Jamese o mnohosti sociálních Já. Někteří docházejí k závěru, že soubor odlišných pohledů na sebe, spojených s různými rolemi, reprezentuje spíše diferenciaci Já než inkonsistenci. Pojetí jediného, avšak diferencovaného Já, je přijímáno i v současnosti a můžeme je považovat za obecně sdílené psychologické východisko.

### *Emoční aspekt „Já“*

Pojďme se nyní zaměřit na **emoční aspekt Já.** Sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě. Je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě, charakterizovaný emocionálními prožitky vlastní identity. Věcně i terminologicky je tento aspekt Já ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod.

Za mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě se obvykle považuje **sebehodnocení** neboli představa sebe z hlediska vlastní kompetence (ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové). V současné odborné literatuře jsou někdy pojmy sebepojetí a sebehodnocení používány synonymně. Někteří autoři (Fontana, 2003) to vysvětlují tak, že lidé v běžném životě nerozlišují mezi sebehodnocením a sebepojetím. Tito autoři přistupují k sebepojetí z hlediska lidí samotných. Druhá skupina autorů (Blatný, Plháková, 2003) považuje sebehodnocení pouze za aspekt sebepojetí, byť důležitý. K těm se přikláním i já. Názor, že sebepojetí i sebehodnocení nejsou identickými konstrukty, byl podpořen řadou výzkumů (Blatný, Plháková, 2003).

Že sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět, už jsme si řekli. Sebehodnocení, jako jedna ze složek sebepojetí, je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebeposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. **Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především posílení z prostředí, zvláště od významných druhých.**

Globální sebehodnocení bylo pro psychologický výzkum tradičně konceptualizováno jako jednodimenzionální konstrukt vyjadřující generalizovanou,

relativně stálou percepci hodnoty vlastního Já. Proti tomuto pohledu se v poslední době prosazuje přístup, podle něhož globální sebehodnocení obsahuje dvě složky, které reprezentují mínění o sobě, jednak z hlediska vlastní kompetence, jednak z hlediska sociálně definované hodnoty. Tyto komponenty byly označeny jako kompetentnost a sebepřijetí.

Kompetentnost reprezentuje hodnocení schopnosti dosahovat žádaných výsledků a zahrnuje názory ohledně vlastních schopností, kvalifikace, platnosti či efektivity. Sebepřijetí je definováno jako internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě a vyjadřuje tak hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnoty. Výzkumy (Blatný, Plháková, 2003) ukazují, že např. po selhání rezignovali na další úsilí při dosahování cíle pouze osoby s nízkou mírou sebepřijetí, avšak nikoliv osoby s nízkou mírou kompetentnosti.

## *Motivační faktory v procesu utváření sebepojetí a vliv potřeb*

Poslední aspekt sebepojetí, kterým se budeme zabývat, je aspekt konativní, označovaný také jako motivační či behaviorální. Vyjadřuje skutečnost, že představa sebe se v průběhu vývoje stává hlavním faktorem psychické regulace chování.

### *Sebeznehodnocující versus aktivizující sebepojetí*

Jestliže rodiče nebo učitel posuzují a hodnotí dítě (v určité oblasti jeho života, činnosti nebo jeho osobnost v celku) jako horší než druhé děti, neschopné, méněcenné, nenapravitelné apod., „naučí“ je sebeznehodnocujícímu pojetí sebe sama – což je rozvojově deficitní faktor. Tak se např. v dětech navozuje pocit, dojem, přesvědčení, že jsou špatnými počtáři, že neumějí kreslit, že jsou nepořádné, že to nedokáží, i kdyby dělaly cokoliv. To někdy bývá důsledkem skutečně snížených schopností. Dítě špatně počítá, proto má neúspěchy, a to v něm navozuje snížené sebehodnocení. Rodiče i učitelé často navodí v dítěti snížené sebehodnocení, které je zpětně primární příčinou snížení úrovně psychické výkonnosti nebo zhoršení jiných znaků osobnosti. Děje se tak na tom základě, že snížené sebehodnocení dezaktivuje, inhibuje příslušnou aktivitu (Helus, 1982). Takové dítě pak nemá rádo činnosti, které dle interpretace druhých vedou k důkazům o jeho méněcennosti. Dítě si vytváří averzi k činnostem, což lze chápat, jako vnitřní determinantu špatných výsledků. Dochází k bludnému kruhu, kdy

se upevňuje vztah mezi negativním rozvojově útlumovým rysem osobnosti a zhoršeným výkonem.

Fungování sebeznehodnocujícího sebepojetí jakožto významného rysu rozvojově útlumové dispozice dítěte popisuje několik teorií (tyto teorie se vzájemně doplňují)

1. **teorie atribucí** je připisování příčin výkonů, jednání a vlastností referenčními osobami danému jedinci. Tato teorie objasňuje, jak připisování některých vlastností dítěti referenčními osobami (rodiči, učitelem, spolužáky) může vést k tomu, že dítě se posléze naučí spojovat tyto vlastnosti se svou osobou jako něčím, co ji skutečně charakterizuje. Tímto dochází k přechodu od vnější atribuce vlastnosti druhými osobami k autoatribuci, kdy si už jedinec navyká připisovat si tuto vlastnost sám. Atribuce a autoatribuce vlastností dítě znevýhodňují, činí neschopným, méněcenným v konkurenci ostatních dětí. Navozují prožitek sebe jako nekompetentního v dané činnosti. A to demoralizuje, dezaktivizuje.
2. **teorie balance**. Podle této teorie charakterizuje osobnost zpravidla tendence ke konzistenci vlastností, postojů a jednání. To znamená, že navozené mínění o sobě a s ním spojený postoj k vlastní osobě (např. ve smyslu „jsem neschopný, nestačím na to“ atd.) indukuje i projevy neschopnosti v úkolové situaci. Vnímá-li žák sám sebe jako inteligentního a motivovaného (tzn., je-li představa o vlastní inteligenci a motivovanosti integrována do jeho sebepojetí), pak – v intencích teorie balance - bude s vysokou pravděpodobností usilovat výrazněji o dobrý výkon než žák, který sám sebe považuje za hloupého neschopného intenzívněji se o věc zajímat.
3. **teorie sebepotvrzující (sebenaplňující) předpovědi** (také známá jako Pygmalion efekt). Dle této teorie jedinec vesměs vstupuje do nové situace s určitým očekáváním, s určitou hypotézou o výsledku, úspěchu či neúspěchu, kterého dosáhne. Tato předpověď reguluje jeho chování tak, že je tím dána vyšší pravděpodobnost, než by odpovídalo náhodě, že věci dopadnou, jak bylo předpokládáno. Člověk, který počítá se selháním, spíše selže, než jedinec počítající s úspěchem, poněvadž ho bude spíše neurotizovat úzkost, obava, představa nepříjemných důsledků. Nebo například žák, který počítá s tím, že učitel k němu bude nespravedlivý, často jedná tak, že učitele skutečně svou

podezíravostí a nastražeností pohněvá. Tím si ale potvrdí, že měl pravdu, když počítal s nespravedlivým hodnocením a nevlídným zacházením.

Učitel by se měl vyvarovat nálepkování žáků. Tyto nálepky jsou také příčinou sebepotvrzující předpovědi. Hrozí riziko, že žák nálepku přijme za svou a jeho chování tak bude potvrzením nálepky. Bude se tedy chovat tak, jak učitel očekává.

Výzkumy řešící otázku sebepojetí ukázaly, že vztah sebepojetí a výkonu (průměrného prospěchu) je v podmínkách normální populace žáků výraznější než vztah výkonu a inteligence. Také se prokázalo, že apriorní sebehodnocení slabých žáků je neadekvátní a neodpovídá jejich skutečným možnostem. Dále bylo zjištěno, že žáci, kteří prospívají velmi dobře, považují žáky slabší za zcela beznadějné, že je hodnotí jako méně schopné, než je hodnotí učitel (Helus, 1982).

Trvale negativní posuzování, resp. dávání najevo (třeba i mimoděčné), že nepředpokládáme u daného dítěte úspěch a dobrý výkon, působí po delší době dezaktivačně, popř. navozuje rezignaci, syndrom **naučené bezmocnosti** apod.

Opačným chováním je přesvědčování dítěte, že věříme v jeho schopnosti úkoly zvládat, dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách. To podle Heluse (Helus, 1982) napomáhá ve vytváření tzv. **sebezhodnocujícího sebepojetí**, jež má aktivizační účinek a při jinak stejných schopnostech přispívá k lepším výkonům, než jakých dosahuje dítě se sebepojetím sebeznehodnocujícím. Pokud je tedy cílem učitele, aby jeho žák dosáhl zdravého sebepojetí v oblasti školních výkonnosti, je nutné zvolit druhou variantu chování.

Výzkumy dokazují, že celkově schopnost kognitivního učení vzrůstá se zlepšujícím se sebepojetím (Canfield, 1995)

### *Vliv odměn a trestů na chování a sebepojetí žáka*

Odměny a tresty jsou očekávanými následky chování, které mají vzbuzovat motivaci pro další výkon nebo naopak inhibovat žákovské nežádoucí chování. Pochvaly a pokárání uspokojují nebo frustrují především sociální potřeby (např. potřeba sociálního kontaktu, prestiže apod.). Tresty frustrují převážně potřeby fyzického a psychického bezpečí (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Odměny a tresty mají dvojí funkci:

- informační – informační funkce dává žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu či chování, poskytuje mu informaci o tom, do jaké míry jeho jednání splňuje požadavky (cíle), které na něj jeho učitel klade. Nevýhodou je, že trest většinou nevysvětluje, co přesně žák udělal špatně, ani nedává návod, jak by se měl příště zachovat (resp. postupovat lépe), což může způsobit rozpor v chápání sebe sama a v uvědomování si svých schopností.
- motivační - Výše popsané souvisí s funkcí motivační (např. „učitel mě kárá, nevím přesně za co, tak se nemá cenu snažit“). Ve většině případů odměny motivují žáka k lepšímu výkonu a chování a tresty naopak inhibují jeho výkon a chování. Je důležité zdůraznit, že to, jak žák interpretuje zpětnou vazbu, které mu pochvala či pokárání od učitele přinášejí, ovlivňuje jeho očekávání do budoucna (jeho rozhodování o dalším chování) a spoluvytváří jeho sebevědomí.

Tedy to, jak si žák vysvětluje zpětnou vazbu od učitele, ať už se jedná o odměnu nebo trest, má velký vliv na jeho další výkon, chování a jednání, utváří to jeho vztah k učiteli a také očekávání učitelova chování k němu. V neposlední řadě si na tomto základě utváří vztah k sobě, čímž formuje své sebepojetí.

Užití odměn a trestů při výchově spočívá v předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování, zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat.

**Odměny**

Ve škole je nejtypičtější odměnou žákova výkonu pochvala. Dítě si pochvalu vysvětluje nejen jako informaci o tom, jak se chová či zda se mu povedlo podat dobrý výkon v předmětu, ale může jí také rozumět tak, že jde o projev učitelova mínění o jeho osobě, případně jako výraz důvěry učitele k jeho schopnostem. Zkrátka projev toho, jak o něm učitel smýšlí, zda ho má rád, či věří v jeho kompetentnost.

Adekvátní pochvala dítěti poskytuje pocit sebeuplatnění, vzbuzují prožitek úspěchu, nebo k jeho vzniku alespoň přispívají. Zvyšuje žákovskou důvěru ve své schopnosti, sebeúctu a potenciál adekvátně hodnotit své schopnosti.

Aby odměny byly účinné, je třeba se řídit několika pravidly. V literatuře (Hrabal, Man, Pavelková 1989) se uvádí tyto tři základní pravidla:

1. Pochvala by měla být udělena ihned po výkonu, aktivitě, aby dítě vědělo, za co ji obdrželo. Speciálně děti v mladším školním věku, pokud je pochvala

oddálena, neporozumí, že se týká chváleného chování či výkonu. Je třeba, aby děti pochopily, za co je učitel chválí, čili u mladších dětí by měl učitel také vysvětlit, co přesně udělaly dobře.

2. Optimální přístup je postupné zmenšování frekvence pochval. Zpočátku, když žák začíná s něčím novým, je dobré motivovat jej pochvalami častěji, postupně však je nutno frekvenci snižovat tak, aby chválení udrželo původní přitažlivost.
3. Je výhodné, když bude mít učitel repertoár pochval, aby mohl individuálně a pokaždé jinak chválit výkony dětí. Je třeba, aby se nezvyšovala frekvence pochval ani intenzita (pokud se samozřejmě nebude jednat o krátkodobé působení, např. v případě nenadálého pokroku žáka), aby si udržely velkou motivující a povzbuzující hodnotu.

**Tresty**

Základní funkcí trestu je zabránit opakování nežádoucího chování dítěte. Další funkcí je, realizovat pro příště neuskutečněnou požadovanou činnost. Působením různých okolností, může mít trest celou škálu nejrůznějších účinků. Týž trest vede u jednoho žáka k žádoucí změně, u druhého však vede k poslušnosti jen zdánlivé, provázené skrytým nesouhlasem, třetí žák reaguje negativisticky a ještě intenzivněji pokračuje v nežádoucím chování, čtvrtý upadne do deprese, ztrácí morální sebevědomí, jeho činnost se dezorganizuje apod. (Čáp, 1980). Při užívání trestů je třeba taktéž dodržovat určité zásady (Čáp, Mareš, 2007):

1. přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno. Náladovost nebo nedůslednost učitele, který jednou přestupek potrestá a jindy ne, může vést k tomu, že dítě ztratí základní jistotu. Není důležité trestat každý sebemenší přestupek, ale měly by být stanoveny hranice „kam až dítě může“.
2. úměrnost trestu míře nevhodného chování. Učitel by si měl dávat pozor na svou náladovost a též na sympatie a antipatie k žákům. Může pak docházet k situaci, že méně oblíbený žák je za stejné provinění potrestán více než oblíbený.
3. výběr formy trestu. Fyzickým trestům se v práci věnovat nebudeme. Jelikož jejich používání ve školském prostředí je již dlouhou dobu zakázáno, vycházím z předpokladu, že učitelé tento zákaz neporušují. Co se týče psychických trestů, k těm bohužel ve školách stále dochází. Mezi psychické tresty řadíme chladné, odměřené chování k dítěti, odepření lásky, výčitky, absence kladného emočního vztahu. Toho by se měl učitel, kterému jde o psychické zdraví žáka vyvarovat.

Výzkumy a klinické zkušenosti ukázaly, že děti vychovávané pomocí psychického trestání se vyznačují až přílišným svědomím s pocity viny, hříšnosti a morální méněcennosti. U dětí soustavně psychicky trestaných se často formuje labilita, popřípadě dochází k psychosomatickým obtížím a neurózám. Z toho je patrné, že psychické tresty rozhodně zdravému sebepojetí dítěte nepřispívají.

Další formou trestu je ukládání práce nebo dodatečného učení (např. „Udělali jste nepořádek, takže uklidíte celou třídu“) která je, i přes legislativní zákaz, ve škole stále aplikována. Trest je nevhodný, protože negativní postoj k činnosti si dítě může nést do budoucna. Tím se naruší motivace k činnosti či ke školnímu učení.

Co se týče zákazů jako jedné z forem trestů, je důležité v této souvislosti zmínit délku trvání zákazu a oddálenost zakázaného. Pro menší děti je například zcela nepřiměřené a neúčinné zakazovat něco, co se má stát za týden, měsíc. Podobně neadekvátní je zakazovat něco na tak dlouhou dobu, že o ní dítě nemá přesnou představu.

Která forma trestání, pokud už není jiné východisko, je tedy nejvhodnější nebo lépe řečeno přiměřená? Uvádí se, že je to s největší pravděpodobností forma nazývaná metoda přirozených následků (Čáp, 1980), jak ji kdysi uvedl J. J. Rousseau. Tato metoda přirozených následků pomáhá dítěti porozumět, co špatného vlastně učinilo, jaký dopad má jeho chování a odůvodňuje, proč by se mělo dítě snažit svůj přestupek odčinit. Dítě tak může dosáhnout prožitku toho, že svým jednáním narušilo nějaké hodnoty a naučit se morálnímu chování a jednání. Trest je přijatelný za předpokladu, že dítě z chování dospělého a z jeho emočních projevů chápe: „Odsouzení se týká mého konkrétního chování nebo činu, ne mé osoby.“ V takovém případě nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, důvěry, pomoci dospělého ve vztahu k dítěti. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné.

Je jasné, že odměna i trest motivují či demotivují žáka k určitému chování a výkonu. Jak intenzivní je vliv těchto motivačních prostředků, se zdá už méně jasné. Který z těchto prostředků je z hlediska zvyšování žákova výkonu efektivnější?

Výzkumy ukázaly nejednoznačné výsledky (Mareš, Čáp, 2007)[15]. To, jak bude žák prožívat pochvalu či pokárání od učitele, samozřejmě záleží také na jeho

[15] Málo výkonní žáci vykázali velké zlepšení v testech sčítání a násobení, když byli chváleni, a stejně velké zhoršení, když byli pokáráni. Vysoce výkonní žáci zlepšili své výsledky jak při povzbuzení

temperamentových vlastnostech, odolnosti k zátěži, klimatu v rodině a sociálním postavení ve skupině. Každý žák si tyto motivační prostředky zpracovává individuálně. Pro někoho má odměna i trest motivační funkci, pro jiného jedince je inhibující. Učitel by měl pečlivě zvažovat, jaké formy motivačních prostředků, s jakou intenzitou bude volit a stejně tak, pro jakého žáka je užije. Obzvláště jedinci úzkostní či s nízkým sebehodnocením budou na hodnocení učitele velmi citliví. Učitel by tedy měl v rámci možností volit individuální přístup k žákům, aby nesnižoval jejich např. už tak nízkou úroveň motivace.

**Negativní účinky odměn a trestů**

Příliš časté a intenzivní **chválení** dítěte může mít za následek buď návyk na pochvalu, nebo zpochybnění vlastních schopností. Návyk na pochvalu se může projevit přílišným zaměřením žáka na pochvalu (to se může odrážet ve snaze získat pochvalu za každou cenu) bez ohledu na to, jakým způsobem jí bylo dosaženo. Takoví žáci často uplatňují strategie, které vedou k dosažení maximální pochvaly při minimálním vydání energie. S tím se může pojit sociálně škodlivý, necitlivý postoj vůči spolužákům a snaha dosahovat odměn bez ohledu na druhé. Dítě si tak může posléze utvořit neadekvátní sebeobraz o sobě a může dosáhnout nepřiměřeného sebevědomí. Neustálý příjem pochval v něm může vzbuzovat pocit dosažení určité prestiže a tím tedy určité sociální výlučnosti ve skupině, což není zdravé ani pro něj samotného ani pro skupinu (školní třídu). Přílišná závislost žáka na pochvale odvádí dítě od původního úkolu, kterým je učební činnost. Pochvala se stává cílem snažení a ztrácí motivační sílu jako následek výsledku činnosti.

Existují ještě tzv. zpochybňující pochvaly, tedy pochvaly za výkon ve snadných úkolech, které mohou mít paradoxně zpochybňující dopad na žáka. Má-li učitel pochybnosti o žákových schopnostech, pak se tyto pochybnosti mohou projevovat buď vědomou, nebo ne zcela vědomou snahou takového žáka povzbudit. Příliš nápadné povzbuzování (chválení) vnímá žák proti učitelovu záměru jako důsledek vlastních

pochvalou, tak při pokárání. Zlepšení však bylo větší při pochvale. Co se týče úzkostných žáků, na jejich výkonnost mělo pokárání velký zhoršující vliv. Zvýšení výkonu bylo odrazem učitelovy opakované pochvaly předchozích výkonů. Pochvala byla důležitá a efektivní také pro málo výkonné a úzkostné žáky. Učitelovo pokárání mělo vždy snižující vliv na výkon žáků. Pochvaly a pokárání, jakožto zdroje vnější motivace, byly efektivní pouze při výkonech v testech sčítání a násobení, zatímco jejich motivační působení v problémových testech, které svým charakterem dávají větší možnost k navození vnitřní motivace (odměnou je již sama činnost řešení), je malé.

snížených schopností. Chvála, místo povzbuzení informuje žáka o snížených schopnostech a stává se negativním motivačním činitelem.

I tresty mají samozřejmě své negativní účinky. Jsou-li příliš vysoké, vzniká strach, který se může vázat na celou situaci, ve které je žák trestán, strach ze školy. Trest může vyvolávat u žáka jako vedlejší produkt únikové tendence, posilovat snahy vyhnout se škole, kontaktům s učitelem, učivem, školní prací apod. Příčina těchto tendencí a snah může zůstávat učiteli skryta, nebo být pro něj nepochopitelná, a tím se ještě dále ztěžuje a problematizuje vzájemný kontakt mezi ním a žákem, Trestem vytvořené konfliktní situace mohou navodit intenzivní úzkostný stav, který může kromě dezorganizujícího vlivu na chování a učení vyvolat navíc i neurotické potíže. Jestliže se trestem nesnižuje přitažlivost původního nežádoucího cíle, je chování potlačeno jen dočasně, žák si navykne chování opakovat, jakmile má možnost nebo příležitost se trestu vyhnout.

Trest sám může žák chápat jako projev agrese vůči sobě. Jestliže se trest často opakuje, může jej žák vnímat jako běžný projev násilí v mezilidských vztazích, uplatňovaný především proti slabším jedincům. Jakmile k tomu má příležitost, chápe se role trestajícího sám[16].

Jindy se může žák naučit uspokojovat pomocí trestu potřebu prestiže ve třídě. V roli „hrdiny“ pak sám vyhledává situace, kdy může být potrestán. V takovém případě trest nejen pozbývá na účinnosti, ale může navíc přispívat k formování antisociální osobnosti. Někteří žáci se silnou potřebou sociálního kontaktu upoutávají pozornost učitele i takovým chováním, které se obvykle trestá. Trest je v tom případě jakousi vnitřní odměnou, která uspokojuje potřebu kontaktu a negativní následky jsou v porovnání s tím prožívány jako podružné.

**Povzbuzení**

Výchova prostřednictvím odměn a trestů je tradiční, ale od druhé poloviny dvacátého století se stále více stává předmětem kritiky. Orientuje totiž dítě na regulaci zvenčí (incentivy), ztěžuje rozvíjení vnitřní motivace a autoregulace. Adlerovy pokračovatelé D. Dinkmeyer a G. D. McKay kladou proti odměnám a trestům povzbuzení.

[16] Což může mít důsledek v rozvoji šikany.

Povzbuzení popisují jako „proces, v němž se soustřeďujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzení dětem pomáhá, aby věřili v sebe a ve své schopnosti“ (Dinkmeyer, McKay, 1996, s 43).

Přechod od strategie odměn a trestů k povzbuzování předpokládá, že se snažíme předejít některým tradičním postojům a způsobů chování, mezi které počítáme:

- záporné očekávání, vyjadřování slovy a gesty, že dítě neuspěje
- nerozumně vysoké cíle, perfekcionistické požadavky na školní výkon dítěte
- navozování soutěže mezi žáky
- dvojí měřítko na žáky

**Pozitivní postupy povzbuzování jsou zejména:**

- Přijímat děti takové jaké jsou, nejen takové, jaké by mohly být. Nesoustřeďovat se stále na chyby dítěte. Oddělovat jednotlivý nedostatek v chování a výkonu od osobnosti dítěte, kterou akceptujeme navzdory chybě.
- Komunikovat adekvátním způsobem: naslouchat dítěti
- Projevovat dítěti důvěru; neodrazovat je od pokusů o zvládnutí nové dovednosti svou vlastní úzkostlivostí nebo pochybnostmi o jeho schopnostech.
- Soustředit se na dobré nápady dítěte, zhodnotit je.
- Hodnotit i snahu a dílčí zlepšení; srovnávat s předchozím výkonem dítěte, a ne s ideálním výkonem jiné osoby.
- Vytyčovat cíle dílčí reálné a realizovatelné.
- Pochvala je vhodná např. ke zdůraznění výrazného pokroku, kterého dítě dosáhlo. Vždy by však měla být spojena s povzbuzením.
- Povzbuzení či pochvalu nespojujeme s moralizováním (např. „To ti to trvalo, než ses dopracoval ke správnému výsledku atd.“), neboť moralizování narušuje účinek předchozího pozitivního sdělení.

Chvála je určitý druh odměny. Je založena na soutěžení, dostává se jí tomu, kdo vítězí, kdo je nejlepší. Chvála je také pokus motivovat dítě vnějšími odměnami. Na druhé straně povzbuzení je poskytováno za snahu nebo zlepšení, byť sebemenší. Je zaměřeno na to, co dítě dokázalo, a na jeho schopnosti. Učitel, který dítě povzbuzuje, nehledí, jak uspělo ve srovnání s ostatními. Místo toho má zájem, aby dítě kladně přijímalo samo sebe a aby se v něm rozvíjela odvaha vypořádat se i s obtížnými úkoly (Dinkmeyer, McKay, 1996).

Povzbuzení je zaměřeno na pomoc dítěti, aby získalo pocit vlastní ceny. Snažíme se tedy motivovat děti vnitřním způsobem. Výhodou povzbuzení je, že může – na rozdíl od chvály – působit i tehdy, když je dítě ‚dole' (když má pocit, že se mu něco zcela nedaří, když se setkalo s neúspěchem). Stejně jako rodič, tak posléze i učitel by neměl primárně porovnávat dítě a jeho školní výkony s ostatními žáky, ale povzbuzovat ho ve školní práci tak, aby se nebálo náročnějších úkolů a pozitivně přijímalo samo sebe, i když se mu zrovna úplně nedaří, tak jak by si přálo ono samo i učitel. Dle mého názoru je povzbuzení velkým motivačním činitelem pro žáka.

### *Vliv potřeb na rozvoj sebepojetí*

Rodiče i učitelé zápasí s obrovským společenským pohybem a rychlými změnami. Svět je jiný, ale děti zůstávají svým způsobem stejné. Stále platí, že chování dítěte je vedeno jeho potřebami.

V dalším textu se zaměřím především na potřeby sociální, neboť ty, svou komplexností, odpovídají a rezonují v procesu tvorby „vyššího" stupně sebepojetí (seberealizace, sebehodnocení, sebepoznání) s vyššími potřebami (dle Maslowovy hierarchie potřeb).

V dnešní době se nicméně zdá, že žák má mnohem více potřeb než dříve[17]. Veřejnosti je předkládáno, že žák potřebuje to či ono, že se k dětem má přistupovat liberálně s ohledem na jejich zájmy a potřeby… atd. Přitom všem se ale děti zdají být čím dál drzejší, rozmazlenější, nevychovanější a problematičtější, bez základů morálky a vědomí hodnot.[18] Na školu, potažmo učitele, se tak kladou čím dál větší nároky.

Jak z toho ven? Má odpověď na otázku, zda má žák více potřeb, zní: nikoliv. Žák má potřeby bez drobných nuancí stále stejné, problém však, dle mého, tkví v tom, že tyto bazální potřeby není schopna uspokojit rodina, proto žák přichází do školy na první pohled drzý, nevychovaný, rozjívený, nesoustředěný… atd. Jednoduše řečeno, žák je do značné míry plodem „nesprávné" výchovy (v důsledku současné, kulturně ekonomické situace) a jeho chování může ve většině případů být často pouze úsilí o trochu pozornosti**,** někdy možná až „volání o pomoc" v důsledku neuspokojených sociálních potřeb**.**

[17] Nikoliv ve smyslu potřeb fyziologických.
[18] Stačí si projít média jako MF Dnes, Lidové noviny apod., kde se v posledních dvaceti letech několikrát objevily kritické články na adresu morálky současné mládeže a jejich důsledků ve formě šikany, kyberšikany, šikany učitelů a obecně sociálně patologických jevů.

Mé zkušenosti s dětmi jsou takové: při setkání a práci s těmi „nejzlobivějšími“ dětmi (neustále vyrušovali, upozorňovali na sebe, odmítali pracovat, sobecky vykřikovali své pocity či nesouhlas s momentální prací ve škole), to byli právě ti, kterým, dle jejich slov, nejvíce chyběla láska nejen rodičů, ale i učitele, pozornost rodiny, komunikace, zázemí a celková péče. Jejich chování bylo samozřejmě z velké části určeno temperamentem, charakterem a inteligencí dítěte (celkově, vnitřními dispozicemi), ale nesoulad v rodině a především nedostatek lásky zde jistě sehrál svou podstatnou roli**.**

Pro přehled uvádím **seznam vyšších potřeb osobnosti žáka** (v souladu s Maslowovou hierarchií potřeb).

- Láska, starost
- Pozornost
- Bezpečí a důvěra
- Respektující komunikace v rodině – poskytnutí zpětné vazby
  – naslouchání
- Úcta
- Respekt
- Chvála, ocenění
- Pocit, že někam patřím
- Přátelství, sdílení
- Motivace, povzbuzování (k zájmům, učení…) + důvěra v jeho schopnosti
- Zájem o osobnost žáka, jeho pocity a potřeby

Vyjmenované potřeby a jejich uspokojování, jsou v podstatě pokládány za samozřejmé, není to nic nového. Problémem však je, že tyto předpokládané procesy v rodině často fungují pouze částečně nebo nefungují vůbec. Potřeby dětí a mladých lidí v dnešní uspěchané době většinou zůstávají neuspokojeny a tato **frustrace má nezanedbatelný vliv na formování identity a sebepojetí**. Tím sekundárně i na školní úspěšnost a vůbec budoucí život.

Často bývá důvodem neuspokojování vyjmenovaných potřeb problém v interakci mezi rodiči, potažmo učiteli a dětmi. Problémy při komunikaci s dětmi mívají učitelé a dospělí z různých důvodů. Mnohdy je to způsobeno nevhodně

zvoleným přístupem k dětem, žákům. Týká se to například nesprávného odhadu zralosti dítěte či nevyslovených očekávání vůči dítěti[19].

Dospělí také považují za samozřejmé, že vše chápou, všemu rozumí lépe a přitom dětský problém nemusí vůbec pochopit správně i jenom proto, že dítěti pečlivě nenaslouchají. Paralelně k tomu, často nevěnují dostatek času, aby si ověřili, zda je jejich sdělení dětem jasné. Je důležité si uvědomit, že úspěch komunikace v tomto případě záleží na učiteli. Ten sděluje, tudíž je třeba, aby jeho sdělení bylo srozumitelné, aby mu děti byli schopny naslouchat. Jak jsem ale popisovala v části věnované konstruktivismu a postmoderně, správně naslouchat a interpretovat nestačí. Je nutné si uvědomit, že každý z nás si vezme ze sdělení to, co je pro nás subjektivně podstatné a srozumitelné, bez ohledu na záměr sdělovatele. Tím se nám potvrzuje, že většina problémů vzniká v jazyku, stejně jako obecně, chápání světa.

## *Osobnost učitele*

Z celého textu je jasný jeden fakt. Osobnost učitele hraje velmi důležitou úlohu v průběhu vývoje dítěte. Kromě rodičů a blízké rodiny je totiž také odpovědný za rozvoj zdravého sebepojetí u žáka. Záleží na jeho osobnostních vlastnostech, vzdělání a celkové integraci, vztahu k práci. Tyto vlastnosti a dovednosti působí silně na osobnost žáka a třídu jako sociální skupinu a svým způsobem je formují.

Základním prvkem u osobnosti učitele by měla být osobní vyzrálost. Tím je myšlena dostatečná míra porozumění sobě samému, svým slabým i silným stránkám, tendencím, strachům a odporům. Pokud učitel není osobnostně dostatečně koherentní,

[19]Lze předpokládat, že učitelé (dospělí obecně) často volí takto nevhodný přístup k dětem. Jak nám vyplynulo z předešlého textu, zralí lidé jsou vyrovnané a výkonné lidské bytosti, vědomé si své hodnoty, schopni cítit s druhými a vytvářet s nimi vřelé a upřímné vztahy, místo, aby jich využívali k sobeckým účelům nebo jako nástroje kompenzace svých vlastních nedostatků (Fontana, 2003). Z toho se může zdát, že zralost je něco, čeho se dosahuje až později v životě, a že učitel tedy ve škole nemůže dělat nic jiného než pomáhat dětem k této zralosti směřovat. Ale opak se zdá být pravdou.

Ve skutečnosti můžeme mluvit zcela oprávněně o zralosti dětí. Zralé dětí nejsou jedinci předčasně zestárlí, ale jedinci, kteří vykazují vlastnosti přiměřené jejich věku a zkušenosti. Úkolem učitele je tedy v mnoha případech podporovat, co zde již existuje, nikoli pokoušet se to vytvořit od základů. Pravidlem je, že mají-li děti projevovat svou zralost (a počínat si vůči sobě a vůči druhým odpovědně), musí k tomu dostávat vhodné příležitosti. Nepomáhá apelovat na to, aby se děti projevovali zrale, a přitom s nimi většinu doby zacházet, jako by nebyly schopny činit ani ta nejprostší rozhodnutí. Nemá smysl vyžadovat, aby zrale uvažovaly o světě, o svém místě v něm, o osobních vztazích, o životních cílech a ideálech, jestliže se jim vzápětí nevěnuje pozornost, když se pokoušejí tyto úvahy vyjádřit slovy. Máme-li dosáhnout, aby děti sami sebe vnímali jako hodnotné členy školního společenství a aby se podle toho chovaly, musíme je (všude, kde to jen lze) zapojovat do rozhodování o záležitostech školní třídy i celé školy (Fontana, 2003). Mimořádně důležitou součástí výchovy ke zralosti je výchova dětí ke vzájemné spolupráci.

dá se těžko předpokládat, že může koherentně působit na žáky a být příkladem, ke kterému je možno postupně se přibližovat a který je záhodno napodobovat. V případě svých dosud nevyřešených problémů, existuje velká pravděpodobnost, že je učitel bude přenášet na žáky, obzvláště pak na ty, kteří mu je nějakým způsobem připomínají, a na nich je vědomě či nevědomě přehrávat.

Vyjděme z kvalit učitele, tak jak je popisuje Valenta (Valenta, 2006). Co se týče učitelova vlastního sebepoznání a sebepojetí, měl by disponovat optimálně stabilním sebeobrazem umožňujícím jí/mu „neřešit si své problémy" v sociálních vztazích na úkor žáka, nýbrž věnovat mu profesně distancovanou, ale současně lidsky angažovanou pozornost. Opírá se o vlastní sebeúctu a sebejistotu. Co se týče mezilidských vztahů a poznávání lidí, je si vědom svých osobních preferencí, předsudků a stereotypů, vyzná se v psychologii osobnosti. Respektuje odlišnost a právo žáka na vyjádření vlastního názoru. Svým chováním podporuje žákovu sebejistotu a sebeúctu.

U učitele je důležitá autenticita v projevu (resp. v Rogersově terminologii kongruence) a autorita, která vychází z nitra osobnosti, nikoli zvnějšku, tedy z titulu moci[20]. Děti pozorně sledují jednání a slova takové osoby a vědomě či nevědomě posuzují, zda proklamované jednání a vlastní chování jsou ve vzájemné kohezi. Jsou-li, stává se taková osoba příkladem, na kterém je možno případně i reparovat své nežádoucí zkušenosti z jiných sociálních prostředí, zvláště pak rodiny.

Porozumění dějům, které se odehrávají v každé školní třídě, je závislé jednak na osobní způsobilosti, ale také na způsobilosti odborné a teoretické. Učitel musí především vědět, co chce dělat a jakým způsobem toho chce dosáhnout. K přípravě a realizaci takových plánů napomáhá především předchozí pedagogické a psychologické studium, jež by mělo v ideálním případě být stejně tak teoretické, jako praktické (zkušenostní). Praktická i teoretická stránka studia by měly být ve vyváženém, vzájemně se doplňujícím poměru.

Během pedagogického působení učitele je důležité, aby do hry vstoupil aspekt psychosociální opory a pomoci. Učitel by měl mít ke své práci osobní vztah a měl by mít děti rád. To je nezbytná podmínka. Pokud žák cítí, že ho má někdo rád a v něho věří, takovým se i stává, tedy milovaným a sebejistým. Má rádo sebe samo a dokáže zdravě posoudit svou osobnost a své schopnosti. Pokud se ve škole najde dospělý, který

[20]Autentický učitel je ten, který je schopen být upřímný hlavně sám k sobě, není úzkostný, má vysoce rozvinutou sebeexploraci a introspekci, má vysokou úroveň sebepoznání, akceptuje sám sebe, je osobně zralý (Fontana, 2003).

v dítěti nějakým způsobem vidí a cítí onu lepší stránku jeho osobnosti, podle toho se k němu také vztahuje (Vondrouš, 2005). Takto projevená důvěra pak v dětech projeví chuť a vůli změnit se a žít jiný život, než kterým žije například zbytek rodiny.

Velkým předpokladem úspěšnosti výchovy je citová angažovanost a emoce zvaná láska, jež je alfou i omegou pedagogického vztahu. Bez této emoce je jakékoli vzdělání a odborná způsobilost prázdným termínem.

Podle výzkumů amerických vědců, týkající se osobnosti učitele, bylo zjištěno, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený (Fontana, 2003). Důležitý je nekritizující přístup k výkonům dětí. Učitelem často kritizované děti, zvláště mají-li sklon ke sníženému sebevědomí, ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti a následkem toho mají sklon podávat výkony pod svou skutečnou úroveň.

Učitel by měl mít zájem o jednotlivé žáky, ale měl by si také udržovat profesionální odstup a cit pro odpovědnost. Další vlastností úspěšných učitelů je emoční zralost. Citová stabilita nebo síla ego, je spojení realisticky vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje potýkat se s problémy klidně a objektivně. Na žáky působí pozitivně učitel, který je zralou osobností. Zralá osobnost se nedá lehce „vyprovokovat“, reaguje uvážlivě, věcně na rozdíl od nezralého učitele, který může být egocentrický, agresivní, podezíravý. Nezralá osobnost reaguje na nezralé projevy žáků podobným způsobem, na stejné úrovni a tím oslabuje možnost výchovně působit.

Velmi podstatný prvek úspěšnosti učitele jsou žádoucí profesionální postoje. Učitelé by měli mít kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, kladný postoj k předmětům své aprobace i ke statusu učitele ve společnosti. Součástí integrované osobnosti učitele je také dovednost dělat kompromisy.

Obecně, učitel, jeho výchovné působení, komunikace, vztah k žákům a jeho osobnost tak může mít na žáky velmi pozitivní nebo naopak velmi negativní vliv.

Působení učitele má dvě stránky. Musí vzdělávat i vychovávat. Ideálem je tyto složky spojit dohromady, přesto se však někteří učitelé stále soustředí více na obsahovou, vzdělávací stránku. Psycholog Ch. Caselmann rozlišil dva základní typy učitelů: **logotrop**, což je učitel, který je zaměřený hlavně na obor, méně se zajímá o žáky a **paidotrop,** který se naopak zajímá spíše o žáky, o jejich zvláštnosti a problémy. Ten, kdo se bude spíše snažit rozvíjet především zdravé sebepojetí u žáků v průběhu školní docházky, bude více zapadat do kolonky paidotrop.

Učitel by si měl uvědomit, že pokud mu záleží na správném rozvoji žáka, je nezbytné, aby i on, sám v sobě, stránku zdravého sebepojetí rozvíjel. Byly realizovány výzkumy (např. P. A. Witty in Čáp, Mareš, 2007) zjišťující **vlastnosti osobnosti, které jsou důležité pro učitele**. Vyšlo najevo, že žáci na učitelích nejvíce oceňují demokratický vztah k nim samým (žákům), porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost, důslednost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a v neposlední řadě učitelské mistrovství. Jiné výzkumy odhalily stejné závěry. Postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení závisí především na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým. Až na dalším místě jsou učitelovy didaktické dovednosti a jeho odbornost.

Důležitým momentem vztahu učitele k dětem je jeho vlastní **motivace**. Může zahrnovat potřeby porozumění, pomoci druhým, ale i nedostatek jistoty, touha po dominanci, apod. Nepříznivě působí učitel neurotik se syndromem pomáhajícího, kdy vnucuje dětem pomoc v nevhodné míře a formě, je subjektivně přesvědčen o ušlechtilosti svého postupu, ale v podstatě omezuje samostatnost dětí.

Je třeba zmínit i **odolnost** učitele k zátěži a náročným životním situacím. Učitel se musí potýkat s nadbytkem interpersonálních podnětů, bez ohledu na to, zda řeší neustálé problémy, úkoly nebo konflikty. Přemíra podnětů vyvolává napětí, které může vést k předrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy. Je třeba, aby si na to učitel dával dobrý pozor a ve volném čase věnoval obnově své psychické rovnováhy různými prostředky dostatek času a prostoru.

Dobrým předpokladem úspěšného učitele je také určitá úroveň **intelektu a tvůrčí myšlení.**

Je tedy jasné, že učitel má na žáky silný formativní vliv. Osobnost dítěte je formována vlivem učitelova očekávání. V sociální psychologii existuje řada vzorců, které popisují souvislost očekávání s výsledným přístupem a úrovní žákovské úspěšnosti. Např. tzv. Pygmalion efekt ukazuje, že se žáci postupně „stávají“ takovými, za jaké je učitel pokládá. Interakce je tedy oboustranná a činitelé formující úspěšnost žákova působení, včetně jeho identity v rámci školního kolektivu, jsou jak na straně dětí, tak na straně učitelů.

## *Vliv učitele na změnu žákovského sebepojetí*

Jak se bude utvářet žákovo sebepojetí, do určité míry závisí na stylu výuky a výchovy učitele. Ve škole se můžeme setkat se třemi základními typy výchovných stylů učitele (Čáp, 1996).

1. **Autokratický styl výchovy** se vyznačuje tím, že pedagog žákům hlavně rozkazuje, co mají dělat a používá také velmi často zákazy. Má pocit, že ví vše nejlépe, proto v hodinách hovoří převážně on sám, žáci se ke slovu dostanou jen zřídka. Můžeme se u něho setkat také s výčitkami, varováním, tresty a dokonce výhrůžkami. Klade podmínky pro dosažení něčeho žádoucího, příjemného, např. pochvaly. Málo respektuje přání a potřeby dětí. Považuje sám sebe za někoho, kdo má mnohem větší práva než děti. Často děti podrobuje kontrole. Málo přijímá děti (a nejen je) takové, jaké jsou, a zřídka má pro ně porozumění, nemá rozvinutou schopnost empatie. Požaduje po dětech, aby dělaly vše přesně podle jeho názoru. Dává dětem málo příležitostí k samostatnému jednání, individuálnímu projevu, způsobu řešení úkolů. Autokratický styl je velmi nevhodný, jelikož potlačuje v žácích jejich osobnost, spontaneitu a vůbec celkový přirozený rozvoj. To, že jsou žáci pod neustálým tlakem ze strany učitele, v nich může vzbuzovat odpor k učiteli, strach z něj nebo dokonce strach ze školy. V některých případech to může znamenat zvýšenou úzkostnost u žáků či jejich zvýšenou agresivitu. Z hlediska duševního zdraví je to nejhorší způsob výchovy nejen pro žáky, ale i pro učitele. Nepříznivé emoční klima, které učitel při tomto stylu výchovy šíří ve třídě, vede samozřejmě k horším výsledkům v učení. Co je ale velmi důležité, je fakt, že žáci se nevychovávají k samostatnému, iniciativnímu a tvořivému řešení problémů, rozhodování a jednání. Je to styl výchovy, který odpovídá přípravě pro podřízenou roli v nedemokratické společnosti, a ne k přípravě občana demokratického státu. Rozhodně je opakem výchovného stylu, který podporuje správné sebepojetí žáka.
2. Další typem výchovného stylu je **výchova liberální, slabé řízení, tzv. styl „laissez faire“.** Tento styl se snaží dávat věcem volný průběh, nezasahovat tolik do výchovy. Pro žáky je na první pohled méně frustrující než autokratický styl, ale má i své negativní stránky. Učitel klade na děti poměrně nízké požadavky a

stává se, že nekontroluje jejich plnění. Může se stát, že žáci z tohoto přístupu učitele vycítí nezájem, lhostejnost k nim samým nebo učitelovu nejistotu, slabost, nerozhodnost. Neučí se, vyrušují a dochází to až do té míry, že výsledná úroveň vědomostí a dovedností žáků je nízká, nerozvíjí se jejich svědomitost a vytrvalost, kladení požadavků na sebe, sebeovládání a jiné důležité rysy charakteru. Tento způsob může vést k frustraci z absence jistot, mantinelů, které každý vyžadujeme, abychom věděli, na čem jsme.

3. Posledním typem je **sociálně - integrační styl výchovy.** Pro tento styl výchovy je příznačné, že učitel přiznává žákům lidská práva a důstojnost, respektuje jejich osobnost, bere je vážně, zejména je neponižuje. Neprojevuje svou převahu a moc nad žáky. Projevuje důvěru k žákům, věří, že splní požadavky, které jsou na ně kladeny. Snaží se žákům porozumět a pomoci. Je ochoten mluvit s nimi i o věcech, které se netýkají přímo školy (např. rodinné, vztahové problémy…). Je empatický, zajímá se o názory a city žáků. Podporuje jejich samostatnost a iniciativu, proto hojně využívá jejich návrhů, otázek. Podněcuje žáky, aby sami přemýšleli a účastnili se rozhodování. Při vyučování nemluví stále sám, nechává mluvit žáky. Příliš nevyužívá odměny a tresty. Pokud je nutno žáka potrestat, volí formu, která ho neponižuje. Postupuje tak, aby dítěti bylo jasné, že trest se týká jeho chování, nikoli jeho osoby. Učitel vychovávající sociálně – integračním způsobem také usnadňuje žákům, kteří se straní kolektivu, aby se nebáli do něj začlenit. Dává pozor na to, aby vztahy ve skupině byly zdravé (korektní), aby se ve třídě nerozvíjela šikana, naopak, snaží se o to, aby si žáci vzájemně pomáhali a podporovali se. Tento styl výchovy je nejvhodnější pro zdravé sebepojetí žáka.

Neméně podstatný je **výukový styl učitele.** Ten můžeme rozdělit na formální a neformální (Fontana, 2003).

- **Formální výuka** klade důraz na příslušný předmět, přičemž úkolem učitele je uvést žáky do jeho podstaty.
- **Neformální výukový styl** klade důraz na děti, přičemž úkolem učitele je rozpoznat jejich potřeby a poskytnout jim výukovou zkušenost odpovídající těmto potřebám.

Formální metody obsahují poměrně vysoký podíl výkladů učitele a práce, kterou učitel žákům přímo ukládá, zatímco neformální metody dávají větší prostor iniciativě dětí a poskytují více příležitostí pro tvořivost a odpovědnost. Někteří učitelé oba přístupy kombinují, což je asi nejlepší cesta. Zatímco cíle vyučovací hodiny mohou být formální, s jasným vymezením dovedností, které si mají děti osvojit, k jejich dosažení mohou užívat postupů neformálních.

Učitele také můžeme rozlišit na direktivní a indirektivní. **Direktivní učitel** je popisován jako takový, který má sklon přednášet, dávat pokyny a kritizovat žáky. Oproti tomu, **indirektivní učitel** přijímá to, co děti cítí, užívá pochvaly a povzbuzování a využívá nápadů dětí. Řada studií prokazuje, že indirektivita má kladný vztah ke zvyšování výkonnosti žáků a k jejich pozitivním postojům, což se vždy odráží na jejich sebepojetí, sebehodnocení i seberealizaci (Fontana, 2003). Nedirektivita často a lépe pracuje s žákovskou motivací tím, že ji facilituje díky orientaci na vnitřní motivy, které se uplatňují v žádoucím učebním pokroku. Jak píše Z. Helus: „…neměli bychom potlačovat žákovy motivy, ale napomáhat žákovu sebeurčení tím, že vyjdeme z jeho zvědavosti, otázek, nápadů a zkušeností a dáme mu k dispozici to, co je zapotřebí, aby se vnitřní zdroje rozvinuly do seberealizačních aktivit“ (Helus, 2004, s 61).

Jak by tedy měl učitel výchovně působit na žáka, aby přispíval ke správnému rozvoji jeho sebepojetí? Inspiraci můžeme čerpat z prací klinického psychologa **Carla Rogerse**, který se zabýval především klienty s deficity v oblasti sebepojetí.

Jeho modelem práce byla „nondirektivní na klienta zaměřená terapie“. Později tento model práce rozšířil i na oblast neklinickou a nazýval jej **„na člověka zaměřený přístup“**. Terapie vychází z klienta, podněcuje jeho samostatný rozvoj. Rogers má optimistický pohled na člověka: člověk je vrozeně dobrý, ale vlivem vnějších tlaků a nepříznivých životních zkušeností se může rozvinout nepřátelské či neurotické chování, se kterým se učitel může ve škole u dítěte setkat. S neurotickým vývojem souvisí i vznik záporného sebehodnocení a představa dítěte o sobě se tak dostává do rozporu s představou o tom, jaký by měl a chtěl být.

Úkolem na člověka zaměřeného přístupu je tedy uvolnit cestu existujícím možnostem v klientovi, potažmo v žákovi. Poskytneme-li mu příznivé podmínky (jako je např. nemanipulativní důvěrný vztah), bude se vlivem vnitřních sil (má také svůj autoregulační potenciál) znovu rozvíjet kladným, zdravým směrem. Učitel by měl

vycházet z toho, že každý žák je individualita a měl by to respektovat, dále věřit ve schopnosti žáka a možnost změny a také mu proto vytvořit již zmíněné podmínky.

Růst a změna v každém člověku, je možná především ve vztahu s druhými lidmi a tento vztah musí mít tři základní kvality. Jimi jsou:

1. **Kongruence nebo autenticita** učitele. Jedná se o soulad mezi učitelovým prožíváním a chováním. Tedy to, co vyjadřuje navenek žákovi, ať už verbálně či neverbálně, vědomě či nevědomě, musí být v souladu. Učitel je ve vztahu sám sebou, takový jaký skutečně je. Otevřeně projevuje své pocity, myšlenky, prožitky nepotlačuje. Je pro žáka vzorem, otevřený vlastnímu prožívání – tedy pocitům, které se ve vztahu objeví[21]. Autenticita učitele vysoce koreluje s jeho sebepojetím a vnitřní stabilitou osobnosti. Pouze autentický učitel může být druhému otevřený a je schopen žáka plně akceptovat.
2. Tím se dostáváme ke druhé kvalitě, kterou je **bezpodmínečné přijetí, akceptace žáka**. Jedná se o postoj emoční vřelosti, úctu k žákovi a pozitivní přijetí bez kladení podmínek. Jde o vytvoření důvěry ve vztahu, pocitu bezpečí, důstojnosti, kdy přijímáme druhou osobu bez hodnotících soudů. Žák je přijímán takový, jaký je, v plném rozsahu s jeho pozitivními i negativními projevy. V takovém druhu vztahu může žák zažít uznání (jako plnohodnotné lidské bytosti, která si zaslouží pozornost a respekt). Být druhým bezvýhradně přijímán (a následně moci být sám sebou) je základní lidská vztahová potřeba. Poskytnutím této potřeby umožníme žákovi novou zkušenost, což je nutná podmínka změny.
3. Poslední kvalitou je **přesné empatické porozumění žákovi.** Jedná se o schopnost sdílení s žákem jeho prožívání, vyžaduje vcítění se do prožívání žáka, čímž dojde k jeho lepšímu pochopení. Jde o snahu porozumět subjektivnímu světu žáka, jeho vnitřním pocitům, významům.

Učitel si z Rogersovského přístupu může mnohé odnést a inspirovat se. Pokud se rozhodne uplatnit tento přístup ve školním prostředí, může tak docílit rozvoje introspekce, sebepoznání, autenticity u žáka. Žák má podmínky k tomu, aby byl více otevřen novým zkušenostem, byl objektivnější, více si důvěřoval, spoléhal sám na sebe

[21]Učitel může například říci: „Jsem smutný z toho, že se tak cítíš či že se ti to nepovedlo, jak jsi čekal.“

a byl schopen si případně sám pomoci. Toto vše samozřejmě podporuje jeho zdravý růst a adekvátní sebepojetí.

Cílem této práce je zmapovat, jak učitelé ve výuce využívají potenciálu pro rozvoj zdravého sebepojetí u svých žáků. Předpokládáme, že i přes odbornou průpravu, bývá většina možností a konsekvencí k tomuto procesu nevyužita. Nechci spekulovat, z jakých důvodů se tak může dít, nicméně výsledkem práce by měla být určitá doporučení či souvislosti, které by si učitelé více či méně měli uvědomovat, pokud tuto součást výchovně vzdělávacího procesu chtějí realizovat.

Jak jsem psala v předchozích kapitolách, osobnost učitele se silně projevuje v tom, nakolik jsou pedagogové disponovaní, senzitivní a vůbec připraveni sebepojetí rozvíjet. Nepochybuji o tom, že ne nepodstatnou část tohoto procesu aplikují intuitivně či bezděčně již z podstaty realizace školních vzdělávacích plánů a jiných kurikulárních dokumentů. Přeci jenom, teoretická průprava a příprava obsahu vzdělávání složku sebepojetí svým způsobem začleňuje do výuky, ale jak je to opravdu v praxi, je otázka.

Přijde mi užitečné, aby učitelé měli určitou formu zpětné vazby o tom, nakolik se jim proces rozvoje zdravého sebepojetí daří naplňovat či nikoliv. Je možné, že dotazník, který využiji v empirické části, by mohl školám sloužit jako forma reflexe, která napoví, zda by bylo vhodné nějakým způsobem upravit způsob, jakým učitelé v každodenní praxi ovlivňují žákovské sebepojetí, sebehodnocení a seberealizaci.

Východisko nebo spíše důvěra v takový potenciál vyplývá z teoretických rámců konstruktivistické perspektivy jakožto principu, který nabízí vysvětlení, jak se přesvědčení a reprezentace o své vlastní osobě tvoří, mění i zanikají. Okolnosti, které k těmto operacím vedou, jsou součástí běžného života a setkávání na půdě školy, v učebním kontextu. **Čili, jde především o proces, aktivní změnu, k níž hledáme prostředky**.

Bez ohledu na výsledek empirického šetření, existují určité předpoklady a možnosti, které mohou fungovat, jako určitá východiska pro nastartování aktivní změny žádoucím směrem.

Chceme li se podílet na pozitivním formování sebepojetí našich žáků, máme li zájem a všímáme si, jak se naše děti vnímají, musíme si uvědomit, že veškerá změna spočívá v rekonstrukci mentálních reprezentací včetně postojů o sobě samém. Důležité pro učitele, je vycházet z premisy, že **sebepojetí je možné měnit** (Canfield, 1995). Je

třeba si ale také uvědomit, že bohužel, **učitelé mohou způsobit změny pozitivní, ale také i negativní.** Proto v každé fázi tohoto procesu je nutné mít na vědomí plán toho, co chci dělat, monitorovat každou dílčí část tohoto procesu a umět tento proces správně reflektovat. Jinak řečeno, aktivně využívat své metakognitivní dovednosti v průběhu práce na osobnostním rozvoji žáků. To, co chceme po nich, bychom měli, minimálně ve stejné míře, zvládat sami.

Pokud budeme chtít pracovat na tvorbě prostředí, které žákům umožní vyvíjet sebepojetí žádoucím směrem, je třeba vycházet z několika předpokladů:

- je důležité, aby učitel projevil zájem a cit pro osobní hodnotu žáka
- je třeba, aby si učitel uvědomil svoji nesmírnou důležitost v životě žáka
- **učitelé přímo i nepřímo působí na žákovo sebepojetí každý den** ve škole (i mimo ni, pokud se s ním kdekoliv potkají)
- úsilí, které je zaměřeno na **centrální oblast mínění o sobě** má na žáky větší vliv, přestože se toto mínění obtížněji mění („Pomůžete-li zlomyslnému chlapci, aby vnímal sám sebe jako člověka vlídného, který je schopen nabídnout pomocnou ruku či dívce, která o sobě pochybuje, aby se vnímala jako inteligentní a schopná učit se – pracujete s centrální oblastí jejich mínění o sobě – a s největší pravděpodobností způsobíte velkou změnu v životě dítěte!“ (Canfield, 1995, s 13))
- **důležité je spojovat úspěchy a silné stránky** (př. propojení uměleckého talentu se schopností rychle se učit)
- **okrajové zkušenosti pomáhají** - důležité je rozvíjení talentu; v podstatě vše, co děti udělají, **pomáhá utvářet pocit vlastní hodnoty** (např. pochvala nových bot, oslovení křestním jménem)
- **ke změnám ale dochází pomalu, vyžadují dostatek času**; nelze očekávat dramatické a náhlé změny ve způsobu, jak dítě pohlíží samo na sebe; sebepojetí se buduje pomalu, nepozorovaně.

Existuje několik způsobů na udržení a posilování sebeúcty žádoucím směrem, které lze aplikovat ve školním prostředí. Od učitele nevyžadují víc, než jen hlubší psychologický vhled do problematiky, který se v současnosti již přirozeně očekává, především během přípravy na profesi. Zdali je takový vhled v praxi dodržován či nikoliv je ale další otázkou. Nicméně, několik zásad pro posilování sebeúcty lze aplikovat i bez hlubších psychologických znalostí. Jedná se o tyto (Canfield, 1995):

- *boj s negativními myšlenkami* (často se stává, že o sobě žák říká negativní věci, někdy formou negativní samomluvy, aby se vyhnul aktivitě, nebyl středem pozornosti. Otázkou je, do jaké míry tyto výroky poté ovlivňují jeho sebepojetí.)
- *zavedení pozitivní samomluvy* = **afirmace (sebeutvrzování/sebepotvrzování)** a její časté preventivní opakování (možné srovnání s psychoterapeutickou technikou autogenního tréninku)
- učení **monitorovat své negativní myšlenky** (samomluvu) a **nahrazovat je pozitivní samomluvou** – svým způsobem jde o *metakognitivní strategie* náhledu na vlastní sebeobraz (např. tvrzení „To je příliš těžká písemka, vykašlu se na ni, nemá to cenu“ nahradit tvrzením „Ale i když to vypadá složitě, něco už znám, tak to zkusím“)

Tyto techniky by se měly řídit zhruba šesti základními verbálními pravidly:

1. osobní, pozitivní, konkrétní, vizuální, v přítomném čase vyjádřené emotivní výroky (př. S hrdostí přebírám cenu za….; Jsem šťastný, že mi jde učení abecedy….)
2. výroky působí nejúčinněji, vychází-li z **představy kýženého výsledku** (představa cíle, prožitek emoce, který cíl doprovází. Jednoduše, ať si žák zkusí popsat, co cítí a dělá při představě dosažení cíle.)
3. mluvíme zde v podstatě o **řízené vizualizaci** (zraková představivost) a následné verbalizaci - živá představivost umožní žákovi zažít úspěch ještě dříve, než se tak skutečně stane (špičkoví sportovci často **začínají s výsledkem v mysli** a tato anticipace může mnohdy vylepšit jejich výkon**)**
4. je třeba, aby učitel žákům ukázal jednu z variant (technik) cest k dosažení cíle (jak snáze můžeme dospět ke splnění úkolu) – v takovém případě figuruje **učitel jako průvodce.**
5. naše sebeúcta roste tehdy, když jsme si **vědomi** svých **předností a když podle toho jednáme.**
6. je důležité si **uvědomit hodnoty**, které nám pomáhají dosáhnout našich cílů (bezpečí, moudrost, pohodlný život, rodina, rovnost, sebeúcta, přátelství, svoboda, štěstí.)

V zásadě se při pedagogické práci na rozvoji zdravého sebepojetí jedná o *kognitivní restrukturalizaci* - dekonstrukce kognitivních schémat o sobě samém a tvorba schémat nových.

Dětské sebepojetí se vždy promítne do školní práce, (ne)úspěšnosti a vztahů, které mají žáci mezi sebou i s učitelem. Různá doporučení a zásady pro práci s dětmi tak získávají další rozměr. Obecně je zapotřebí, aby si učitel uvědomil důležitá fakta (Karnsová, 1995):

- **„Všechny děti se mohou určité věci naučit, ale ne ve stejnou dobu a stejným způsobem“**

  - proto by učitel měl diferencovat a k dětem přistupovat více individuálně
  - je třeba, aby děti pracovaly v uvolněné atmosféře, ne pod stresem; samozřejmě že i jistý tlak může být pro některé děti motivací k většímu výkonu, ale pro většinu dětí je spíše demotivující, způsobuje zbytečný stres a nechuť ke školní práci. Stres jako výzva ano, frustrace nikoliv.
  -úkolem učitele je zvolit strategii, která děti osloví v „místě“, kde se právě nacházejí, ne je tlačit tam kde bych je chtěl/a jako učitel mít

- **„Všechny děti potřebují dospělé, kterým by na nich záleželo, ale ne všem dětem se takové péče dostává“**

- při práci s dětmi musíme vždy vycházet z jejich rodinných poměrů a přihlížet k jejich momentálnímu psychofyzickému stavu (rozpoložení)
- učitel by se měl též snažit přiblížit všem dětem bez rozdílu, i když je to někdy velmi obtížné – žádné dítě by nemělo cítit, že stojí stranou, že je někam zaškatulkováno
- učitel by měl dítěti poskytnout pevný bod, ke kterému se může v krizové situaci obrátit

- **„Všechny děti potřebují získat ve škole kladné zkušenosti, a známky nejsou nezbytně jediným měřítkem školních úspěchů“**

- známky by neměly být pro děti zdrojem obav, stresu, bohužel tomu tak dnes ve většině případů je; záleží jen na učiteli, jakou váhu on sám známkám přidělí a jak toto hodnocení naučí děti vnímat

- je třeba, aby děti pochopily, že nejen znalosti, ale i různé jiné dovednosti, které mají příležitost ve škole rozvinout, jsou dokladem jejich schopností a úspěchu v životě
- učitel by měl usilovat o to, dávat žákům neustále příležitost v něčem uspět, poukazovat na to v čem jsou dobří a dávat jim vhodné zpětné vazby

- **„Všechny děti potřebují umět přemýšlet, nikoli jen řešit příklady nebo konstatovat fakta“**

Jedny z nejdůležitějších rysů úspěšné lidské bytosti jsou:

1. schopnost přemýšlet a prožívat život s přesvědčením o správnosti svých myšlenek
2. schopnost rozumět svým myšlenkám a způsobům jak je používám
3. schopnost sdělovat své myšlenky tak, aby jim druzí správně porozuměli
4. schopnost reflexe

Mimo jiné, všechny zásady se opírají o schopnost účinně komunikovat. Dovednost komunikace by měly děti získat ve škole, a ta z velké části závisí na učiteli. Pokud se děti naučí efektivní komunikaci, velmi jim to pomůže v potvrzování své vlastní osobnosti, která se utváří při každodenním kontaktu, interakci s dospělými a ostatními dětmi. Dovednost komunikace jde podle mého názoru ruku v ruce s vytvářením správného sebepojetí, nacházení vlastní identity a především budování sebeúcty. Pokud komunikace s druhým nefunguje, dítě snadno propadá zoufalství, že ono samo je špatné, neschopné a snad i odlišné, protože se nedokáže s druhým úspěšně domluvit, ke spokojenosti obou. Proto je velmi důležité tuto dovednost neustále zdokonalovat, aby se dítě bylo schopno lépe orientovat v krizových situacích, umělo více odolávat a byla tím zároveň posilována jeho sebeúcta.

Během vyučování učitel vstupuje do interakce s jednotlivými žáky i s celou třídou. Zároveň ale také probíhá interakce mezi samotnými dětmi. Proto je důležité aby, učitel sledoval a rozuměl sociálnímu chování svých žáků a poskytoval jim tak vhodné podmínky pro jejich rozvoj a učení. Dnešní učitelé se na první pohled nezdají býti dostatečně kompetentní k tomu, aby předávali ideální pravidla sociálního chování dětem, jelikož sami nemají dostatek dovedností v této oblasti. Často používají jen jednoduché strategie na udržení kázně a řádu ve třídě, aniž by hlouběji pracovali se

skupinovou dynamikou. Při současném stavu financování a náplni práce učitelů se ale není ani čemu divit.

Nicméně, učitel a třída spolu tvoří zvláštní společenskou jednotku. Tato jednotka je složena z komplikované a neustále se měnící sítě sociálních vztahů a sociálních postojů, které formují odezvy jednotlivých žáků i celé skupiny. Působením těchto sil si třída vytvoří svou specifickou sociální „povahu“, které by měl učitel porozumět a naučit se s ní pracovat. Stává se, že různí učitelé vnímají stejnou třídu úplně odlišně. Někdo žáky téže třídy pokládá za pracovité a motivované, druhému připadají bez zájmu a nespolupracující a jiný je vnímá tak, že se s nimi vůbec nedá pracovat, že jsou nesnesitelní. Inu, opět konstruktivismus v akci. Bohužel tyto rozdíly si učitelský sbor málokdy uvědomuje. Z osobní zkušenosti mohu konstatovat, že se při společném hodnocení spíše objevují tendence ke konformitě v názoru na třídu, což může vést ke stereotypům a předsudkům vytvářející překážky v úspěšné práci na rozvoji zdravého sebepojetí.

S touto otázkou souvisí jedna okrajová, ale nikoliv nedůležitá součást skupinové dynamiky. A tou je **sebepojetí skupiny** (Volf, ústní sdělení, 2011).

Skupinová identifikace vychází nejčastěji z referenčních rámců jednotlivých subjektů. Více je patrná v neformálních skupinách, jako jsou různé party a zájmová sdružení, ale dynamika skupiny jakožto přirozený jev a důkaz „života“, nás nutí vyjádřit svůj postoj i ke skupině, které nevznikly z našeho popudu, ale kam jsme byli z různých příčin přiřazeni. Takovou formální nebo neformální skupinou je i třídní kolektiv.

Pokud bychom aplikovali všechny poznatky a teoretická východiska o individuálním rozvoji sebepojetí, které jsem ve své práci zmínila na sebepojetí skupinové[22], vyvstane nám zajímavý úkaz. Skupina, vykazující zdravé sebepojetí (ve smyslu sebepoznání, sebehodnocení a seberealizace) se blíží charakteristice skupin, které mají komunitní formu. V opačném případě, kdy převládá ve třídě individualismus a solitérství, lze očekávat podmínky příhodné pro vznik sociálně patologických jevů typu šikany, zkrátka nezdravých vztahů uvnitř skupiny. Bylo by zajímavé vysledovat k tomuto tématu nějaké výzkumy, pokud byly realizovány. Sama jsem se ale bohužel s žádnými nesetkala.

Nicméně, doporučení a pravidla pro učitele, týkající se žádoucího rozvoje individuálního sebepojetí, lze bezpochyby aplikovat na celou skupinu. V souladu se

[22] Samozřejmě metaforicky, i když, dle mého názoru, lze vysledovat určité paralely v dynamice sebepojetí u jedince, stejně jako u skupiny.

sociálním konstrukcionismem totiž skupinové sebepojetí vzniká spoluautorstvím všech zainteresovaných jedinců a lze předpokládat, že výsledek by mohl silně korelovat s individuálními přesvědčeními o vlastní osobě každého účastníka skupinové dynamiky.

Zásady učitelovy práce, jak byly popsány výše, jsou při práci s dětmi nesmírně důležité, jelikož vedou k rozvoji přiměřeného sebevědomí a k posílení sebeúcty dětí. Při hledání jejich identity je důležité, aby dostávaly pozitivní zpětné vazby, a pokud je nedostávají, tak alespoň takové, kterým rozumí, které v nich nevyvolávají pocity zmatku, nejistoty, nejasnosti, jak tomu bývá u dvojných vazeb (ironizující poznámky typu „no to se teda povedlo, Jirko“, nebo „Jirka je opravdu šikovný žák“, když se mu evidentně něco nepovedlo). Je třeba, aby komunikace s dětmi byla jasná, otevřená a autentická. Dítě si potvrzuje svou identitu, své já, skrze druhé. Na to by učitel neměl zapomínat.

V té souvislosti se objevuje ještě jeden velmi důležitý aspekt. A tím je, neustále zmiňovaný a stokrát opakovaný, požadavek na učitelovu profesionalitu. Bez teoretických znalostí, bez dovednosti reflexe vlastní práce, bez dostatečně zralé, integrované osobnosti učitele, bez vztahu k této profesi a bez určité odvahy, nelze zodpovědně pracovat na rozvoji žákovy osobnosti, identity a sebeúcty správným směrem. Obecně tak platí, že chci li něco rozvíjet, musím tomu sám rozumět a být takový.

# 5. EMPIRICKÁ ČÁST

Východiska popsaná v teoretické části mé diplomové práce poskytují podklad pro empirické šetření, které by nám mohlo dát zpětnou vazbu o tom, nakolik se v každodenní pedagogické práci učitelů objevují akcenty pro rozvoj sebepojetí žáků. Získání takové zpětné vazby umožní lepší orientaci v soudobé školní praxi, profesní přípravě učitelů a celkově, v trendu současného školství. Zároveň, toto šetření má charakter ověřovací studie použité metody.

Výchozím předpokladem pro takovou empirickou sondu je, že učitelé ve své práci nezdůrazňují prvky rozvojetvorného učení ve smyslu sebepojetí. K tomuto tvrzení mě přivedla má vlastní praxe, zkušenosti a vyprávění kolegů, kteří se ve školním prostředí pohybují od několika měsíců, až po několik let. Mé zkušenosti se opírají o dva pohledy. První se týká pozorování a komunikace s žáky, které jsem měla na starosti, čerpá z kazuistik, případů z literatury a vychází metaforicky „zespoda“ (z pozice dítěte). Druhý pohled staví na pozici učitele, jejich vyprávění, aplikaci školních vzdělávacích plánů a odborný vhled. Jedná se tedy o pohled „shora“. Výzkumně podepřené tvrzení jsem ale zatím nikde nenašla a z toho důvodu jsem se snažila získat relevantní údaje, které by stály na metodologickém základě. I proto jsem se rozhodla realizovat takové šetření v rámci diplomové práce.

Cílem empirické sondy je tedy zmapovat, zda se ve výuce objevují charakteristiky, které považuji z pohledu rozvoje sebepojetí za důležité.

Výzkumná otázka tak zní:

- **Využívají učitelé na školách potenciál pro rozvoj sebepojetí u žáků? A v případě, že ano, je takových učitelů většina**?

Pesimisticky předpokládejme, že nikoliv, že se tyto charakteristiky objevují sporadicky, nestrukturovaně, navíc u menšiny pedagogů v praxi. Z této premisy nám vyplývá hypotéza:

## *Výzkumná hypotéza*

Ve výuce **většiny** učitelů se **neobjevují** charakteristiky důležité pro rozvoj zdravého sebepojetí žáka.

$H_1: \pi < 0{,}5$

## *Forma výzkumu*

Výzkumné šetření proběhlo formou dotazníku. Jako šablonu jsme použili Hrabalův dotazník pro učitele, který, coby jednoduchá diagnostická metoda, posloužil dobře se zachováním všech prvků metodologické relevance (reliabilita a validita).

Dotazník byl zpracován přes webové rozhraní, čímž odpadla složitá a časově náročná procedura fyzického kopírování, distribuce a administrace metody. Dotazník byl vybranému vzorku přístupný v rozmezí čtrnácti dnů.

## *Kritéria hodnocení*

Kritéria pro kvantitativní výstup získaných dat jsou pro zjednodušení určena dvě. Pro potvrzení nulové hypotézy je potřeba, aby alespoň 50 procent učitelů účastnících se šetření bylo v nízkoskórujícím pásmu poskytnutých odpovědí. Druhé kritérium je naznačeno v předchozí větě. Každá položka v dotazníku je bodově hodnocena, přičemž pro potvrzení aplikovaných, žádoucích charakteristik, musí mít hodnotu 4 a výše.

Doba praxe ani škola profesní přípravy nebyla brána v potaz. Pouze jsme pro statistický přehled identifikovali pohlaví respondentů.

## *Výzkumný vzorek*

Výzkumný vzorek se sestával z učitelů ZŠ mělnického okresu (což mimochodem poskytlo vhled do stavu školství v jasně vymezené lokalitě). Proto je nutné brát zřetel na výsledky vymezené regionem, nelze je tedy vztáhnout ne celkovou populaci. Lze ale předpokládat, že ostatní okresy České Republiky na tom budou podobně.

Výzkumu se účastnilo 7 učitelů a 18 učitelek mělnických základních škol. Tento vzorek sice celkem věrně kopíruje personální obsazení učitelské populace v mělnickém regionu, pro relevantní výsledky je však zřejmě nedostatečný. Z tohoto důvodu je výzkumná sonda chápána pouze jako ověřovací empirická studie metody.

## *Položková analýza*

Jednotlivé položky dotazníku jsem tematicky rozdělila do tří dimenzí sebepojetí ve shodě s Helusovou strukturou (Helus, 2011). Tato struktura mi přišla pro účely výzkumu nejužitečnější, včetně jasnosti a přehlednosti jednotlivých složek. Pro každou dimenzi jsem vytvořila pět otázek, čili celkem jich dotazník obsahoval patnáct.

První oblastí, na kterou směřovaly dotazy, byla kognitivní složka sebepojetí – **sebepoznání**. Cílem bylo charakterizovat postupy, jakými učitel pracuje s žákovským porozuměním:

- Způsobům, jakým dosáhli úspěchů, popř. neúspěchů během zkouškových situací
- Korekcím chyb ve svém výkonu
- Smyslu učební látky v kontextu individuálních zkušeností a subjektivity
- Explicitně vyjádřeným aktivitám průřezových témat osobnostně sociálního rozvoje

Druhou oblastí, akcentovanou v dotazníku, byla emocionální dimenze sebepojetí – **sebehodnocení**. Cílem bylo zjistit, jak učitel pracuje se zpětnou vazbou, kterou žákům dává, resp. identifikovat formy reflexe, které, dle mého, mají výraznou odezvu v žákově sebehodnocení. Konkrétně, dotazy směřovaly na:

- Projev nedůvěry, popř. negativní zabarvení v hodnocení žáků
- Zkompetetnění žáků ve smyslu poučení se z chyb
- Diferenciaci úspěšných a neúspěšných žáků a individuální podporu v rozvoji k učení včetně spolupráce s rodiči u těch neúspěšných
- Frekvenci pochval a povzbuzení
- Čitelnost kritérií hodnocení pro žáky

Třetí oblastí byla konativní dimenze sebepojetí – **seberealizace.** Zde bylo úkolem popsat, jakým způsobem učitelé rozvíjí nebo podporují žákovské aspirace. Konkrétně se jednalo o:

- Prostor, který žáci dostávají k interpretaci vlastních zkušeností a názorů ve vztahu k probírané látce a její využití v dalším životě
- Znalost aspirací jednotlivých žáků a individuální podporu k jejich dalšímu rozvoji v „oboru“ (projekty, poskytování zdrojů informací)
- Snahu získávat žáky pro učitelovu oblast výuky (obor, příbuzné vědy)

- Prostor, který žáci ve výuce využívají, resp. proporce verbálních projevů žáků a učitele během výuky
- Příležitost, kdy se žáci mohou, každý individuálně, prezentovat v rámci předmětu (dosažené úspěchy mimo školu, prezentace, článek do časopisu apod.)[23]

Aby učitelé na první pohled neidentifikovali jednotlivé dimenze, což by pak mohlo mít odezvu v poskytnutých odpovědích (mohlo by je to zkreslovat v závislosti na desirabilitě – vlastním sebeobraze o tom, co dělám skutečně pro rozvoj – sebepoznání, sebehodnocení a seberealizaci, proti tomu, jak si myslím, že jsem vnímán při práci na tomto rozvoji), byly otázky patřící konkrétním dimenzím promíchány.

Jednotlivé položky dotazníku byly hodnoceny na škále od jedné do sedmi, přičemž jednička znamená, že se uvedené charakteristiky ve výuce vyskytují vždy a sedmička, že se nevyskytují nikdy. Snažila jsem se popsat škálu tak, aby rozmezí odpovídalo frekvencím výskytu popsaných charakteristik a aby bylo pro učitele pochopitelné.

Na začátku dotazníku bylo oslovení učitelů se žádostí o spolupráci při výzkumu zaměřeném na rozvoj sebepojetí u žáků. Následoval popis škály, kterou učitelé využívali při hodnocení jednotlivých otázek a pak samotné položky dotazníku. Instrukce zněla: „Nakolik kladete důraz na následující činnosti nebo jak často používáte (zařazujete) následující postupy“.

Po patnácté otázce jsem zařadila identifikační dotaz na pohlaví respondentů a nepovinnou otevřenou otázku – výzvu k případným připomínkám a názorům k dané problematice. Předpokládám, že by mohli učitelé svým vyjádřením přispět k lepšímu vycizelování eventuálního budoucího empirického výzkumu platného pro celý populační vzorek. Mimoto, tyto volné odpovědi mohou poskytnout zajímavou zpětnou vazbu o tom, jak učitelé vlastně rozvoj sebepojetí chápou. Bohužel, této možnosti využil jen jediný respondent, nicméně ke konkrétnímu výstupu se vrátím v části věnované hodnocení výsledků výzkumného šetření.

## *Administrace*

Jak jsem psala výše, vzhledem k faktu, že dotazník byl vypracován na webovém rozhraní, celý proces distribuce a administrace tím byl značně zjednodušen. Prostor ke

[23] Oproti prvnímu odstavci je zde rozdíl v praktických zkušenostech. Nejde ani tak o projevení svých názorů, postojů a zkušenosti jako spíše o předmětný, obsahový příspěvek.

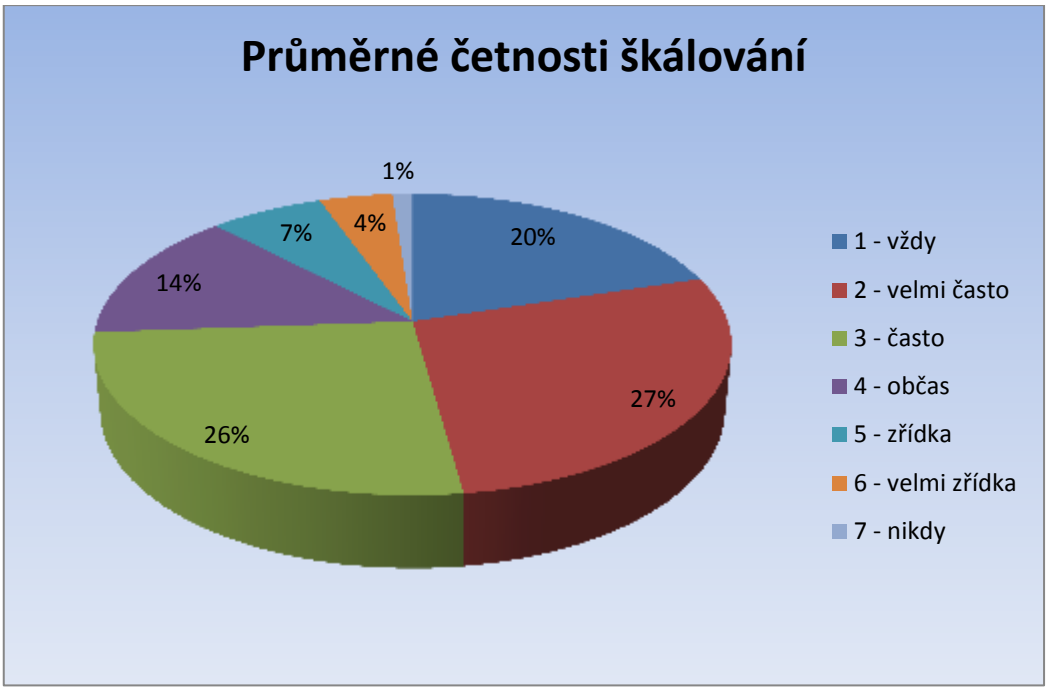
zpracování dotazníku dal k dispozici portál „vyplnto.cz“, který, vedle zprostředkování aplikace pro vyplnění, současně poskytuje jednoduchou, deskriptivní statistiku získaných dat v závislosti na typologii odpovědí, případně výběru variant. Administrace tak proběhla velmi rychlým a jednoduchým způsobem. Po vytvoření dotazníku byl portálem „vyplnto.cz“ vygenerován uzavřený odkaz, kde lze na webu dotazník vyplnit. Uzavřený proto, aby se k dotazníku dostal jen námi oslovený vzorek a nikoliv náhodný návštěvník statistických stránek. Kromě toho mě k tomu vedla diskrétnost výstupů i přesto, že dotazník byl anonymní a jediný identifikátor v něm, byl výběr pohlavní příslušnosti.

Po vygenerování adresy dotazníku jsem přeposlala žádost o vyplnění vybranému výzkumnému vzorku. Se žádostí o přeposlání a pomoc jsem se také obrátila na školský odbor městského úřadu v Mělníku, který mi vyšel vstříc a ochotně oslovil vybrané školy v regionu. Tímto bych jim chtěla poděkovat za pomoc a spolupráci.

Jak jsem popisovala, kriteriem pro výstup dokazující aplikaci rozvoje sebepojetí ve vyučování (žádoucí stav) je příslušnost k nízkoskórující skupině, která je rozdělena na základě mediánu, přičemž hodnota odpovědí musí být méně, než čtyři. Kromě otázky 4, která je zaměřena na negativní charakteristiky a která se vyhodnocuje opačně. Tedy žádoucí je, aby měla výstup pět a více.

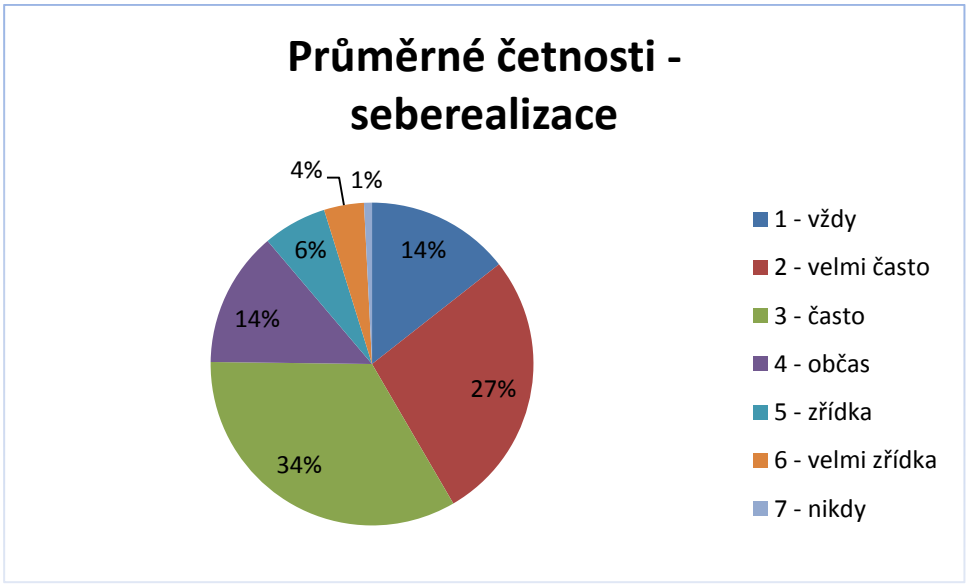
## *Analýza dat*

Vzhledem k popisnému charakteru použité metody, byla při vyhodnocení dotazníku využita pouze deskriptivní statistika. Z tabulky získaných dat (viz příloha 2) lze odvodit, že **průměrně 76%** respondentů se řadí do nízkoskórující skupiny, bez ohledu na pohlaví. Ve svých odpovědích tedy vykazují činnosti žádoucí pro adekvátní rozvoj sebepojetí. Distribuce četností je nejvyšší v hodnotách „velmi často“ a „často“ (viz graf 1). Nutno zdůraznit, že se jedná o průměrné hodnoty, což je svým způsobem zavádějící. Ve skutečnosti, všech 100% procent respondentů nějakým způsobem zapadá do skupiny vykazující žádoucí charakteristiky důležité pro rozvoj sebepojetí.



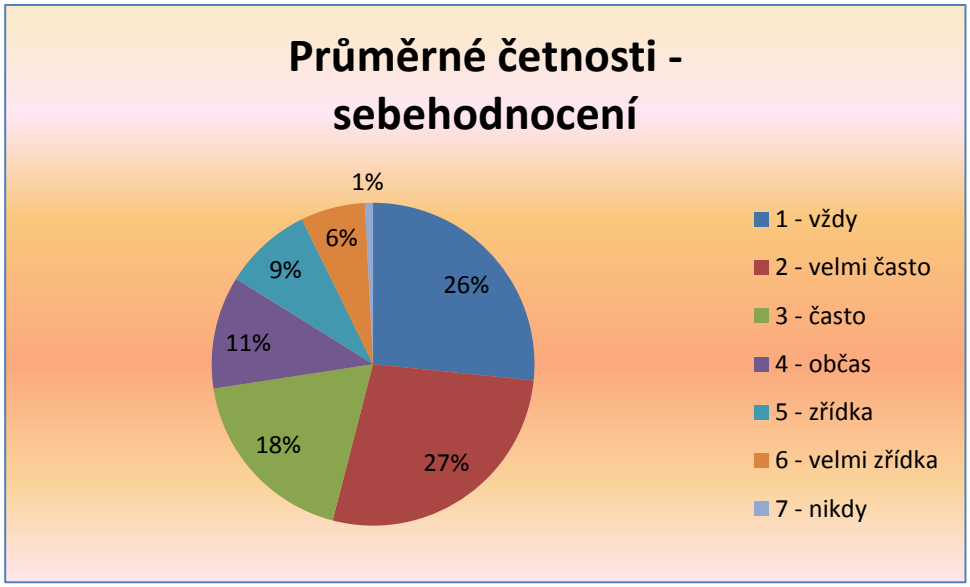

Graf 1 Celkové průměrné četnosti

Analýza jednotlivých dimenzí sebepojetí ukazuje, že nejvyšší četnost frekvence žádoucích aktivit nebo charakteristik ve výuce připadá na složku seberealizace (74% odpovědí ze spektra vždy – velmi často – často). Z toho plyne, že učitelé se vnímají, jako aktivně zapojující žáky do výuky a podporující jejich aspirace. 35% učitelů také často nechává mluvit žáky ve výuce více, než polovinu výukového času.




Graf 2 Průměrné četnosti – dimenze seberealizace

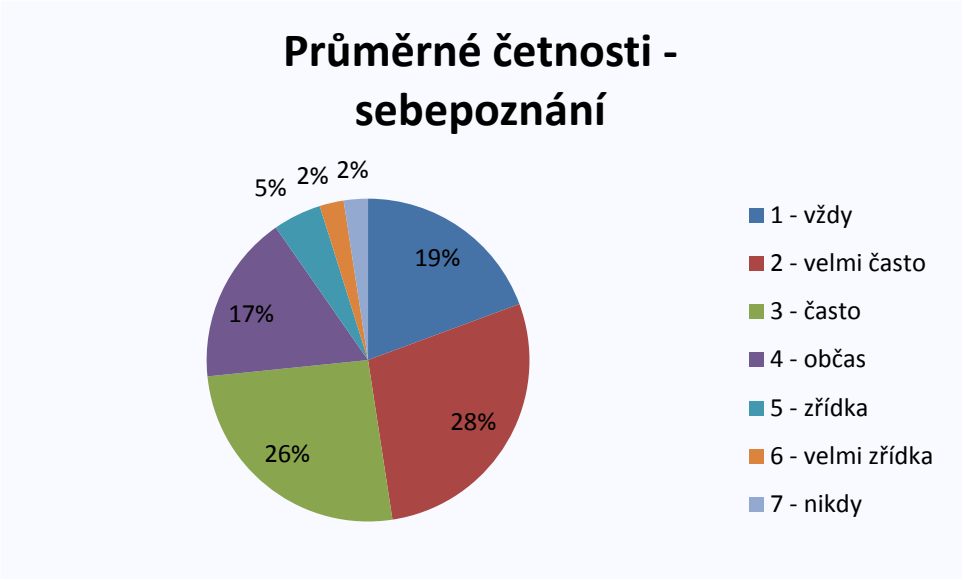
Naopak, „nejnižší“ četnost výběru má dimenze sebehodnocení – 71%. U té je ale zároveň nejčastěji akcentována frekvence zařazení žádoucích postupů – „vždy“ (26%). Výsledky ukazují, že učitelé velmi často využívají každou příležitost, aby mohli žáka pochválit. Nejednoznačně se ukazuje způsob, jakým učitelé používají negativní formy hodnocení. Někteří učitelé dávají najevo své zklamání při analýze chyby, jiní nikoliv. Nejčastěji ale na tuto otázku odpovídali, že „občas“. Často prý také navrhují individuální postupy pro neúspěšné děti a spolupracují s rodiči. Přes 50% respondentů vypovědělo, že **vždy** utvrzují děti o **přirozenosti** chybování v životě a o nutnosti tyto chyby opravovat a poučit se z nich. V tuto chvíli by bylo zajímavé zjistit, jak to vnímají sami svěření žáci. Učitelé také vždy nebo velmi často používají jasně vymezená kritéria pro hodnocení žáků až na jednoho, který je nepoužívá nikdy a dalšího, který je vymezuje jen velmi zřídka. I taková je pedagogická realita.




Graf 3 Průměrné četnosti – dimenze sebehodnocení

Pomyslně uprostřed je dimenze sebepoznání (73% výběru nízkoskórujících frekvencí). Nejvyšší hodnoty v této dimenzi získala položka, kdy se učitelé vždy nebo velmi často ujišťují, že žáci porozuměli korigovanému chybnému výkonu, novému učivu, myšlence. Zda to žáci skutečně pochopili, je ovšem otázka na kterou neznáme odpověď. Respondenti také často diskutují s dětmi o užitečnosti a smysluplnosti témat ve výuce s odkazem na zážitky a zkušenosti žáků. Méně často už zjišťují, zda děti vědí, jak dosáhly úspěchu při písemce nebo zkoušení. Metakognitivní dimenze pedagogické

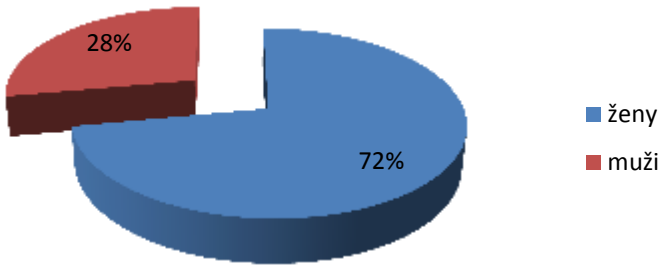
praxe tak chybí i přesto, že jsou učitelé přesvědčeni o vlastním aktivním začleňování průřezových témat OSV do výuky (72% odpovědí v nízkoskórujícím pásmu).



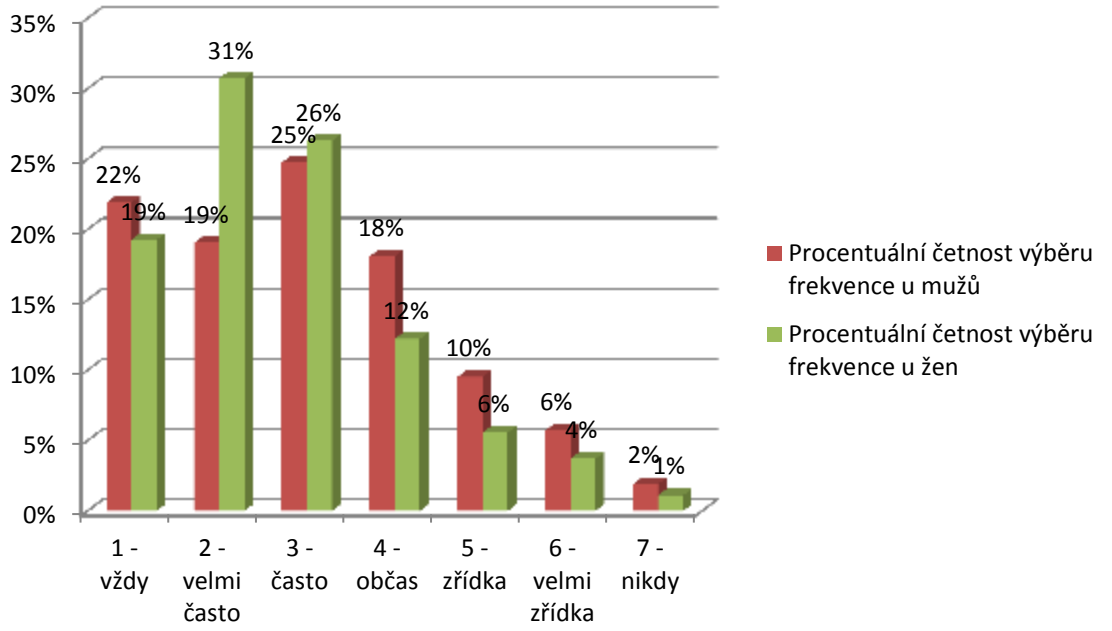

Graf 4 Průměrné četnosti – dimenze sebepoznání

Genderové rozložení respondentů je 72% žen a 28% mužů. Zajímavá je zde rozdílná distribuce četností. Zatímco ženy vykázaly větší procentuelní rozložení u možností „velmi často“ a „často“, muži – učitelé své odpovědi rozdělili rovnoměrněji (viz graf 6.), včetně vyšší hodnoty u možnosti „vždy“. Tento výsledek ale přisuzuji úzkému výběrovému vzorku mužů a předpokládám, že by se hodnoty se zvyšujícím množstvím mužských respondentů vyrovnávaly a teoreticky se přibližovaly normálnímu rozdělení.

Doplňující otázku na zpětnou vazbu examinátorů odpověděl jediný respondent.




Graf 5 Distribuce dle pohlaví




Graf 6 Procentuální četnosti škálování dle pohlaví

## *Závěr*

Odpověď na výzkumnou otázku **s ohledem na vybraný vzorek** tedy zní: ano, většina učitelů využívá potenciál pro rozvoj sebepojetí u žáků, především v oblasti seberealizace, o něco méně pak v oblasti sebepoznání a sebehodnocení. Výzkumná hypotéza tak potvrzena nebyla.

## *Diskuse*

Z dosažených výsledků lze předběžně vyvodit dva závěry:

1. Buď se povědomí učitelů o jejich vlivu na rozvoj sebepojetí žáků zkvalitňuje a mají dostatečnou teoretickou průpravu o vlastních možnostech,
2. nebo použitá metoda nedostatečně odhaluje mezery v každodenní pedagogické práci a současně nedostatečně odhaluje souvislosti, které tyto mezery mohou mít s rozvojem, případně inhibicí sebepojetí na všech jeho úrovních.

Vzhledem k faktu, že se jedná pouze o ověřovací empirickou studii a chybí analýza výstupů od žáků, nelze považovat tyto výsledky za stoprocentně věrohodné.

Druhým faktem, který snižuje validitu metody, je úzký výběr respondentů i přesto, že relativně přesně kopíruje distribuci učitelské populace z genderového hlediska v mělnickém regionu. Tato přesnost ovšem není potvrzena, stejně jako nelze potvrdit shodu věkového rozložení výběrového vzorku s „populačním“ vzorkem. Pokud by se podařilo zajistit přesný, reprezentativní vzorek a současně tytéž otázky položit žákům, které tito pedagogové učí[24], pak by bylo možno doložit nějaký vztah, případně mluvit o korelaci. Zároveň by zřejmě vyšlo najevo, nakolik si učitelé myslí, že něco dělají a současně, nakolik žáci tuto aktivitu potvrzují nebo vyvracejí. K takovému šetření je ale potřeba metodu dostatečně vypilovat a k tomuto účelu sloužila právě studie použitá v mé práci. Pro budoucí komplexní šetření jsou tak zde dosažené výsledky nezbytné.

Jedním z cílů práce byl také pokus o vytvoření autoevaluačního diagnostického nástroje, který mohou učitelé sami aplikovat a který by jim byl schopen říci, kde přidat a kde ubrat ve snaze o rozvoj sebepojetí u žáků. Bez srovnávací studie, jak ji popisuji výše, je ale tento pokus nedokončený a tím pádem irelevantní.

Výsledky také nic nenaznačují o situačním kontextu. Jak jsem zmiňovala v teoretické části mé práce, sebepojetí se může projevovat různě v návaznosti na situaci, ve které se žák právě nachází – v jedné chvíli mohou být jednotlivé dimenze sebepojetí realistické, v druhé zase naopak. I na tento fakt upozornil jeden z respondentů ve volné odpovědi v dotazníku, když zmiňoval: „Myslím, že chybí doplňující otázka, jaký předmět dotyčný učí a ve kterém ročníku.“ Některé předměty skutečně mohou působit na složky sebepojetí více, než předměty jiné. I tento poznatek je pro budoucí úpravu výzkumného šetření užitečný.

Každopádně, nechci úplně devalvovat výsledky empirické sondy, jen jsem se pokusila o analýzu vlivů, které mohly mít odezvu v získaných datech.

Nicméně, i když současné výstupy mohou působit pozitivně, je potřeba poukázat ještě na jeden úhel pohledu, který upozorňuje na nebezpečí absolutního přijetí závěru, že učitelé pracují na rozvoji žákovského sebepojetí dostatečně. Právě proto, že výsledky mohou naznačovat určitou úroveň práce na žákovském sebepojetí v českých školách, mohou vést k chybným závěrům postavených na všeobecně uznávaných (a koneckonců i v této práci zmiňovaných) předpokladech, že za veškeré psychické problémy, počínaje

[24] Otázky by samozřejmě musely být přeformulovány ve smyslu např.: Při analýze chyby vám dává učitel najevo své zklamání. (vždy, velmi často, často, občas, zřídka, velmi zřídka, nikdy).

úzkostí nebo depresí přes strach z intimity či z úspěchu (popřípadě neúspěchu) může stát nízká úroveň sebeúcty[25].

V této chvíli bych chtěla poukázat na poznatky, které naznačují, že celá premisa o úzkém propojení sebeúcty a psychických problémů by mohl být jeden z populárních psychologických mýtů bez důkazů založených na srovnání dostatečného množství precizně ošetřených empirických výzkumů. Toto vyjádření může znít troufale, ale ráda ihned vysvětlím proč.

Hnutí podporující sebeúctu, široce rozšířené ve Spojených státech Amerických, má velký vliv v hlavním proudu vzdělávacích a pracovních programů. Značný počet amerických učitelů žádá děti, aby sepsaly seznam vlastností, které z nich činí dobré lidi v naději, že zvýší sebeúctu svých žáků a některé školy dokonce označují děti, které nezvládají pravopis, jako „děti s individuální znalostí pravopisu“, aby se nedotkly jejich pocitů (Lilienfeld, S., Lynn, S, Ruscio, J., Beyerstein, B., 2011). Kromě toho, je i internet přeplněný vzdělávacími knihami s produkty určenými pro zvýšení sebepojetí dětí. Jedna publikace s názvem *Self-esteem Games* (Hry na zvýšení sebeúcty, Sher, 1998) obsahuje tři sta aktivit, které mají dětem pomoci mít ze sebe dobrý pocit. Například opakovat pozitivní výroky zdůrazňující jejich jedinečnost. Většina výzkumů ale prokazuje, že nízká sebeúcta není s duševními poruchami nijak výrazně spojena. V citované publikaci bylo popsáno srovnání 15000 výzkumných studií, jehož závěrem, na rozdíl od všeobecného přesvědčení je, že sebeúcta je s úspěchem v mezilidských vztazích (a úspěchem obecně) spojena jen minimálně. Ani není důsledně spojená se zneužíváním návykových látek. Dále bylo objeveno, že ačkoliv je sebeúcta pozitivně spojená se školním prospěchem, zdá se, že **není jeho příčinou** (Mercer, 2010 in Lilienfeld, S., Lynn, S, Ruscio, J., Beyerstein, B. (2011) *50 největších mýtů populární psychologie.* Praha: Universum, s 84). Místo toho zřejmě lepší prospěch přispívá k vysoké sebeúctě (Baumeister a kol, 2003 in Lilienfeld, S., Lynn, S, Ruscio, J., Beyerstein, B. (2011) *50 největších mýtů populární psychologie.* Praha: Universum, s 84). Pravděpodobně někteří dřívější vědci tuto korelaci mezi sebepojetím a školním výkonem mylně interpretovali tak, že reflektuje přímý kauzální účinek sebepojetí. Mnozí z nás rychle dojdou k závěru, že A předchází B, tudíž A musí způsobovat B.

[25] Viz Branden a jeho kniha „Šest pilířů sebeúcty“ (1994), nebo také – Americká národní asociace pro sebeúctu, která prohlašuje, že „byl prokázán úzký vztah mezi nízkou sebeúctou a takovými problémy jako násilí, alkoholismus, zneužívání drog, poruchy příjmů potravy, nedokončení studia, otěhotnění v dospívání, sebevražda a **špatný školní prospěch**.“ (Reasoner, 2000 in Lilienfeld, S., Lynn, S, Ruscio, J., Beyerstein, B. (2011) *50 největších mýtů populární psychologie.* Praha: Universum, s 83)

Mnoho událostí, které se stanou před jinými událostmi, však není příčinou těchto pozdějších událostí. Například fakt, že téměř všichni sérioví vrazi jedli v dětství chleba s marmeládou, neznamená, že konzumace marmelády způsobuje, že se člověk v dospělosti stane sériovým vrahem. Přesto je ale lákavé vyvodit závěr, že vyskytují – li se dva jevy statisticky společně (když spolu korelují), pak jejich vzájemný vztah musí být kauzální.

Zjištění popsaná v citovaných výzkumech jsou pouze korelační a nemusejí být kauzální. Ačkoliv by to mohlo svádět, nemůžeme vyvodit, že vysoké sebehodnocení nutně způsobí lepší prospěch. Za této podmínky je tedy sebeúcta spojená s větší iniciativou a vytrvalostí, tj. ochotou pouštět se do úkolů a setrvat u nich, i když se objevují potíže (projev resilience), větším štěstím a celkově emoční odolností. K tomu je třeba poznamenat, že zvyšování sebeúcty jako jednoho z komponent sebepojetí může mít i nežádoucí účinky. Sebeúcta je totiž rovněž spojena s tendencí vidět sám sebe pozitivněji než ostatní. Lidé s vysokou sebeúctou se pravidelně považují za chytřejší, fyzicky přitažlivější a sympatičtější, než jak se vnímají ostatní lidé, ale tyto vjemy jsou pouze iluzorní, protože v objektivních testech inteligence, přitažlivosti a oblíbenosti lidé s vysokou sebeúctou nemají vyšší skór než jiní jedinci (Baumeister a kol., 2003). Práce na formování sebepojetí u žáků má tedy dva póly. Od absolutního nezájmu, inhibice a někdy až devalvace osobnosti dítěte, až po nerealistické a nadšenecké poskytování iluzí o vlastní jedinečnosti nebo relativitě hodnot, které školní výkon nejen, že nezvýší, ale především destruuje snahu o žádoucí úroveň motivace vedoucí k adekvátnímu rozvoji vlastní svébytnosti. Je tedy nutná určitá opatrnost v interpretaci jak pozitivních, tak negativních závěrů výzkumných šetření. Nezačít ihned jásat, ale také nepropadnout beznaději, pokud získaná data poukazují na nějakou úroveň rozvoje sebepojetí v českých školách. Vysoká úroveň sebepojetí není zárukou školní úspěšnosti, ale může být její součástí, resp. je s to být touto úspěšností modifikována. Takový závěr zní optimisticky a určitě poskytne důvod, proč se sebepojetím (nejen) výzkumně zabývat.

# ZÁVĚR

Má diplomová práce měla za cíl zmapovat možnosti učitele pro rozvoj žákovského sebepojetí v podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Většina prací na toto téma se snažila problému porozumět z hlediska dítěte, jakým způsobem dochází k vývoji osobnostních dimenzí, jaké jsou možné poruchy a jejich příčiny a jak by měl vypadat žádoucí stav. Protože jsem vnímala jistou mezeru v popisování a zkoumání tématu sebepojetí z pozice vychovatelů a učitelů, snažila jsem se touto prací problém uchopit právě z perspektivy osob, které mohou mít vliv na proces rozvoje sebepojetí.

V úvodu teoretické části bylo sebepojetí definováno s ohledem na empirické šetření jako multidimenzionální složka vztahového a kognitivního rámce jedince k vlastní osobě. Velmi užitečná a praktická se jevila struktura a uchopení tématu, jak jej přednesl Z. Helus. Teoretický rámec členící sebepojetí do několika kategorií pomohl vymezit obsahový základ empirické metody, která částečně poskytla odpovědi na položené otázky v úvodu práce. V následující části jsem se snažila popsat základní psychologické přístupy k tématu sebepojetí, především jeho vývoj a možné komplikace z hlediska několika psychologických směrů, respektive teorií osobnosti. Jako nosné se mi stále jeví – vývojová teorie E. Eriksona, koncept jáství a vztahovost identity podle C. Rogerse. Opírala jsem se také o definici zralé osobnosti G. W. Allporta.

Filosofický kontext sebepojetí jsem uchopila z pozice postmoderních přístupů, především formou obratu k „jazyku“. Identita je v tomto smyslu chápána jako narativní „konstrukt“ ve vztahu k určité perspektivě a osobám v našem prostředí. Máme tolik „já“, kolik příběhů vyprávíme nebo žijeme.

Největší akcent jsem v teoretické části své diplomové práce vložila do kapitoly věnované možnostem rozvoje sebepojetí žáka v podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Jako hlavní oblasti, které se mi jeví užitečné, jsem definovala rozvoj odolnosti, resilience a posílení učitele ve smyslu lepšího vhledu do problematiky včetně poskytnutí učitelům nástroje na diagnostiku nebo reflexi vlastní práce se žákovským sebepojetím.

Koncept psychické odolnosti mi přijde jako klíčový pro rozvoj schopností a dovedností, jimiž je sebepojetí utvářeno především proto, že resilience tento rozvoj umožňuje i za nepříznivých podmínek.

V souladu s postmoderním přístupem, jako důležitý teoretický rámec pro pojetí rozvoje identity ve školní praxi, jsem použila konstruktivistický model sebepojetí, jehož hlavními představiteli pro mě jsou J. Piaget, L. Vygotskij a A. Bandura.

Konstruktivistická a sociálně konstrukcionistická perspektiva totiž umožnila vysvětlit různé způsoby vymezení představ, které o sobě člověk má a pochopit, jakým způsobem se tyto představy tvoří, případně mění. Význam druhých osob (resp. sociálních interakcí) v modifikaci konstruktů o vlastní identitě (mentálních reprezentací) je, zdá se, klíčový. V mém případě také pro vytvoření systému doporučení učitelům a zlepšení pedagogické praxe ve školách.

Důležité prvky, kterým jsem se věnovala v další kapitole, jsou motivační faktory a vliv potřeb v procesu utváření sebepojetí žáka. Pokusila jsem se o analýzu způsobu, jakým se s motivací ve školách pracuje, jaké mají jednotlivé způsoby výhody i nevýhody a jak by asi bylo ideální žáky motivovat, aby tento proces směřoval k žádoucímu stavu jejich sebepojetí. Takovou formou se zdá být povzbuzení.

Pro adekvátní rozvoj sebepojetí ve školním kontextu je klíčová osobnost učitele. Té jsem se věnovala v navazující kapitole teoretické části diplomové práce. Kromě osobní vyzrálosti jsem definovala i další kvality, které by mohly být dobrým předpokladem pro úspěšné pedagogické intervence. Je samozřejmé, že chce-li někdo záměrně pracovat na rozvoji jednotlivých složek sebepojetí, měl by mít tuto dimenzi vlastní identity zvládnutou sám, a proto jsem kladla důraz na vlastní seberozvoj učitelů (autoregulace). Zároveň s osobností učitele se v procesu formování sebepojetí projevuje i vliv stylu výuky a výchovy, vlastní přístup učitele k žákům a výchovně vzdělávacímu procesu. Jako vhodný se mi jeví „na člověka zaměřený přístup“ vycházející z humanistické teorie C. Rogerse, který může ve školní praxi najít velmi široké uplatnění, především v systému osobnostně sociálního rozvoje.

V závěru teoretické části mé diplomové práce jsem se pokusila zformulovat několik doporučení, respektive technik, které poskytují učitelům nástroje pro posilování sebeúcty a dalších dimenzí sebepojetí. Tyto techniky mají spíše formu předpokladů a zásad, nejsou to tedy návody a přesné manuály. Tyto předpoklady vycházejí z premisy, že se v zásadě jedná o kognitivní restrukturalizaci mentálních reprezentací o sobě samém v souladu se změnou emočního náboje k vlastní osobě.

V empirické části se stal předmětem zkoumání současný stav, jakým učitelé ve své každodenní praxi pracují s rozvojetvorným potenciálem žákovského sebepojetí. Jak jsem popisovala na začátku, východiskem pro obsahovou složku metody výzkumu se stalo pojetí Z. Heluse, kdy hlavními dimenzemi, na které jsem se ve výzkumu zaměřila, byly dimenze sebepoznání, sebehodnocení a seberealizace. Empirické šetření bylo realizováno formou dotazníku, kdy výchozí hypotéza zněla, že učitelé nekladou důraz

na charakteristiky, které z hlediska žádoucího rozvoje sebepojetí považuji za důležité. Druhou hypotézou bylo, že pokud učitelé tyto charakteristiky ve výuce akcentují, bude těchto učitelů méně, než 50%. Rozborem získaných dat bylo zjištěno, že ani jedna z formulovaných hypotéz nebyla potvrzena, čili valná většina učitelů z výzkumného vzorku využívá potenciál pro rozvoj sebepojetí svých žáků. Tento optimistický závěr jsem podrobila analýze v diskusi, kde jsem také zmínila srovnání dalších výzkumných studií z oblasti sebepojetí, jejichž výstupem bylo překvapující zjištění, že sebepojetí a školní úspěšnost mají pouze korelační, nikoliv kauzální vztah.

Na úplný závěr bych jen ráda zmínila, že ve vztahu učitel – žák by se měl uplatňovat Sokratův entelechický přístup. Ten lze vysvětlit tak, že učitel je jako zahradník pečující o květinu (žáka). Nemůže změnit druh květiny, který je dán geneticky, ale může měnit podmínky, ve kterých vyrůstá. Dobrý zahradník umí vypěstovat z neduživého kvítku krásnou květinu, kdežto špatný zahradník může i nádhernou květinu zničit. Zbytečnou námahou je pak snaha měnit žákovu osobnost přímo. Pedagogové mohou měnit pouze podmínky…

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:


**1.** Anderson, H. (2009) *Konverzace, jazyk a jejich možnosti.* Brno: NC Publishing

**2.** Balcar, K (1983) *Úvod do studia psychologie osobnosti.* Praha: SPN.

**3.** Baumeister, R., F. et al (2003) *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal sukces, happiness, or healithier lifestyles?* Psychological Science in the Public Interest, 4, s. 1 -44.

**4.** Berger, P., Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality*. Brno: CDK

**5.** Berne, E. (1992) *Jak si lidé hrají.* Praha: Dialog.

**6.** Bertrand, Y. (1998) *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál.

**7.** Blatný, M., Plháková, A. (2003) *Temperament, inteligence a sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav AV ČR

**8.** Branden, N. (1994) *The Six Pillars of Self – Esteem.* New York: Bantam

**9.** Bruner, J. (1990) *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press

**10.** Canfield, J., Wells, C. H. (1995) *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál.

**11.** Čáp, J. (1996) *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.

**12.** Čáp, J. (1980) *Psychologie pro učitele.* Praha: SPN.

**13.** Čáp, J., Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

**14.** Čáp, J., Mareš, J. (2007) *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál.

**15.** Drapela, V. (1997) *Přehled teorií osobnosti.* Praha: Portál.

**16.** Dinkmeyer, D., McKay, G., D. (1996) *STEP: Efektivní výchova krok za krokem.* Praha: Portál.

**17.** Erikson, E. (1968) *Osm věků člověka.* Praha: KÚP

**18.** Fisher, R. (1997) *Učíme děti myslet a učit se.* Praha: Portál.

**19.** Fontana, D. (2003) *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

***20.*** Gadamer, H. G. (2009) *Pravda a metoda*. Praha: Triáda

**21.** Gergen, K. J. (1991). *The saturated self : dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic books

**22.** Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships, Soundings in social construction*. Cambridge, Harvard University Press

**23.** Glasersfeld, E. v. (2007) *Key works on radical constructivism*. Rotterdam: Sense Publishers

**24.** Helus, Z. (1982) *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.

**25.** Helus, Z. (1987) *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN.

**26.** Helus, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

**27.** Helus, Z. (2011) *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.

**28.** Hoskovcová, S. (2006) *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada

**29.** Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1989) *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.

**30.** Karnsová, M. (1995) *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál.

**31.** Lilienfeld, S., Lynn, S, Ruscio, J., Beyerstein, B. (2011) *50 největších mýtů populární psychologie.* Praha: Universum.

**32.** Matějček, Z. (2004) *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum.

**33.** Matějček, Z., Dittrich, Z. (1998) *Riziko a resilience.* Československá psychologie, 42, 2, s 97 - 105

**34.** Nakonečný, M. (1997) *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.

**35.** Nakonečný, M. (1995) *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

**36.** Nakonečný, M. (2003) *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

**37.** Piaget, J. (1966) *Psychologie inteligence.* Praha: SPN

**38.** Pelikán, J. (1995) *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium.

**39.** Rogers, C. (1998) *Způsob bytí.* Praha: Portál.

**40.** Říčan, P. (1973) Psychologie osobnosti. Praha: Orbis.

**41.** Sedláčková, D. (2009) *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.

**42.** Sher, B. (1998) *Self – esteem games: 300 fun activities that make children feel good about themselves.* San Francisco: Jossey - Bass

**43.** Shotter, J. (1993) *Conversational realities: Constructing life through language.* London: Sage

**44.** Sternberg, R. (2002) *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál

**45.** Šolcová, I.(2009) *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

**46.** Vališová, A., Kasíková, H. a kol.(2007) *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

**47.** Valenta, J. (2006) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovy.* Kladno: AISIS.

**48.** Valenta, J. (2000) *Učit se být.* Praha: Agentura STROM.

**49.** Vondrouš, K. (2005) *Odolné dítě: Pojetí odolnosti a překonávání náročných životních situací*. Praha: diplomová práce FF UK

**50.** Vygotskij, L., S. (1971) *Myšlení a řeč.* Praha: SPN