

Sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy

Ing. Iveta Seidlerová

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Iveta SEIDLEROVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Téma práce: **Sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy.**

Zásady pro vypracování:

Formulace zadání práce.

Shromažďování a studium odborné literatury k danému tématu, pojmové zakotvení prostudované literatury.

Na základě výzkumného šetření monitorování pomocí dotazníku a řízeného rozhovoru se žáky CZŠ ve Zlíně.

Analýza získaných výsledků na základě výzkumu.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DOBSON, J. Být sám sebou. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 1974. ISBN 80-85495-32-5.

KURIC, J. Ontogenetická psychologie. Brno : Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2001. ISBN 80-214-1844-3.

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

20. ledna 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 20. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 5.5.2010

Seidlerova

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

²⁾ Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Vývoj sebepojetí a sebehodnocení v období pubescence je důležitý pro proces socializace, tedy pro vrůstání jedince do společnosti. Je to úkol pro každého člověka, přijmout sám sebe, své nedostatky, schopnosti, vzhled atd. a přijmout a vyrovnat se s těmi skutečnostmi, které nemůže změnit. Obraz sebe sama se vytváří na základě podnětů v rodině, v zájmové skupině či skupině přátel a také ve školním prostředí. Vzniká na základě interakce s okolím a dle individuálních zkušeností jedince. Ve své práci jsem se zaměřila na monitorování sebepojetí a sebehodnocení žáků druhého stupně základní školy a to formou dotazníku a řízeného rozhovoru.

Klíčová slova:

Sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra, sebeúcta, sebevědomí, pubescent, rodina, skupina, škola

ABSTRACT

The development of self-understanding and self-evaluation in the period of pubescence is important for the proces of socialization, that means for growing in of individual person into society. It is a task for every person to be able to accept his own charakter, his abilities, his limitations, , his appearance etc and to accept and face up the reality he cannot change. His own charakter has been created in the background of family, in an interest group or in the group of friends and in the school background well. I tis created on the basis of social interaction with society and on the basis of individual experience of every person. My work is concentraled on monitoring of self-understanding and self-evaluation of secondary scho-ol pupils and i tis made in the form of the questionnaire and of a controlled conversation

Keywords:

Self-understanding, self-evaluation, self-confidence, self-respect, self-assurance, pu-bescent, family,group, school

Děkuji paní Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za odborné vedení při zpracování této bakalářské práce. Rovněž děkuji manželovi, dětem i rodičům za jejich toleranci, pomoc i pochopení.

Motto:

Žije-li dítě v ovzduší ustavičné kritiky, bude v celém životě odsuzovat druhé.

Žije-li dítě v ovzduší nevráživosti, naučí se nenávidět.

Žije-li dítě v ovzduší výsměchu, bude pociťovat nejistotu vůči všem.

Žije-li dítě v ovzduší výčitek, bude ho stále srážet pocit viny.

Žije-li dítě v ovzduší snášenlivosti, učí se být trpělivé.

Žije-li dítě v ovzduší přímosti, bude mít cit pro spravedlnost.

Žije-li dítě v ovzduší bezpečí, bude v budoucnu důvěřovat druhým.

Žije-li dítě v ovzduší oceňování, bude umět kladně hodnotit druhé.

Žije-li dítě v ovzduší povzbuzování, nebude mu chybět smělost.

Žije-li dítě v ovzduší uznání, nabude sebedůvěry.

*Žije-li dítě v ovzduší přátelství a lásky, bude nacházet lásku všude ve světě
a bude ji samo umět projevovat.*

R. Dreikurs

Pšenička (1995, s. 71-72)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 SEBEHODNOCENÍ, SEBEPOJETÍ A DALŠÍ SOUVISEJÍCÍ POJMY	12
1.1.1 Sebepojetí a osobnost jako celek.....	14
1.2 POJEM PUBESCENCE	16
1.2.1 Sebepojetí a osobnost pubescenta	16
2 PROVÁZANOST JEDNOTLIVÝCH POJMŮ	18
2.1 TĚLESNÁ PROMĚNA A ZMĚNY PROŽÍVÁNÍ PUBESCENTA	18
2.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ PUBESCENTA	19
2.3 PUBESCENT A JEHO IDENTITA	20
2.4 ROZVOJOVÉ ÚKOLY V OBDOBÍ PUBESCENCE.....	22
3 USMĚRŇUJÍCÍ FAKTORY ŽÁKOVA SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ	23
3.1 PUBESCENT V RODINNÉM PROSTŘEDÍ	23
3.2 VRSTEVNICKÁ A ZÁJMOVÁ SKUPINA.....	26
3.3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	27
3.3.1 Sebehodnocení ve škole	28
3.3.2 Učitel a jeho vliv na žáka	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 PLÁNOVÁNÍ VÝZKUMU	32
4.1 POPIS VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	32
4.2 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ METODA	33
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A JEJICH SESKUPENÍ DO TEMATICKÝCH OKRUHŮ	34
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	34
5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	36
5.1 POSTOJ K SOBĚ SAMÉMU	37
5.2 POSTOJ KE KONFLIKTŮM.....	40
5.3 POSTOJ K ŽIVOTNÍM HODNOTÁM.....	43
5.4 SEBEHODNOCENÍ, KOMPETENCE A VZTAHY	46
5.5 SHRNUÍ.....	48
ZÁVĚR	49
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	52

SEZNAM TABULEK.....	53
----------------------------	-----------

ÚVOD

Téma sebepojetí a sebehodnocení je dnes v oblasti pedagogiky, psychologie, poradenství a dalších příbuzných oborů v popředí zájmu. Bez hodnocení se neobejdeme – ani ve škole ani v běžném životě. Je přirozenou součástí naší každodenní činnosti. Reálné sebehodnocení dětí i žáků má pozitivní důsledky pro rozvoj jejich osobnosti, ovlivňuje jejich výkon ve škole i jejich chování a žebříček hodnot.

Pubescence je vývojovým stádiem lidské osobnosti a je biologickým i sociálním mezníkem, kdy dochází k ukončení základní školy a k volbě povolání či další školy. Změny vedou ke ztrátě starých jistot a k potřebě získat přijatelnou pozici ve světě dospělých. Status „dítě“ se v období pubescence pomalu mění na status „dospělý“. Nástup a konec pubescence jsou velmi individuální (mezi 11 – 15 rokem) stejně tak projevy v chování. Pubescent si utváří vlastní identitu, hledá sám sebe a své místo na slunci. Hledá odpovědi na otázky – kým jsem, jaký jsem, kam patřím a kam směřuji, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější.

Jako rodiče, učitelé a vychovatelé můžeme zrání našich svěřenců velmi ovlivnit. Je třeba jim poskytnout zázemí a útočiště, pomoc při řešení problémů, porozumění a lásku, ocenění. Měli bychom si včas uvědomit, jaké správné postoje zaujímat, čeho bychom se měli vyvarovat, na co nezapomínat. Zkrátka měli bychom se snažit jim i jejich vývoji co nejvíce porozumět, ověřovat si úroveň jejich sebevědomí a včas odhalovat úskalí jejich problémů.

Proto jsem si zvolila za cíl své práce monitorování sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy. Učitel by měl získat co nejobjektivnější informace o žákovi. Žákovo sebehodnocení je často zkreslené jeho subjektivním vnímáním a není pak adekvátní zpětnou vazbou pro učitele. Sebehodnocení žáka je ovlivněno sebepojetím a hodnocením učitele. Učitel může odpovědně hodnotit žáka, pokud zná příčiny a aktuální situaci, ve které se nachází. Údaje o žákovi poskytuje učiteli pedagogická diagnostika žáka. Zajímalo mne, jak na tom děti v průběhu dospívání na druhém stupni ZŠ vlastně jsou. A to nejen s ohledem na profesi, na kterou se tímto studiem připravuji, ale také proto, že na církevní základní školu vybranou k monitorování chodí i naše děti.

Po nashromáždění poznatků a jejich zpracování v teoretické části jsem se v praktické části zaměřila na vyhodnocení diagnostické metody sebehodnocení a sebepojetí žáků formou dotazníku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této kapitole si kladu za cíl vymezení jednotlivých pojmů, aby byl položen teoretický základ pro následný souhrn poznatků o provázanosti mezi pojmy, pro určení usměrňujících faktorů a zejména pro vlastní monitorování úrovně sebepojetí a sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy.

1.1 Sebehodnocení, sebepojetí a další související pojmy

Je třeba vzít v úvahu, že mezi jednotlivými pojmy, ať už z pohledu psychologie, sociologie nebo pedagogiky je velmi nepřesná hranice a pojmy se vzájemně prolínají. Někteří autoři vymezují pojmy odděleně, jiní je více spojují. Vzhledem k zaměření mé práce jsem se orientovala k definování pojmů zejména z pedagogického hlediska. Úvodem uvádím znění z Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 208-209).

„**Sebehodnocení** (self-evaluation) **1** Obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné, nízké. Vykazuje značnou stabilitu. **2** Ve škol. kontextu jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí. **3** V psychologii metodologický postup, jenž umožňuje zjistit, jak daný jedinec chápe sebe sama, své poznávání a prožívání světa. Při měření mnoha proměnných je sebehodnocení primárním zdrojem dat, i když existují možná rizika zkreslení (např. efekt sociální žádoucnosti).“

„**Sebepojetí** (self-concept) Představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Má řadu dimenzí, např.: zobrazení já (já jsem především...), hodnocení já (mám být...), směřování (chtěl bych být...), vyjádření moci (mohu učinit...), vyjádření role (mám dělat...). Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Umožňuje člověku orientovat se ve světě, stabilizovat svou činnost. Ve škole se lze setkat se situacemi, kdy žákovo sebepojetí snižuje učitel (→ *Golem-efekt*), spolužáci (→ *šikanování*).

Ve stejném literárním zdroji jsou dále definovány pojmy sebedůvěra, jako součást sebepojetí, seberealizace a sebereflexe, kterou někteří autoři ztotožňují se sebepojetím.

„**Sebedůvěra** (self-reliance) Součást *sebepojetí*. Kladný postoj člověka k sobě samému, spojený s příznivým hodnocením svých možností a aktuální výkonnosti. V pedagogických

situacích lze sebedůvěru posilovat zadáváním přiměřeně obtížných úkolů, povzbuzováním, pochvalou. Sebedůvěru lze snižovat zadáváním příliš obtížných úkolů, napomínáním, trestáním, zesměšňováním, nespravedlivým hodnocením apod.“

„**Seberealizace** (self-realization) **1** Obecně nacházení sebe sama ve smysluplné činnosti; plné uplatnění a rozvinutí schopností i dovedností člověka, stávání se osobností. **2** V psychologii motivace jedna z vyšších potřeb. Například u A. H. Maslowa žádost člověka po sebenaplnění, tendenci uskutečňovat to, čím potencionálně je. **3** V kognitivní psychologii jedna ze složek autoregulace osobnosti.“

„**Sebereflexe** (self-reflection) **1** Obecně zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost. **2** Sebereflexe se někdy používá v obdobném významu jako *introspekce*. **3** V pedagogickém kontextu nejčastěji sebereflexe učitelů. Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie. Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.“

Průcha, Walterová, Mareš (2003) nedefinují pojem **sebeúcta** (self-esteem), jež je dle Stručného psychologického slovníku (Hartl, 2004) hodnotící složkou sebepojetí, které zahrnuje hodnocení vlastní ceny a míru sebejistoty. S tímto pojmem se prolíná pojem sebeoceny. Uvádím citaci z Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2003, s. 523).

„**Sebeocení** (self-appraisal, self-esteem) hodnota, jakou jedinec přisuzuje sám sobě; vysoké, nízké, neuroticky kolísající, nejisté, ambivalentní; vyvíjí se prostřednictvím hodnocení, které dítěti poskytují rodiče a další klíčové osobnosti (“zvládneš to” x “pusť, na co šáhneš, to zkazíš”); spolu s vlastnostmi a stavy považováno za tři zákl. činitele ovlivňující chování; není dáno jednou provždy, může být změněno životní zkušeností či partnerskou konstelací.“

Překvapilo mne, že v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) ani v Psychologii pro učitele (Čáp, Mareš, 2007) autoři nedefinují běžně užívaný pojem sebevědomí, proto tuto citaci uvádím z Psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 525).

„**Sebevědomí** (confidence, self-confidence) **1** sebedůvěra, vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, provázené vírou v úspěšnost budoucích výkonů **2** přesvědčení, že člověk jedná správně, vhodně a účinným způsobem **3** stav mysli nebo pocit, který se vyznačuje nepřítomností nejistoty, ostychu nebo rozpaků a je provázený klidnou vírou v sebe a svoje schopnosti, beze stop podceňování nebo nadutosti; přiměřené sebevědomí je záležitostí dlouhodobé zkušenosti; krajní polohy: a) snížené sebevědomí bývá provázeno komplexem méněcennosti a z něj plynoucích potíží, b) nepřiměřeně zvýšené sebevědomí způsobuje časté nepříjemnosti při snahách prorazit hlavou zed'; obojí u neuróz, snížené u depresí => pokoření se, sebevědomí hypertrofované, sebevědomí nízké, sebevědomí zdravé.“

„**Sebevědomí zdravé** (healthy self-confidence) přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy; jeho začátky vězí v raném dětství a hodnocení, které se jedinci dostává od klíčových osob, a) pokud přicházejí časté a oprávněné projevy uznání, podpory a odměny, pak se vytváří pevné a zdravé sebevědomí, b) přílišné a nezasloužené projevy chvály způsobují vážné otřesy při střetu s nezaujatou realitou, pocity křivdy, stažení se do sebe apod., c) nedostatečné nebo žádné uznání a chvála způsobují nízké sebevědomí a jeho nositeli problémy po celý život => sebevědomí nízké, síla třetí, syndrom kachního peří.“

1.1.1 Sebepojetí a osobnost jako celek

Smékal, Macek (2002, s. 13) uvádí, že existuje 200 různých představ, pojetí a modelů a teorií osobnosti. Přibývá však psychologů, kteří těžiště poznání osobnosti vidí ve zjištění, jak si je osobnost vědoma svého místa v systému vztahu k druhým a k úkolům života, jak prožívá svou situaci, jak se rozhoduje, čím se v životě řídí, jaké má plány, k čemu směřuje. Zkráceně můžeme říci, jaké je sebepojetí osobnosti.

Obraz osobnosti rozdrobený na množství oddělených vlastností by odporoval zkušenostem, které ukazují osobnost člověka jako ucelený systém, uvádí Čáp, Mareš (2007, s. 171). Je nutné najít jednotící, integrující moment v osobnosti. V psychologii 2. poloviny 20. století se nejčastěji vyjadřuje termínem „já“ nebo jinými termíny s ním spojenými: koncepce já, sebepojetí a sebehodnocení, příp. identita. Je to složitý subsystém osobnosti s mnoha aspekty.

Podrobně jsou rozpracovány zejména poznávací aspekty „já“, sebepojetí. Vyjadřují sebe-poznání člověka, jak sám sebe vidí, za koho se považuje. Lze to vyjádřit odpověďmi na

otázky: Jaký jsem? Co umím, dovedu? Kam patřím? Takové charakteristiky vyjadřují jedincovo přesvědčení, že odpovídají skutečnosti, ve svém souhrnu vytvářejí „reálné já“.

Reálné já se formuje pod vlivem „zrcadlového (příp. sociálního) já“, to vyjadřuje názory jedince na to, jak ho vidí druzí lidé. Další aspekt se nazývá „ideální já“ – jaký bych chtěl být, jak se chovat a jednat i prožívat, jaké vlastnosti mít, kým se stát, kterými hodnotovými orientacemi se řídit apod. Záleží i na vztahu mezi reálným a ideálním já, na rozdílu mezi nimi.

Poznávací aspekty já přecházejí do emočně hodnotících, do sebehodnocení. Závisí do značné míry na tom, jak jedince hodnotí druzí, a také na tom, k jakým skupinám jedinec patří a jak hodnotí tyto skupiny – příslušností k takovým skupinám si zvyšuje své sebehodnocení (zvyšuje si svou „sociální identitu“). Pocit vlastní kompetence se považuje přímo za podstatnou složku jedincova já. To ovlivňuje jeho celkový životní pocit i úspěšnost činností. Jak zdůraznil Rogers (1995): Člověk naléhavě potřebuje, aby druzí k němu měli kladný vztah a aby si na podkladě toho sebe samého vážil.

S poznávacími a emočně-hodnotícími aspekty já souvisí jeho konativní, volní aspekty – jak směřuji k cílům, co dělám pro to, abych se přiblížil k ideálnímu já, o co usiluji a jak to dělám, jak zdolávám překážky atd. (Čáp, Mareš, 2007).

Erikson (1978) ve své teorii tvrdí, že lidé jsou ve svém vývoji sebepojímání od dětství do stáří vystavováni řadě vývojových úkolů vyžadujících učení. Aby bylo dosaženo **zralého já** tedy sebepojetí, které je realistické a sebezpřijímající a které obsahuje sebehodnocení zhruba odpovídající tomu, jak člověka hodnotí druzí lidé, je třeba tyto vývojové úkoly v jednotlivých obdobích života zvládnout, jinak je vývoj sebepojetí stížen (Fontana, 2003).

Trobischová (1976, s. 12) cituje Guardiniho, který napsal ve své knize Sebezpřijetí: „Kořenem všeho je akt, kterým přijmu sám sebe. Musím souhlasit s tím, že jsem takový, jaký jsem a přijmout to. Přijmout, že mám ty starosti, které mám. Přijmout hranice, které jsou mi určeny...Jasnost a statečnost tohoto přijetí tvoří základ celého bytí.“

Kdo nenašel své já, je neschopen se sám od sebe osvobodit, postavit se stranou, zapřít se a vydat se. Stále hledá své já, stává se sobeckým a soběstředným. Biblický příkaz: „Miluj svého bližního jako sám sebe“ (Evangelium podle Matouše 22, 39) znamená, že sebeláska (sebezpřijetí) je předpokladem i měřítkem vztahu k našemu bližnímu. Není možné mít dob-

ry vztah k lidem a nemít při tom dobrý vztah k sobě samému. Naše doba je tak žádostivá, tak sobecká proto, že je tak málo sebelásky, sebenalezení a sebebřijetí (Trobischová, 1976).

1.2 Pojem pubescence

Důležitým pojmem, který v této práci centrálně figuruje, je pubescence. Pubes znamená latinsky chmýří, vousy, přeneseně ohanbí, vnější pohlavní orgány. Pubescence pak znamená doslova získávání dospělého typu ochlupení, přeneseně tělesné dospívání vůbec (Řičan, 1990, s.181).

Kurický (2001, s. 94) uvádí pro název „puberta“ synonymum dospívání, resp. pohlavní dospívání. Tento termín však někteří autoři chápou mnohem širěji, zahrnují do něj také časový úsek nazývaný adolescence. Pubertou neboli dospíváním tedy rozumíme tělesný a duševní vývoj do ukončení pohlavní zralosti. Přihlížíme přitom k pohlavním rozdílům mezi chlapci a dívkami a k individuálním odlišnostem mezi jednotlivými vyvíjejícími se jedinci. Ve vymezeném období rozlišujeme i tzv. prepubertu, která je přípravnou fází puberty.

„**Pubescence** je věkové období dospívání, v našich podmínkách přibližně od 11 do 15 let. Rozlišuje se období prepubescence (11-13 let) a vlastní pubescence (13-15 let). Dospívání nastupuje dříve u dívek, u chlapců začíná později. Celkově nejbouřlivější období ve vývoji jedince. Jedinec se vyvíjí (zpravidla nerovnoměrně) po anatomicko-fyziologické stránce (včetně sexuálního zrání a schopnosti reprodukce), po intelektové stránce (rozvoj abstraktního myšlení), emocionálně i sociálně. Pro pubescenta je typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách (konflikty s rodiči, učiteli), vyvzdorovat si větší samostatnost myšlenkovou i sociální. Rizikem je příklon k nekonformním hnutím, asociálním činnostem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

1.2.1 Sebepojetí a osobnost pubescenta

Děti se rodí s potřebou kladného přijetí, což je jedna ze základních potřeb organismu dle Rogersovi teorie. Dostává-li se dětem kladného přijetí, já si vytváří obraz o sobě jako o někom zasluhujícím sebeúctu. Organismus a já je ve vzájemném souladu. Jelikož stálý soulad mezi organismem, já a ideálním já není možný, má Rogers za to, že všichni se vyznačujeme nějakým stupněm nesouladu a že jedním z hlavních úkolů vzdělávání a výchovy je pomáhat dětem se s tímto nesouladem vyrovnávat (Fontana, 2003, s. 249).

Sebevědomí (či kladné sebepojetí, jak je nazývá Rogers) se týká hodnoty, již si přisuzujeme. Ze všech oblastí sebepojetí je to jedna z nejdůležitějších a v Maslowově hierarchii potřeb se objevuje ve význačném postavení (Fontana, 2003, s. 255).

V období pubescence dochází ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejnápadnější je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním a se změnou zevnějšku, což se stává podnětem ke korekci sebepojetí. Období pubescence je důležitým biologickým mezníkem. Podle Eriksona (1994) je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování v 15 letech. Všechny změny vedou postupně ke ztrátě starých jistot a potřebě nové stabilizace za nových podmínek. Emancipace od rodiny je nahrazována citovými vztahy k vrstevníkům a osvojováním si nových sociálních rolí. Je to období první zamilovanosti a prvních zklamání. Najít sebe sama, utvořit si obraz o sobě je důležitým poznáním pro získání sebedůvěry a citové jistoty. Vágnerová (2000), mluví obecněji spíše o potřebě dosažení nové přijatelné pozice ve světě a tím potvrzení určité jistoty.

Campbell (1987, s. 24 - 25) ve své knize *Hledám svou cestu* naléhavě upozorňuje rodiče dospívajících dětí, že na jejich cestě za osamostatňováním zvláště v rané pubertě je důležité mít trpělivý a otevřený přístup, aby si vždy mohly doplnit tzv. citovou nádrž. Je to nutná podmínka, aby měly dostatek sebedůvěry ve styku se svými vrstevníky a při prožívání těžkostí ve vytváření zdravých etických hodnot.

Základní pojmy potřebné pro tuto práci jsou vymezeny a to i v širším kontextu osobnosti jako celku či přímo osobnosti pubescenta. Nyní se budeme zabývat provázaností jednotlivých pojmů. Jaké jsou tedy proměny a s tím související úkoly pro pubescenty a zdravý vývoj jejich sebepojetí a sebehodnocení?

2 PROVÁZANOST JEDNOTLIVÝCH POJMŮ

Jak je uvedeno v předchozím textu v období puberty dochází k individuálním odlišnostem a proto se někteří autoři vyhýbají i přibližnému časovému vymezení tohoto stádia. Zůstaňme u vymezení převažujícímu např. dle psychologa Kurice je dolní hranicí 10. – 11. rok a horní hranicí 14. – 15. rok.

Vstupem a přípravnou fází pubescence je dle některých autorů tzv. prepuberta nazývaná obdobím „druhého zrodu“, „bouře a náporu“, „útočnosti a výbojnosti“, „druhého vzdoru“ či „vulkanismu“. Konec období je charakteristický ukončením pohlavní zralosti, ale k psychickému a sociálnímu „dospění“ dochází až v následném období adolescence. Rovněž ukončení tohoto období nelze stanovit jednoznačně, pohybuje se kolem dvacátého roku života.

2.1 Tělesná proměna a změny prožívání pubescenta

Vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity, a proto bývá **tělesná proměna** v období pubescence subjektivně citlivě prožívána. Zjevná proměna těla prakticky vždy vede ke ztrátě sebejistoty. Lze souhlasit s Říčanem (1990), že ranější dospívání chlapců nebývá tak zatěžující jako předčasné tělesné dospívání dívek. Příčinou je také fakt, že dívky obecně dospívají dříve než chlapci. Hraje zde roli odlišnost tělesných změn. U chlapců je významný především růst a rozvoj svalů. Sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tak nápadné a zneklidňující tak jako u děvčat, u kterých dochází ke změně tělesných proporcí. Význam zevnějšku vzrůstá, což se projevuje větším zaměřením pozornosti na vlastní tělo, ale i na oblečení a celkovou úpravu. Zejména dívky se zabývají svým zevnějškem více než čímkoliv jiným. Současný ideál krásy je velice blízký prepubertálnímu vzezření, což je pro většinu dívek nedostupný ideál. Proto pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem trpí obecně více dívky.

Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu. Atraktivní dospívající jsou snáze přijímáni. Menší tělesná přitažlivost stimuluje snahu o kompenzaci a stává se impulzem pro jiný způsob seberealizace. Menší atraktivita tak paradoxně může představovat výhodu, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji (Vágnerová, 2000).

Hormonální změny vyvolávající tělesnou proměnu působí **emoční rozkolísanost, větší labilitu a přecitlivělost** i na běžné podněty. Emoční reakce jsou spíše krátkodobé a pro-

měnlivé. Intenzivní aktivitu snadno vystřídá apatie. Změna emočního prožívání se navenek projevuje **větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání**. Typickou změnou je také **zvýšení uzavřenosti** ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek, neboť pubescent v nich sám nemá jasno, neumí je verbalizovat, obává se nepochopení, výsměchu nebo se stydí.

S celkovou nejistotou a s emoční nevyrovnaností pubescentů souvisí **výkyvy v sebehodnocení**. Nejistota a **zranitelnost sebeúcty** se projeví v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí a v přehnané **vztahovačnosti**.

Nejistota vyvolává u pubescentů **obrané reakce**. Funguje tzv. **mechanismus kyvadla** (Říčan, 1990), kdy se dospívající občas vrací k dětskému chování či řešení situace. Hraje si, vrací se k oblíbeným dětským knihám, povídá si s rodiči jako dřív. Návrat do vývojově nižší fáze umožňuje relaxaci a alespoň chvilkový pocit jistoty. V pubertě je častou obrannou reakcí **únik do fantazie** (Vágnerová, 2000).

2.2 Vývoj poznávacích procesů pubescenta

Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. Piaget (1966, 1970) nazval tuto fázi **stadium formálních logických operací**. Dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je a je pro něj nejdůležitější současnost. Dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Pro dospívajícího se stává **významnější budoucnost**. Formální logické operace pubescentů shrnul Keating (1991) do tří bodů:

- Pro pubescenta je charakteristický důraz na **uvažování o mnoha různých možnostech**.
- Pubescent začíná uvažovat **systematicky**. Dovede si vytvořit hypotézu a systematickými, postupnými kroky ji vyloučit nebo potvrdit.
- Pubescent dovede různé myšlenky **kombinovat a integrovat**.

Když pubescent začne myslet hypoteticky, je svými schopnostmi okouzlen a cítí se být kompetentní zvládnout většinu problémů. Z toho vyplývá značná **kritičnost**, neboť jsou přesvědčeni, že všechno jde snadno vyřešit.

Uvažování o budoucnosti se odrazí v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému. Ovlivní také základní psychické potřeby (Vágnerová, 2000):

- **Potřeba jistoty a bezpečí** souvisí s vnímáním budoucnosti. Pubescent usiluje o novou jistotu a tato tendence je spojena s **potřebou rozvoje nové identity**, která by vyjadřovala i vlastní pozici v tomto světě.
- **Potřeba seberealizace** se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost. Aktuální výkony již nejsou tak důležité, neboť současné neuspokojení může být kompenzováno v budoucnosti.
- **Potřeba otevřené budoucnosti** má nyní smysl.

Nový pohled na svět vede k **posílení egocentrismu**, který se projevuje v posuzování čehokoliv, včetně sebe sama. Elkind (1984) popsal několik variant projevu takového egocentrismu:

- **Kritičnost**, která je výrazem nejistoty hledající něco trvalého.
- **Sklon polemizovat**, potřeba si procvičit své intelektové kompetence.
- Podléhá osobnímu klamu, že **jeho myšlenky, pocity a zkušenosti jsou zcela vyjíměčné**.
- **Vztahovačnost**. Iluze „imaginárního publika“, jež neustále sleduje chování pubescenta. Jde o projev nezralého a nevyrovnaného sebevědomí.

Pubescent umí zobecnit určité principy fungování okolního světa. Když přijme určitá pravidla, vyžaduje za všech okolností, aby se lidé podle nich řídili. Tento postoj vede ke kritice lidí, kteří se chovají jinak, bez ohledu na příčiny a okolnosti jejich jednání. Jeho **radikalismus, nechuť ke kompromisům** a korekcím vyplývá z nejistoty a je obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Není tak zralý, aby uměl tolerovat určitou míru nejistoty jako trvalý a nezměnitelný stav (Vágnerová, 2000).

2.3 Pubescent a jeho identita

Z předchozího textu je zřejmé, že pubescent je přímo vmanipulován ke změně představy o sobě samém. Složky jeho dosavadní identity se mění. Jinak vypadá, má jiné pocity, prožitky, jinak uvažuje apod. Pojem identita uvedl do psychologie Erikson, který období dospívání chápe jako **fázi hledání a rozvoje vlastní identity**. Identita je vnímána jako souhrn všech složek sebepojetí jedince. Nové pojetí vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, jakým by chtěl být:

- Pubescent projevuje úsilí o **hlubší sebepoznání** o přesnější obraz sebe sama, který by se stal základem jeho identity.
- Pubescent **překračuje hranici aktuálního sebepojetí** a usiluje i o budoucí, hypotetické sebevymezení.

Období dospívání je zaměřeno na sebepoznání, které je komplikováno zvýšenou sebekritičností pubescentů, spojenou s emoční labilitou a nejistotou. Průměrný pubescent se **sám sebou zabývá ve zvýšené míře**. V době dospívání se objevuje nový způsob sebepoznání, kterým je **introspekce**. To znamená zaměření na vlastní pocity, prožitky a myšlenky. Objevení tohoto vnitřního světa je v podstatě hlavním přínosem dospívání. Charakterizovat pocity je těžké a pochopení jejich smyslu je pro pubescenta mnohdy nedosažitelné. Introspekci získané zkušenosti potřebuje nějak kategorizovat a najít v nich řád, což se nejčastěji děje sdílením pocitů s vrstevníky, vzácněji i rozhovorem s dospělým.

Při vytváření identity je důležité přechodné **stádium tzv. skupinové identity**, kdy se jedinec ztotožňuje s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje a podporuje tak jeho sebevědomí v procesu osamostatňování. Utváření nové identity je pro dospívajícího obtížné a namáhavé. V této fázi hraje velkou roli **fantazijní představa sebe sama, určitý ideál, který si pubescent vytváří a také jej často mění**. Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem mnoha frustrací, ale je i stimulem k aktivitě, která vede alespoň k přiblížení ideálu. Rozvíjí se tak nové sebepojetí, jež není vázané jen na příslušnost ke skupině, mluvíme o **ego-identitě**. Představovaný ideál představuje i výkonové charakteristiky. Dospívající si potřebuje potvrdit svoje **kompetence**. Dobrý výkon ve škole se vztahuje k budoucímu uplatnění, není už cílem, ale prostředkem pro rozšíření možností v oblasti volby povolání či spíše školy. V posledních dvou letech školní docházky je třída rozdělena na podskupiny s jinou **sociální identitou**, jejíž důležitou součástí je **sociálně profesní orientace**. Dospívající ví, „co rozhodně nechce být“, přesnější vymezení není jednoznačné (Vágnerová, 2000).

Pro sebepoznání je užitečné **srovnání s jinými lidmi**, což je důležité pro potřebu nějakého vymezení, pro hledání nových identifikačních vzorů. Na druhé straně je zde nebezpečí tzv. **komparativního sebepřijetí** (komparace je srovnávání), které může vyústit do komparativního sebehodnocení, jehož podstatou je tvrzení: mám hodnotu jen tehdy, pokud jsem lepší než druzí.

Důležitou složkou sebepojetí je **sebevědomí a sebeúcta**, jež jsou v období dospívání labilní a zranitelné. Sebevědomí dáváme najevo spíše navenek, kdežto sebeúcta je zaměřená dovnitř, jak si člověk sám sebe váží, jak se má rád. Pro vyrovnanost člověka, pro jeho vztahy a překonávání obtížných situací je důležitější dobrá sebeúcta. Závisí na přijetí a ocenění jinými lidmi, v tomto věku zejména vrstevníky (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová, 2008).

2.4 Rozvojové úkoly v období pubescence

Po obecné charakteristice pubescence je třeba se zmínit o pohledu na sebepojetí pubescentů, jako na **období úkolů**, které v tomto období řeší. Helus (2004, s. 210 - 213) mluví o pěti oblastech vývojových úkolů pro období pubescence:

- Pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty, kterou je třeba objevovat, uchovávat a chránit.
- Pojetí a akceptace vlastní mužské/ženské přirozenosti – hledání cest její kultivace v rozmanitosti životních situací a při zvládnání sociálních rolí, které si ji nárokují.
- Pojetí a akceptace sebe samého a svého postavení ve vrstevnických vztazích.
- Projasňování vlastní budoucnosti, kdy pubescent na sebe klade nároky, vytyčuje perspektivy, má plány, vyjadřuje odpovědnost za sebe sama. S tím souvisí hledání vlastní identity, přičemž toto téma přechází do adolescence, kde se stává dominujícím úkolem.
- Uchování, či obnova významu rodinného zázemí jako útočiště nabízejícího porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci.

3 USMĚRŇUJÍCÍ FAKTORY ŽÁKOVA SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na celkovou proměnu organismu pubescenta, na změnu prožívání a poznávání a také jsme uvedli hlavní úkoly, s nimiž jsou pubescenti nuceni se vypořádat. Období puberty prochází od bouřlivé fáze na počátku 12 let středním stádiem vzdoru a kritičnosti k postupnému osvojení vyhraněného sociálního chování. Nyní se zaměříme na usměrňující faktory, které žáky nejvíce ovlivňují.

„Sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny. Závisí na psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech i aktivitnosti-pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 331)

Zjednodušeně se dá říci, že pro utváření pohledu dospívajícího na sebe sama a okolní svět jsou důležité **vztahy** v sociálních skupinách v prostředí rodiny, školy, mezi vrstevníky, při zájmových a pracovních činnostech.

Cloud, Townsend (2007) hovoří o vztahu, jako o základním kamenu života a také, že schopnost vytvořit si vazbu je charakterovým rysem, který je potřeba u dětí rozvíjet. Když není tato schopnost rozvíjena, dospívající není schopen zatoužit po vztahu a trpí tím, že se mu takového spojení nedostává. Je to snad nejzákladnější problém dospívání.

V dalším textu se zaměříme na vliv rodiny, vrstevnické skupiny a školy.

3.1 Pubescent v rodinném prostředí

Vzpoura proti autoritě rodičů a odmítnutí podřízené role je charakteristické pro období pubescence. Někdy se období mezi 10 – 12 lety poeticky nazývá počátkem druhého zrození, neboť se probouzí vědomí já, rozvíjí se odpovědnost a způsobilost přijímat závazky. Startuje se proces osamostatnění a odpoutání od rodiny. Komunikace rodičů s dětmi v tomto období již tak poetická není. Je typická vzájemným nepochopením, zvýšeným napětím a konflikty. Pubescenti neochotně naslouchají dospělým, jejich názory považují za zastaralé a hloupé. Reagují vztahovačně a přecitlivěle, nedá se jim téměř nic říct. Bohužel i my rodiče přispíváme k obecnému zmatení svou netrpělivostí a komunikační problém řešíme

autoritativní zkratkou, která nic nevyřeší a ještě umocní negativismus a ublíženost pubescenta.

Citové odpoutání od rodiny je nahrazováno citovými vztahy k vrstevníkům. Pubescent se snaží získat větší prestiž a omezit svou podřízenost a dětskou roli. Příliš autoritativní přístup rodičů může nutný proces osamostatnění ohrozit.

Naše dospívající děti jsou vůči nám rodičům kritické, ale dovedou i ocenit. Zejména upřímnost, soulad mezi tím co říkáme, co děláme a jak se chováme, dále statečnost, obětavost, věrnost svému přesvědčení a zásadám. Souhrn těchto vlastností je vlastně pro ně stabilitou a zdrojem jistoty a bezpečí.

Naopak jim velmi vadí, když jsme podráždění, hádaví, malicherní a nedáváme jasně najevo, co vlastně chceme. Nemají rádi nadměrné narušování jejich osobní intimity, podezřívání a kontrolu prostřednictvím mobilních telefonů. Ze strany matky odmítají nadměrné pečovatelské úsilí. Naopak přejímají některé kompetence rodičů, např. starají se o mladšího sourozence, doprovází ho do školy apod. To je důležité pro vývoj jejich budoucí rodičovské role zejména dcery a její ženské role. Pro syna a vývoj jeho mužské role je důležité pouhé vědomí, že se na otce může spolehnout, kdyby ho potřeboval.

Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. **Potřeba citové jistoty** je velmi důležitá zejména při nějakém subjektivním ohrožení. Jsou to chvíle, kdy si naše děti přijdou za námi doplnit tzv. „citovou nádrž“. Jako rodiče jim musíme věnovat **dostatek soustředěného zájmu a pozornosti**, aby se děti cítily milované, hodnotné, zasluhující naši pozornost a ocenění. Pokud dospívající soustředěný zájem nedostává, prožívá rostoucí nepokoj, protože má pocit, že vše je důležitější než on sám. Jeho vztahy se zhoršují, uzavírá se do sebe, má problémy s vrstevníky, se vším se vyrovnává hůř než ostatní. Je nepřiměřeně závislý na svém okolí (kamarádech) a více se poddává vlivu prostředí. Získává nepřiměřeně velké komplexy méněcennosti a to je velmi nebezpečné. Dospívající podléhá tlaku svých vrstevníků, vlivům různých náboženských sekt, drogám, alkoholu, lidem bez zábran (Campbell, 1987).

Proto je také velmi důležité pomoci dětem vhodně rozvíjet jejich zájmy. V případě nějakých nesouladů v osobnosti zase podporovat jejich **kompenzaci**, aby se dospívající stali kompetentními a slabší stránky byly nahrazeny silnějšími.

Potřeba morálního vědomí má pro dospívajícího svou důležitost a je silně ovlivněna hodnotovým systémem v rodině. Když se něco v životě nezdaří, dá se do pohybu jedna přirozená strategie, která má zajistit, abychom my ani nikdo jiný nepoznali pravdu. Tyto strategie mají jediný záměr – zabránit, abychom my nebo někdo jiný museli vnímat bolest a špatnost. V Bibli tuto strategii symbolizuje fíkový list, kterým se zahalili Adam a Eva. Popírání problémů či chyb dětí je zcela běžnou a každodenní záležitostí mnoha rodičů. Chceme ochránit děti před pocitem „vlastní špatnosti“, chceme, aby se viděly v pozitivním světle. Ale co si počneme s neúspěchem? Zakryjeme ho? Omluvíme ho? Popřeme ho? Samozřejmě neúspěchy je třeba přetvářet v něco pozitivního. Uvědomit si, že jsou důležitým zdrojem kompenzace, poučení a pravdivého vnímání reality pro nás i naše děti. Dítě, které je milováno takové, jaké je, dobré i špatné, nepotřebuje vidět sebe sama pozitivně nebo negativně. Milované já je silnější než pozitivní já. Měli bychom své děti naučit a jít jim v tom příkladem, že šťastní lidé se nezabývají jen sami sebou. Netrápí se tím, zda jsou či nejsou „dost dobří“. Soustředí se spíše na své úkoly a na lásku k ostatním lidem. Spíše se snaží naučit, jak lépe plnit své úkoly, jak pomoci druhému a já ustupuje lásce a potřebám druhých. Každý z nás má v sobě Boží obraz a máme proto neuvěřitelnou hodnotu, ale zároveň v sobě neseme i něco špatného. Jsme zároveň krásní i nehezcí, dobří i špatní. Boží láska nám dává pocit bezpečí, který nám dovoluje být tím vším. Pokud dítě vychováváme tak, že mu pouze pomáháme vyhýbat se bolesti, nepodaří se nám odkrýt v něm Boží obraz. Bohu víc záleží na lásce než na pohodlí (Cloud, Townsend, 2007).

Dospívající intuitivně vědí, že je rodiče milují, ale velmi často nevěří, že by jim připisovali vysokou hodnotu. Je snadné sdělovat lásku a zároveň neúctu. Milovat své dítě je jen polovinou našeho úkolu. K lásce musíme přidat i svoji úctu. Dokud člověk nevěří, že má hodnotu, svět pro něho může být velice studené a osamělé místo. Podle Dobsna (1994) existují čtyři obvyklé překážky, které mohou v dítěti vyvolat pochybnosti o jeho hodnotě. (1) **Rodičovská necitlivost**, kdy si musíme dávat pozor, jak o dětech mluvíme v jejich přítomnosti. Měli bychom být empatictí, chápat jejich myšlení a pocity, naslouchat jaké signály nám dávají a podle toho jednat. (2) **Únava a nedostatek času**. Proč je nutné i obětavým rodičům připomínat, aby byli citliví na potřeby svých dětí? Únava přináší podrážděnost a podrážděnost přináší lhostejnost, kterou si dítě může vysvětlit jako nedostatek opravdového citu a úcty k jeho osobě. (3) **Pocit viny**. Nikdo z nás není dokonalým rodičem ani člověkem. Pocity viny ovlivňují způsob, jakým rodiče jednají s dítětem. Typickou reakcí je, že

dítěti koupí všechno po čem zatouží, nebo že mu příliš mnoho dovolí. Prostředí, kde je všechno dovoleno, působí na sebevědomí dítěte nesmírně ničivě. (4) **Soupeření o lásku.** Při narození dalšího dítěte nezapomenout věnovat dostatek pozornosti i ostatním dětem.

Častou příčinou, proč je dospívání tak bolestivé je to, že děti plně nechápou, co se s nimi děje. Proto je důležité na prahu dospívání je na toto období připravit. Soustředit se nejenom na tělesnou proměnu a na vše, co s ní souvisí. Dítě by mělo vědět, že téměř každý dospívající si připadá jako nedostatečný a že ho s největší pravděpodobností menší nebo větší pocity méněcennosti také neminou. Také by mělo vědět, že je to přirozená a přechodná součást procesu dospívání a nemá mnoho společného se skutečnou hodnotou jedince (Dobson, 1994).

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že v rodině jsou vzájemné vztahy a dobrá komunikace velmi důležité. Nepřítelem komunikace v rodině jsou však také různá média, televize, počítačové hry, internet atd. Tato také ne vždy příznivě ovlivňují hodnotový systém nás i našich dětí.

Také bychom si jako rodiče měli uvědomit, že vybudovat v dítěti sebevědomí, je úkol, který nemůžeme předat někomu jinému. Je to úkol velmi osobní a složitý.

3.2 Vrstevnická a zájmová skupina

„Skupina vrstevníků poskytuje mladistvému příležitost k získání zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a učitelé. Mladistvý se učí komunikaci s osobami různých názorů a vlastností osobnosti, plnit rozmanité sociální role: vedeného i vedoucího, smířovatele aj. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhého, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se i nespravedlností a nezdarem.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 279)

Úloha vrstevnické skupiny je podle výše uvedené definice zřejmá. Se zřetelem na období pubescence je třeba vyzvednout, že tato skupina **pomáhá dospívajícímu osamostatnit se z dětské závislosti na rodině a rodičovské autoritě.** Pro dospívajícího zvláště v počáteční fázi je důležité si uvědomit, že přechází ze závislosti na rodičích do závislosti na skupině vrstevníků. Toto uvědomění je rozhodující proto, aby nekriticky nepodleh nátlaku skupiny. Měl by mít vždy možnost volby. Mladší a méně jistí pubescenti jsou ke skupinovým

požadavkům méně kritičtí než starší dospívající. Vzniká tak další **vývojový úkol tj. osvobodit se ze závislosti na skupině vrstevníků a vytvořit si k ní kritičtější postoj.**

Pubescent hledá ve skupině přijetí jako rovnocenný partner, neboť kamarádi mají podobné trable s rodiči a svými zájmy mohou dospívajícímu imponovat. Pokud je pubescent do skupiny přijat a má v ní své postavení, má pocit značného uspokojení, jistoty, kladného hodnocení, což je podkladem pro budování sebehodnocení, jež bylo otřeseno změnami v dospívání. **Zpočátku pubescent přijímá skupinovou identitu**, ztotožňuje se s jejími názory, normami, hodnotami, ideály. Přejímá způsob oblékání, vyjadřování a gestikulace, preferuje stejné zpěváky, sportovce, styl hudby, zábavy apod. Vrstevníci se stávají autoritami, jež mohou mít za určitých okolností větší vliv jak dospělí.

Pubescentovi velmi záleží na dobrém vztahu s nejlepším přítelem, kamarádem téhož pohlaví, a pokud je to možné i na partnerovi druhého pohlaví. Nejen v pubertě, ale i v dětství vznikají první zážitky zamilovanosti. Přátelství je velmi nutné, neboť dospívajícímu splňuje potřebu porozumění, vzájemnosti, sdílení a důvěry.

Dospívající jedinec si mezi vrstevníky potvrzuje svou tělesnou a duševní zralost a získává potřebný sociální status. Demonstruje „co už může...a co dělá...“ a jaká si vydobyl práva. Tak dochází k hodnocení ve smyslu „všichni už...tak já také musím...“, což má i svá rizika, podle toho o jakou skupinu se jedná.

Ideální stav je, když rodina, škola a skupina vrstevníků mají podobné požadavky nebo, které nejsou příliš protikladné.

3.3 Školní prostředí

Prostředí školy je hned po rodině nejdůležitějším usměrňujícím faktorem žákova sebojetí a sebehodnocení. Ve škole má sebehodnocení svá specifika, neboť je slučováno se **sebehodnocením školního výkonu**. Toto hodnocení probíhá a ovlivňuje žáka po mnoha stránkách. Za dobrých podmínek žák svou pílí a snaživostí získává pochvalu, uznání, stupňují se projevy kladného emočního vztahu k němu ze strany rodičů, učitelů, spolužáků a zvyšuje se jeho sebehodnocení. Proto Erikson označil toto období fází píce a snaživosti (Čáp, Mareš, 2007).

Všechna hodnocení ve škole jsou vlastně přípravou pro to, aby nakonec škola správně rozhodla, kam koho nasměruje závěrečným hodnocením. Školní hodnocení má mnoho podob

a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně (známkami nebo body), ale také úsměvem, gestem pokývnutím atp. Žáci hodnotí také sami sebe, své spolužáky a své učitele (Slavík, 1999).

Nicméně se v této kapitole nechceme zabývat hodnocením jako takovým. Ústředním tématem je sebepojetí a sebehodnocení žáků na druhém stupni základní školy, přičemž vliv školy, školního hodnocení a sebehodnocení nelze v souvislosti se zráním osobnosti žáka opomenout. Různým formám hodnocení jsme vystaveni stále i v běžném životě, proto by měli být žáci k sebehodnocení běžně vedeni, zejména dospívající žáci. **Žáci tak přebírají svůj díl zodpovědnosti za učení a formují si cit pro spravedlnost. Dovednost sebehodnocení je formuje ve zralou osobnost, proto by ji měli považovat za přirozenou součást své práce.**

Učitel musí žáky k sebehodnocení dobře vést, vše zvládat a náležitě objasnit. Také by se měl podrobit vlastní sebereflexi, zda je jeho hodnocení srozumitelné a podporuje u žáků dosažení lepších výsledků a sebezpoznání.

3.3.1 Sebehodnocení ve škole

Jednou z možností jak utvářet žakovu osobnost je sebehodnocení žáků. R. Fisher (2004, s. 140) hovoří o tom, že sebehodnocení může zlepšit sebevědomí a výsledky učení. Žáci sami sebe hodnotí podle hodnocení učitele, který by se neměl soustředit pouze na výkon, ale také na budování sebevědomí žáků. Přičemž sebevědomí je třeba spojit se sebeuvědomováním (sebeúctou) a vybudovat v dětech to, co bývá nazýváno „orientací na zvládnání“. Je to postoj: „Dobře zvládám úkoly a vím, jak na ně“.

Dle Fishera (2004, s. 143) je sebehodnocení jedním ze tří způsobů, jak lze učit děti učit se a přitom **rozvíjet jejich sebevědomí a orientaci na zvládnání**. Jsou to:

- **Personalizace učení** – ukazování souvislostí učení s osobními zájmy, myšlenkami a představami, rozvíjení pocitu osobní odpovědnosti, podmínky, aby žáci mohli své pokroky v učení považovat za výsledek vlastního úsilí.
- **Hodnocení úspěchů** – soustředění na oblasti, v nichž jsou děti úspěšné, a pomoc k poznání, v čem a jak se mohou zlepšit, tím, že zjistíme, zaznamenáme a sdělíme jim jejich výkony v učení samém i ve snaze o ně.

- **Sebehodnocení** – podpora sebeřízení, které napomáhá k lepšímu ovládnutí průběhu učení a k rozvoji vhledu do vlastního myšlení a učení.

Sebehodnocení neboli sebeocenění dnes stojí v popředí zájmu pedagogů. Žák si uvědomuje svá silná a slabá místa, stanovuje si cíle a posuzuje své pokusy o zlepšení. Sebehodnocení žáky nutí, aby přebírali za učení odpovědnost (Petty, 2004).

Problém sebeúcty většinou netkví v absolutní výkonnosti, ale v tom, jak se člověk vyrovnává sám se sebou a se svými potřebami. Podpora pozitivního sebehodnocení, která má zvyšovat žákovu sebeúctu a snížit úzkost z vnějšího hodnocení, spočívá ve vytváření sociálního prostředí s těmito znaky (Slavík, 1999, s. 144):

- Okolí má dítě rádo „takové, jaké je“, přiznává mu „jeho místo“ a nepodmiňuje svou lásku výkonem.
- Dítě se učí správně a střizlivě interpretovat názory druhých lidí na ně.
- Žák hledá vhodnou míru mezi tím, jaký by chtěl být, a svými skutečnými schopnostmi, silami a možnostmi.

Rakoušová (2008) ve svém článku uvádí **výhody sebehodnocení**, kdy většina učitelů se shodla na tom, že při sebehodnocení žák:

- pochopí aktuální stav úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, (sebehodnocení se vztahuje i na chování)
- hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání
- je vnitřně motivován pro vlastní jednání, k výkonu
- analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření
- pracuje s chybou, přičemž se učí nepovažovat chybu za fatální, odsuzující práci, ale chápe ji jako výzvu, stimul ke zdokonalení
- poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti, uvědomuje si své silné stránky, na kterých buduje svoji sebedůvěru, ale i své slabiny, na kterých intenzivně pracuje; uvědomuje si, že jako osobnosti mají všichni žáci stejně vysokou hodnotu
- přijímá odpovědnost za své učení
- získává zpětnou vazbu, stejně tak jako učitel a rodiče
- cvičí se v komunikačních schopnostech, rozšiřuje slovní zásobu

- je spokojený (dochází k eliminaci kázeňských problémů k navození pozitivní sociální atmosféry ve třídě)

3.3.2 Učitel a jeho vliv na žáka

Sebehodnocení žáka je ovlivněno jeho sebepojetím a také hodnocením učitele. Učitel však může žáka objektivně hodnotit pouze tehdy, pokud ví, v jaké situaci se nachází. Proto by měl učitel provádět průběžnou diagnostiku žákovského sebepojetí.

Urbanová (2001) upozorňuje na nezbytnost toho, aby byl učitel dítěti v procesu hodnocení a sebehodnocení partnerem, poskytoval mu zpětnou vazbu, pomohl mu zjistit, v čem je úspěšné a proč. Učitel by měl modelovat proces hodnocení i sebehodnocení sám na sobě a své práci.

Úskalím sebehodnocení je jeho nerealističnost. Na jedné straně je přílišná sebekritičnost nebo naopak absence sebekritiky. Je na učiteli, aby korigoval nadhodnocování nebo podhodnocování žáka. Reálné sebehodnocení žáků je velkým stimulem pro školní výkon. Je třeba dát pozor na nevhodné sebehodnocení redukované na bipolární stupnici *umím - neumím, daří se – nedaří se, dovedu – nedovedu*. Takové hodnocení vede ke schematismu a je z hlediska rozvoje osobnosti žáka ještě méně efektivní než klasifikace. Oblasti sebehodnocení by měly být co nejrozmanitější, aby umožnily kompenzaci a sebeocenění (Rakoušová, 2008).

Pochvala a ocenění jsou vždy na místě, ale pamatovat také na to, že jediné vhodné pokárání může vyvážit sto pochval. Pozitivní očekávání zlepšení je také nutné (tzv. pygmalion efekt). Naopak naprosto nevhodné jsou výroky učitelů, které snižují sebevědomí a sebeúctu žáků.

Na učitele jsou kladeny náročné požadavky, přičemž mají vzdělávat i vychovávat. Vše je závislé především na vlastnostech osobnosti učitele a jeho vztahu k žákům, na způsobu komunikace s nimi, na jeho taktu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PLÁNOVÁNÍ VÝZKUMU

4.1 Popis výzkumného problému

Před 110 lety William James rozpracoval pojem já z psychologického hlediska a ukončil tak období, kdy byl tento pojem předmětem pouze filosofického myšlení. Pojmu já je dnes věnováno množství prací, což svědčí o vzrůstajícím zájmu o tuto problematiku. Sebepojetí je jedním z ústředních témat sociální psychologie a psychologie osobnosti, používá se v klinické psychologii a dostává se do popředí psychologie pedagogické a nachází své uplatnění i v pedagogice.

Mnozí pedagogové se zájmem o tuto problematiku vědí, že tato může významně ovlivnit výchovně vzdělávací proces a to jak na individuální úrovni žáka, tak v sociálním klimatu školní třídy i ve vztahu učitel – žák (Linková, 2003).

Cílem výzkumů osobnosti dětí a mládeže v České republice i v rámci Evropy je identifikace rizik pro zdravý a optimální vývoj osobnosti a navržení způsobu prevence. Ve srovnání se žáky bývalé školy, je podle Smékalem řízeného výzkumu osobnost současného dítěte, jeho socializace, tedy proces, během kterého se jedinec začleňuje do společnosti a jeho vnější chování komplikováno větší rozvodovostí a krizovými situacemi české rodiny, konzumním životním stylem rodin, negativním vlivem televize, internetu i nevhodných počítačových her, častějším setkáním a experimentováním s drogami a závadnými referenčními skupinami, které jsou zatím typičtější pro velká města než pro venkov.

Za nejzávažnější psychické změny oproti psychickému profilu osobnosti dětí v minulosti lze podle Smékala považovat mírnou kognitivní akceleraci související s nebývalým pokrokem v telekomunikačních technologiích a s počítačovou gramotností dětí více než se stimulací četbou, dále nevyrovnaný vývoj psychomotoriky, ochuzení emočního a sociálního vývoje, zpomalení vývoje vůle, zeslabení dovednosti vyvíjet volní úsilí. To souvisí i s poměrně často se vyskytujícími se závadami a poruchami chování a osobnosti dětí, mládeže i dospělých (Kohoutek, 2009).

Cílem výzkumů v oblasti sebehodnocení a sebepojetí je zjišťování úrovně vztahů či postojů k sobě samému, k vrstevníkům, učitelům, životním hodnotám a také ze zjišťování úrovně

týkající se pocíťování vlastní důstojnosti, pocíťování osobní spokojenosti či nespokojenosti a porovnávání vlastní kompetentnosti vzhledem k vrstevníkům.

4.2 Cíl výzkumu a výzkumná metoda

Cílem této práce je monitorování úrovně sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy.

Vzhledem k tématu práce jsem použila kvantitativní druh výzkumu a jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník. Mým původním záměrem bylo pro zpřesnění zjištění úrovně sebehodnocení a sebepojetí žáků na druhém stupni použít ještě metodu řízeného rozhovoru, ale od toho jsem během zpracování první výzkumné metody upustila. Důvodem byla obsáhlost a široká škála výzkumných otázek (konstatování) položených žákům v rámci dotazníku. Dalším důvodem byly věkové kategorie žáků v rámci jednotlivých tříd na druhém stupni základní školy, kdy bych s ohledem na věk musela provést metodu řízeného rozhovoru v rámci všech tříd. Práce by tak nabyla na obsáhlosti.

Při plánování výzkumu monitorování úrovně sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy jsem použila diagnostickou metodu s využitím **Rosenbergovy škály sebepojetí**. Dotazník je jednoduchý, obsahuje pět položek, kdy má žák za úkol **zakroužkovat jednu z možností podle míry souhlasu**, přičemž střední hodnota se týká rozhraní mezi příklonem a odmítnutím:

- **Ano**
- **Spíše ano**
- **Nevím, nejsem si jist, někdy**
- **Spíše ne**
- **Ne**

Bodové ohodnocení náleží do jednoho z pěti sebepojetí: vynikající, velmi dobré, nestabilní, nízké, velmi nízké.

4.3 Výzkumné otázky a jejich seskupení do tematických okruhů

Při tvorbě dotazníku jsem vytvořila 36 otázek a podle postojové a vztahové orientace jsem je seskupila do čtyř okruhů. Při tvorbě otázek a okruhů jsem použila odbornou literaturu k tomuto tématu (Canfield, Wells, 1995, s. 149), (Fisher, 1997, s. 150). Dále jsem se inspirovala vlivy působící na pubescenty, které jsou popsány ve třetí části mé práce. Jsou to vztahy s vrstevníky a vztah k rodičům. Ve druhé kapitole své práce se zabývám stádiem tzv. skupinové identity, přičemž postupně dochází k osamostatnění pubescenta a jeho nové sebepojetí již není vázané na příslušnost ke skupině, mluvíme o ego-identitě. V prvním okruhu otázek jsem tedy zařadila jednu otázku, která by měla mapovat míru konformity pubescenta ve skupině. Období pubescence je většinou velmi bouřlivé a plné konfliktů. Proto jsem druhý okruh otázek zaměřila na postoj k řešení konfliktů a na jejich funkci v životě. Třetí okruh otázek reflektuje pocity spokojenosti či nespokojenosti a zabývá se postojem k životním hodnotám. Čtvrtý okruh je zaměřen na sebehodnocení ve škole, kompetence (dovednosti), vztahy k rodičům a kamarádům.

Výzkumné otázky jsem seskupila do čtyř tematických okruhů:

- **Postoj k sobě samému**
- **Postoj ke konfliktům**
- **Postoj k životním hodnotám**
- **Sebehodnocení, kompetence a vztahy**

Pro otestování dotazníku a o následné vyjádření k němu, jsem požádala vlastní děti, dceru a syna, žáky druhého stupně Církevní základní školy ve Zlíně. Otázkám rozuměli a konstatovali, že by jim nevadilo, kdybych dotazník předložila i ostatním žákům ve škole.

4.4 Výzkumný vzorek

Dalším krokem ve výzkumu bylo oslovení respondentů ve všech třídách (6. – 9. třída) na druhém stupni základní školy, konkrétně Církevní základní školy ve Zlíně, kterou navštěvují i naše děti. Věková kategorie byla dána stářím žáků v jednotlivých třídách. Jednalo se tedy o děti ve věku od jedenácti do patnácti let.

Abych mohla výzkum na základní škole realizovat, musela jsem vše projednat s panem ředitelem Mgr. Miroslavem Škarkou. Nejen že mi realizaci výzkumu dovolil, ale sám se

mi nabídl, že dotazníky ve všech třídách rozdá a se žáky vyplní v rámci předmětu občanská výchova. Jeho nabídku jsem přijala.

Celkem jsem obdržela 67 vyplněných dotazníků, z nichž jeden jsem pro neúplnost vyřadila. Celkem jsem tedy zpracovávala odpovědi 66 respondentů (29 dívek a 37 chlapců), přičemž bylo:

- 16 žáků z 6. třídy (8 dívek a 8 chlapců)
- 18 žáků ze 7. třídy (7 dívek a 11 chlapců)
- 18 žáků z 8. třídy (8 dívek a 10 chlapců)
- 14 žáků z 9. třídy (6 dívek a 8 chlapců)

Dotazník byl anonymní, pouze s rozlišením jsem dívka – jsem chlapec. Pracovní název dotazníku byl „Kdo jsem a co chci“.

5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Zpracovávala jsem tedy odpovědi 66 respondentů na 36 otázek s možností pěti stupňů odpovědí, přičemž středová hodnota se týká rozhraní mezi příklonem a odmítnutím. Odpovědím z posuzovací škály jsem přiřadila bodové hodnocení. Sečetla jsem jednotlivé hodnoty a vypočítala průměr. Celkový průměr odpovědí všech žáků uvádím u každé otázky v tabulce. Pro lepší přehlednost jsou tabulky doplněny číselnou osou. Výsledky jsem okomentovala a prezentované výsledky jsem zhodnotila. Při vlastním zpracování dotazníku jsem zvlášť členila dívky a chlapce, také jednotlivé třídy i jejich členění na dívky a chlapce. V samotné práci a v tabulkovém zpracování uvádím pouze celkové výsledky. Na výrazné rozdíly poukazují pouze v textu.

Vyhodnocení a prezentaci výsledků výzkumu uvádím v tabulkách a následném textovém zpracování. Tabulky jsou zpracovány podle výše v textu uvedených okruhů otázek.

Za každým okruhem otázek se zabývám interpretací vyhodnocených výsledků jednotlivých otázek ve vazbě na teoretickou část této práce.

5.1 Postoj k sobě samému

Dotaz – Konstatování		Posuzovací škála				
		VÝSLEDEK				
		ANO	Spíše ANO	NE-VÍM	Spíše NE	NE
		1	2	3	4	5
		1.....2.....3.....4.....5				
1.	Přemýšlíš někdy o sobě?	1,42				
2.	Daří se mi ovládat své nálady?	2,61				
3.	Stává se mi, že jedním jinak, než bych chtěl(a).	2,58				
4.	Cítím se stejně hodnotný(á), jako druzí.	2,60				
5.	Máš svůj vzor, jakým bys chtěl(a) být?	2,29				
6.	Máš ve třídě dobrého kamaráda(-ku)?	1,47				
7.	Necítím se osamělý(á).	2,26				
8.	Jsi spokojený(á) se svým vzhledem?	2,23				
9.	Umím říci NE ke všemu, co si myslím, že je nesprávné, i když budu sám(a) proti všem?	2,42				

Tab. 1. Otázky a konstatování monitorující postoj k sobě samému

Výsledek v **otázce č. 1 tab. 1** k jednoznačnému příklonu k ANO, potvrzuje fakt, že průměrný pubescent se sám sebou zabývá ve zvýšené míře. Pubescent usiluje o hlubší sebepoznání, o přesnější obraz sebe sama, jež by se stal základem jeho nové identity (viz. 2.3).

V **otázce č. 2 tab. 1** byla použita celá škála odpovědí, kdy odpověď spíše ANO zvolilo 33 respondentů, což je přesně polovina. Možnost rozhraní zvolilo 18 žáků (27 % zkoumaného vzorku), spíše NE 11 žáků (17 %), NE 1 žák, ANO 3 žáci. Zajímavý byl rozdíl jednoho

stupně v průměru mezi chlapci (1,88) a dívkami (2,88) v 6. třídě. Tato široká škála odpovědí potvrzuje emoční rozkolísanost a větší labilitu pubescentů, což způsobují hormonální změny vyvolávající tělesnou proměnu. Emoční reakce jsou krátkodobé a proměnlivé, projevují se větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Typickou změnou je také zvýšení uzavřenosti ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek, což možná vysvětluje, proč polovina respondentů odpověděla, že své nálady spíše zvládá. Pubescent ve svých citech nemá jasno, neumí je verbalizovat, obává se nepochopení nebo se stydí (viz. 2.1).

Také v **konstatování č. 3 tab. 1** figurovali všechny odpovědi, přičemž 17 žáků odpovědělo ANO (25,8 %), a vždy 15 žáků zvolilo odpověď spíše ANO, někdy a spíše NE (vždy 22,7 %). NE zakroužkovali 3 žáci. Velký rozdíl o 1,37 stupně byl mezi chlapci (3,25) a dívkami (1,88) v 6. třídě, což je zajímavé vzhledem k předchozí otázce. Chlapci z 6. třídy sice zvládají své nálady, ale často jednají jinak než by chtěli. Děvčata lépe zvládají své jednání, ale hůř své nálady. Ve vazbě na teoretickou část bych výsledky mohla interpretovat podobně jako v otázce č. 2 (viz. 2.1).

Celkový průměr 2,6 v **otázce č. 4 tab. 1** mne potěšil, neboť téměř polovina dětí (32) se cítí nebo se téměř cítí plnohodnotnými. Jisto si není 19 dětí (28,8 %), spíše NE odpovědělo 9 dětí a NE 6 dětí, přičemž z těchto posledních 15 dětí jsou pouze 3 děvčata. To mne překvapilo. Více trpí v tomto období pocity méněcennosti spíše děvčata. Na prahu dospívání je důležité děti na toto období připravit. Centrem našeho zájmu by neměla být pouze tělesná proměna a vše, co s ní souvisí. Každé dítě by mělo vědět, že si téměř každý dospívající připadá jako nedostatečný a že ho s největší pravděpodobností menší či větší pocity méněcennosti také neminou. Také by ale mělo vědět, že je to přirozená a přechodná součást dospívání, což se skutečnou hodnotou jedince nemá mnoho společného (viz. 3.1).

Při vyhodnocování **otázky č. 5 tab. 1** mne mrzelo, že jsem upustila od monitorování metodou řízeného rozhovoru, neboť celkem 41 dětí (62,1 %) má svoje vzory a zajímalo by mne jaké. Nejlepší představu o tom, jací by chtěli být, mají chlapci v 6. a 7. třídě (1,71 a 1,73) a dívky v 9. třídě (2,16).

Zjištěné výsledky **otázky č. 6 a konstatování č. 7 tab. 1** spolu jasně korespondují a bylo příjemným zjištěním, že většina dětí má ve třídě dobrého kamaráda, což svědčí i o dobrém sociálním klimatu ve třídách. Pouze jedna dívka z 8. třídy a jeden chlapec z 9. třídy uvedli krajní hodnotu, že nemají kamaráda. Stejná žákyně se cítí osamělá, ale chlapec bez kama-

ráda uvedl v tomto konstatování střední hodnotu. Zase jiný chlapec uvedl, že má kamaráda, ale zároveň uvedl krajní hodnotu, že se cítí osamělý. Vrstevníci a kamarádi jsou v tomto vývojovém období osamostatňování pro děti nepostradatelní (viz. 3.2).

Vyhodnocení **otázky č. 8 tab. 1** vypovídá o tom, že nejvíce jsou spokojeni se svým vzhledem chlapci v 6. a 8. třídě (1,75 a 2,00) a nejméně jsou spokojeny dívky v 7. třídě (2,86). To potvrzuje všeobecně známou teorii, že více nespokojeny se svým vzhledem obzvláště v období pubescence jsou právě dívky, které se svým zevnějškem zabývají víc než čímkoliv jiným. Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu. Menší tělesná přitažlivost stimuluje snahu o kompenzaci a stává se impulzem pro jiný způsob seberealizace (viz. 2.1).

V **konstatování č. 9 tab. 1** jsem chtěla posoudit míru osamostatnění se od skupiny, ale nevím, do jaké míry se mi to podařilo. Něco jiného je anonymně vyplňovat dotazník a něco jiného jsou reakce ve skupině vrstevníků. V rámci dotazníku je tedy většina respondentů odvážných a s vlastním názorem: 34 žáků (51,5 %) jich odpovědělo ANO a spíše ANO, 20 dětí (30,3 %) neví, jak by se zachovalo. Pouze 2 respondenti odpověděli NE, 10 žáků spíše NE. Při vytváření identity je důležité přechodné stádium tzv. skupinové identity, kdy se jedinec ztotožňuje s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje a podporuje tak jeho sebevědomí v procesu osamostatňování. Postupně dochází k osvobození se ze závislosti na skupině vrstevníků a vytvoření si k ní kritičtějšího postoje (viz. 2.3 a 3.2).

5.2 Postoj ke konfliktům

Dotaz – Konstatování		Posuzovací škála				
		VÝSLEDEK				
		ANO	Spíše ANO	NE- VÍM	Spíše NE	NE
		1	2	3	4	5
		1.....2.....3.....4.....5				
1.	Máš s někým nevyřešený konflikt?	2,83				
2.	Umíš přiznat svou chybu?	1,83				
3.	Když jsi s někým v konfliktu a vzájemně se usmíříte, zkvalitní se váš vztah?	2,39				
4.	Když si myslím, že mám pravdu, trvám na svém.	1,92				
5.	Umím přijmout názor jiného člověka?	1,62				
6.	Hledám při konfliktech kompromisy (vhodné řešení pro obě strany)?	2,36				
7.	S rodiči vycházím dobře. Rozumí mi.	2,81				
8.	Se svými spolužáky nebývám v konfliktu.	2,46				
9.	Konflikt posunuje každou situaci dál, je to vývoj a patří k životu.	2,62				
10.	Když si se spolužáky, kamarády nebo s rodiči častěji povídám, je mezi námi méně konfliktů.	1,94				

Tab. 2. Otázky a konstatování monitorující postoj ke konfliktům

Otázka č. 1 tab. 2. Podle průměrné hodnoty 2,00 mají nejvíce nevyřešených konfliktů dívky ze 7. a 9. třídy a chlapci z 6. třídy. Nejčastější byla odpověď ANO od 22 respondentů (33,3%) a druhá krajní odpověď NE od 15 žáků (22,7 %). Pro pubescenta je typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách, vyvzdorovat si větší samostatnost myšlenkovou i sociální. Proto bývají zejména s rodiči často v konfliktu (viz. 1.2).

Na **otázku č. 2 tab. 2**, zda si umí přiznat svou chybu, byla odpověď ANO a spíše ANO zvolena celkem 55 respondenty, což je 83,3 % celkového výzkumného vzorku. Pubescenti jsou schopni v tomto období introspekce a také jsou ve zvýšené míře kritičtí, což je výrazem nejistoty hledající něco trvalého (viz. 2.2). V době dospívání se objevuje nový způsob sebepoznání, kterým je introspekce. To znamená zaměření na vlastní pocity, prožitky a myšlenky. Objevení tohoto vnitřního světa je v podstatě hlavním přínosem dospívání (viz. 2.3).

V **otázce č. 3 tab. 2** k názoru, že řešení konfliktu smírem zkvalitňuje vztahy nebo spíše zkvalitňuje, se přiklonilo 38 respondentů (57,6 %) a nebylo si jisto 19 respondentů (28,8 %). Odpověď NE a spíše NE odpovědělo pouze 9 dětí. Při emoční rozkolísanosti, větší labilitě, přecitlivělosti a vztahovačnosti se pubescenti často dostávají do různých konfliktních situací a sami v sobě nemají jasno, jak vše uspořádat (viz 2.1).

Tak trvat na svém, jak je uvedeno v **konstatování č. 4 tab. 2**, umí většina pubescentů, tedy přesně 47 (71,2 %) a pouze někdy 14 pubescentů (21,2 %). Pubescent si chce vydobýt své postavení na slunci. Citové odputání od rodiny je nahrazováno citovými vztahy k vrstevníkům a osvojováním si nových sociálních rolí. Pubescent se snaží získat větší prestiž a omezit svou podřízenost a dětskou roli (viz. 3.1).

Otázka č. 5 tab. 2. Přijmout názor jiného člověka umí nebo spíše umí většina respondentů tj. 58 (87,9 %), někdy 5 respondentů, spíše NE pouze 3. Krajní odpověď NE nezakroužkoval nikdo. Určitě v této otázce hraje roli, zda by se jednalo o vrstevníka či dospělého. Pubescenti neochotně naslouchají dospělým, jejich názory považují za zastaralé a hloupé (viz. 3.1).

Na **otázku č. 6 tab. 2**, zda respondenti hledají při konfliktech kompromisy, odpovědělo 42 (63,6 %) spíše ANO a ANO, 15 respondentů (22,7 %) někdy, 4 spíše NE a 5 NE. Většina sice odpověděla, že hledají kompromisy, protože teoreticky vědí, že je to žádoucí, ale ve skutečnosti, když přijmou určitá pravidla fungování okolního světa, tak vyžadují za všech

okolností, aby se lidé podle nich řídili. Jejich radikalismus, nechuť ke kompromisům a korekcím vyplývá z nejistoty a je obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Nejsou tak zralí, aby uměli tolerovat určitou míru nejistoty jako trvalý a nezměnitelný stav (viz. 2.2).

V **konstatování č. 7 tab. 2** zda si rozumí s rodiči, odpovědělo víc jak polovina tj. 34 (51,2 %), že spíše ANO a ANO, 18 respondentů (27,3 %) zakroužkovalo možnost NE a spíše NE. V tomto období probíhá emancipace od rodiny. Pubescent se snaží získat větší prestiž a omezit svou podřízenost a dětskou roli. Příliš autoritativní přístup rodičů může nutný proces osamostatnění ohrozit (viz. 3.1).

V **konstatování č. 8 tab. 2** se svými spolužáky nebývá v konfliktu většina dětí 38 (57,6 %), 17 dětí (25,8 %) někdy, 6 spíše NE a 5 NE. V porovnání s předchozím konstatováním je jasné, že méně konfliktů mají respondenti se spolužáky jak s rodiči. Vrstevníci hrají významnou roli v procesu emancipace od rodiny (viz. 3.2).

S **konstatováním č. 9 tab. 2**, že konflikt patří k životu a posunuje každou situaci dál, souhlasilo a spíše souhlasilo 28 respondentů (42,4 %), nebylo si jisto 27 respondentů (40,9 %) a nesouhlasilo a spíše nesouhlasilo 11 dětí (16,7 %). Ve vazbě na teoretickou část bych mohla uvést podobný komentář jako k otázce č. 6 v tomto okruhu otázek. Pubescenti nemají rádi kompromisy, berou jim pocit jistoty (viz. 2.2).

V **konstatování č. 10 tab. 2** má většina žáků 47 (71,2 %) pozitivní zkušenost, že čím více komunikují s ostatními, tím méně s nimi mají konfliktů. 13 žáků (19,7 %) si tím není moc jisto a 4 spíše NE a 1 NE. Můžeme říci, že pro utváření pohledu dospívajícího na sebe sama a okolní svět jsou důležité vztahy v sociálních skupinách v prostředí rodiny, školy, mezi vrstevníky, při zájmových a pracovních činnostech. Někteří autoři hovoří o vztahu, jako o základním kamenu života a také, že schopnost vytvořit si vazbu je charakterovým rysem, který je potřeba u dětí rozvíjet. Když není tato schopnost rozvíjena, dospívající není schopen zatoužit po vztahu a trpí tím, že se mu takového spojení nedostává. Je to snad nejzákladnější problém dospívání. Prostředkem pro rozvíjení kvalitních vztahů je komunikace a ta je v dnešní uspěchané a medializované době často velmi omezena (viz. 3).

5.3 Postoj k životním hodnotám

Dotaz – Konstatování		Posuzovací škála				
		VÝSLEDEK				
		ANO	Spíše ANO	NE- VÍM	Spíše NE	NE
		1	2	3	4	5
		1.....2.....3.....4.....5				
1.	Jsem sám(a) se sebou spokojen(a)?	2,18				
2.	Myslíš, že tě mají ostatní lidé rádi?	2,11				
3.	Můj život má smysl a myslím si, že se ubírá správným směrem.	2,05				
4.	Už vím, čím bych chtěl(a) v životě být, jaké si zvolím povolání.	2,55				
5.	Chtěl(a) by sis najít celoživotní(ho) partnerku (partnera)?	1,59				
6.	Chceš se někdy sám(a) stát rodičem?	1,21				
7.	Myslím si, že zamilovanost a skutečná láska jsou rozdílné.	2,23				
8.	Jsem křesťan.	1,48				
9.	S křesťanstvím sympatizuji.	2,03				

Tab. 3. Otázky a konstatování monitorující postoj k životním hodnotám

Na **otázku č. 1 tab. 3** v tomto bloku většina respondentů 50 (75,8 %) odpověděla, že je se sebou spíše spokojena nebo spokojena. 7 respondentů neví (10,6 %), 8 spíše NE, 2 NE. Důležitou složkou sebepojetí je sebevědomí a sebeúcta, jež jsou v období dospívání labilní a zranitelné. Sebevědomí dáváme najevo spíše navenek, kdežto sebeúcta je zaměřena dovnitř, jak si člověk sám sebe váží, jak se má rád. Pro vyrovnanost člověka, pro jeho

vztahy a překonávání obtížných situací je důležitější dobrá sebeúcta. Závisí na přijetí a ocenění jinými lidmi, v tomto věku zejména vrstevníky (viz. 2.3).

Na **otázku č. 2 tab. 3**, zda mne mají lidé rádi 45 žáků (69,7 %) odpovědělo spíše ANO a ANO, 16 žáků (24,2 %) si není jistých. Dva žáci uvedli krajní hodnotu NE a dva spíše NE. Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. Potřeba citové jistoty je velmi důležitá zejména při nějakém subjektivním ohrožení. Jsou to chvíle, kdy si naše děti přijdou za námi doplnit tzv. „citovou nádrž“. Jako rodiče jim musíme věnovat dostatek soustředěného zájmu a pozornosti, aby se děti cítily milované, hodnotné, zasluhující naši pozornost a ocenění. Pokud dospívající soustředěný zájem nedostává, prožívá rostoucí nepokoj, protože má pocit, že vše je důležitější než on sám. Jeho vztahy se zhoršují, uzavírá se do sebe, má problémy s vrstevníky, se vším se vyrovnává hůř než ostatní. K lásce musíme přidat i svoji úctu. Dokud člověk neuvěří, že má hodnotu, svět pro něho může být velice studené a osamělé místo (viz. 3.1).

V **konstatování č. 3 tab. 3** bylo pozitivní zjistit, že většina respondentů si cení hodnoty života a spíše věří ve šťastnou budoucnost 45 (68, 2 %). Není si jisto 17 respondentů (24,2 %), dva žáci odpověděli spíše NE a jeden NE, jeden žák nezakroužkoval žádnou odpověď. Dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Pro dospívajícího se stává významnější budoucnost, má nyní smysl. Potřeba sebe-realizace se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost. Aktuální výkony již nejsou tak důležité, neboť současné neuspokojení může být kompenzováno v budoucnosti (viz. 2.2).

V **konstatování č. 4 tab. 3** mne překvapila nadpoloviční většina respondentů, kteří již nyní vědí, čím by chtěli být tj. 42 (63,6 %), není si jisto 10, spíše neví 7 a neví 7 respondentů. Dobrý výkon ve škole se vztahuje k budoucímu uplatnění, není už cílem, ale prostředkem pro rozšíření možností v oblasti volby povolání či spíše školy. V posledních dvou letech školní docházky je třída rozdělena na podskupiny s jinou sociální identitou, jejíž důležitou součástí je sociálně profesní orientace. Dospívající ví, „co rozhodně nechce být“, přesnější vymezení není jednoznačné (viz. 2.3).

Celkový průměrný výsledek 1,59 v **konstatování č. 5 tab. 3** naprosto jasně vypovídá o tom, že většina pubescentů si chce najít životního partnera. Pouze 2 chlapci odpověděli NE a rovněž 2 chlapci spíše NE. Děvčata žádné NE nezakroužkovala, pouze 3 děvčata zvolila možnost neví. Nejen v pubertě, ale i v dětství vznikají první zážitky zamilovanosti. Přá-

telství je velmi nutné, neboť dospívajícímu splňuje potřebu porozumění, vzájemnosti, sdílení a důvěry a je budoucí přípravou na vážnější vztah (viz. 3.2).

Také v **otázce č. 6 tab. 3** celkový průměrný výsledek 1,21 jasně vypovídá o tom, že většina dotázaných se rodiči stát chce. Jen 1 chlapec uvedl NE, 3 děvčata a 1 chlapec spíše NE. Tento výsledek mne velmi potěšil, neboť při dnešní rozvodovosti, konzumnímu způsobu života apod. jsem očekávala nižší průměrný výsledek.

Většina respondentů v **konstatování č. 7 tab. 3** tj. 40 (60,6 %) zaznamenává rozdíl mezi zamilovaností a láskou, 12 si není jisto, 9 spíše NE a 5 NE.

Vzhledem k tomu, že jsem prováděla monitorování na církevní základní škole, jsem v tomto okruhu otázek zařadila i **konstatování č. 8 a 9 tab. 3**. Přiznám se, že jsem očekávala opačný výsledek v celkových průměrných hodnotách. Tedy, že na otázku jsem křesťan, odpoví kladně méně dětí a na otázku s křesťanstvím sympatizují více dětí. Potěšilo mne, že v prvním konstatování nikdo neodpověděl NE, pouze 3 chlapci odpověděli spíše NE, neví odpovědělo 7 dětí. V povědomí dětí je tedy být křesťanem vnímáno jako něco velmi pozitivního a hodnotného, přestože jsou zde děti nejen z křesťanských rodin. Podle svého kritického a radikálního pohledu mají určitou přesnou představu, jak by měl křesťan vypadat, jak se chovat. A to vždy není v souladu s tím, jací lidé se ke křesťanství hlásí. Může to oslabovat jejich postoj ke křesťanství. Naštěstí církev není postavena na „dokonalých“ lidech, dokonalý je jenom Bůh a my všichni budeme dokonalí až v nebi, pokud si k němu neuzavřeme cestu.

Zdravý pohled na sebe sama, kterému vyučoval Kristus, pak neznamena ani povýšenost a pýchu ani pocity méněcennosti a nedostatečnosti. Je to postoj pokorné úcty k Bohu a každému členu jeho lidské rodiny. O ostatních lidech nemáme smýšlet lépe ani hůř než o sobě samých: spíše je máme milovat jako sebe samotné, a právě toto nařízení uvádí celou otázku vědomí vlastní hodnoty do správného světla (Dobson, 1994).

5.4 Sebehodnocení, kompetence a vztahy

Dotaz – Konstatování		Posuzovací škála				
		VÝSLEDEK				
		ANO	Spíše ANO	NE- VÍM	Spíše NE	NE
		1	2	3	4	5
		1.....2.....3.....4.....5				
1.	Učiteli jsem vyzýván(a), abych zhodnotil(a) svůj výkon.	3,18				
2.	Učitelé se mě po nějakém probraném úseku učiva ptají, co mě bavilo, co bylo pro mě nejjednodušší, co nejtěžší, co se mi zvládnout nepodařilo atd.	3,75				
3.	Mám svůj obor (dovednost), který umím, za kterým půjdu a ve kterém se budu snažit zdokonalit, abych v něm byl(a) opravdu dobrý(á).	1,79				
4.	Problémy mohu řešit s kamarádem (kamarádkou), chápe mě.	2,18				
5.	Své problémy řeším s rodiči.	2,20				
6.	Velmi mi pomáhá uvědomit si, že nejsem sám, kdo má problémy.	2,00				
7.	Učitelé i rodiče ode mne něco pozitivního očekávají.	1,91				
8.	U počítače trávím málo volného času.	2,63				

Tab. 4. Konstatování monitorující sebehodnocení, kompetence a vztahy

Z průměrného výsledku monitorování v **konstatování č. 1 a 2 tab. 4** v tomto okruhu otázek je patrné, že k sebehodnocení nejsou žáci ve škole příliš vyzýváni, což je určitě škoda. Při sebehodnocení žáci přebírají svůj díl zodpovědnosti za učení a tato dovednost je formuje ve zralou osobnost (viz. 3.3).

V **konstatování č. 3 tab. 4** mapující kompetence dotázaných, většina 51 (77,3 %) odpověděla, že má svou dovednost, kterou umí. 13 respondentů (19,7 %) si není jistých, dva odpověděli NE a spíše NE. Utváření nové identity je pro dospívajícího obtížné a namáhavé. V této fázi hraje velkou roli fantazijní představa sebe sama, určitý ideál, který si pubescent vytváří a také jej často mění. Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem mnoha frustrací, ale je i stimulem k aktivitě, která vede alespoň k přiblížení ideálu. Rozvíjí se tak nové sebepojetí, jež není vázané jen na příslušnost ke skupině, mluvíme o ego-identitě. Představovaný ideál představuje i výkonové charakteristiky. Dospívající si potřebuje potvrdit svoje kompetence (viz. 2.3).

Zajímavé bylo srovnání **konstatování č. 4 a 5 tab. 4** s kým pubescenti řeší své problémy. Měla jsem představu, že své problémy budou řešit zejména s kamarády, ale podle výsledků to nebylo tak jednoznačné. Průměrné hodnoty se liší pouze o 0,02 stupně. Podle početního zastoupení 44 dětí (66,7 %) řeší své problémy s kamarádem a s rodiči 37 dětí (56,6 %). Někdy své problémy řeší s kamarádem 11 dětí (16,7 %), s rodiči 15 dětí (22,7 %). S kamarády problémy neřeší nebo spíše neřeší 10 dětí, s rodiči 14 dětí. Pro vývoj pubescentů je nezbytné mít dobrého kamaráda a rovněž dobré zázemí v rodině. Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. Potřeba citové jistoty je velmi důležitá zejména při nějakém subjektivním ohrožení. Uchování významu rodinného zázemí jako útočiště nabízejícího porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci je nezbytné (viz. 2.4 a 3.1).

Známa skutečnost vědomí, že v něčem nejsme sami, je velmi odlehčující, tak jak to potvrdila většina respondentů v **konstatování č. 6 tab. 4**. Že jí takovéto vědomí nepomáhá, uvedla pouze jedna dívka a spíše NE dvě dívky a dva chlapci. Není si jisto 39 žáků.

Dle výsledků **konstatování č. 7 tab. 4** většina žáků 48 (72,7 %) věří, že rodiče i učitelé od nich něco pozitivního očekávají, 17 (25,8 %) si není jistých a pouze 1 dívka odpověděla spíše NE. Pozitivní očekávání startuje tzv. pygmalion efekt.

Konstatování č. 8 tab. 4. U počítače tráví málo času 32 žáků (48,5 %), někdy 18 žáků (27,3 %), 11 žáků spíše NE a 5 žáků NE. Vzájemné vztahy a dobrá komunikace jsou velmi důležité. Nepřítelem komunikace v rodině jsou však různá média, televize, počítačové hry, internet atd., jež ne vždy příznivě ovlivňují hodnotový systém nás i našich dětí (viz. 3.1).

5.5 Shrnutí

Celkově mohu konstatovat, že úroveň sebepojetí monitorovaných žáků na druhém stupni Církevní základní školy ve Zlíně je velmi dobrá. Vlastní vyhodnocování dotazníku mi přineslo mnohá příjemná zjištění v úrovni odpovědí na jednotlivé otázky a konstatování. Výsledky monitorování a jejich interpretaci ve vazbě na teoretickou část této práce uvádím vždy v textu pod tabulkovým zpracováním průměrných výsledků výzkumu. Proto se pokusím stěžejní poznatky výzkumu shrnout v této kapitole pouze ve stručnosti.

Pubescenti překračují hranici aktuálního sebepojetí a usilují o budoucí možné sebevymezení. Jejich impulzivita, změny nálad a nedostatek sebeovládání jsou způsobeny hormonálními změnami. Většina žáků se necítí být méně hodnotnými, přestože menší či větší pocity méněcennosti jsou přirozenou a přechodnou součástí dospívání. Mají své vzory a ideály. Ve třídách je sociální klima vhodné pro vytváření dobrých kamarádkých vztahů. Umí zaujmout své stanovisko. Ke sféře konfliktů a zejména kompromisů zaujímají nechuť a radikalismus, jež vyplývá z nejistoty a je obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Uznávají, že konflikty patří k životu a vše posunují ve vztazích dál, ale na druhé straně se domnívají, že konflikty se v dobrých vztazích spíše nevyskytují. Komunikace je pro utváření kvalitních vztahů nezbytná. Většina má jasno ve svých kompetencích. Své problémy řeší s rodiči i kamarády. Vztahy k rodičům jsou na dobré úrovni, vždyť od nich něco pozitivního očekávají.

Celkově lze tedy shrnout, že výsledky monitorování vypovídají o příznivém růstu zdravého sebevědomí žáků.

ZÁVĚR

S dospívajícími dětmi si často nevíme rady, nevíme, jak jim pomoci. Nerozumíme jim, protože o nich málo víme. Ať je to v rodině nebo ve škole, měli bychom mít o nich co nejvíce informací, abychom měli správný vhled do jejich světa a uměli se jim přiblížit jako rovnocenní chápající partneři. Příliš autoritativní přístup nikam nevede. Proto jsem si jako rodič i jako budoucí pedagog zvolila za cíl své práce monitorování sebehodnocení a sebepojetí žáků druhého stupně základní školy. Monitorování jejich sebepojetí nám může pomoci včas odhalit úskalí jejich problémů.

Při vypracovávání této práce jsem si uvědomila, kolik nesprávných postojů zaujímám vůči dětem, protože jsem nerozuměla jejich chování. Uvědomila jsem si, čeho bych se měla vyvarovat a na co nezapomínat, aby získali zdravé sebevědomí a sebedůvěru, rovněž reálně odhadli své kompetence přiměřené jejich schopnostem a aby se neúspěchy staly zdrojem jejich kompenzace. Díky naší lásce a ocenění mohou nabýt pocit zdravé sebeúcty, radosti ze života a vědomí nezastupitelné hodnoty pro nás i pro druhé.

Také je důležitá příprava na toto období na prahu dospívání. Neměli bychom se zaměřit pouze na tělesnou proměnu a vše, co s ní souvisí. Dospívající by měli vědět, že pocity nedostatečnosti a menší či větší pocity méněcennosti je zřejmě neminou, neboť jsou přirozenou a přechodnou součástí dospívání, což nesouvisí s jejich skutečnou hodnotou. Na Církevní základní škole ve Zlíně jsou pořádány přednášky různých organizací např. Centra pro rodinu nebo Poradny pro ženy a dívky ve Zlíně, jež mají za hlavní cíl výchovu k zodpovědnému partnerství, manželství a rodičovství a také jsou z části zaměřeny na přípravu na dospívání. Možná i tato skutečnost přispěla k velmi dobrému výsledku monitorování.

V této práci jsem se pokusila zachytit názory a postoje ne příliš velké skupiny dospívajících dětí na druhém stupni základní školy. Vzhledem k tomu, že pubescenti své názory a postoje často mění, mohly být výsledky ovlivněny. Zároveň však mohl být dotazník s názvem „Kdo jsem a co chci“ pro ně pobídkou a motivací zaujmout lepší postoje k sobě, k druhým i k různým problémům.

Cíl mé práce monitorování sebehodnocení a sebepojetí žáků na druhém stupni základní školy byl splněn a velmi dobré výsledky doložily zdravou úroveň sebevědomí žáků. Vypracování této práce bylo pro mne přínosem v chápání postojů našich dětí, případně mých budoucích svěřenců a také vybudování k zaujetí správných postojů vůči nim.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

- [1] CAMPBELL, R. *Hledám svou cestu*. Praha: Návrat, 1987. ISBN 80-85495-22-8.
- [2] CANFIELD, J., WELS, H., C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, s.r.o., 1995. ISBN 80-7178-028-6.
- [3] CLOUD, H., TOWNSEND, J. *Jak vychovat báječné děti: co mohou rodiče poskytnout svým dětem?* Praha: Návrat domů, 2007. ISBN 80-7255-049-7.
- [4] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [5] DOBSON, J. *Být sám sebou*. Praha: Návrat domů, 1994. ISBN 80-85495-32-5.
- [6] FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 1997. ISBN 80-7178-966-6.
- [7] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [8] HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- [9] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [10] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [11] KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Pavel Kopřiva - Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [12] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- [13] PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-978-X.

- [14] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [15] PŠENIČKA, J. *Sexuální výchova v rodině: radost být matkou a také otcem*. 2. vyd. Pardubice: Hnutí Rodina ve spolupráci s nakladatelstvím ATD Hradec Králové, 1995. ISBN 901524-3-0.
- [16] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.
- [17] SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- [18] SMĚKAL, V., MACEK, P. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barristel a Principal – studio, s.r.o., 2002. ISBN 80-85947-83-8.
- [19] TROBISCHOVÁ, I. *Radost být ženou*. Nové Město nad Metují: Signum Unitatis, 1976. ISBN 80-900940-0-7.
- [20] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.

Internetové zdroje:

- [21] KOHOUTEK, R. *Výzkumy osobnosti dětí a mládeže*. Blog.cz [online]. 11. 4. 2009 [cit. 2009-11-04]. Psychologie v teorii a praxi. Dostupné z WWW: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911>>.
- [22] LINKOVÁ, M. *Sebepojetí žáků a některé jeho determinanty*. Ped.muni.cz [online]. 16. 7. 2003, [cit. 2003-07-16]. Dostupné z WWW: <http://www.ped.muni.cz/CAPV_11/4sekce/4_CAPV_linkova>.
- [23] RAKOUŠOVÁ, A. *Clanky.rvp.cz* [online]. 13. 4. 2010 [cit. 2010-04-13]. Sebehodnocení žáků. Dostupné z WWW:
- [24] URBANOVÁ, E. *Kritickémysleni.cz* [online]. 14. 4. 2010 [cit. 2010-04-29]. Hodnocení a sebehodnocení. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty13_hodnoceni>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Č. Číslo

Např. Například

Tab. Tabulka

Tzv. Tak zvané

Viz. Videre licet, Lze vidět

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Otázky a konstatování monitorující postoj k sobě samému	37
Tab. 2. Otázky a konstatování monitorující postoj ke konfliktům	40
Tab. 3. Otázky a konstatování monitorující postoj k životním hodnotám.....	43
Tab. 4. Konstatování monitorující sebehodnocení, kompetence a vztahy.....	46