

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

ZPŮSOBY ROZVOJE ZDRAVÉHO SEBEVĚDOMÍ U DÍTĚTE  
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU Z POHLEDU RODIČŮ

Ways of development of healthy self-confidence in children at school age from the  
perspective of their parents



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Kristina Svobodová**

Vedoucí práce: **PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.**

Olomouc

2019

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především mému vedoucímu PhDr. Janu Šmahajovi, Ph.D. za podnětné připomínky a trpělivý a přátelský přístup, který provázel celý čas naší spolupráce. Velmi děkuji všem probandům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu a přispěli tak ke vzniku této práce. V neposlední řadě děkuji také mojí rodině a přátelům za lásku a podporu, kterou mě provázejí mým životem i studiem.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Způsoby rozvoje zdravého sebevědomí u dítěte mladšího školního věku z pohledu rodičů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 21.3.2019

Podpis .....

# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	<b>OBSAH</b> .....	<b>3</b>
	<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>Sebevědomí</b> .....	<b>7</b>
1.1	Osobnost a koncept „já“ .....	7
1.2	Sebepojetí a sebehodnocení.....	8
1.2.1	Rozvoj sebepojetí.....	8
1.2.2	Sebehodnocení .....	10
1.3	Sebevědomí .....	11
1.3.1	Dělení sebevědomí.....	12
<b>2</b>	<b>Mladší školní věk</b> .....	<b>15</b>
2.1	Mladší školní věk.....	15
2.1.1	Mladší školní věk – dělení.....	16
2.2	Vývoj dítěte mladšího školního věku.....	17
2.3	Faktory ovlivňující vývoj dítěte.....	20
2.3.1	Rodina .....	20
2.3.2	Škola.....	23
2.3.3	Výchova.....	26
<b>3</b>	<b>Způsoby rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku</b> .....	<b>29</b>
3.1	Postoj rodiče vůči dítěti.....	29
3.2	Odměny a pochvaly .....	31
3.3	Rozvíjení dovedností.....	32
3.4	Domácí povinnosti .....	33
	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>Výzkumný problém, cíle a otázky</b> .....	<b>36</b>
4.1	Výzkumný problém.....	36
4.2	Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	36
<b>5</b>	<b>Metodologický rámec výzkumu</b> .....	<b>37</b>
5.1	Design výzkumu .....	37
5.2	Pilotní studie .....	37
5.3	Metody výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiky .....	38
5.4	Metody získání dat .....	39
5.5	Metoda zpracování a analýzy dat.....	40
5.6	Etika výzkumu .....	40

<b>6</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>41</b>
6.1	Postoj k dítěti .....	43
6.1.1	Čas na dítě .....	43
6.1.2	Vztah se sourozenci.....	44
6.1.3	Pochvala .....	45
6.2	Výchova.....	46
6.2.1	Odměny a tresty .....	46
6.2.2	Rodinná pravidla .....	48
6.2.3	Vlastní povinnosti .....	49
6.3	Rozvoj pocitu samostatnosti.....	50
6.3.1	Vědomí vlastních schopností.....	50
6.3.2	Rozpoznání silných stránek .....	51
6.3.3	Zážitek úspěchu .....	52
6.4	Důvěra v sebe .....	52
6.4.1	Vrstevníci.....	52
6.4.2	Jistota.....	53
6.5	Odpovědi na výzkumné otázky.....	54
<b>7</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>60</b>
<b>9</b>	<b>Souhrn .....</b>	<b>61</b>
	<b>LITERATURA .....</b>	<b>63</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>66</b>

# ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zabývám tématem *rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku*. Je to téma, které mě zajímá nejen z hlediska odborného, ale především také z osobního zájmu, jelikož se právě s dětmi mladšího školního věku velmi často setkávám. Během svého dlouholetého působení na pozici vedoucího mnoha dětských táborů i vedení skautského oddílu jsem měla možnost děti tohoto věku hodně pozorovat. Všimla jsem si, že některé děti jsou na první pohled suverénní a nebojácné, zatímco jiné jsou opatrné a nedokážou se v cizím prostředí, mimo bezpečný přístav domova tolik prosadit. Je tu jistě významná souvislost s temperamentem a osobností každého dítěte, avšak překvapilo mě, když jsem si všimla, že většina dětí, které se v cizím prostředí chovají velmi bojácně se dokáže v prostředí domova či jiném, jistějším prostředí projevovat spontánně a otevřeně také. Napadlo mě proto, že by bylo dobré dozvědět se, zda existují nějaké způsoby, jak by se dalo takovým dětem pomoci. Jakými způsoby zdravě rozvíjet jejich sebevědomí, aby se nebály být samy sebou i v cizích prostředích a dokázaly si věřit.

Domnívám se, že v mladším školním věku je dítě stále ještě hodně závislé na rodičích, a to nejen finančně, ale i citově. Rodič je pro něj i nadále autoritou, ke které vzhlíží, a která správnými postupy ve výchově může pro dítě a jeho budoucnost udělat mnoho dobrého. Proto jsem se rozhodla zeptat se rodičů, kteří své děti nejvíce znají a nejlépe vědí jaké jejich děti jsou, jaké mají o tématu rozvoje zdravého sebevědomí povědomí, jak na něj nahlízejí, a jaké způsoby ve výchově k rozvoji zdravého sebevědomí svého dítěte využívají.

Provedla jsem tedy několik polostrukturovaných rozhovorů s rodiči dětí v tomto věku a pokusila se zmapovat způsoby, jakými rozvíjejí sebevědomí svých dětí. Získané údaje jsem následně analyzovala pomocí postupů zakotvené teorie.

V teoretické části práce, která je rozčleněna do tří kapitol popisují jednak pojem sebevědomí, dále pak mladší školní věk a jeho charakteristiky a také přehled vybraných výzkumů týkajících se našeho tématu.

V empirické části se zabývám analýzou získaných dat a výkladem a vysvětlením získaných výsledků.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 SEBEVĚDOMÍ

V naší bakalářské práci se budeme zabývat pojmem *sebevědomí*, který je pojmem značně rozšířeným a s mnoha dalšími pojmy úzce provázaným. Nelze jej proto popsat samostatně a ohraničeně. Proto zde nejprve před definováním tohoto pojmu samotného uvádíme pojmy související. Pro účely naší práce jsme vybrali pojmy, které se sebevědomím souvisí nejúžeji a jsou tudíž k tomuto účelu nejvhodnější. Jsou jimi pojmy *osobnost*, „já“, *sebepojetí* a *sebehodnocení*, které níže zmiňujeme. Po vymezení těchto pojmů se dostáváme k samotnému pojmu sebevědomí.

## 1.1 Osobnost a koncept „já“

Pojem *osobnost* je velmi rozsáhlý, a tudíž se objevují různé druhy jeho vymezení. Dle Allporta (1937) je osobnost dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, které determinují jeho jedinečné přizpůsobení se vlastnímu prostředí. Všeobecně však můžeme říct, že osobnost v sobě propojuje a shrnuje všechny tyto oblasti – charakter, temperament, schopnosti daného jedince a jeho konstituční vlastnosti (Cakirpaloglu, 2012).

Hall a Lindzey (1999) zmiňují Jungovo analytické pojetí osobnosti a popisují ho jako všestranné. Dle Junga tvoří osobnost „já“, *nevědomí*, *psychické postoje a funkce*. Pro účely naší práce postačí, když se zaměříme pouze na jednu složku tohoto rozdělení, pojetí konceptu „já“. Tato složka osobnosti je zástupcem její vědomé části. „Já“ vyjadřuje kontinuitu a identitu osobnosti. Důkazem jeho činnosti jsou poznávací procesy. Spolu s věkem daného jedince se proměňuje i postavení jeho „já“. Na počátku života a v mládí je ústřední částí osobnosti jedince, později se „já“ stává spíše altruistickým a dochází k vyrovnanému *jáství*.

Pokud je *jáství* plně rozvinuté, je to symbolem završeného a zralého vývoje. *Jáství* též můžeme nazvat jako *sebeobraz*. V tomto sebeobrazu si člověk nejen uvědomuje rysy své osobnosti, ale také svou osobnost hodnotí. Sebeobraz je tedy na jedné straně komplexní představa o vlastním já a na straně druhé vztah k sobě samému (Smékal, 2004).

Podobně definují sebeobraz i Hartl a Hartlová (2004), kteří se domnívají, že sebeobraz je představa daného jedince, kterou má o sobě samém. Tato představa může být skutečná, nebo jen popisná.

Každý sebeobraz obsahuje tři aspekty: kognitivní, afektivní a volní. Kognitivní aspekt zahrnuje veškeré představy, které člověk o své osobě má. Afektivní aspekt se zaměřuje na sebehodnotící pocity a aspekt volní určuje míru úsilí k sebeprosazení či sebeuplatnění. Sebeobraz bývá též členěn na několik kategorií. První z nich nazýváme *reálné já*, které reprezentuje obsah a strukturu sebepojetí. Dalším je *vnímané já*, skrze které vnímáme sami sebe v různých rozličných situacích. *Ideální já* je prezentací naší ideální představy toho, jací bychom chtěli být. A *prezentované já* je to, které jedinec ukazuje svému okolí, předvádí se takový, jaký by chtěl v očích druhých lidí být (Smékal, 2004).

Utváření sebeobrazu je závislé na charakteristikách daného jedince (genetické, vrozené predispozice) a dále na sociálním okolí spolu s jeho normami, požadavky, očekáváními a sankcemi. Tento proces popisuje tzv. *teorie zrcadlového já*, která tvrdí, že sebeobraz je odrazem toho, jak se člověk domnívá, že ho vnímá jeho okolí a následně ukazuje, že tento obraz sebe sama poté řídí chování daného jedince vůči jeho okolí (Smékal, 2004).

## 1.2 Sebepojetí a sebehodnocení

S předchozími pojmy úzce souvisí pojem *sebepojetí* (self-concept). Je to „*představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe*“ a je též označováno za „*integrující gyroskop osobnosti*“ (Hartl a Hartlová, 2004, str. 524).

Průcha (2009) definuje sebepojetí jako představu jedince o svém já, která se vyvíjí ve vztahu k okolnímu světu, ovlivňuje ji sociální svět a jedinec si ji před tímto světem brání.

Velký význam sebepojetí přisuzuje též Smékal (2004), který se domnívá, že sebepojetí je podstatou jáství, což je pocit vlastní osobnosti. Sebepojetí označuje za souhrn názorů na sebe sama a na své místo ve světě. Je tudíž i souhrnem pocitů, skrze které prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, které bývá často nezáměrně zkreslené, nebo jej naopak záměrně upravujeme, abychom na druhé zapůsobili určitým dojmem.

### 1.2.1 Rozvoj sebepojetí

Sebepojetí vyjadřuje názor člověka na sebe sama, který je buď pozitivní (zhodnocující), nebo negativní (znehodnocující) a je značnou měrou formováno rodiči a dalšími významnými



osobami v životě jedince. Pokud dítě zažívá ve svém okolí nepodmíněné kladné přijetí, podporuje to v něm utváření pozitivního sebepojetí, které je zároveň spjato s vysokou mírou kongruence mezi prožíváním a „já“. Když rodič dítěti poskytuje péči a přijímá dítě bez jakýchkoli podmínek, dítě nemusí popírat žádný ze svých prožitků. To znamená, že v dítěti není žádný rozpor mezi prožitky a vnímáním prožitků, což je označováno jako vysoká míra kongruence, která vede k psychologické adaptaci. Naopak u dítěte, kterému se nedostalo nepodmíněného kladného přijetí a rodiče mu sdělovali negativní hodnocení o něm samém často cítí, že musí popírat některé své prožitky jako nepřijatelné. To vede k inkongruenci v osobnosti dítěte a v jeho pozdějším životě pak může docházet až k poruchám přizpůsobení (Drapela, 2011).

Na utváření sebepojetí a jeho ovlivňování nahlíží stejně i Průcha (2009), který říká, že se sebepojetí vyvíjí ve styku s druhými lidmi, především s rodiči a sourozenci v rámci primární rodiny, dále pak v kontaktu s vrstevníky, kamarády, učiteli i spolupracovníky.

Také Fontana (1997) se domnívá, že se lidé nerodí s obrazem sebe sama, který by byl již hotový. Tento obraz se vyvíjí až v průběhu života. Malé děti by si utvořily obraz o tom, jaké jsou postupně samy, ale sociální společnost, ve které žijí je ovlivňuje a „nálepkuje“, podle toho, jak je vidí ona. Děti tyto „nálepky“ přijímají za svůj obraz sebe sama, protože jsou ještě příliš závislé na okolí, než aby o tom dokázaly pochybovat. Jejich sebeobraz je tedy převzatý od okolí a ovlivněný tím, jak jej jeho okolí vnímá. Někdy může být tento obraz správný, někdy ovšem ne. Často pak dochází k tomu, že když se dítěti často opakuje, jaké je, tento obraz přijme za svůj vlastní, zvnitřní jej a považuje samo sebe právě za takové, jak je mu zdůrazňováno, a to jak v pozitivním smyslu, tak i negativním.

Proč tomu tak je vysvětluje Čačka (2000), který říká, že se u dětí sebepojetí skládá nejprve z různých názorů na to, jaké jsou a co umí. Tyto názory však ještě nejsou ustálené a dětem chybí náhled a srovnání s realitou. Projevuje se to tak, že se dítě může například na jedné straně v něčem přeceňovat, na straně druhé nekriticky přijímá názory dospělých a okolí, ke kterému má důvěru a hodnocení sebe sama si podle toho utváří. Setkává-li se často s negativním hodnocením svého chování či dokonce jeho vlastní osobnosti, začne na sebe takto negativně také nahlížet. Stejně tak ty děti, které od svých významných osob dostávají hodnocení kladné se s tímto hodnocením a názory ztotožňují a dále pak podle toho na sebe nahlízejí.

Prvotní obraz, který si dítě o sobě utvoří není konstantní, ale vyvíjí se v průběhu času. Na tuto skutečnost poukazuje výzkum Beglis a Sheikh (1974). Tohoto výzkumu se účastnilo 16 dětí navštěvujících druhou třídu, 40 dětí navštěvujících čtvrtou třídu a 24 dětí, které navštěvovaly tou dobou třídu šestou. Zkoušející zadal dětem jednoduchou otázku „Kdo jsem?“, na kterou měly v rámci několika různých kategorií odpovědět. Děti z druhých tříd se popisovaly pomocí jednoduchých identifikačních jednotek, uváděly například svoji adresu či členství v jejich rodině a nepoužívaly žádná hodnotící adjektiva. Odpovědi dětí ve čtvrté třídě byly viditelně ovlivněny subjektivní důležitostí školní úspěšnosti a vzájemných vztahů mezi dětmi i dospělými, které děti aktuálně prožívaly. Děti měly tendence nahlížet na sebe jako na individualitu, která má vyhraněné záliby a ví také, co se jí nelíbí, byť je obojí ještě do značné míry nestabilní. Oproti dětem z druhých tříd se u těchto dětí tedy objevuje již snaha prosazovat vlastní individualitu, čímž se od předchozího stádia značně liší. Tyto změny zaznamenané u dětí ze čtvrté třídy byly u dětí z šesté třídy ještě výraznější a z odpovědí bylo zřejmé, že jsou v tomto ohledu oproti předešlým věkovým kategoriím již zralejší.

## 1.2.2 Sebehodnocení

Sebepojetí je komplexním obrazem vlastního „já“. Z tohoto obrazu poté vyplývá hodnocení, které daný jedinec svému „já“ přisuzuje. Dochází tedy k určitému oceňování vlastní osoby čili *sebehodnocení* (self-evaluation).

Hartl a Hartlová (2004, str. 523) popisují sebehodnocení jako „*vědomé prožívání vlastní sociální pozice, které je poplatné vztahům v nukleární rodině a někdy je podmíněno organicky*“.

Kohoutek (2001) označuje sebehodnocení za „centrum osobnosti člověka“, jelikož žádný člověk nedokáže žít bez určité úrovně pocitu vlastní hodnoty. Jedinec se proto snaží udržovat si tuto úroveň v alespoň minimální míře a vyrovnávat ji, pokud nějakým způsobem klesá.

Při vytváření a rozvoji sebehodnocení je brán zřetel na názory a hodnocení okolí, znalost vlastních kompetencí, znalost rolí, které daný jedinec zastává a osobních zkušeností a prožitky úspěchu či neúspěchu. Sebehodnocení dodává obrazu vlastního já určitou hodnotu, pokud je tato hodnota spíše pozitivní, jedinec více akceptuje vlastní osobu a zvyšuje se tím i jeho sebedůvěra. Pokud je jeho sebehodnocení spíše negativní, snižuje se jeho sebedůvěra a úměrně tomu i jeho sebevědomí (Vágnerová, 1997).

Jon Hoelter (1984) se ve své studii zabýval tím, jakou roli hrají tzv. významní druzí při utváření sebehodnocení člověka. Na vzorku 1367 studentů středních škol zkoumal pomocí dotazníků zkoumajících vliv rodičů, učitelů a přátel či vrstevníků, jak významnou roli v tomto procesu hrají a zda se tento vliv u jednotlivých pohlaví nějakým způsobem liší. Dle výsledků studie dospěl k názoru, že vnímaná hodnocení ze strany rodičů a učitelů spíše ovlivňují muže, a to především ta, která se týkají úspěšnosti. Ženy jsou pak při tvorbě vlastního sebehodnocení více ovlivňovány názory a postoji svých přátel či vrstevníků. Ač tato studie nepřinesla nečekané závěry, vliv druhých lidí na utváření sebehodnocení člověka zůstává nesporný.

Důležitostí významných druhých při utváření sebehodnocení člověka se ve své studii zabýval také Gecas (1971), který se zaměřil především na rodiče, jelikož jsou nezpochybnitelně jedni z nejdůležitějších lidí, kteří ovlivňují rozvoj sebehodnocení dítěte. V rámci studie bylo zjištěno, že rodičovská kontrola, nemá na vývoj sebehodnocení dítěte takový vliv, jak se předpokládalo. Avšak druhý předpoklad, kterým byl velký význam rodičovské podpory při utváření sebehodnocení dítěte, se potvrdil. Ze závěrů studie vyplývá, že děti, které jsou vychovávány v rodinném prostředí, v němž se jim dostává náklonnosti a podpory ze strany rodičů si o sobě utvářejí vyšší hodnocení a mají tendence smýšlet o sobě jako o kompetentním a hodnotném člověku.

### **1.3 Sebevědomí**

*Sebevědomí* (confidence, self-confidence) je jednou z nejdůležitějších oblastí sebepojetí. Úzce souvisí a prolíná se sebehodnocením, jelikož se týká hodnoty, kterou si přisuzujeme. Může také ovlivňovat vznik duševního onemocnění, protože lidé s nízkým sebevědomím se nepokládají za důležité nebo užitečné lidi a trpí často pocity nedostatečnosti (Fontana, 1997).

Sebevědomí je vědomí vlastní osoby, které se projevuje v chování člověka ve vztahu k jeho snaze po uplatnění. Je také vědomím vlastní ceny, kvalit a schopností (Geist, 2000).

Kohoutek (2001) popisuje sebevědomí jako integrující činitel osobnosti, jehož působením se dostává významů všem vlastnostem a úkonům jedince. Sebevědomí je znak převážně získaný a rozvíjí se především v rámci primárně sociálních interakcí, tedy v rodině, ale do určité míry je jeho vývoj ovlivněn také geneticky. Vývoj sebevědomí ovlivňuje především to, zda je jedinec akceptován okolím, zda zažívá úspěch či neúspěch a zda se mu

dostává pocitu kompetentnosti čili zda má pocit vlastní způsobilosti v určitých daných rolích či činnostech.

Podobně o pojmu sebevědomí smýšlejí také Hartl a Hartlová (2004), kteří uvádějí, že na sebevědomí se dá nahlížet třemi různými způsoby. Prvním je sebevědomí jako vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, které je navíc provázáno vírou v úspěšnou budoucnost. Sebevědomí je také přesvědčení, že člověk jedná správným a vhodným způsobem. V neposlední řadě se dá také vykládat jako stav mysli člověka, který nevnímá žádný pocit nejistoty, ostychu ani rozpaky. Má víru v sebe i svoje schopnosti, které nepodceňuje, ale ani nepřeceňuje.

Přeceňování či podceňování vlastní hodnoty bývá však bohužel velmi obvyklým a rozšířeným jevem. Značná část lidí má sebevědomí určitým způsobem deformované a hodnota, kterou sami sobě přisuzují se od jejich pravé hodnoty často významně liší. Tato deformace negativně ovlivňuje sociální působení jedinců, jelikož se často projevuje narušenou přizpůsobivostí a má tedy značný společenský dopad (Kohoutek, 2001).

### 1.3.1 Dělení sebevědomí

Sebevědomí je záležitostí značně individuální, ale obecně se dá rozdělit do několika zastřešujících kategorií. My zde uvádíme jako hlavní dělení Smékalovo (2004), který dělí sebevědomí na *velmi vysoké sebevědomí*, *velké sebevědomí*, *zdravé sebevědomí*, *spíše menší sebevědomí* a *malé sebevědomí*. Dále pak doplňujeme a srovnáváme s rozdělením dle Hartla a Hartlové (2004), kteří hovoří o *sebevědomí nízkém*, jehož opakem je *sebevědomí zdravé*. Zmiňujeme zde i rozdělení dle Čačky (2000), který definuje sebevědomí *nezdravé* a *přiměřeně pozitivní* a Fontanovo (1997) vymezení pojmu *zdravého sebevědomí*.

#### **Sebevědomí velmi vysoké**

Jedinec s *velmi vysokým sebevědomím* nejeví zájem o názory okolí a nestará se ani o to, jak na něj působí, jelikož je přesvědčen o vlastní neomylnosti a pokud se mu dostane kritiky, obrátí ji proti tomu, kdo mu ji sděluje. Takovýto člověk nebývá kvůli přehlížení a podceňování druhých příliš oblíbený a tento typ sebevědomí navíc neprospívá ani jemu samotnému, jelikož je překážkou jeho osobního rozvoje (Smékal, 2004).

Podobně na nadměrné sebevědomí nahlíží Čačka (2000), když mluví o tom, že se toto sebevědomí vyznačuje sníženou sebekritičností, kdy jedinec nadhodnocuje své síly a

volí si úkoly, jichž nemůže dosáhnout. Na úkor vlastního přeceňování podceňuje své okolí, na což většinou okolí reaguje negativně.

Hartl a Hartlová (2004) ještě dodávají, že přílišné a nezasloužené projevy chvály ve výchově způsobují vážné otřesy při pozdějším střetu dítěte s nezaujatou realitou. V dítěti to často vyvolává pocity křivdy, jelikož bylo zvyklé na jiný přístup doma a odlišný přístup zažívá teď v jiném prostředí. Často potom dochází k tomu, že dítě vnímá tuto situaci jako nespravedlivou a stáhne se do sebe.

### **Sebevědomí velké**

Podobné je to i u druhé kategorie, kterou je *sebevědomí velké*. Ani jedinci s tímto sebevědomím se nezajímají příliš o to, jak působí na druhé, jelikož jsou si svými kvalitami jisti. Sami pocítují nejistotu jen velmi zřídka, ale druhé často posuzují s pocitem nadřazenosti (Smékal, 2004).

### **Sebevědomí malé**

Pravým opakem obou výše zmíněných kategorií je *sebevědomí malé*. Tento druh sebevědomí bývá zapříčiněn tím, že byla jedinci v dětství dokazována jeho neschopnost a byl často kritizován. To vede u takovýchto jedinců k tomu, že se na své okolí a názory druhých lidí ohlížejí přesprávně a nedůvěřují si v ničem, co dělají sami. Nedokážou se uvolnit, protože se stále zaměřují na to, jak na druhé působí a trápí je představa jak by mohlo okolí reagovat na jejich jednání (Smékal, 2004). Hartl a Hartlová (2004) tento druh sebevědomí označují jako *sebevědomí nízké*. Je to snížené vědomí vlastní ceny, nevíra ve vlastní úspěch. Vzniká převážně v dětství z důvodu nízkého hodnocení ze strany klíčových osob, které jedinci přiřazují označení typu „nemehlo“, „lajdák“, „kazisvět“, „hlupák“, „lenoch“ apod.

Čačka (2000) nahlíží na *nezdravé sebevědomí* jako na negativní obraz sebe, kdy dochází k sebepodceňování daného jedince. Především dochází k tomu, že nízké sebevědomí v člověku vyvolává strach, že selže, k čemuž většinou vlivem očekávání a vlastního přesvědčení poté opravdu dochází. U jedince se objevuje nepřiměřeně silná sebekritičnost, která zabraňuje rozvoji jeho kompetencí. Ukazuje se také, že i přes případné dosažené úspěchy lze negativní sebehodnocení, které o sobě člověk má změnit jen stěží. Tento druh sebevědomí se v člověku pěstuje od raného dětství, k čemuž přispívají nedostatečná nebo dokonce žádná uznání a chvála ze strany rodičů, nebo dalších klíčových osob v životě dítěte. To poté způsobuje nízké sebevědomí a jeho nositeli působí problémy po celý život (Hartl a Hartlová, 2000).

### **Spíše menší sebevědomí**

Čtvrtou Smékalovou (2004) kategorií je *spíše menší sebevědomí*, o níž se domnívá, že je vlastní valné většině lidí. Tento druh sebevědomí mají jedinci, u nichž převažuje spíše zdravé sebevědomí, ale často se u nich objevují i pocity vnitřní nejistoty. Také se řídí často názory druhých lidí a záleží jim na tom, jak na druhé působí víc, než by pro ně bylo dobré.

### **Zdravé sebevědomí**

Dle Smékala (2004) je poslední kategorií *sebevědomí zdravé*. Takové sebevědomí nastává ve chvíli, kdy si je jedinec vědom toho, co ví, co umí a co zvládne. Příliš se netrápí zbytečnými pocity nejistoty, ale na druhé straně se ani nepřeceňuje.

Sebevědomí zdravé je dle Hartla a Hartlové (2004) přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy. Jeho začátky vězí v raném dětství a hodnocení, které se jedinci dostává od klíčových osob. Pokud přicházejí časté a oprávněné projevy uznání, podpory a odměny, pak se vytváří pevné a zdravé sebevědomí. Dodávají také, že přiměřené sebevědomí je záležitostí dlouhodobé zkušenosti a nelze jej tedy vypěstovat ze dne na den.

Fontana (1997) hovoří o tom, že zdravé sebevědomí nevyplyvá ze zveličeného mínění o své osobě, nýbrž z vědomí toho, že na člověku záleží lidem, které miluje, kteří jsou za něj zodpovědní, nebo se kterými pracuje. Vyplyvá také z vědomí, že člověk si počíná tak, jak to jen se svými schopnostmi nejlépe dokáže, a že ostatní lidé nečíhají kriticky na každý jeho pohyb, aby se na něho vrhli, jakmile ho přistihnou při chybě.

Dle Čačky (2000) je přiměřeně pozitivní sebevědomí znakem zdravě formované a vyspělé osobnosti – znající své schopnosti a možnosti, mající reálné ambice, vytyčující si přiměřené cíle a zodpovědně plnící přijaté úkoly. Dále dodává, v souladu s mnoha dalšími autory, že pozitivní obraz sebe daného jedince je přínosem nejen pro něho samého, ale i pro jeho okolí. Pro člověka je totiž zdrojem jistoty a duševní rovnováhy, což s sebou přináší další pozitivní rysy jako přátelskost, zájem o druhé, či empatii.

## 2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Ve druhé kapitole se dostáváme k vymezení pojmu *mladší školní věk*, jenž je cílovou věkovou skupinou, kterou se v naší bakalářské práci zabýváme. Tímto názvem je obvykle označováno celé vývojové období, které se dále ještě dělí. V praktické části naší práce jsme se zaměřili ještě úžeji a vybrali jsme pro účely práce konkrétně věkovou skupinu pouze tzv. středního školního věku, která je druhou ze dvou podskupin spadajících pod období mladšího školního věku. V této kapitole tedy popisujeme mladší školní věk jako jedno ucelené období a zmiňujeme zde i jeho jednotlivé podskupiny.

### 2.1 Mladší školní věk

Pojmem *mladší školní věk* je označováno období od 6 do 10 až 11 let. Je to období, které je obecně považováno za spíše klidnější, bez výrazných vývojových změn či konfliktů. Avšak i v období mladšího školního věku je dítě konfrontováno s mnoha novými a náročnými situacemi, skrze které se učí a získává nové poznatky, a které jej značně ovlivňují a formují (Čáp, Mareš, 2001). Tyto těžkosti, se kterými se dítě potýká však většinou nevedou k žádným nezvladatelným výkyvům a vše je spojeno převážně s tématem školy a školní práce (Říčan, 1990).

Jak už jsme zmínili, toto období bývá často považováno za klidnou vývojovou etapu, což je pravděpodobně zapříčiněno srovnáváním daného období s vývojem do 6 let věku, kdy se v životě dítěte odehraje velké množství důležitých událostí a změn a následným obdobím pubescence, která je bouřlivou fází vývoje plnou konfliktů. Podobně na dané období nahlíží Freud (1938), který o něm v rámci své teorie psychosexuálního vývoje mluví jako o tzv. *období latence*. Libido, které můžeme vysvětlit jako pohlavní pud či vnitřní energii, se v tomto věkovém období nevyvíjí, zdá se dokonce, jako by jeho vývoj na určitou dobu zcela ustal. Proto autor tomuto období nevěnuje příliš velkou pozornost a označuje jej za klidné vývojové období, které je vyrovnanější dobou v životě dítěte, po předcházejícím a následném období bouří (in Příhoda, 1977). Avšak i toto období s sebou přináší významné změny ve všech oblastech života dítěte. Především se naučí zvládat základy logiky a regulování emocí a pohybovat se ve složité síti sociálních vztahů. Neměli bychom proto význam tohoto vývojového období v životě dítěte opomíjet (Blatný, 2016).

### **2.1.1 Mladší školní věk – dělení**

Období mladšího školního věku označuje dlouhou vývojovou fázi v životě dítěte. Charakteristika dítěte na počátku a na konci tohoto vývojového období je diametrálně rozdílná. Proto je období mladšího školního věku obvykle ještě rozdělováno na dvě podskupiny, *mladší školní věk* a *střední školní věk*. Příhoda (1977), který označuje období mladšího školního věku jako *prepubescenci* a vymezuje jej na věk od 6 do 11 let, dále dělí toto období ještě na dva samostatné celky, o nichž mluví jako o dvou biologických a psychologických stupních. První je vymezen od šesti do osmi let a druhý od osmi do jedenácti let. V prvním stupni, tedy v prvních dvou letech tohoto období dochází dle jeho mínění k přechodu mezi druhým dětstvím a prepubescentními lety, která poté označují druhý stupeň tohoto období.

#### **Mladší školní věk**

První podskupina označovaná jako mladší školní věk trvá po dobu prvních dvou let školní docházky, tedy zhruba od 6 do 8 let. Matějček (2007) uvažuje o tomto období jako o přechodu z období hravých předškolních let do let školních, vyspělejších. Děti v tomto období jsou stále ještě značně přitahovány různými hrami a mají rády změnu činnosti. Proto se také nedokážou soustředit na určitou činnost delší dobu, zpočátku školní docházky dokonce jen okolo 10 minut. Je velmi důležité, aby učitelé působící na prvních stupních byli s touto skutečností seznámeni a ve prospěch dítěte uzpůsobovali výuku jeho potřebám.

Typickým znakem tohoto věku je také to, že děti jsou zvyklé nerozlišovat mezi sebou a hry hrají společně jako dívky i chlapci dohromady. Jako každé přechodné období i toto s sebou přináší jistou rozkolísanost a je dobré mít s dítětem v tomto věku trpělivost a dokázat naslouchat jeho potřebám. Velkou změnou je pro dítě nutnost náhle si zvykat nejen na nové prostředí školy, ale musí také přijmout novou roli žáka a učit se dodržovat daná pravidla a řád a plnit své povinnosti (Příhoda, 1977).

#### **Střední školní věk**

Období středního školního věku je časově vymezeno mezi 8. – 11. rokem, z hlediska školy se tedy jedná o 3. – 5. třídu. Toto období je více klidné, dítě se povětšinou již adaptovalo na prostředí školy, nový režim, pravidla i povinnosti a je většinou schopné fungovat v prostředí školy bez výraznějších potíží. Čačka (1996) to vysvětluje tím, že osmileté dítě nemá problémy s plněním povinností, jelikož jejich plnění vnímá již jako samozřejmost. V tomto věku také dítě přechází od pouhého přebírání hodnot k samotnému vytváření si svých



vlastních. A postupně stále více touží volit si vlastní cíle a zájmy. U dítěte devítiletého i desetiletého se to projevuje ještě jasněji. Dítě v tomto věku je pro rodiče radostí, protože je již dost rozumné a rodič se na ně může spolehnout. Na druhou stranu se však také dožaduje stále větší samostatnosti a možnosti volby, protože se považuje za schopné zvolit si v určitých věcech správně.

Vágnerová (2000) se k tomuto věku vyjadřuje podobně, jako většina autorů, když jej označuje jako období, ve kterém není žádný významný biologický ani sociální mezník. Ale uznává, že se dítě i v tomto období plynule rozvíjí ve všech oblastech a připravuje se na další vývojová období. Matějček (2007) vnímá naopak toto období jako velmi důležité a poukazuje na to, že dítě středního školního věku si začíná více všimnout mezilidských vztahů. Domnívá se, že v tomto věku dochází ke třem zásadním vývojovým změnám.

- Děti ve středním školním věku se začínají chovat specifickým způsobem vůči menším dětem.
- V souvislosti s předcházejícím si děti v tomto věku začínají osvojovat rodičovské postoje, které se u nich později v dospělosti projevují.
- V neposlední řadě si děti začínají utvářet vědomí sebe sama jako chlapce (muže) či dívky (ženy) a tuto skutečnost přijímají buď kladně, nebo se k ní staví spíše záporně. Také proto se v tomto věku děti začínají dělit do skupinek podle pohlaví, a i jejich hry jsou těmto rozdílům uzpůsobeny.

Zatímco v prvních dvou letech školní docházky se děti vzájemně sdružují uvnitř celé třídy a nedělají mezi sebou žádné výrazné rozdíly, po osmém roce si děti začínají častěji vytvářet v rámci jednoho velkého celku více celků menších. Vyvíjejí se kamarádství, která jsou ze začátku ještě neustálená, ale postupně se jejich vzájemné vztahy utužují. Kamarádství se rozvíjejí nejen ve škole, ale častěji podnikáním společných akcí i mimo školní prostředí (Příhoda, 1977).

## **2.2 Vývoj dítěte mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku, ač považované za klidné období, ve kterém se nic zásadního neodehrává, je charakteristické jednak velkým rozvojem poznávacích funkcí a dále také vznikem nových sociálních vazeb, které již nejsou jen v rodině, ale naopak směřují vstříc okolnímu světu.

## **Kognitivní vývoj**

Piaget a Inhelderová (2014) mluví o období od 7 do 11 let jako o stádiu *konkrétních operací*. Tyto operace jsou přechodem mezi činnostmi a obecnějšími logickými strukturami. Dítě si osvojuje princip konzervace, což je dobře ukázáno kupříkladu na situaci, kdy přelijeme stejné množství tekutiny do rozdílných nádob a dítě v tomto věkovém období je schopno pochopit, že nedošlo ke změně množství tekutiny. Postupně se učí chápat stálost počtu, množství a hmotnosti. Pokud mu zadáme úkol, aby rozřídilo předměty, je schopné seřadit je podle daných vlastností. Dítě dokáže nejen logičtěji přemýšlet, ale dokáže také lépe porozumět jednotlivým událostem, situacím a stavům. Oproti předešlému vývojovému stádiu, kdy je myšlení dítěte označováno za egocentrické, jelikož se domnívá, že všichni vnímají věci stejně jako ono samo, dokáže již dítě ve stádiu konkrétních operací uvažovat o tom, jak dané situace prožívají druzí lidé.

Dítě je v období mladšího školního věku zprvu závislé na tom, co mu autorita (rodič, či učitel) řekne, ale postupně jak začíná být samostatnější, mění se i jeho pohled na svět a hodnotí více kriticky. Langmeier a Krejčířová (2006) proto označují dané období jako věk *střízlivého realismu*. Pro dítě je charakteristické, že vnímá a snaží se pochopit svět takový, jaký je, což se projevuje jak v jeho řečovém či písemném projevu, tak i v jeho zájmu o okolní svět.

## **Emocionální a sociální vývoj**

Vstupem dítěte do školního prostředí se proměňuje jeho postoj vůči sobě samému. Dítě do této doby egocentrické, zaměřené jen na sebe si náhle uvědomuje, že je samostatným jedincem mezi jedinci ostatními. Dítě chce a potřebuje být oceňováno a záleží mu na mínění nejen rodičů a učitelů, ale také jeho vrstevníku. Srovnává se s nimi a snaží se jim vyrovnat. Také se v tomto období nově objevuje pocit nespravedlivé křivdy nebo urážky. Dítě je hodně citlivé na projevy vůči jeho osobě, se kterými se setkává doma i v dalších prostředích. Byť si je vědomé, že ještě není úplně vyspělé, chce, aby bylo okolím respektováno a nelíbí se mu, když ho někdo pokládá za „malé dítě, které tomu ještě nerozumí“. Tyto negativní emoce však nemívají dlouhodobější trvání, období mladšího školního věku je naopak charakteristické dlouhotrvající radostnou náladou, která značně převládá (Příhoda, 1977).

Ve škole i ve volném čase se dítě setkává se svými vrstevníky. V období mladšího školního věku se dle Piageta a Inhelderové (2014) utvářejí nové interindividuální kooperativní vztahy. Dítě si již nehraje pouze pro své vlastní potěšení, paralelně se všemi

ostatními dětmi. Naopak spolu s ostatními dětmi kooperuje a velkého významu nabývá společná hra. Dítě se v tomto věku obzvláště zaměřuje na stanovená pravidla a důrazně lpí na jejich dodržování. Tento rys se dobře ukazuje právě na součinnosti s ostatními, kdy děti vzájemně předpokládají a vyžadují respekt ke stanoveným pravidlům. Pravidla však již nejsou pouze slepě přebírána od starších či autorit, děti v tomto věku jsou ochotné a schopné domluvit se na případné změně vyplývající ze vzájemné dohody. Dítě tedy pomalu začíná objevovat vztahy vzájemné úcty vůči druhým lidem, která vede k pocitu jisté autonomie. S tímto vzájemným respektem je spjatý také cit pro spravedlnost, který je pro období mladšího školního věku charakteristický a stává se ústřední normou, podle níž dítě řídí své chování v různých situacích.

### **Morální vývoj**

Piaget (1964) vymezil několik stupňů morálního vědomí a jednání čili chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich. Z původní *heteronomní* morálky, kdy je dítě zcela závislé na autoritě a své vnímání i jednání řídí podle ní, se v tomto období postupně rozvíjí morálka *autonomní*. Dítě se již neohlíží na názor autority, ale posuzuje nastalé situace podle vlastního rozhodnutí, zda je to správné či nikoli. Je to však stále ještě značně zjednodušené chápání morálních pravidel a k hlubšímu pochopení dítě dozrává až v dalším vývojovém období. Na tuto teorii navázal Kohlberg (1969), který rozdělil vývoj morálky do několika stádií. Období mladšího školního věku je řazeno do 2. stádia, tzv. *konvenční morálky*. Dítě se snaží plnit sociální očekávání, chce pěstovat dobré vztahy s ostatními lidmi a snaží se tedy o to, aby bylo vnímáno jako „hodné dítě“. Druhou snahou dítěte je jednat podle daných pravidel a norem tak, aby se vyhnulo postihům za neschvalované chování. Předchází tím tedy nejen kritice ze strany autorit, ale také kritice vůči sobě samému, pokud by muselo v návaznosti na své činy pociťovat vinu (in Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **Tělesný vývoj**

Dítě v období mladšího školního věku se vyvíjí pozvolně, průměrně vyroste o 5 centimetrů a přibude na váze o 2,3 – 2,9 kilogramů za rok. Jeho tělesný vývoj je tedy zpomalený. Zdá se, že toto období je časem, ve kterém dochází k tělesnému upevňování a vyrovnávání dřívějších vývojových poruch. Probíhá také pozvolný vývoj motoriky. Není ještě dokončena osifikace některých kostí, především osifikace ruky. Pro děti je tedy obzvláště obtížná motorika jemná, takže například psaní je pro ně, obzvláště v prvních dvou letech tohoto období hodně namáhavé. Nedoporučuje se tedy ruku příliš namáhat, denní limit pro psaní

minimálně v prvních dvou letech po nástupu do školy by měl být pouze 15-20 minut. Také svaly jsou teprve ve vývoji a současně nárůst končetin a jejich prodloužení způsobuje, že děti v tomto období působí často neohrabaně (Příhoda, 1977).

Tělesný vývoj v průběhu období je plynulý, ale na začátku a konci tohoto období je u dítěte možné sledovat větší růstové zrychlení. Jedná se však o značně individuální proces, který se u každého jedince liší, některé děti proto mohou být v tomto ohledu silnější či zralejší než ostatní. Tělesná síla a obratnost dítěte hraje v tomto období velkou roli, jelikož značně ovlivňuje postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Nepřijetí kolektivem může v tomto ohledu výrazně ovlivnit sebepojetí dítěte. Některé děti se ztotožňují s rolí samotáře, jiné však využívají této situace a kompenzují svou potřebu úspěchu v jiných oblastech, což je pro dítě pozitivní a vede to k celkovému rozvoji osobnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 2.3 Faktory ovlivňující vývoj dítěte

Všestranný vývoj dítěte ovlivňuje velké množství různých faktorů, obecně je však můžeme rozdělit do tří hlavních kategorií. První z nich jsou *přírodní faktory*, mezi něž řadíme dědičnost, vrozené vlohy, prodělaná onemocnění, výživu a přírodní prostředí. Dále to jsou *faktory společenské*, kam spadá rodina, škola, širší společenské prostředí a obecně civilizace a kultura. Posledním faktorem je *výchova* jako záměrné a organizované působení na dítě, která se uplatňuje nejen v rodině, ale i ve škole a širším sociálním prostředí (Smékal, 2004). Pro účely naší práce se více zaměřujeme na tři vybrané faktory, které jsou dle našeho mínění pro naši práci nejvíce podstatné a těmi jsou *rodina, škola a výchova*.

### 2.3.1 Rodina

Prvním prostředím, jakožto souborem vnějších podmínek, se kterým se dítě setkává, a které značnou měrou ovlivňuje jeho osobnost je *rodina*.

Geist (1992, str. 344) uvádí tuto definici rodiny: „*rodinu je možné považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, z něhož část členů je vzájemně spojena pokrevním nebo adoptivním, sociálním vztahem rodič-dítě, druhá část vztahem matka-otec, třetí část, která se vždy nutně nemusí objevovat, vztahem pokrevním nebo adoptivním, sourozenectvím, všichni vztahem příbuzenství v sociálně sankciovaném více či méně trvalém sociálním vztahu*“.

Mnoho výzkumů vypovídá o klíčovém významu rodiny pro psychický vývoj osobnosti dítěte. Dle Čápa (1996) rodina plní v životě dítěte i jeho okolí řadu významných funkcí. V první řadě je to funkce reprodukční, a to nejen ve smyslu biologickém, ale i sociálním a kulturním. Rodina zajišťuje narození nového člověka, následnou péči o něj, stará se o jeho socializaci a výchovu. V rodině jsou také člověku předávány hodnoty, normy a tradice společnosti.

Rodinu můžeme popsat také jako ekonomickou jednotku, zajišťující jejím členům ochranu v zátěžových situacích, a to nejen v situacích ekonomických, ale kupříkladu i v situacích, které jsou zátěžové emocionálně. Umožňuje totiž sdílení pocitů a zajišťuje všem členům rodiny osobní vztahy. Tímto je rodina schopna uspokojovat základní lidské potřeby sociálního styku a komunikace, vzájemné pomoci, což se projevuje například v pomoci nalézání a uskutečňování osobních i skupinových cílů, či životního smyslu. Jedním z největších přínosů rodiny je schopnost naplňovat potřebu lásky a jistoty, která je potřebou velmi podstatnou a ze způsobu jejího naplňování vyplývá mnoho dalších skutečností v životě jedince (Čáp, 1996).

### **Rodinné subsystémy**

Rodina se skládá z několika subsystémů, nejdůležitější z nich je subsystém manželský, subsystém rodič-dítě a sourozenecký subsystém. První, manželský subsystém je základem, od něhož se odvíjí celkový úspěch rodiny, jelikož její funkčnost do značné míry závisí na tom, jak jsou nebo naopak nejsou partneři schopni vybudovat si mezi sebou fungující a spokojený vztah. Další je subsystém rodič-dítě, který se objevuje spolu s příchodem dítěte do rodiny. Byť bývá tento příchod většinou rodičů vnímán pozitivně, je s ním spojena také velká zátěž, která může způsobovat krize a konflikty. Pokud se v tomto subsystému objevují problémy, poukazuje to na nestabilitu rodiny. V sourozeneckém subsystému se dítě učí mnoha důležitým dovednostem, například jak spolupracovat, vzájemně se podporovat, komunikovat či vytvářet kompromisy. Tyto získávané dovednosti využívá člověk i posléze ve vztahu k dalším lidem mimo rodinu. Tento subsystém značně ovlivňuje fungování celé rodiny (Sobotková, 2012).

### **Sourozenecké konstelace**

Z výše zmiňovaných subsystémů zde přiblížíme subsystém sourozenecký, jelikož sourozenci hrají v životě dítěte významnou roli. Jako první se touto problematikou zabýval Adler (1935), který zdůrazňoval vliv konkrétní pozice v rodině na utváření osobnosti dítěte.

Jednotlivá pořadí rozdělil do tří skupin: prvorozené děti, druhé či prostřední děti a nejmladší děti. Každé pozici připisoval Adler určité specifické rysy a vzorce chování, které se mohou lišit v souvislosti s dynamikou konkrétní rodiny. Skutečností však zůstává, že nejstarší dítě má vždy jako jediné výsadu mít alespoň na nějaký čas plnou pozornost a lásku rodičů i jejich čas pouze pro sebe. S příchodem druhého dítěte se potom prvorozený musí vypořádat s nepříjemnou situací, kdy se musí o tuto výsadu naučit dělit. Druhé dítě již přichází do rodiny s dítětem, a proto pro něj přijetí narození dalšího sourozence nebývá tak obtížné. Nejmladší děti potom opět často získávají plnou pozornost rodičů i široké rodiny, což může vést k jejich rozmazlování (in Dreikurová-Fergusonová, 1993).

Leman (2008), který se rovněž zabývá sourozeneckými konstelacemi a jejich působením na jedince podotýká, že pořadí, ve kterém se dítě do rodiny narodí má velký vliv nejen na utváření jeho osobnosti, ale druhotně také na výběr budoucího zaměstnání či výběr partnera. Později se projevuje také ve výchově jeho vlastních dětí. Z toho tedy vyplývá, že sourozenecké konstelace mají zásadní a nezpochybnitelný význam na utváření i formování celé osobnosti člověka.

McHale et al. (2012) ve své teoretické práci shrnují poznatky teorie i výzkumů v oblasti sourozeneckých konstelací a vzájemných vztahů mezi sourozenci, které byly získávány v průběhu posledních dvaceti let. Zmiňují zde především fakt, že sourozenecké vztahy jsou utvářeny individuálními, rodinnými, avšak i mimorodinnými silami. Ačkoli sourozenci jsou všudypřítomní v životě dětí a dospívajících, charakteristiky jejich vztahů a rolí se značně liší napříč časem a místem a postupně se tedy zdatelně proměňují. Velmi zajímavým poznatkem vyplývajícím ze závěrů mnoha výzkumů zabývajících se sourozeneckými vztahy je také zjištění, že není možné do výzkumu zahrnout například pouze jedno dítě z dané rodiny, jelikož osobnosti sourozenců, byť jsou z jedné rodiny bývají často mnohem více odlišné, než by tomu bylo u dvou naprosto cizích lidí. Ke každému dítěti by se tedy mělo v rodině přistupovat individuálně a různými způsoby podle toho, co zrovna toto konkrétní dítě ke svému rozvoji potřebuje.

### **Socializace dítěte**

Z výše uvedeného vyplývá, že rodina je činitelem socializace, což je proces začleňování dítěte do společnosti a rozvíjení dítěte jakožto společenské bytosti. Dítě se v tomto procesu učí mluvit a komunikovat, učí se, jak se chovat ve styku s ostatními lidmi, seznamuje se s hodnotami a kulturou dané společnosti. Tento proces také formuje osobnost každého

jedince a má značný vliv na jeho poznávací procesy i emoce. Neprobíhá pouze v rodině, byť je, jak už bylo řečeno výše, prvním prostředím, v němž dítě tento proces zažívá, ale k socializaci dochází zásadním způsobem také ve škole a dalších prostředích, která dítě v průběhu života navštěvuje (Čáp, Mareš, 2001).

Pokud je rodina funkční, vztah rodič-dítě je kladný a dítěti se ze strany rodičů dostává láskyplné péče, podporuje to jeho celkový rozvoj, jak emočních i charakterových aspektů osobnosti, tak i jeho schopností. Naopak rodina dysfunkční, která dítě zanedbává nebo dokonce týrá a nedostává se mu kladného citového přijetí ani zde nejsou přítomny láskyplné vztahy, má na formování osobnosti dítěte značně negativní vliv. Problémy vyplývají často ze skutečnosti společného soužití více lidí dohromady, kterou vzniká nutnost vstřícného vycházení mezi sebou navzájem, jelikož společný život rodiny přináší kromě situací radostných i mnoho situací náročných. Rodina může děti i dospělé značně frustrovat a v některých případech může mít negativní vliv na vývoj osobnosti svých členů, například pokud rodiče zauímají vůči dítěti negativní postoj, či probíhající styl výchovy je pro jedince závadný a poškozující. Pokud rodina neuspokojuje důležité potřeby jedince, mohou být nedostačující rodinné podmínky kompenzovány jinými, mimorodinnými vlivy. Rodina totiž není jediným faktorem ovlivňujícím vývoj osobnosti dítěte. Na tomto vývoji se podílí i širší okolí, což zahrnuje další příbuzné, především prarodiče. Dále pak všechny, které dítě potkává v rámci zájmových činností (například oblíbený vedoucí kroužku). Velmi významně je dítě ovlivňováno také vztahy se spolužáky a učiteli, jelikož škola a vztahy, které v jejím prostředí dítě navazuje a učí se žít, jsou v tomto období značnou a významnou součástí jeho života (Čáp, 1996).

### **2.3.2 Škola**

Škola je v životě dítěte jednou z mnoha vnějších podmínek, která je, jak už jsme zmínili, pro jeho vývoj velmi podstatná a značně jej ovlivňuje. Požaduje po dítěti, aby se nejen učilo, ale aby se zároveň dokázalo vžít do nové role – role žáka – a řídilo se požadavky a normami společnosti, čímž ovlivňuje rozvoj rysů osobnosti jedince i jeho socializaci (Čáp, 1996).

S nástupem do školy začne být dítě hodnoceno nejen svými rodiči, ale i dalšími důležitými dospělými. Někdy je z domova vytvořený sebeobraz dítěte ve škole potvrzován, někdy je naopak zcela jiný. Ani jedna z možností není pro dítě dobrá, protože první z nich, v případě že je sebeobraz vytvořený z rodiny neuspokojivý, prohlubuje utrpení dítěte a druhá vzbuzuje v dítěti zmatek, kým tedy doopravdy je (Fontana, 1997).

Škola je v životě dítěte zástupcem společnosti, která na něj má různé požadavky. Právě skrze školu může společnost působit na vývoj dítěte. Jejím prostřednictvím jsou dítěti předávány tradice a kulturní dědictví společnosti, její zkušenosti, různé poznatky a normy. Škola je vůči dítěti neosobní institucí a požadavky, které na něj klade spolu s vyžadováním určitých pravidel a řádu ovlivňují nejen samotné dítě, ale i jeho rodinu. Škola je tedy s rodinou dítěte ve velmi úzké interakci. Nemá vliv pouze na sebehodnocení dítěte, ale ovlivňuje také i hodnocení celé rodiny. Rodiče mohou zaujímat vůči škole různé postoje. Pokud se s ní ztotožňují v kritickém postoji k dítěti, může mu to značně uškodit. Je tedy dobré, pokud má dítě ve škole problémy snažit se jej naopak podporovat a dodávat mu pocit kompetentnosti i důvěry v sebe, pokud se mu ve škole takového pocitu nedostává (Čáp, Mareš, 2001).

Problémy, se kterými se většina dětí ve škole setkává vycházejí především ze dvou oblastí, a to ze školního prospěchu a ze společenské situace dítěte ve škole. Na první kladou většinou rodiče i učitelé velký důraz, zatímco na druhou oblast se často zapomíná a není považována za příliš důležitou, což je ovšem chybou, jelikož škola není místem, kde se mu dostává pouze teoretického vzdělání, ale setkává se tam rovněž se svými vrstevníky a učí se dovednostem, které jsou pro jeho budoucí sociální život velmi důležité (Matějček, 2007).

Postava učitele hraje v životě školáka velmi významnou úlohu, a to nejen proto, že jej učí a hodnotí, jak jsme zmínili výše, ale má také značný vliv na jeho emocionální a sociální prožívání a celkovou schopnost přizpůsobení se v prostředí školy. Touto problematikou se zabývali Murray a Greenberg (2000) ve své studii, kde se dotazovali dětí navštěvujících 4. – 7. třídu a zkoumali jejich vztahy k učitelům i ke škole obecně. Ukázalo se, že je velmi důležité, aby dítě mělo kladný vztah k učiteli a na školní prostředí nahlíželo pozitivně, jelikož podpůrné vztahy s dospělými ve školním prostředí mohou ovlivnit úroveň pocitu komfortu dítěte, což má vliv na jeho důvěru v toto prostředí a tím i jeho přístup a zájem o poznávání a učení se novým poznatkům. Kladné vztahy v rámci školy mohou také zabraňovat nevhodnému sociálnímu chování dítěte a v interakci s učitelem jej mohou naučit prosociálnímu chování. Ze závěrů studie vyplývá, že děti, které vnímaly postavu učitele jako emocionálně podporující a citlivou osobnost se ve škole cítily bezpečněji a dosahovaly pozitivnějšího sociálního a emocionálního přizpůsobení než ty děti, které vnímaly učitele a školní prostředí negativně.



## Hodnocení dítěte

Ve škole se dítě setkává s dalším hodnocením jeho osoby, a to především výkonů, které podává. Pokud se hodnocení učitele neshoduje s hodnocením, kterému bylo zvyklé z domova, cítí se dítě ukřivděné. Podobně škodlivé je pro dětské sebevědomí také nastavení školního hodnotového systému, které rozděluje děti na nadané, průměrné a podprůměrné. Někdy si děti nesou negativní hodnocení svých školních neúspěchu v sobě i do dalších let života a ovlivňuje je to i v dalších situacích a celkovém vnímání vlastní osoby (Čačka, 2000).

*Vágnerová (1997, str. 76) říká, že „potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě. Ve škole si dítě ověřuje, jak je schopné, protože je na základě projevu svých schopností hodnoceno. Znamka má charakter informace nejen pro dítě, ale zejména pro jeho rodiče. Dobrá známka potvrzuje osobní hodnotu a stane se tak něčím žádoucím. Vytvoření tohoto postoje znamená i přijetí jedné ze základních sociokulturních norem naší společnosti: akceptaci významu sociálně žádoucího výkonu pro vlastní identitu“.*

## Vrstevníci

V tomto období je pro dítě velmi důležité také hodnocení, kterého se mu dostává od jeho vrstevníků. Pozice, jakou dítě ve skupině vrstevníků zaujímá je pro něj významným podnětem pro jeho vlastní sebehodnocení a ovlivňuje i úroveň předpokladů jeho vlastní výkonnosti (Čačka, 2000).

Vágnerová (2000) uvádí, že mezi dětmi ve stejné vrstevnické skupině se postupně diferencují a specifikují různé sociální role. Každé dítě postupně získává nějaké postavení v rámci třídy, které odpovídá určité roli a má určitý sociální status (např. oblíbený bavič x neoblíbený outsider). V tomto prostředí dítě také rozvíjí svoji schopnost soupeřit a zároveň i spolupracovat. Obě role se značně liší a každá požaduje po dítěti určitou míru zapojení. Role soupeře se obvykle ujímají dominantní a dobře vybavené děti, kterým nečiní příliš velké obtíže. Naopak plnění role spolupracovníka je mnohem náročnější, jelikož od dítěte vyžaduje jistou míru sebeovládání, potlačení touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb a schopnost přijetí určité formy frustrace.

Specifický je také vývoj vzájemných interakcí mezi dívkami a chlapci. V první fázi mladšího školního věku, tedy v prvních dvou letech školní docházky si děti hrají společně, od osmi let výše se však už rozdělují na skupinky podle pohlaví a hrají si odděleně. Kolem desátého až dvanáctého roku se často projevuje dokonce vzájemná nesnášenlivost a rivalita

mezi oběma pohlavími, která se proměňuje až s příchodem dalšího věkového období (Čačka, 2000).

Ač je vstup do školy v životě dítěte velkým zásahem, jak se dle výše zmíněného jeví, a přináší s sebou mnohé změny a povinnosti, je pro dítě také zdrojem sebedůvěry. Dítě najednou získává novou roli, roli žáka a školáka, která s sebou přináší také příjemný pocit vyšší kompetentnosti a schopnosti. Dítě má sice více povinností, s jejich plněním však získává nové znalosti a osvojuje si nové dovednosti. Je také považováno okolím za více schopné a „velké“, což je v životě dítěte náhlý příznivý posun (Čáp, Mareš, 2001).

### **2.3.3 Výchova**

Výše jsme zmiňovali dva nejdůležitější faktory ovlivňující vývoj osobnosti dítěte. Tyto dva faktory jsou v mnohém rozdílné a ovlivňují dítě jinými způsoby, mají však také významný společný prvek a tím je výchova. Ta probíhá především v rodině, ale určitým způsobem i ve škole. Výchova zahrnuje velké množství různých činností a vzájemného působení mezi dospělými a dětmi, cílem je dítě něco naučit, nějak ho ovlivnit a dosáhnout nějaké změny. K tomu bývá využíváno různých výchovných prostředků a metod, například odměn a trestů, pochval či napomínání, kladení požadavků a následné kontroly jejich plnění, působení osobním příkladem apod. (Čáp, 1996).

Čáp a Mareš (2001) hovoří o výchově jako o působení rodičů v rodině, učitelů a vychovatelů v prostředí školy či školní družiny a všech dalších osob například vedoucích v navštěvovaných zájmových kroužcích, které je prováděno záměrně a cílevědomě za účelem dosažení určitého vytyčeného cíle. Takovým cílem může být třeba snaha rozvinout v dítěti určité vlastnosti, naučit ho různým dovednostem, či zprostředkovat mu kontakt s hodnotami a pravidly společnosti, který má následný vliv na formování jeho názorů. K tomuto působení je využíváno různých prostředků a metod.

#### **Odměny a tresty**

Nejčastěji používanými metodami výchovy bývají odměny a tresty. Tresty bývají často uplatňovány ve dvou formách, fyzické a psychické. Fyzické tresty vždy narušují emoční vztah mezi vychovatelem a dítětem. Působí negativně na sebehodnocení dítěte, protože jej ponižují. Také u dítěte často vedou k nežádoucím formám chování a agresivitě. Psychické trestání, jako například odmítání projevů lásky vůči dítěti, kritizování či slovní napadání mívá trvalejší účinky a opět má velmi negativní vliv na sebeobraz dítěte (Čáp, 1996).

Opakem trestu je odměna, kterou Hartl (2004) definuje jako jeden či více kladných podnětů nebo situací, která v dítěti dokáže vyvolat pocit libosti nebo uspokojit některou jeho potřebu. Odměnou tedy může být pro každého jedince něco jiného. Společným prvkem však zůstává, že skrze odměnu se snažíme motivovat jedince k tomu, aby žádoucí chování v budoucnu opakoval. Pokud bychom však určitou odměnu využívali hodně často, může dojít k jejímu zevšednění a na dítě již nebude mít tak pozitivní vliv jako kdybychom ji využívali jen někdy. Z toho tedy vyplývá, že ani odměny nejsou jednoznačně kladně vnímaným způsobem výchovy a měly by být využívány spíše příležitostně (Průcha, 2009).

Nejčastěji využívaným druhem odměny je pochvala, což je pozitivní vyjádření druhé osoby o našich vlastnostech, chování či prováděné činnosti. Správně udělená pochvala by měla hodnotit výkon dítěte, tedy jeho snahu, ne vlastnosti, jelikož pak by se mohla stát v některých případech nezaslouženou chválou, která ovlivňuje dítě negativně. Opět zde platí pravidlo nepřehánět, abychom chválením nezpůsobili závislost dítěte na hodnocení autority. Takováto závislost totiž vede k tomu, že dítě nekoná danou činnost pro své potěšení a rozvoj, ale pouze pro onu pochvalu a tato závislost omezuje jeho vnitřní svobodu (Kopřiva et al., 2007).

### **Výchovné styly**

Tak jako se mezi sebou odlišují rodiny a život v nich, tak se liší také výchovné styly, které rodiče používají. Těchto stylů existuje několik druhů, my zde pro účely naší práce nastíníme rozdělení výchovných stylů podle Kurta Lewina, jehož rozdělení je všeobecně známé a uznávané, a i přes své stáří také stále aktuální. Dále zmiňujeme výchovné styly dle Baumrindové.

Čáp a Mareš (2001) uvádějí, že Lewin po svých zkušenostech s pozorováním různých typů výchovy definoval tři základní druhy výchovy, a to *autokratický*, *liberální* a *demokratický styl*. *Autokratický* styl může být též označován jako autoritativní či dominantní a vyznačuje se tím, že vychovatel je zde v dominantním postavení. Ve výchově využívá různých hrozeb, výhrůžek, rozkazů a trestů. Nemá pochopení pro potřeby a přání dítěte a nerespektuje ho. Dítě, které zažívá takovouto výchovu, kdy není vedeno k samostatnosti či iniciativě, bývá často závislé na pochvale autority a jejím mínění o něm samém. Často se také ono samo později projevuje dominantně, někdy až agresivně.

Baumrindová (1966) tento styl označuje jako *autoritářský*. Autoritářští rodiče se dle jejího názoru snaží tvarovat, kontrolovat a hodnotit chování a postoje svého dítěte v souladu

se stanovým standardem. Tento výchovný styl si velmi cení poslušnosti a upřednostňuje represivní opatření omezující svobodnou vůli dítěte v případě, že se jeho přání neshodují s tím, o čem se rodič domnívá, že je pro něj vhodné. V rámci tohoto stylu bývá také zastáván názor, že je dobré dítěti zadávat domácí povinnosti, jelikož ho to vede k osvojení si úcty k práci.

Dalším výchovným stylem je *liberální styl výchovy*, který je pravým opakem autokratického. Vychovatel řídí dítě slabě nebo vůbec. Nemá na dítě ani žádné požadavky, a pokud už se nějaké vyskytnou, netrvá na jejich dodržení, ani nekontroluje jejich průběh. Ač by se tento styl výchovy mohl v porovnání s předcházejícím jevit kladněji, jeho dopady na vývoj osobnosti dítěte jsou též negativní. Dítě se totiž při tomto stylu výchovy nenaučí zodpovědnosti, ani respektování norem, což může jemu samému i jeho okolí v budoucnu způsobovat značné problémy (Průcha, 2009).

Baumrindová (1966) jej nazývá *permisivním výchovným stylem* a vysvětluje jej jako netrestající, akceptující způsob přístupu k dítěti, který se snaží brát v potaz impulsy, touhy a potřeby dítěte. Rodič konzultuje spolu s dítětem důležitá rozhodnutí a k požadovaným pravidlům mu poskytuje vysvětlení. Požadavků na dítě je však jen velmi málo. Dítěti je poskytován velký prostor pro vlastní volbu a může se chovat podle toho, jak samo uzná z vhodné.

*Demokratický styl výchovy* bývá obecně považován za optimální. Vychovatel zde působí na dítě vlastním dobrým vzorem, má pochopení pro potřeby a přání dítěte a podporuje jeho spontánnost. Dítě nebývá trestáno, naopak je mu poskytnut prostor pro partnerskou spolupráci a vlastní rozhodování. Není to však tak, že by dítě mohlo zcela volně o všem rozhodovat, jelikož to bychom se opět přiblížili liberálnímu stylu výchovy. Vychovatel zde stanovuje hranice, na kterých se však s dítětem domluví a tím mu dává najevo svůj respekt, který je pro dítě vzácnou a velmi podstatnou zkušeností (Kopřiva et al., 2007).

Tomuto stylu se blíží tzv. *autoritativní styl*. Rodiče se snaží racionálně řídit aktivity dítěte, pokouší se také vždy orientovat na daný problém. Podporují vzájemnou komunikaci a sdílení se s dítětem a žádají vysvětlení, když odmítne vyhovět jejich požadavkům. Tento výchovný styl oceňuje jak vlastní vůli, tak disciplínu a schopnost domluvit se. Pokud se mezi rodičem a dítětem vyskytnou odlišné názory, rodič to sleduje a kontroluje, ale dítě za to nijak netrestá. Rodič prosazuje svou autoritu dospělého, zároveň však respektuje individuální zájmy dítěte a cesty, po kterých se chce vydat (Baumrindová, 1966).

# 3 ZPŮSOBY ROZVOJE ZDRAVÉHO SEBEVĚDOMÍ U DĚTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

V této kapitole se dostáváme k výčtu různých možností, kterých mohou rodiče využívat k rozvoji zdravého sebevědomí svého dítěte. Jelikož je mladší školní věk obdobím víceméně vyrovnaným, může se zdát, že dítě zvládá svůj každodenní život bez toho, aniž by potřebovalo jakoukoli podporu zvenčí. Avšak i v tomto vyrovnanějším období je role rodičů v životě dítěte nenahraditelná a mohou se na rozvoji jeho zdravého sebevědomí do značné míry podílet.

## 3.1 Postoj rodiče vůči dítěti

Čačka (2000) říká, že první významné aspekty sebehodnocení pramení především z emočního postoje, který vůči dítěti rodiče zaujímají. Pokud rodiče prokazují dítěti svou lásku, pomáhá mu to uvědomovat si vlastní cenu a vnímat sebe jako někoho, kdo má hodnotu a zaslouží si tedy lásku a uznání ostatních. Toto vědomí mu dává potřebnou důvěru a naději do života. Podobně na míru vlivu rodičů na sebevědomí dítěte nahlíží Dobson (1994, str. 51), když říká, že *„rodiče mají na pohled dítěte na sebe samo nesmírný vliv. Když je dítě přesvědčeno o tom, že ho rodiče velice milují a váží si ho, je pravděpodobné, že přijme svoji hodnotu jako člověka“*.

Souvislostí mezi postojem rodičů vůči dítěti a jeho sebevědomím se ve svém výzkumu zabýval Coopersmith (1968). Jako výzkumný vzorek použil desetileté chlapce, které sledoval až do časně dospělosti. Při výzkumu dospěl k závěru, že vzorek lze rozdělit na tři skupiny – chlapce s *vysokým, středním a nízkým* sebevědomím. Chlapci s vysokým sebevědomím měli realistický náhled na svou osobu i své schopnosti. Podobně tomu bylo u chlapců se středním sebevědomím, ti však byli více závislí na soudech druhých, jelikož si nebyli tak jisti svou pravou hodnotou. Chlapci, kteří byli ve skupině s nízkým sebevědomím měli ve zvyku se podceňovat a raději se nezapojovat do činností, aby nebyli vystaveni neúspěchu. Proto také nedosahovali takových výsledků, jakých by byli schopni.

Všichni chlapci účastníci se výzkumu byli ze stejných ekonomických vrstev, rozdílné podmínky však spočívali v rozdílných rodičích a tím i jiné výchově a přístupu k nim. Coopersmith (1968) ve své studii zjistil, že rodiče chlapců s nízkým sebevědomím uplatňovali výchovu příliš přísnou, nebo naopak příliš shovívavou, chlapcům nestanovili jasné nároky a hranice a o své děti se příliš nezajímali. Naopak rodiče chlapců s vysokým sebevědomím se o své děti zajímali, respektovali jejich názory a dávali jim najevo, že je přijímají. Netrestali děti fyzicky, měli však pevně stanovená pravidla, která dětem dávala hranice v jejich chování. Rodičovskou lásku dávali dětem najevo fyzickým kontaktem i mnoha dalšími způsoby, proto byli svými dětmi hodnoceni jako spravedliví, i když někdy byli přísní.

Jak dokazuje výzkum, v tomto věkovém stádiu je pro dítě velmi důležité, aby mu rodiče stanovili jasná pravidla, jejichž respektování je dodržováno. Když dítě ví, jaká jsou očekávání, hodnocení a postoje rodičů vůči němu, napomáhá to rozvoji jeho pozitivního sebehodnocení (Čačka, 2000). Dítěti totiž neprospívá, je-li rozmazlováno, potřebuje naopak hranice. Tyto hranice mu dávají jistotu, oporu a schopnost orientovat se. Poskytují mu také dostatečný prostor k utváření zdravých vztahů vůči jeho okolí i jeho vlastního „já“. Hranice, které jsou vytyčeny jednoduchými, jasnými a předem domluvenými pravidly pomáhají dítěti vyznat se v životě a jeho fungování. Děti jsou zvědavé a mají touhu objevovat svět okolo sebe, často proto testují, kam až mohou zajít, co jim ještě rodiče dovolí. Tím testují jistoty, které v životě mají. Rodič by měl být proto důsledný a trvat na dodržování pravidel, která byla dohodnuta (Rogge, 1996).

Další výzkum zabývající se zkoumáním vlivu rodičovské péče na vývoj sebevědomí dítěte provedli v roce 2018 Shah a Sharma a výsledky svého pozorování popsali v práci s názvem *Parents' forgiveness and coping styles as predictors of Children's self-esteem*. Jak název článku napovídá, autoři výzkumu zkoumali, jaká je souvislost mezi projevy emocí, především odpuštění rodičů vůči dětem, a jak to ovlivňuje vývoj jejich sebevědomí. Výzkum byl proveden ve městě Bangalore v Indii a zúčastnilo se jej celkem 300 osob – 100 dětí ve věku 8-12 let (47 chlapců, 53 dívek) a jejich rodičů (100 matek, 100 otců). Odpovědi byly zpracovány ve formě dotazníků.

Výsledky studie ukazují, že předpokládaný vliv emočně zbarveného přístupu rodičů na vývoj sebevědomí dítěte je značný, obzvláště pokud se takto vůči dítěti projevuje matka. Vliv otce nebyl prokázán jednoznačně, autoři však tuto skutečnost zdůvodňují tím, že v Indii tráví s dětmi převážnou část času matka a s otcem jsou děti v kontaktu v daleko menší míře,

většinou pouze o víkendech. Výzkum poukazuje na skutečnost, že pokud má matka k dítěti vřelý emoční vztah, který se mimo jiné projevuje také v oblasti odpouštění, u dítěte se vyvíjí vyšší a zdravější sebevědomí než u jedinců, kteří takovéto podmínky vývoje nemají. Studie také upozorňuje na to, že dítě, obzvláště v tomto věkovém období velmi pozorně sleduje vzájemné interakce mezi matkou a otcem, které mu slouží nejen jako vzor chování, který později uplatňuje samo ve vztazích k okolí, ale také opět do značné míry ovlivňuje vývoj jeho osobnosti a potažmo i sebevědomí (Shah, Sharma, 2018).

Felson a Zielinsky (1989) provedli longitudinální výzkum, který se zabýval přímo zkoumáním vlivu rodičovské podpory na sebevědomí dítěte. Výzkumu, který probíhal ve dvou vlnách se v konečném počtu zúčastnilo 338 dětí od 4. do 7. třídy. Z výsledků výzkumu se ukázalo, že rodičovské podpurné chování má vliv na sebevědomí dítěte a zpětně toto sebevědomí dítěte má zase vliv na to, jak moc mu rodiče projevují podporu. Výzkum může být do jisté míry ovlivněn subjektivitou dětských odpovědí, které uváděly v rámci výzkumu, nicméně výsledky jasně ukazují, že podporující chování ze strany rodičů více ovlivňuje rozvoj sebevědomí dívek než chlapců. Autoři tím zdůvodňují pozdější chování dívek, které jsou považovány za více rodinně orientované než chlapci. Výzkum také poukazuje na skutečnost, že na rozvoji sebevědomí dítěte se matka i otec podílejí rovným dílem.

Ukazuje se tedy, že vztahy, které dítě v rámci rodiny zažívá značně ovlivňují jeho život, současný i budoucí. Tato skutečnost je dána základní potřebou dítěte. Matějček (2013) popisuje tuto základní potřebu, kterou děti mají jako potřebou pocitu jistoty ve vztazích k jeho nejbližšímu okolí. Pokud dítě nezažívá jistotu ve vztazích, je odmítáno či nepřijímáno, zanechává to v něm pocit nechtěnosti a nedostatečnosti, který je zcela v rozporu s vývojem zdravého sebevědomí.

## **3.2 Odměny a pochvaly**

Nejčastějším způsobem, který rodiče využívají pro zvýšení sebevědomí svého dítěte bývá odměňování. Většinou to nebývá odměňování přímo ve formě hmotných darů, ale spíše jako slovní ohodnocení a dobře míněná podpora. Avšak ani tento způsob podpory rozvoje sebevědomí dítěte nemusí být nutně tím nejprospěšnějším, jak jsme již dříve nastínili. Výstižně na to poukazují výsledky studie z roku 2017, kde se autoři Brummelman et al. zabývali souvislostí nadměrného chválení s výskytem narcismu u dětí. Výzkumu se účastnilo 120 dětí ve věku 7-11 let spolu se svými rodiči. Autoři studie zvolili tento věk záměrně, jelikož právě v tomto čase se u dítěte objevuje schopnost utváření globálních

sebehodnocení, která jsou základem pro vývoj sebevědomí a současně i narcismu, který je zde pojímán jako nezdravá, značně zvýšená forma sebevědomí.

Jak autoři popisují, západní společnost se v posledních desetiletích obrací směrem k dítěti a snaží se o jeho pochopení a rozvoj, což je jistě velkým kladem a přínosem dnešní společnosti. Avšak je zapotřebí dbát také jisté opatrnosti. Dítě je v tomto věku zvyklé naslouchat zpětné vazbě, které se mu od okolí, obzvláště rodičů dostává a formuje podle toho svůj vlastní pohled na sebe samo. Aby si dítě mohlo vybudovat reálnou představu o sobě samém mělo by někdy slyšet i názory, které se mu nemusí líbit, ale přesto je to pro vývoj jeho zdravé osobnosti velmi důležité. Když však slyší pouze kladná vyjádření, jeho představa o sobě samém je oproti skutečnosti značně zidealizovaná. Může pak docházet k problémům v kontaktu s dalšími dětmi i dospělými, například ve škole. Z výsledků studie tedy vyplývá, že ač je snaha rodičů podpořit sebevědomí dítěte jistě dobře míněna, měli by si dávat pozor a odměňování pochvalou příliš nepřehánět, ale spíše vyvažovat (Brummelman et al., 2017).

Podobně zaměřený výzkum byl proveden roku 2014 autory Brummelman et al. a zaměřoval se na pozorování toho, jak na děti působí různá slovní hodnocení za provedené úkony. Výzkumu se zúčastnilo 313 dětí ve věku 8-13 let a dostaly za úkol hrát online hru. Část dětí dostala pochvalu zaměřující se na jejich vlastní osobu (Jsi dobrý/á.), část dětí dostala pochvalu za provedené úsilí (Dobrá práce, snažil/a jsi se.) a poslední část dětí sloužila jako kontrolní skupina, proto nedostávala hodnocení žádné.

Poté co děti odehrály dvě hry, byl proveden ještě výzkum, který sledoval jejich pocity hanby. Nejvíce zahanbeny byly ty děti, u kterých byly hodnoceny jejich osobnostní vlastnosti. Vědci to vysvětlují tak, že děti, které byly chváleny za své úsilí si na rozdíl od první skupiny dětí nespojí svou neúspěšnost se svojí osobní hodnotou a domnělou vadou charakteru, ale berou ji jen jako přechodný stav. Děti z první skupiny však vnímají svou hodnotu pouze tehdy, jsou-li úspěšné a v případě neúspěchu se cítí nedostatečné (Brummelman et al., 2014).

### **3.3 Rozvíjení dovedností**

Ač zaujímá podpůrné rodinné prostředí v rozvoji zdravého sebevědomí dítěte nenahraditelné místo ukazuje se, že aktivně vyjadřovaná rodičovská láska není jediná věc, kterou dítě v mladším školním věku k rozvoji sebevědomí potřebuje. Existují i další vlivy, které se na



tomto rozvoji značně podílejí. Jedná se především o kvalitu společenských prožitků dítěte mimo rodinu, což může rodič ze své pozice přímo ovlivnit jen minimálně, protože se na daném místě s dítětem nenachází a dítě se tak musí samo naučit komunikovat a řešit problémy. Ve školním věku je vývoj sebehodnocení značně ovlivňován vlivem vrstevníků. Dítě hodnotí samo sebe ve srovnání s ostatními a posuzuje své chování a postavení v rámci dětské skupiny (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle Eriksona (2015) je mladší školní věk obdobím *čtvrtého věku člověka*, v němž je hlavním vývojovým úkolem dítěte vytvořit si pocit vlastní *kompetence*. Dítě by v tomto čase mělo získat pocit, že je kompetentní a mělo by vidět smysl v tom být aktivní a pracovitý, ve škole i v dalších aspektech svého života. Pokud tento pocit nezažívá, může dojít k pocitům méněcennosti, které často vedou k tomu, že se dítě stává rezignovaným a pasivním.

Matějček (2007) tento názor sdílí, označuje toto období jako čas soutěží, kdy dítě často trpí tím, že se nedokáže vyrovnat ostatním silou ani obratností. I v dalších oblastech dovedností a schopností může být dítě méně schopné, než by si přálo a může se v důsledku toho setkat od druhých s odmítnutím. V tuto chvíli může rodič zasáhnout a pomoci dítěti tím, že se společně pokusí najít jeho silné stránky a důsledně dohlíží na jejich rozvíjení, například přihlásí dítě do kroužků, na nějaký sport, doučování apod. Pomáhá tak dítěti dojít určité kompenzace a rozvoje v jiné oblasti, což má na rozvoj jeho sebevědomí velmi kladný dopad (Dobson, 1994).

### **3.4 Domácí povinnosti**

Pokud se dítě něčemu naučí, je si více jisté samo sebou. Tato jistota vede k rozvoji jeho sebevědomí. Základem této jistoty nejsou pouze dovednosti získané v kroužcích či ve škole, ale především také široké spektrum praktických dovedností, díky kterým dítě obstojí v běžném životě a bude vědět, jak se má v určité situaci zachovat. Dobson (1994) říká, že tak jako je pro dítě škodlivá zanedbávající výchova, neprospívá mu ani přílišná péče. Dítě se pak v jejím důsledku stává závislým a nesamostatným. Pokud za něj rodiče udělají všechnu práci, která mu náleží, nikdy se samo těmto užitečným dovednostem nenaučí.

Když rodič vede dítě k samostatnosti dává mu prostor získávat co nejvíce zkušeností, v činnostech se zlepšovat a zjišťovat tak, co vše samo dokáže a umí. Bacus (2007) zastává názor, že je dobré, aby dítě mělo doma nějaké povinnosti, které musí pravidelně plnit. Učí se tak nejen dovednosti samotné, ale zároveň s přibývajícím schopnostmi se stává

samostatnější. Samostatnost v dítěti probouzí důvěru v sebe a rozvíjí tak jeho sebevědomí. Děti jsou z přirozenosti zvědavé a již velmi malé děti jsou ochotné pomáhat. Rodič by toho měl využít, protože čím dříve dítě začne tento režim v rodině zažívat, tím je to pro něj lepší a tím snadněji si zvyká. V období mladšího školního věku by mělo dítě mít v ideálním případě vedle školních povinností i několik povinností domácích. Není však dobré, aby bylo dítě za vykonávání těchto povinností speciálně odměňováno. Vnitřní motivace a touha dítěte pomáhat se pak mění na účelné chování díky kterému se dítěti dostane oné odměny.

Tímto tématem se zabývali Lepper a Green (1974), jejichž výzkumu se účastnilo 73 dětí ve věku 3-9 let. Jedna skupina dětí dostala úkol, za jehož splnění jim byla slíbena odměna, zatímco druhá skupina tento příslib nedostala, účastnila se z prostého zájmu o danou činnost. Výzkumníci zjistili, že děti ze skupiny, která byla odměněna již napříště neměly zájem se stejné aktivity zúčastnit, avšak děti, které odměněny nebyly a původně se aktivitě věnovaly z vlastního zájmu tento zájem opětovaly i napodruhé. Nebyla v nich tedy potlačena vnitřní motivace na úkor motivů vnějších. Pokud chce tedy rodič dosáhnout toho, aby dítě přijalo plnění povinností za své a dodržovalo je, protože rozumí smyslu této činnosti, měl by vést dítě k tomu, aby práci vykonávalo bez nároku na odměnu.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

# 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY

## 4.1 Výzkumný problém

V teoretické části naší práce jsme se snažili poukázat na všechny aspekty ovlivňující vývoj sebevědomí dítěte v mladším školním věku. Jak se ukazuje, rodiče mají v období mladšího školního věku na dítě značný vliv a mohou tedy přispět k rozvoji jeho zdravého sebevědomí. Pro účely našeho výzkumu jsme se v rámci dlouhého období mladšího školního věku zaměřili konkrétněji na jeho část, která se označuje jako střední školní věk. Tato část mladšího školního věku zahrnuje děti od 8. do 11.let (Čačka, 1996), jedná se tedy o děti ve třetí až páté třídě základní školy.

Ač je toto věkové období obecně považováno za období relativně klidné, přesto je pro vývoj dítěte důležité, aby zažívalo pocit jistoty a podpory, aby se mohlo zdravě vyvíjet. V našem výzkumu jsme se tedy zajímali o to, zda rodiče mohou nějakým zásadním způsobem ovlivnit rozvoj zdravého sebevědomí u svých dětí v tomto věku a zda se o to ve skutečnosti snaží a pokud ano, jakých způsobů k tomuto rozvoji využívají.

## 4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem našeho výzkumu bylo především zjistit jakým způsobem mohou rodiče ovlivňovat rozvoj zdravého sebevědomí u svého dítěte, které je v mladším školním věku, konkrétně v období středního školního věku, a jak tento rozvoj ve skutečnosti vypadá. Zajímalo nás tedy, zda si rodiče uvědomují, že mohou sebevědomí svého dítěte ovlivňovat, a jak s touto skutečností dále nakládají.

V souladu s cílem našeho výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- *Do jaké míry jsou si rodiče vědomi svého vlivu, kterým můžou ovlivnit rozvoj zdravého sebevědomí svého dítěte?*
- *Jaké konkrétní způsoby rozvoje sebevědomí svých dětí rodiče využívají?*
- *Jaké prostředí rodiče vytvářejí, aby rozvíjeli sebevědomí dětí?*
- *Z jakých důvodů rodiče volí právě tyto způsoby rozvoje sebevědomí?*

# 5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

## 5.1 Design výzkumu

Pro náš výzkum týkající se rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku jsme zvolili kvalitativní přístup, který umožňuje setkat se osobně s danou problematikou a podrobněji proniknout do zkoumaného problému a porozumět mu. Získaná data jsme poté analyzovali pomocí mechanismů zakotvené teorie, jejímž cílem je, jak udává Hendl (2008), návrh nové teorie. Tato nově vzniklá teorie, jak už název napovídá, je pevně zakotvena v datech, která jsme získali.

Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výhodou této metody je shodnost v otázkách předkládaných probandovi, neboť máme již před rozhovorem vytvořenou oporu, podle které se dotazujeme. Zároveň zde však máme možnost přizpůsobit rozhovor dle daných okolností či potřeb probanda a můžeme také v případě potřeby otázky doplnit či upřesnit.

Nevýhodou kvalitativního výzkumu je nízký počet účastníků, který zapříčiňuje to, že získané výsledky výzkumu nejsou zobecnitelné na celou populaci či do jiného prostředí, jelikož námi vybraný vzorek není reprezentativní (Hendl, 2008).

## 5.2 Pilotní studie

Předtím, než jsme se začali věnovat samotnému výzkumu jsme se rozhodli provést pilotní studii a ověřit tak funkčnost našich otázek a struktury rozhovoru. Vybrali jsme proto dva probandy, kteří se přihlásili z vlastní iniciativy se zájmem o danou problematiku a provedli jsme s nimi rozhovor tak, jako později se samotnými probandy. V průběhu těchto dvou rozhovorů nevyvstaly žádné neočekávané okolnosti, otázky byly pro probandy srozumitelné a z pohledu výzkumníka přinášely odpovědi zkušebních probandů potřebné informace. Otázky rozhovoru tedy byly ověřeny a mohly být použity v dané verzi pro samotné rozhovory.

## 5.3 Metody výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiky

Před začátkem našeho výzkumu byla stanovena tato kritéria k výběru probandů.

- proband je rodičem dítěte v mladším školním věku, konkrétně středním školním věku, dítě tedy navštěvuje 3., 4. nebo 5. třídu prvního stupně základní školy
- dítě, o které se nám jedná je prvorozené
- v rodině je minimálně ještě jedno další dítě
- proband žije s partnerem a dětmi v úplné rodině

Na základě těchto kritérií byli probandi vybíráni metodou samovýběru a metodou sněhové koule (Miovský, 2006). V první fázi jsme probandy oslovili pomocí sociálních sítí, kde jsme uvedli téma našeho výzkumu a kritéria volby probanda. Na tuto výzvu se nám ozvalo poměrně velké množství probandů. Využili jsme tedy metodu samovýběru, v rámci které pracujeme se skutečností osobního zájmu probandů účastnit se výzkumu. Takto bylo získáno 7 probandů. Zbývajících 5 probandů bylo získáno pro výzkum metodou sněhové koule, jelikož se zapojilo v návaznosti na to, že se jejich partner rozhovoru zúčastnil a doporučil jim zúčastnit se rozhovoru také, s čímž sami souhlasili.

Všichni probandi odpovídají stanoveným kategoriím. Průměrný věk probandů je 36,5 let, nejmladšímu probandovi je 33 let a nejstaršímu 42 let, probandi se tedy věkově pohybují v rozmezí jednoho desetiletí a nemělo by tak docházet k rozdílům ve stylu výchovy jednotlivých probandů způsobeným v důsledku velkého věkového rozdílu. Minimální počet dětí probandů jsou dvě a maximální čtyři. Ve výzkumu se nám jednalo o prvorozené děti ve středním školním věku, rozhodli jsme se proto zahrnout děti, které navštěvují 3., 4. či 5. třídu prvního stupně základní školy. Pro každý rok tohoto období jsme získali 4 rodiče. Máme tedy čtyři probandy, kteří mají dítě ve třetí třídě, čtyři probandy s dítětem ve čtvrté třídě a čtyři probandy, jejichž dítě momentálně navštěvuje 5. třídu. Tímto rozdělením probandů jsme pokryli celé období středního školního věku na prvním stupni základní školy. Pro větší přehlednost shrnujeme uvedené údaje o probandech v tabulce níže.

Tab. č. 1: Přehled charakteristik probandů.

	Pohlaví probanda	Věk probanda	Počet dětí	Třída, kterou navštěvuje prvorozené dítě
<b>R1</b>	M	42	4	4.
<b>R2</b>	Ž	36	4	4.
<b>R3</b>	Ž	41	2	3.
<b>R4</b>	M	35	3	4.
<b>R5</b>	Ž	33	3	4.
<b>R6</b>	M	38	2	5.
<b>R7</b>	Ž	36	2	5.
<b>R8</b>	M	35	2	3.
<b>R9</b>	Ž	34	2	3.
<b>R10</b>	Ž	34	3	3.
<b>R11</b>	Ž	36	3	5.
<b>R12</b>	M	38	3	5.

## 5.4 Metody získání dat

Před začátkem samotného rozhovoru proběhlo vždy krátké neformální seznámení výzkumníka s probandem a poté byl proband seznámen s tématem naší bakalářské práce a byla mu dána možnost na cokoli se dotázat, stejně tak i v průběhu celého rozhovoru. Na konci rozhovoru byl opět prostor pro případné dotazy či doplnění sdělených informací.

Jak už bylo řečeno, v rámci našeho výzkumu bylo pro získání dat využito metody polostrukturovaného rozhovoru s cílem zjistit, jaké způsoby rozvoje zdravého sebevědomí používají u svých dětí vybraní probandi. Vedle rozhovoru jsme využili také metody pozorování.

Sběr dat probíhal od října do prosince roku 2018 ve dvou krajích ČR, Královéhradeckém a Olomouckém. Rozhovory probíhaly u devíti probandů v prostředí jejich domova, naskytl se nám tím prostor pozorovat probanda v jeho autentickém prostředí, což přispělo k možnosti utvořit si komplexnější obraz o životě probanda. U zbývajících tří probandů nebylo možné provést rozhovor v prostředí jejich domova, proto bylo k rozhovorům využito pracovní místnosti na katedře psychologie, čímž byla zajištěna jistá míra shodnosti prostředí.

Celkově bylo provedeno 12 rozhovorů, průměrná délka rozhovoru byla 54 minut. Všech 12 rozhovorů bychom mohli rozdělit do tří skupin podle toho, kterou třídu (3.-5.) navštěvuje dítě daného probanda, v každé skupině byly provedeny 4 rozhovory.

## 5.5 Metoda zpracování a analýzy dat

První fáze analýzy dat označovaná jako otevřené kódování (Hendl, 2008) zahrnovala identifikaci významových jednotek neboli kódů v textu, které jsme si pojmenovali, podle toho, jaká informace nám z těchto jednotek vyplývala. Pojmenované kódy jsme následně srovnávali mezi sebou. U jednotlivých kódů docházelo k podobnosti a bylo tedy možné sjednotit je do několika obecnějších skupin, subkategorií. Tyto subkategorie uvádíme níže v rámci vzniklého schématu a více je rozvádíme v textu.

Druhou fází analýzy, takzvané axiální kódování charakterizuje hledání vztahů mezi vzniklými subkategoriemi a utváření hlavních kategorií, které jsou jednotkami ještě obecnějšími. Hlavní kategorie jsme nazvali jako *postoj k dítěti*, *výchova*, *rozvoj pocitu samostatnosti* a *důvěra v sebe*. Kategorie *postoj k dítěti*, *výchova* a *rozvoj pocitu samostatnosti* by zde bylo možné označit dle Hendlovy (2008) terminologie jako kontext, kauzální i intervenující podmínky a zároveň i jako strategie jednání, kterými je především kategorie *rozvoj pocitu samostatnosti*. Kategorie *důvěra v sebe* je zde jako následek předešlých akcí a strategií. Centrální kategorií je pojem *podpůrné prostředí*, kterou bychom mohli také nazvat jako fenomén, jelikož drží všechny ostatní části pevně při sobě.

Ve třetí fázi naší analýzy pojmenované jako selektivní kódování jsme se zabývali vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a naší centrální kategorií.

## 5.6 Etika výzkumu

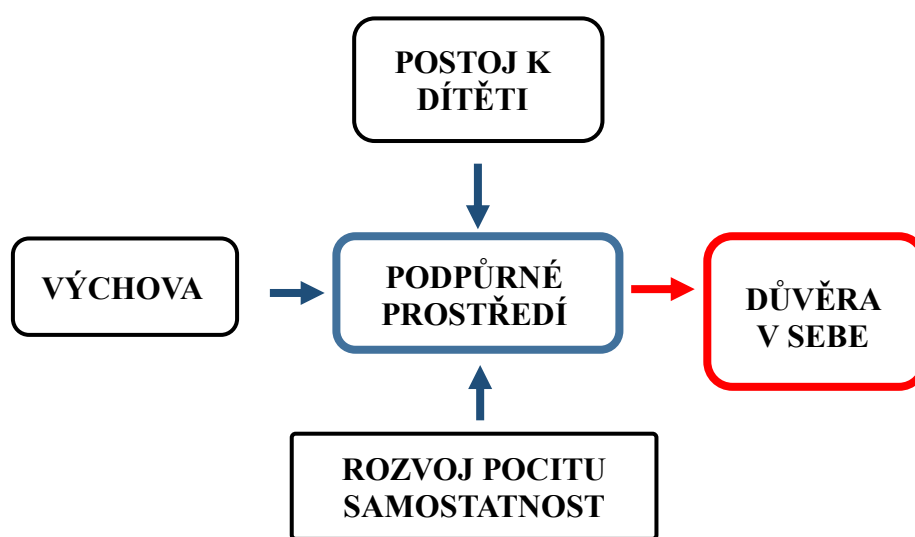
Před začátkem rozhovoru byl každý proband blíže seznámen s tématem našeho výzkumu a účelem rozhovoru. Byla jim dána možnost neodpovídat na otázku, pokud z jakéhokoli důvodu nebudou chtít či zpětně sdělit, které pasáže textu nemají být použity, pokud by si svoje výpovědi rozmysleli. Této možnosti žádný z probandů nevyužil.

Probandi byli v souladu s účely rozhovoru požádáni o možnost nahrávání rozhovoru na diktafon a bylo jim sděleno, že tato nahrávka bude využívána pouze do té doby, než budou data přepsána do textové podoby. Probandi byli také ujištěni o anonymitě získaných dat a šetrném nakládání a uchovávání dat. Jména rozhovorů při zpracování dat neuvádíme, každý proband je označen písmenem R a příslušným číslem dle pořadí. Konkrétní údaje o osobním životě probandů, které při rozhovorech uvedli v analýze našich dat neuvádíme, abychom nijak nepoukázali na možné odkrytí pravé identity probandů.



## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V předchozí kapitole jsme popsali jak jsme získávali data pro náš výzkum, a jak jsme s nimi dále pracovali. V této kapitole se zaměřujeme na výsledek našeho zkoumání. Pro lepší přehlednost zde uvádíme dvě schémata, zachycující výsledek naší analýzy. První schéma znázorňuje centrální kategorii a čtyři kategorie hlavní. Naši centrální kategorii jsme nazvali *podpůrné prostředí*, což výstižně popisuje základní předpoklad, který ovlivňuje rozvoj sebevědomí dítěte. Jako hlavní kategorie se nám zde ukázaly pojmy *postoj k dítěti*, *výchova*, *rozvoj pocitu samostatnosti* a *důvěra v sebe*. Tyto kategorie jsou vzájemně provázané mezi sebou a úzce se vztahují také k naší centrální kategorii.

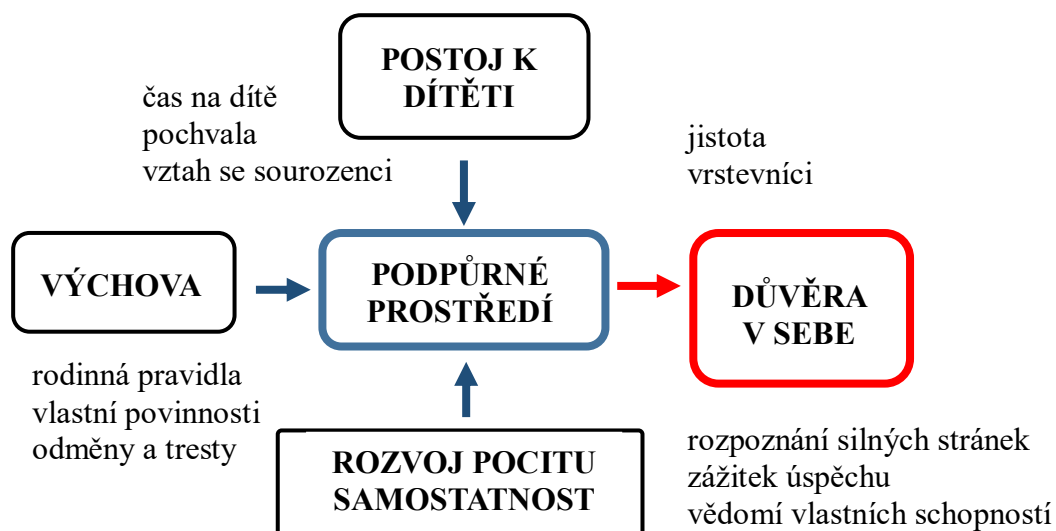


**Schéma č.1:** Základní model procesu rozvoje zdravého sebevědomí u dětí

Druhé schéma, které zde uvádíme obsahuje mimo centrální a hlavní kategorie také subkategorie, které považujeme ve vztahu k ostatním kategoriím za nejpodstatnější a pro náš výzkum nejvíce přínosné. Uvádíme zde subkategorie *čas na dítě*, *pochvala*, *vztah se sourozenci*, *rodinná pravidla*, *vlastní povinnosti*, *odměny a tresty*, *rozpoznání silných stránek*, *zážitek úspěchu* a *vědomí vlastních schopností*. Tyto subkategorie mají opět úzký

vztah k sobě navzájem, vážou se také k hlavním kategoriím a potažmo i ke kategorii centrální.

Pro lepší přehlednost a abychom čtenáře nezahltili, uvádíme ve schématu pouze těchto zmíněných devět subkategorií, na které je nutno brát největší zřetel.



**Schéma č.2:** Základní model procesu rozvoje zdravého sebevědomí u dětí obohacené o jednotlivé subkategorie

V následujících podkapitolách textu se zabýváme popisem a vysvětlením centrální kategorie a kategorií hlavních. Dále pak v rámci jednotlivých podkapitol uvádíme a vysvětlujeme také jednotlivé subkategorie související s danou kategorií, které jsme uvedli v druhém schématu. V průběhu těchto podkapitol se zaměřujeme také na vymezení a objasnění vzájemných vztahů mezi kategoriemi, subkategoriemi a jejich souvislostí s centrální kategorií. Uvádíme zde také citace samotných probandů, pro lepší dokreslení významu dané kategorie. Většinou uvádíme jednu citaci, která nejvýstižněji shrnuje ostatní uváděné podobné odpovědi, v případě potřeby uvádíme citací více. Úryvky jsou vždy uvozeny a označeny kurzívou a vždy je uvedeno číslo daného probanda.

## 6.1 Postoj k dítěti

První kategorie pojmenovaná jako *postoj k dítěti* byla zvolena jako obecnější označení pro soubor charakteristik, jakými rodič na dítě nahlíží a díky kterým si dítě může uvědomovat pocit vlastní hodnoty. Jako hlavní subkategorie zde uvádíme *čas na dítě*, *vztah se sourozenci* a *pochvala*, které níže popisujeme.

### 6.1.1 Čas na dítě

Všichni naši probandi shodně uváděli, že pro celkový zdravý vývoj dítěte je velice potřebná přítomnost rodičů. Rodiče se obvykle snaží trávit s dítětem co nejvíce času, což vede k tomu, že mají přehled o tom, co dítě prožívá a o čem přemýšlí a mohou mu tak dobře porozumět. Probandi však také uváděli, že není nijak jednoduché si tento čas najít a je potřeba vědomě plánovat a promýšlet svůj osobní program tak, aby se v něm čas na dítě ještě také našel.

R2: *„Nejvíc podle mě potřebuje, aby se jí člověk věnoval, protože když má třeba mladší sourozence jako je to u nás, tak jí nejvíc vadí, že se věnujeme hodně jim a nemáme na ní tolik času. Potřebuje třeba i takovýto popovídání, přečíst knížku, pomazlit se.“*

Mohlo by se zdát, že matky, které jsou momentálně kvůli mladším dětem či z jiných důvodů na mateřské dovolené (uvedlo 5 probandek), budou mít na dítě dostatek času a budou se mu tedy moci hodně věnovat. Avšak v každodenním běhu všedních starostí a povinností, navíc za přítomnosti dalších dětí už většinou zbývá jen minimum času, který by mohly trávit pouze s jedním dítětem. Navíc se pak tento čas věnuje většinou spíše práci v domácnosti, vodění dítěte na kroužky či pomáhání s domácími úkoly.

R5: *„No u mě je to tak, že jsem s dětmi doma, takže se jim věnuju, ale dost tak jako prakticky. Dělam s nimi úkoly, vodím je na kroužky, přehráváme na nástroj, jdem ven a tak. Ale jakoby toho času na takovýto pohrání taky moc není. Tak oni už jsou starší, takže si hrajou dost i sami, nebo spolu, ale pak se to vlastně tak jako smrskává na jenom takovýto praktično.“*

U otců je to s časem ještě náročnější. Probandi uváděli, že je práce zaměstnává natolik, že se vracejí domů většinou až navečer a na děti tudíž moc času v průběhu pracovního týdne nemají. Musejí proto hodně plánovat, aby mohli využít čas, který mají k dispozici pro trávení času s rodinou.

R4: „*Já musím hodně plánovat. Asi to je hodně nevýhoda tatínků, když jsou v práci, a pak třeba když jsou i aktivní ještě i mimo práci, tak se mi těžko spoléhá na nějakou spontánnost, protože vždycky je třeba dalších deset věcí, co by bylo potřeba udělat, a proto si to musím naplánovat.*“

Všichni probandi shodně uvádějí, že se problémy s nedostatkem času snaží řešit tak, že s dětmi tráví společný čas především o víkendech, prázdninách a dovolených. Většinou se snaží podnikat různé společné akce a vynahrudit tak dětem čas, který kvůli práci a jiným povinnostem v týdnu nemají.

R8: „*Snažíme se společně jezdit hodně i do přírody, trávit společně víkendy a stoprocentně dovolenou, na tu jezdíme vždy jako celá rodina.*“

Co dítěti přináší společně strávený čas s rodiči hezky vyjadřuje následující úryvek z rozhovoru s jednou z probandek.

R9: „*Udělat si čas na něj, naslouchat mu, pokud to dítě je otevřený, tak si s ním povídat o škole, kamarádech, jeho snech a představách. To dítě pak vidí, že je pro ty rodiče důležitý, a to mu dává ten pocit, že má svou hodnotu.*“

## **6.1.2 Vztah se sourozenci**

Vedle rodičů mají v rámci rodiny na dítě velký vliv také jeho sourozenci. Dítě je ovlivňováno jednak tím, jaký vztah a postoj mají rodiče vůči jeho sourozencům, zda jim třeba věnují více času než jemu samotnému. A pak je také ovlivňováno vlastními vztahy ke každému sourozenci. Jelikož jsme si pro náš výzkum vybrali děti, které jsou prvorozené, jedná se vždy o sourozence mladší. Každé dítě, o které se nám zde jedná, tedy zažilo nejprve rodinné uspořádání, ve kterém bylo jedináčkem a po nějaké době se muselo vyrovnat s příchodem nového sourozence a s tím spojeným úbytkem času rodičů, kteří náhle museli svou pozornost rozdělit mezi více dětí.

V našem výzkumu se zabýváme sebevědomím, a proto nás zajímalo, zda může narození dalšího sourozence nějak negativně ovlivnit sebepojetí dítěte, které je starší. Většina probandů uváděla, že se narození dalšího dítěte poněkud obávala právě z důvodu toho, že se v souvislosti s menší pozorností u prvorozeného objeví nějaké problémy. A dále probandi uvádějí, že se většinou problémy v menší či větší míře skutečně projevíly.

R5: „*Přijde mi, že to dost potřebovala slyšet, že jí máme pořád rádi, možná asi ještě i víc. Protože třeba když jsme někde byli a něco jsme říkali o synovi, tak ona měla takovou*

větu „mami, ale já jsem se ti narodila první“ a vždycky to tak jako říkala a takhle se připomínala.“

Většinou je hlavním problémem žárlivost, která vyplývá z náhlé nutnosti dělit se o rodiče s někým dalším.

R1: „Myslím, že to je pro ni doted' docela těžké, že ty další sourozenci tam jsou a někdy prostě žárlí. A možná v tomhle období víc než předtím. Asi to první dítě hlavně potřebuje ujistit o tom, že i když se třeba věnujeme víc někdy těm mladším, tak to není proto, že bychom jí měli míň rádi, ale proto, že vyžadují víc času a péče, zatímco ona už je dost schopná.“

Probandi často uváděli, že po narození druhého dítěte došlo k prohloubení vztahu prvorozeného dítěte s otcem. Většina tatínků potvrdila, že se snažila pomoci, a proto se starším dítětem trávila více času než předtím.

R3: „Hodně to taky prohloubilo vztah s tatínkem. Začli si hledat dost společné aktivity, začali spolu jezdit víc na výlety a dělat takovéty chlapské věci.“

Většina probandů se rozhodla řešit tento problém tak, že s prvorozeným dítětem alespoň jednou za čas podnikli nějakou akci bez ostatních sourozenců, šli například s nejstarším dítětem do cukrárny či do kina a věnovali nějaký čas pouze jemu. Tato metoda se ukázala jako velmi účinná, byť poměrně náročná, jak z hlediska času, tak i organizace.

R2: „Myslím, že dost pomáhá třeba když jsem ji někam vzala jako nejstarší jen ji, že jsme šly třeba do kina, nebo nakupovat. Řekla jsem, že třeba s ostatními půjdeme jindy a vyhradila jsem si čas jen na ni, abych se jí mohla individuálně věnovat.“

Obecně se probandi shodují na tom, že je velmi důležité po narození dalšího sourozence na starší dítě nezapomínat a dávat mu najevo lásku i zájem, aby nedocházelo k tomu, že si dítě bude připadat odsunutě na „druhou kolej“ a bude to zároveň snižovat pocit jeho vlastní hodnoty.

### **6.1.3 Pochvala**

Tuto subkategorii jsme zařadili pod kategorii postoj k dítěti, ale velmi úzce souvisí také s následující kategorií výchova. Rozhodli jsme se tak proto, že spíše než samotné slovní či jiné ohodnocení je probandy tento pojem chápán jako celkový podporující postoj vůči dítěti. Probandi uváděli velmi často pochvalu spolu s podporou jako jeden z nejvyužívanějších

způsobů, jak rozvíjet v dítěti pocit schopnosti a toho, že některou činnost dobře umí a zvládá, což vede k pocitu sebedůvěry.

R10: „*Já chválím hodně a myslím, že je to určitě důležité. Hlavně kvůli té sebedůvěře. Aby věděly, co je správně. Že ta situace, nebo ten výkon co udělaly, nebo třeba i to, že pozdravily souseda nebo třeba že udělaly něco hezkýho, tak aby věděly, že je to dobře. Tím se to učí a postupně to samy chápou.*“

R2: „*Děti určitě chválíme. Myslím si, že je to pro děti důležité, protože mají nějakou zpětnou vazbu. Taky je to nějak ubezpečí v tom, že udělaly něco, co měly.*“

R3: „*Chválím ho opravdu dost často, protože to podle mě to dítě potřebuje hodně a v tomhle věku obzvlášť. Potřebuje cítit, že ten rodič za ním stojí a podporuje ho.*“

Jak vyplývá z uvedených úryvků, pochvala je pro dítě velmi důležitá, především proto, že mu dává pocit správnosti jednání. Díky pochvale se učí, co je považováno za správné a žádoucí, což vede k tomu, že se napříště k takovému chování s velkou pravděpodobností opět uchýlí. Také ho podporuje vědomí toho, že si rodič všiml jeho vynaložené snahy a ocenil je. Probandi však také poukazovali na to, že je potřeba nechválit dítě nezaslouženě či pokud to tak opravdu nemyslíme, protože dítě to dokáže vycítit a pak mu to spíše ubližuje.

## 6.2 Výchova

Tato kategorie je značně provázána s kategorií předcházející a mají velké množství společných prvků. *Výchova* dětí probíhá v každé rodině jinak a různé výchovné styly ovlivňují osobnost dítěte různým způsobem. V našem výzkumu jsme se zajímali o to, jaký způsob výchovy je pro rozvoj zdravého sebevědomí dítěte nejvíce přínosný. Kategorie výchova pod sebou zahrnuje tři hlavní subkategorie *odměny a tresty, rodinná pravidla a vlastní povinnosti*.

### 6.2.1 Odměny a tresty

Výchova dítěte je složena z mnoha různých prvků a jedněmi z nejvýraznějších jsou odměny a tresty. Záleží na nastavení rodiče, zda je nakloněn spíše tomu dítě trestat, nebo spíše odměňovat. Všichni naši probandi se v názorech na tresty shodli, pojímali je značně negativně a nebyli jim nakloněni. Nejvíce negativně byly pojímány tresty fyzické, u kterých se sice probandi přiznali, že je občas také použili, ale spíše v mladším věku dítěte a až po

předchozí opakované snaze domluvit se, která nebyla dítětem nijak brána v potaz. Všichni se shodovali na tom, že v mladším školním věku je již dítě natolik vyspělé, že by mu fyzický trest ze strany rodiče nepřinesl žádný prospěch ani ponaučení, ale spíše by naboural jeho vztah s rodičem. Ze zkušenosti probandů většinou postačí, pokud rodič vyjádří výraznějším způsobem, že s chováním dítěte nesouhlasí. Probandi se tedy k fyzickým trestům neuchylují téměř nikdy.

R9: *„Jako myslím si, že u malejch dětí je dobrý jim dát třeba na zadek, ale u těch větších už ne a někdy je už dost velké trest, když ho konkrétně napomenou, nebo zvýším hlas.“*

Co ovšem zmiňovali probandi často bylo potrestání dítěte nějakým zákazem, většinou zabavením elektroniky. Toto potrestání však nevychází z rozmaru rodiče, nýbrž z porušení pravidel, kterých si je dítě vědomo, a tudíž pak tento trest má úplně jiný význam a je zde na místě. Dítě se skrze potrestání učí, co si může a nemůže dovolit a napříště podle toho své chování řídí.

R3: *„Pokud ale řekne, že má hotové, co měl, i když mu to připomínáme, a přesto to neudělá, protože už chtěl jít třeba na tablet a vykašle se na to kvůli takovýmhle blbostem a má pak průšvih z toho ve škole, nějakou poznámku a tak. Tak v ten den je zákaz telefonu, tabletu a věnuje se škole a jiným věcem. Ale s tím počítá, někdy diskutuje a obhajuje se tím, že ostatní kluci s tím začali, a že se jen přidal, ale jinak o tom ví, takže s tím nemá problém to dodržovat.“*

Z nesouhlasu probandů s tresty by se mohlo zdát, že budou spíše nakloněni používání odměn, avšak ve skutečnosti to tak není. Probandi sice uváděli, že se jim odměna v porovnání s trestem jeví jako mnohem lepší výchovný prostředek, a že dokáže dítě lépe motivovat představa něčeho hezkého, co dostane než strach z toho, co se stane, když něco pokazí. Ale ani s odměnami se to nesmí přehnat. Většina probandů upozorňovala na konzumní styl dnešní doby, kdy jsou děti zvyklé mít prakticky všechno a chtějí čím dál víc. Naši probandi však s tímto stylem výchovy nesouhlasí a uvádějí, že to není pro dítě dobré především z důvodu ztráty vnitřní motivace a radosti z dané činnosti, protože si děti zvyknou dělat své povinnosti, nebo se chovat určitým způsobem především proto, aby získaly něco příjemného, co jim za to rodiče slibují.

R3: *„Tak naši kluci by za všechno chtěli dostávat dárky, protože to vidí u kamarádů, že třeba za vysvědčení dostanou dárek v hodnotě několika tisíc, ale já jsem toho odpůrce, protože si myslím, že je dobré, když to dítě ví, že to dělá pro sebe.“*

Probandi uváděli, že odměny jsou dobré, ale jen v určité míře. Například pokud se dítěti povede něco speciálního (ukončí školu s dobrým prospěchem, zvládne nějakou důležitou soutěž či zápas apod.), je na místě ocenit jej nějakou významnější odměnou. Lepší, než kupovat nějaké dárky je však dle názoru probandů odměnit dítě buď pochvalou, zde tedy vidíme provázanost s předchozí kategorií, nebo poskytnout dítěti možnost nějakého příjemného, ideálně společně prožitého zážitku. Čas strávený s rodičem je totiž pro dítě velmi důležitý, a tak rodiče berou dítě třeba na výlet do zoologické zahrady, nebo se jdou podívat na jeho oblíbenou pohádku do kina.

R8: „*Tak ta odměna je podle mě dobrá motivace někdy, třeba když jsme synovi slíbili, že ho vezmeme do IQ parku, nebo síně slávy, tak jako takovej velkolepej zážitek, tak se na to dlouho těšil a fakt se celou dobu snažil, aby se v tý škole zlepšil a pak si to o to víc užil, když jsme ho tam vzali. Takže odměna jo, ale ne takovej bonbonek za každěj výkon, ale taková dlouhodobá.*“

Ukazuje se tedy, že ani tresty ani odměny samotné nejsou pro výchovu dítěte ideálním způsobem. Většina rodičů si to uvědomuje a snaží se tyto dva póly nějakým způsobem vyvažovat. Netrestat dítě, pokud neporuší zásadním způsobem domluvená pravidla a na druhé straně odměnit jej, když se mu něco podaří, ale ne movitým darem, ale spíše již zmiňovanou pochvalou či snahou podpořit.

## **6.2.2 Rodinná pravidla**

V souvislosti s předcházející subkategorií se nám zde objevuje subkategorie *rodinná pravidla*. Probandi tento pojem zmiňovali velmi často a ukazuje se, že stanovení nějakých pravidel je pro výchovu dítěte a běžný chod domácnosti velmi potřebné. Často to bývají dle slov probandů pravidla nepsaná, která vycházejí především z příkladu, který se snaží rodiče dětem dávat. Často se rodiče s dítětem domlouvají a snaží se mu vysvětlit proč by se některé věci neměly dělat. Několik probandů také zmiňovalo, že si pravidla přímo utvořili a napsali na nějaký plakát, který doma mají pověšený, aby byla pravidla všem jasně na očích.

Většina pravidel se v průběhu růstu dítěte mění a dozrává spolu s dítětem. Snahou rodičů je vždy to, aby dítě pravidla převzalo a ztotožnilo se s nimi, přijalo je za svá vlastní a řídilo se jimi. Pravidla totiž učí dítě řádu a pomáhají mu vyznat se ve světě. Díky nim se dítě učí, co smí a co nesmí a ví potom, jak má jednat a čím se řídit.



Probandi poukazují nejen na důležitost pravidel, ale především také na jejich důsledné dodržování a vyžadování. Děti totiž, byť pravidla znají a vědí o tom, co si mohou dovolit, často zkoušejí, zda by je nešlo nějak obejít. Na rodiči potom spočívá velká zodpovědnost v tom, aby se snažil všechna stanovená pravidla si pamatovat a nezapomínal pohotově zareagovat, pokud dojde k jejich porušení, aby dítě tato pravidla postupně opravdu převzalo za svá.

R5: „*Tak snažíme se o hranice. Některý maj jako že jsme si je přesně řekli, některý maj jako že jsme si je přímo neřekli, ale vědí o nich, že tam jsou. (...) Taky asi jako všechny děti vědí, co můžou, co nemůžou, ale zkoušej to. Jedna nedůslednost nadělá hroznou škodu, protože oni si to jednou zkusej a pak dlouho trvá, než se to zas podaří.*“

### **6.2.3 Vlastní povinnosti**

Významným prvkem ve výchově dítěte, který byl velmi často probandy zmiňován jsou *vlastní povinnosti*. Tak jako se dítě učí dodržovat pravidla, která jsou potřebná pro jeho budoucí život a pomáhají mu orientovat se ve světě, tak pokud má dítě nějaké povinnosti a je po něm požadováno, aby je plnilo, učí se tím nejen řádu a umění konkrétní dovednosti, ale také se mu dostává *pocitu samostatnosti*. Tomuto pojmu věnujeme později samostatnou subkategorii, avšak musíme jej zmínit i zde, protože vychází především z dané subkategorie vlastní povinnosti.

Všichni probandi se shodovali na významu přítomnosti nějakých povinností v životě dítěte. Nejčastěji jsou to povinnosti spojené s povinnou prací do školy či kroužků, např. přehrávání na nástroj a domácí úkoly. Většina probandů také uváděla, že se snaží vést dítě k tomu, aby si po sobě uklízelo a alespoň jednou za týden si pořádně uklidilo vlastní pokoj. Avšak ukazuje se, že dítě v mladším školním věku dobře zvládá mít povinností více. Rodiče jej tedy často zapojují do běžného chodu domácnosti. Ze začátku dítě nedostává za úkol povinností nijak náročných, například jednou za týden zaleje květiny, či vynese odpad. Postupně s přibývajícím věkem a větší schopností dítěte je dobré povinnosti přidávat.

Dítě v tomto věku už by mělo být schopné hlídat si samo své povinnosti, ale přesto probandi často uváděli nutnost kontroly práce dítěte. Často musejí dítěti připomínat, aby daný úkol udělalo, ale jak z odpovědí většiny probandů vyplývá, postupem času si děti vykonávání povinností osvojují a nemusí se jim již připomínat tak často.

Jako hlavní důvod, proč je dobré dětem zadávat povinnosti uvádějí probandi, že skrze povinnosti je dítě jednak připravováno na pozdější život, kdy se povinnostem nevyhne, avšak jsou také velmi důležité pro rozvoj jeho sebevědomí. Souvisí totiž nejen s povinností samotnou, ale také s projevenou důvěrou rodiče, kterou do dítěte vkládá. Rodič tak ukazuje dítěti, že mu věří, že je schopné danou věc zvládnout a dítě tak může načerpat pocit toho, že je schopné nejen díky tomu, že se postupně naučí nějakou povinnost vykonávat, ale také díky tomu, že projevená důvěra rodiče ho vede k vlastnímu pocitu důvěry v sebe.

R2: „*Tak dcera chodí už asi od 2.třídy na nákup do pekárny, nebo třeba do papírnictví, ať si sama řekne, co potřebuje. Taky vodí mladší sestru do hudebky, nebo na kroužky. Víme, že jí to můžeme svěřit, že je v tohle zodpovědná a že to zvládne. A ona to má i ráda, že už dělá něco takového zodpovědného. A může mít dobrý pocit z toho, že pomůže a že to sama dokáže bez pomoci.*“

## **6.3 Rozvoj pocitu samostatnosti**

Třetí z hlavních kategorií rozvoj pocitu samostatnosti vychází z předcházejících dvou kategorií. Jak jsme popisovali výše, vedení dítěte k zodpovědnosti a samostatnosti mu přináší vědomí vlastních schopností a dovedností, což vede k rozvoji zdravé sebedůvěry. Subkategoriemi jsou zde tedy *vědomí vlastních schopností*, dále pak *rozpoznání silných stránek a zážitek úspěchu*.

### **6.3.1 Vědomí vlastních schopností**

Z odpovědí většiny probandů se ukazuje, jak moc prospěšné je pro dítě, pokud se musí věnovat nějaké činnosti, která si žádá jeho úsilí a učí jej jistému řádu. Dítěti se skrze zkušenosti s vykonáváním daných povinností či úkolů dostává vědomí, že něco umí a něco samo dokáže. Většina probandů se shodovala v názoru, že vědomí vlastních schopností a dovedností je velmi důležité pro rozvoj zdravého sebevědomí dítěte, protože posuzuje sebe kladněji, když vidí, že se mu něco daří a je v něčem dobré.

R9: „*Sebevědomí beru jako takovej pocit, jak člověk bere sám sebe, jak se na sebe dívá, a jak si je vědomej toho, co umí a co dokáže.*“

Toto vědomí se netýká pouze dovedností v oblasti praktických úkolů v domácnosti či škole. Jedná se také o vlastnosti, které má každý člověk odlišné, a které se učí poznávat a

pracovat s nimi. K tomu mohou rodiče z pozice pozorovatele a osoby, která zná své dítě nejlépe ze všech značně přispět.

### 6.3.2 Rozpoznání silných stránek

S předchozím odstavcem souvisí subkategorie *rozpoznání silných stránek* dítěte. Probandi uváděli tuto kategorii velmi často, pokud se zamýšleli nad tím, jak jako rodiče mohou přispět k rozvoji zdravého sebevědomí svého dítěte. Vedle pocitu samostatnosti, který vyplývá ze zvládání vlastních povinností je pro dítě velmi přínosné také vědomí toho, co dokáže, a jaké jsou jeho předpoklady. Na tomto procesu poznávání vlastních předpokladů k určitým dovednostem se rodič podílí, když pozorně sleduje dítě, zajímá se o něj a všímá si toho, co by mu mohlo jít a mohlo jej bavit.

V souvislosti s tímto procesem probandi uváděli, že nejlepším způsobem, jak rozpoznávat silné stránky dítěte a dále je pak rozvíjet je vysledovat, čím se ve svém vlastním zájmu zabývá a potom jej přihlásit na kroužky, které s daným zájmem souvisejí. Je dobré nechávat v tomto případě iniciativu spíše na dítěti, aby si mohlo samo zvolit čemu se bude věnovat, ale zároveň probandi často zmiňují, že musí do volby kroužků nějakým způsobem zasahovat. Často se totiž stává, že i když daná aktivita dítě baví, je spojena i s určitou mírou námahy a dítěti se z přirozenosti nechce přílišnou námahu vyvíjet. Je proto dobré, aby mu rodič ukázal, proč je to důležité a zvažil, zda dítěti aktivitu nechat, nebo se pokusit nalézt pro něj nějakou vhodnější.

R3: „*Hodně nechávám věci, které ho baví na něm, ale trochu to koriguju, protože jinak by se jenom válel doma. Tak hledáme nějakou cestu mezi.*“

Většina probandů také zmínila, že se snaží vést dítě ke sportu. Mladší školní věk je totiž spojen s obdobím, kdy se děti začínají porovnávat se svými vrstevníky a v oblasti sebevědomí mohou často trpět právě v důsledku toho, že si ve srovnání s jinými dětmi nepřipadají dost dobré. Výraznější je to u chlapců, kteří bývají většinou více soutěživí, a proto je v oblasti sportu pro dítě výhodou, pokud se pravidelně věnuje nějaké sportovní činnosti a ví, že je v ní dobré.

R12: „*A pak jsme ho dali ještě na fotbal, protože chtěl, že chodí spolužáci a s manželkou jsme se shodli, že je u kluka dobrý, nebo i obecně u dětí, aby měly nějaký pohyb a hýbaly se pravidelně. (...) A myslím taky, že je dobrý že je takovej mrštnej a silnej díky tomu a vyrovná se ostatním klukům.*“

### 6.3.3 Zážitek úspěchu

Podstatný rys, který je společný oběma předchozím subkategoriím jsme pojmenovali jako zážitek úspěchu. To je totiž ten pocit, který dítě zažívá, pokud si je vědomo toho, že něco umí a něco dokáže. Už samotný zážitek, že se mu něco podařilo je pro něj velkou odměnou. O to více, pokud si jeho úspěchů všímá i okolí, především jeho rodiče, a také jej za to dokážou ocenit.

Zážitek úspěchu dítě motivuje, aby se dané činnosti věnovalo i nadále, a to vede k postupnému zlepšování, jak se dítě dané činnosti věnuje déle a hlouběji. Je to velmi významný aspekt rozvoje zdravého sebevědomí. Jak uváděla většina probandů, pokud dítě má nedostatek v nějaké oblasti, ale v oblasti jiné je dobré a ví o tom, je to pro něj velmi kladnou posilou při kritickém pohledu na sebe sama, podle které si utváří vlastní sebeobraz.

R11: *„Je to určitě důležité o tom vědět, protože pro každého je důležitý pocit, že něco umí a že si zažije ten pocit, že v něčem uspěl. A je dobré to dál rozvíjet, ty kroužky jsou k tomu skvělá příležitost.“*

## 6.4 Důvěra v sebe

Tato subkategorie vyplývá ze všech ostatních. Hendl (2008) užívá pro označení tohoto typu kategorie název *následky*, které plynou z předcházejících akcí a strategií. Pro tuto kategorii jsme vybrali subkategorie *vrstevníci* a *jistota*.

### 6.4.1 Vrstevníci

V období mladšího školního věku, obzvláště pak středního školního věku, který je předstupněm následného bouřlivého období pubescence začínají mít pro dítě jeho vrstevníci velký význam. Stýká se s nimi převážně ve škole, takže dochází často k tomu, že se mezi dětmi tvoří vlivem hodnocení ze strany učitele, schopnostmi a dovednostmi každého dítěte a celkovou atmosférou třídy postupně menší či větší rozdíly a dítě postupně získává určité postavení a roli mezi ostatními dětmi. Pokud dítě cítí, že je v některé oblasti, ať už třeba v tělocviku či matematice oproti jiným dětem pozadu, dokáže tento pocit značně ovlivnit jeho vnímání sebe sama. Srovnává se s ostatními a snaží se jim vyrovnat, ale pokud se mu to nedaří může se začít podceňovat.

V rámci této problematiky probandů většinou uváděli, že bohužel nemohou být přítomni přímo na místě s dítětem. Avšak zmiňovali různé možnosti, jak se snaží těmto

situacím předcházet. Proti pocitu méněcennosti z důvodu nedostatečnosti v tělocviku, kterou uváděli u dětí jako nejčastější, je nejlepší vést dítě k nějakému sportu, o což se většina probandů snaží.

Vedle nevýhod, které může styk s vrstevníky pro dítě mít probandi uváděli mnoho kladů, kterých si jsou vědomi, a které jsou pro dítě v tomto věku velmi podstatné. Především je to učení se řešení různých situací a učení se vzájemné komunikaci. Děti sice znají podobné situace z domova, kde se učí je řešit od malička, avšak s vrstevníky je to v mnoha ohledech jiné. Probandi se shodovali na názoru, že jsou tyto zkušenosti pro dítě velmi cenné. Většina z nich tedy uváděla, že podporuje přátelství svého dítěte a napomáhají tomu, aby se mohlo se svými kamarády vídat a dál se sociálně rozvíjet.

R7: „*Ta třída hodně ovlivňuje ty děti a kamarádství taky, je hodně důležitý, aby to dítě, když se setká třeba s problémama mělo nějakou kamarádku, která se jí třeba zastane, s kterou může počítat. A hodně si myslím, že se tím učeť i spolu se bavít a řešit různé situace, protože to je něco trochu jinýho než ty rodiče, nebo sourozenci a je to důležitý pro jejich další vývoj.*“

I díky vrstevníkům může dítě zažívat pocit úspěchu a spokojenosti. Když se mu například daří být naopak v něčem lepší než ostatní děti, nebo vědět, že dokáže někomu, kdo je v něčem slabší pomoci vede dítě opět k pocitu vlastní schopnosti. Také vědomí toho, že má kamarády, kteří jej mají rádi a rádi s ním tráví čas a společně si rozumí mu pomáhá zvyšovat pocit jeho vlastní hodnoty.

## **6.4.2 Jistota**

Většina výše zmiňovaných subkategorií má společnou charakteristiku, kterou můžeme nazvat jako *jistota*. Je to právě pocit, který dítě získává, když vidí, že na něm rodičům záleží. Také když zažívá podpůrné prostředí, když má povinnosti, které zvládá plnit a je za ně odměněno podporou rodičů. Pociť jistoty zažívá, když se mu daří a je úspěšné a když má aktivity, které jej baví. Také když má kamarády, s kterými může sdílet svůj volný čas i zájmy, a kteří mu tuto pozornost oplácejí. Ze všech těchto zážitků si dítě odnáší pocit jistoty, a právě tato jistota je důležitým základem pro jeho zdravé sebevědomí a pro jeho další rozvoj.

## 6.5 Odpovědi na výzkumné otázky

**Do jaké míry jsou si rodiče vědomi svého vlivu, kterým můžou ovlivnit rozvoj zdravého sebevědomí svého dítěte?**

Kladli jsme si otázku, do jaké míry budou rodiče obeznámeni s možným vlivem, který můžou na rozvoj zdravého sebevědomí svého dítěte mít. Dle odpovědí probandů se ukázalo, že si jsou rodiče většinou tohoto vlivu vědomi. Uvědomují si, co by mohlo být pro rozvoj zdravého sebevědomí jejich dítěte dobré a co by jej mohlo naopak poškodit. Snaží se nahlížet na dítě v mladším školním věku jako na samostatné a schopné a podle toho uzpůsobují své chování a požadavky vůči němu. Nezapomínají však na to, že je stále ještě dítětem, a jako takové potřebuje také aby mu byla projevována láska a mělo podporující zázemí, ze kterého může čerpat sílu do nelehkých situací, kterým se učí v jiných prostředích, do kterých se již ve svém věku dostává, především ve škole.

**Jaké konkrétní způsoby rozvoje sebevědomí svých dětí rodiče využívají?**

Dle odpovědí probandů jsme dospěli k závěru, že existuje velké množství různých drobných způsobů, jak může rodič dítě a jeho sebevědomí podporovat. Avšak nejčastějšími a nejpoužívanějšími způsoby, které probandi zmiňovali se ukazují způsoby, o kterých by se dalo říci, že jsou v zásadě obyčejné, ale pro dítě jsou velmi důležité. Je to především *trávení času s dítětem*, čímž mu rodič dokazuje, že i v hektickém tempu života, kdy má velké množství povinností, si na něj dokáže vyhradit čas, protože je pro něj důležité. Dále je to *dávání hranic dítěti a vedení dítěte k samostatnosti*. Tím, že rodiče nastaví dítěti určité hranice, dávají mu jasný prostor, ve kterém se může pohybovat a svět se pro něj stává srozumitelnější a lépe se v něm orientuje. Vedení k samostatnosti podporuje v dítěti pocit, že je schopné, že něco dokáže, a že mu rodič projevuje důvěru, protože věří, že daný úkol zvládne. Jako další významný způsob rozvoje sebevědomí dítěte uváděli probandi *rozpoznání jeho silných stránek a vedení dítěte k jejich dalšímu rozvíjení*. Děje se tak především prostřednictvím kroužků, do kterých dítě přihlašují, a které jsou takto zaměřeny. Dítě si díky tomu uvědomuje své schopnosti a tím, že je rozvíjí, stává se v nich postupně čím dál víc schopnější a zažívá tak pocit, že něco umí. Dítě tedy zažívá pocit úspěchu, který je pro rozvoj jeho sebevědomí velmi důležitý.

### **Jaké prostředí rodiče vytvářejí, aby rozvíjeli sebevědomí dětí?**

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá se značně podílí na rozvoji jeho sebevědomí. Probandi uváděli, že si toho jsou vědomi a snaží se proto, aby dítě doma zažívalo *podpůrné prostředí*. Týká se to především toho, že se rodiče snaží dítě podporovat a zaujmají vůči němu kladný postoj. Probandi často zmiňovali, že se snaží dítě hodně chválit a celkově podporovat, především pokud vidí, že se mu v něčem nedaří. Také zmiňovali důležitost vztahů dítěte s ostatními sourozenci. Uvědomovali si, jaký dopad může na dítě mít, pokud se cítí po narození dalšího sourozence opomenuté. Snaží se proto, aby mezi dětmi panovala přívětivá atmosféra, a aby se žádné dítě necítilo osaměle. To řeší především tak, že tráví čas společně jako celá rodina, ale jednou za čas podnikají akce i s každým dítětem zvlášť, čímž se dítěti dostává pocitu důležitosti.

### **Z jakých důvodů rodiče volí právě tyto způsoby rozvoje sebevědomí?**

Při analýze získaných dat v rámci výzkumu nám přišlo zajímavé, že se probandi většinou hodně shodovali na způsobech, které k rozvoji sebevědomí svého dítěte využívají. Někteří probandi uváděli, že při výchově dětí čerpají inspiraci z různých knih. Většina však uvedla, že to, jak dítě vychovávají vychází z jejich vlastní přirozenosti. Velmi důležitou roli při tom hraje také jejich snaha vycházet z toho, jaké dítě je, a jaké jsou jeho potřeby, což se u jednotlivých dětí může značně lišit. Základem však je snažit se dítěti věnovat čas, porozumět mu a zkusit mu nějakým způsobem pomoci v jeho situaci. Tyto konkrétní způsoby se rodičům zatím osvědčily, proto jich takto využívají.

## 7 DISKUZE

V našem výzkumu jsme se zabývali tématem rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku z pohledu rodičů. Naším cílem bylo zjistit jakým způsobem mohou rodiče ovlivňovat rozvoj zdravého sebevědomí u svého dítěte, a jak tento rozvoj ve skutečnosti vypadá. Zajímalo nás tedy, zda si rodiče uvědomují, že mohou sebevědomí svého dítěte ovlivňovat, a jak s tímto vědomím dále nakládají. V souladu s cílem našeho výzkumu byly zvoleny čtyři výzkumné otázky, kterými jsme se pokusili objasnit do jaké míry jsou si rodiče vědomi svého vlivu, kterým můžou rozvoj sebevědomí dítěte ovlivnit, dále pak jaké prostředí pro rozvoj dítěte vytvářejí, jaké způsoby rozvoje sebevědomí dítěte k tomu volí a proč právě tyto.

Pro dané téma jsme zvolili kvalitativní formu výzkumu, která umožňuje dostat se ke zkoumanému problému blíže a nalézt vzájemné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými prvky zkoumání. Pro účely našeho výzkumu jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Funkčnost otázek jsme vyzkoušeli v rámci naší pilotní studie, která byla provedena se dvěma probandy. Otázky byly shledány jako vyhovující, proto tedy byly použity i v oficiálních rozhovorech ke sběru potřebných dat. Žádný z našich probandů nevyužil nabízené možnosti neodpovídat na kterékoliv otázky, ani možnost odchodu z interview, pokud by pro něj nebylo přijatelné či vhodné. Rozhovory proběhly v domácnostech probandů či v tiché pronajaté místnosti na katedře Psychologie.

Ač jsme s výsledky našeho výzkumu veskrze spokojeni, musíme zde poukázat také na některé limity, které náš výzkum má, a které mohly závěry našeho výzkumu ovlivnit. První limit se objevuje již při samotném výběru probandů, kdy jsme si předem určili několik kritérií, podle nichž jsme probandy vybírali a následně jsme zvolili získávání probandů pomocí metody samovýběru a metodou sněhové koule. Je tedy pravděpodobné, že se nám do výzkumu přihlásili probandi, pro které bylo naše téma nějakým způsobem atraktivní, a kteří se o dané téma sami zajímají a je tedy možné, že také v reálném životě se na problematiku rozvoje zdravého sebevědomí dítěte zaměřují více než jiní rodiče. Odpovědi probandů tudíž mohou být touto skutečností do značné míry ovlivněny a bylo by zajímavé porovnat jejich výpovědi s probandy, kteří by se nepřihlásili sami a nejevili by o dané téma žádný speciální zájem.



Dalším limitem našeho výzkumu je způsob analýza našich dat, jelikož tato analýza byla prováděna pouze jedním výzkumníkem. Mohlo tedy dojít k nesprávnému kódování v průběhu analýzy, které by mohlo být s vyšším počtem výzkumníků eliminováno a zvýšila by se tak validita výzkumu. V rámci možností naší práce však nebyl jiný postup možný.

Limitem výzkumu je rovněž nedostatek studií, které by se zaměřovaly vyloženě na téma rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku z pohledu rodičů tak, jak tomu bylo v naší práci. Nemohli jsme tudíž porovnat výsledky našeho výzkumu s výsledky jiné studie. Avšak uvádíme a porovnáваме alespoň dílčí části související s tématem našeho výzkumu, o kterých jsou nám známa jistá data a výsledky.

V neposlední řadě musíme přiznat také možné zkreslení ze strany výzkumníka, jelikož se jednalo o první realizovaný projekt takovéto povahy a mohlo tedy vlivem nezkušenosti dojít k nepřesnosti či opomenutí při získávání či zpracovávání potřebných údajů.

Jak vyplývá z literatury (Čačka, 2000, Dobson, 1994, Felson a Zielinsky, 1989) i z výsledků našeho výzkumu, role rodiče je při rozvoji zdravého sebevědomí v období mladšího školního věku, konkrétně středního školního věku u jejich dítěte skutečně značná. Ukázalo se také, že probandi jsou si této významné role vědomi a snaží se v rámci svých možností a každodenních starostí brát toto vědomí v potaz a přizpůsobovat mu také postoj, který vůči dítěti mají.

V teoretické části práce uvádíme výzkum provedený Coopersmithem (1968), který se zabýval souvislostí mezi postojem rodičů vůči dítěti a jeho sebevědomím. K těmto účelům zkoumal skupinu desetiletých chlapců, tedy dětí ve středním školním věku a prostředí, z něhož pocházeli, a které jejich sebevědomí formovalo. Zjistil, že pro dítě nejprospěšnější je prostředí, ve kterém rodiče dávají najevo svou lásku k němu a podporují jej, nebojí se však být také přísní a stanovují dítěti pevné hranice, jejichž překročení je vnímáno negativně a podle domluvených pravidel následně také potrestáno. K tomuto poznatku docházíme také skrze náš výzkum, ve kterém probandi sami uváděli, že se jim takovýto styl výchovy osvědčil jako nejpřínosnější. Snaží se pro dítě vytvořit podporující prostředí, což v sobě zahrnuje podporující postoj k dítěti a všeobecnou snahu podporovat jej, bez ohledu na jeho schopnosti, dovednosti či školní a jiné úspěchy. Dále pak snahu vytvářet celkově pozitivní prostředí nejen pro prvorozené dítě, ale pro rodinu jako celek. V tom jsou zahrnuti tedy i

další sourozenci a snaha rodiče vytvářet mezi nimi pozitivní vztahy a neupřednostňovat jednoho před ostatními.

Jak dokazuje náš výzkum i uváděná literatura (Čačka, 2000, Rogge, 1996), stanovené hranice jsou pro dítě v tomto věku velmi důležité. Většina probandů uváděla, že i když nemají pravidla jejich domácnosti přímo sepsaná, jsou o nich její členové s důrazem spraveni a je vyžadováno jejich plnění. Ukazuje se zde potřeba určité důslednosti ve vyžadování plnění pravidel, aby mohla domácnost správně fungovat a spolu s ní i vztahy mezi všemi jejími členy. Probandi často uváděli, že s pravidly a jejich vyžadováním úzce souvisí také požadavky, které na dítě mají. Postupně s rostoucím věkem dítěte, roste také jeho schopnost vykonávat určité povinnosti, čehož rodiče využívají. Dítěti v mladším školním věku, jak většina probandů uvedla, rodiče zadávají určité stálé povinnosti, které si dítě musí hlídat a jejichž plnění mu následně přináší nejen pocit schopnosti, jelikož se učí, že určité věci a činnosti dokáže již samo ovládat, ale zároveň u něj skrze tyto činnosti dochází i k rozvoji pocitu sebedůvěry, jelikož se zde zrcadlí věnovaná důvěra rodiče, který věří, že je dítě schopno danou povinnost zvládnout.

S pravidly značně souvisela v našem výzkumu otázka trestů a odměn ve výchově dítěte a jejich vliv na jeho sebevědomí. Probandi se shodně vyjadřovali proti trestům, myšleno především fyzickým, avšak do určité míry je schvalují, například pokud jsou formou zákazů. Většina probandů však zdůrazňovala nutnou opatrnost a smysluplnost při vykonávání trestu, jelikož si jsou vědomi poškozujících dopadů na vnímání sebe sama u dítěte v tomto věku. Ani odměny se ze strany probandů nejeví jako příliš vhodné pro výchovu dítěte. Jako důvody omezeného používání odměn a posléze i pochval, které jsou jako odměna využívány většinou rodičů, probandi uváděli především ztrátu vnitřní motivace dítěte k vykonávání dané činnosti bez očekávání jisté odměny. Několik probandů dále zmiňovalo obavy z nadměrného odměňování a chválení z důvodu následného rozvoje nezdravého sebevědomí směrem k nadměrnému sebevědomí. Tento postup může vést dokonce až k rozvoji narcismu u dítěte, jak dokazuje ve svém výzkumu Brummelman et al. (2017), je proto vhodné jak mezi tresty a odměnami, tak ale také u odměn ve formě pochval zachovávat rozumnou míru.

Jako jeden z nejdůležitějších způsobů, jak rozvíjejí sebevědomí svého dítěte uváděli probandi odhalování a rozvíjení silných stránek svého dítěte. Dítě v tomto věku je vystaveno tlaku ze strany svého okolí, a to především ve škole, jelikož si již začíná uvědomovat rozdíly mezi sebou a svými vrstevníky, a tudíž se s nimi často srovnává a snaží se jim vyrovnat. Jak

uvádí literatura (Langmeier, Krejčířová, 2006, Erikson, 2015, Matějček, 2007), je toto období časem soutěží, takže k tomuto porovnávání automaticky směřuje. Je také dobou, kdy si dítě vytváří pocit vlastní kompetentnosti. K tomu dochází, jak jsme zmiňovali již výše, skrze získávání pocitů schopnosti a samostatnosti při plnění povinností. Dochází k tomu ale také v rámci sociálních situací, které dítě zažívá se svými vrstevníky, a v nichž se učí řešení konfliktů a komunikaci. Dále také při navštěvování různých kroužků, na které jej rodič po zralé úvaze přihlašuje. Tam dítě může zažívat pocity naplnění a zábavy při vykonávání aktivity, která mu jde, jelikož má pro ni určité předpoklady. Zažívá tak pocit úspěchu, který je pro rozvoj jeho zdravého sebevědomí a důvěry ve vlastní osobu a své schopnosti velmi podstatný.

Praktickou využitelnost našeho výzkumu spatřujeme v několika ohledech. Jedním z přínosů práce je zjištění, že probandi jakožto zástupci rodičů, kterých se daná problematika týká, mají o tématu rozvoje sebevědomí k našemu překvapení poměrně dobrý přehled a je znatelný také jejich osobní zájem o danou problematiku. Přesto se domníváme, že těmto několika konkrétním jedincům mohl náš výzkum v rámci rozhovoru s nimi přispět k hlubšímu poznání dané problematiky a většímu uvědomění si, o co by se v dané oblasti mohli více zajímat, a jak by mohli rozvoj sebevědomí jejich dítěte dále posunout.

Dalším přínosem je poznatek, že i v tomto období, které bývá většinou autorů považováno za nepříliš zásadní a hodné pozornosti, je přeci jenom velmi důležité, jak rodiče na dítě působí. A i když již v tomto věku začíná být pro dítě podstatný vliv jeho kamarádů a dalších vrstevníků, přesto je vliv rodičů stále značný a mohou vhodným vedením dítěte zapůsobit na rozvoj jeho sebevědomí hned několika užitečnými způsoby, a to ve značné míře.

Podmínky našeho kvalitativního výzkumu bohužel neumožňovaly seznámit se do hloubky s větším počtem konkrétních příběhů. Domníváme se, že další výzkumy týkající se dané problematiky by mohly přinést mnoho zajímavých poznatků, obzvláště pokud by zahrnovaly širší populaci a naskytl by se tak větší možnost porovnání a zobecnění výsledků studie. Doporučujeme tedy zaměřit další výzkumy v této oblasti také kvantitativním směrem.

## 8 ZÁVĚR

Vliv rodičů na dítě v mladším školním věku je značný. Většina rodičů si tento vliv uvědomuje a snaží se ho využít, aby mohla pomocí různých způsobů přispět k rozvoji zdravého sebevědomí svého dítěte.

Jedním ze základních způsobů rozvoje zdravého sebevědomí je podpůrné prostředí, v němž dítě vyrůstá. Toto prostředí vytváří rodič záměrně, a to svým postojem, který vůči dítěti zaujímá. Tento podporující postoj v sobě zahrnuje především pozitivní vnímání dítěte, nehledě na jeho výkony a přednosti. Dává dítěti najevo zájem a důležitost jeho přítomnosti v rodině. Dítě si tak poté samo může vytvářet pozitivní obraz o své osobě.

V rámci tohoto postoje je zahrnuta také výchova dítěte, která se snaží především o vyrovnanost. Tato vyrovnanost se zračí v rámci postoje rodiče vůči trestům a odměnám, které v rámci své výchovy užívá co nejméně. Ani jedna z obou zmiňovaných forem jednání vůči dítěti se totiž neukazuje jako zcela vhodná. Stejně tak si rodič dává pozor, aby se vyvaroval zbytečnému chválení dítěte, jelikož právě pochvala bývá nejčastěji využívanou formou odměny a způsobem podpory, kterých většina rodičů při výchově dítěte využívá. Tudíž i pochvala by měla být rodičem využívána ve vhodné míře.

V rámci rodinných pravidel a chodu domácnosti rodič volí vhodné povinnosti, které dítěti svěřuje. Tímto jej jednak učí zvládat tuto konkrétní povinnost, čímž se dítě učí samostatnosti a dostává se mu pocitu schopnosti v dané oblasti. Dále pak tento pocit samostatnosti vede k větší sebedůvěře a pocitu zvládnutí zadaných povinností. To vše v dítěti tvoří pocit, že je již samostatné a schopné vykonávat povinnost, kterou mu rodič svěřil, a díky této projevené důvěře pak dítě také samo více důvěřuje vlastním schopnostem.

Rodič se snaží také rozpoznávat silné stránky a přednosti dítěte a dále je pak, především formou navštěvovaných kroužků, rozvíjí a pomáhá tak dítěti zjistit, v čem je dobré. Dítěti se tak dostává pocitu kompetentnosti v dané oblasti, což mu pomáhá vyrovnat se s případnými neúspěchy v oblastech jiných. Významnou roli zde také hraje skutečnost, zda vykonávaná aktivita dítě baví.

Všechny tyto postupy vedou k pocitu důvěry v sebe sama a své schopnosti, ke kterému dítě, jež tyto způsoby zažívá, samo v průběhu jejich využívání dochází.

## 9 SOUHRN

Předkládaná bakalářská práce se zabývá zkoumáním způsobů rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku, konkrétně v části středního školního věku, které jsou rodiči v praxi využívány.

Teoretická část práce je rozčleněna do tří hlavních kapitol. V první kapitole popisujeme pojem sebevědomí, dále také vymezujeme pojmy související, a to osobnost a koncept „já“, sebepojetí a sebehodnocení. V rámci této kapitoly také uvádíme různá členění sebevědomí tak, jak je popisují různé zdroje.

V druhé kapitole se zaměřujeme na popis období mladšího školního věku, kterým se v naší práci zabýváme. Uvádíme zde dělení mladšího školního věku a charakteristiky obou jeho částí, jelikož je to z hlediska vývoje dítěte velmi dlouhý časový úsek a mezi oběma jeho částmi jsou značné rozdíly. Z tohoto důvodu byl pro účely naší práce vybrán pouze druhý časový úsek – období středního školního věku. Uvádíme zde také jak probíhá vývoj dítěte v tomto období a faktory, které tento vývoj ovlivňují.

V poslední kapitole zmiňujeme způsoby rozvoje zdravého sebevědomí dítěte tak, jak je uvádí literatura. Představujeme zde také některé související výzkumy.

Hlavním cílem výzkumu v rámci naší práce bylo prozkoumat, jaké povědomí mají rodiče o dané problematice rozvoje sebevědomí dítěte, a jakých způsobů k tomuto rozvoji využívají a z jakých důvodů.

Náš výběrový soubor byl tvořen dvanácti probandy (sedmi ženami, pěti muži), kteří mají minimálně dvě děti a prvorozené z nich navštěvuje 3., 4. či 5. třídu prvního stupně základní školy. Probandi žijí také s partnerem a dětmi v úplné rodině. Potřebná data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Analýzu dat jsme prováděli pomocí postupů zakotvené teorie.

Dle výsledků výzkumu se ukázalo, že povědomí o dané problematice je ze strany probandů vysoké. Tím i používání různých způsobů rozvoje zdravého sebevědomí u dítěte je bráno jako běžná součást jeho výchovy. Jako nejčastější způsob byl na prvním místě uváděn podporující postoj vůči dítěti. Tento postoj spočívá především v kladném přijímání dítěte a jeho osoby bez jakýchkoli výhrad a nároků na jeho schopnosti a dovednosti. Dále

pak utváření přívětivého, podporujícího prostředí domova, které zahrnuje i podněcování pozitivních vztahů s jednotlivými sourozenci i celé rodiny. K tomu značně přispívá především nutnost věnovat dítěti čas, a to jak rodině jako celku, tak individuálně každému z dětí.

Dále se ukázala významná úloha výchovy a v rámci ní používání trestů či odměn, posléze také pochval. Jak se ukazuje ze zkušenosti jednotlivých probandů, je nutné mezi těmito prvky výchovy vyvažovat a soustředit se na to, aby ani jeden z nich nijak nepřevažoval. Dalším důležitým bodem výchovy jsou rodinná pravidla a povinnosti, jejichž plnění je po dětech vyžadováno. Zadané povinnosti se s věkem dítěte mění, avšak jejich kladný dopad na vývoj dítěte zůstává. Největším přínosem je především rozvoj pocitu samostatnosti a schopnosti, který si dítě odnáší.

Stejně tak se pocit schopnosti a zážitek úspěchu odehrává v situacích, kdy dítě vykonává aktivitu, která jej baví a zároveň ji schopně zvládá. Je nutné, aby rodič vyvinul pečlivou snahu sledovat a poznat své dítě, aby si uvědomil, ke kterým činnostem má dítě předpoklady, a poté mu pomohl je více rozvíjet. Pokud je dítě v jiných oblastech méně schopné, může mu jedna oblast, v níž úspěch zažívá být místem, kde dochází jisté kompenzace.

Hlavním přínosem naší práce je poukázání na důležitost pozitivního působení rodiče na sebevědomí dítěte ve věku, který bývá často opomíjen. Výsledkem analýzy získaných dat a potažmo celé práce je navržené schéma, kde centrální kategorií je „*podpůrné prostředí*“, kategoriemi hlavními jsou „*postoj k dítěti*“, „*výchova*“, „*rozvoj pocitu samostatnosti*“ a „*důvěra v sebe*“ a dále je zde zmíněno několik subkategorií a jejich vzájemné vztahy.

# LITERATURA

1. Allport, G. W. (1937). *Personality. A Psychological Interpretation*. New York: Henry Holt & Co.
2. Bacus, A. (2007). *Mé dítě si věří*. Praha: Portál.
3. Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907
4. Beglis, J., & Sheikh, A. (1974). Development of the Self Concept in Black and White Children. *The Journal of Negro Education*, 43(1), 104-110. doi:10.2307/2966947
5. Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
6. Brummelman, E., Nelemans, S. A., Thomaes, S., & Orobio de Castro, B. (2017). When Parents' Praise Inflates, Children's Self-Esteem Deflates. *Child development*, 88(6), 1799-1809.
7. Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., van den Hout, M. A., & Bushman, B. J. (2014). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in children with low self-esteem. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 143(1), 9-14.
8. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
9. Coopersmith, S. (1968). Studies in self-esteem. *Scientific American*, 218(2), 96-107.
10. Čačka, O. (1996). *Psychologie dítěte*. Brno: Masarykova univerzita.
11. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita.
12. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV – nakladatelství.
13. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
14. Dobson, J. (1994). *Být sám sebou*. Praha: Návrat domů.
15. Drapela, V. J. (2011). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
16. Dreikurová-Fergusonová, E. (1993). *Adlerovská teorie*. Tišnov: Sursum.
17. Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál.
18. Felson, R., & Zielinski, M. (1989). Children's Self-Esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and Family*, 51(3), 727-735. doi:10.2307/352171
19. Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
20. Gecas, V. (1971). Parental Behavior and Dimensions of Adolescent Self-Evaluation. *Sociometry*, 34(4), 466-482. doi:10.2307/2786193

21. Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář.
22. Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Olomouc: Victoria Publishing.
23. Greene, D., & Lepper, M. (1974). Effects of Extrinsic Rewards on Children's Subsequent Intrinsic Interest. *Child Development*, 45(4), 1141-1145. doi:10.2307/1128110
24. Hall, C. S., & Lindzey, G. (1999). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN.
25. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
26. Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
27. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
28. Hoelter, J. (1984). Relative Effects of Significant Others on Self-Evaluation. *Social Psychology Quarterly*, 47(3), 255-262.
29. Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
30. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2007). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
31. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
32. Leman, K. (2008). *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál.
33. Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
34. Matějček, Z. (2013). *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál.
35. McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913-930.
36. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Hrada Publishing.
37. Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445.
38. Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
39. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
40. Rogge, J-U. (1996). *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál.
41. Shah, S., & Sharma, A. (2018). Parents' forgiveness and coping styles as predictors of Children's self-esteem. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 14(4), 109–124.



42. Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
43. Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
44. Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
45. Vágnerová, M. (1997). *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum.
46. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál.

# PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Způsoby rozvoje zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku z pohledu rodičů

**Autor práce:** Kristina Svobodová

**Vedoucí práce:** PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 65 stran, 126 933 znaků

**Počet příloh:** 2

**Počet titulů použité literatury:** 46

### **Abstrakt:**

Práce popisuje způsoby rozvoje a podpory zdravého sebevědomí u dětí v mladším školním věku, kterých rodiče při výchově využívají. V teoretické části práce je uveden popis pojmů sebevědomí, mladší školní věk a některé výzkumy týkající se daného tématu. Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaké mají rodiče povědomí o problematice rozvoje sebevědomí u dítěte, jaké prostředí pro dítě vytvářejí, a jaké způsoby a proč k tomuto rozvoji používají. Pro výzkum jsme získali 12 probandů, data jsme získali pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Ke zpracování dat jsme zvolili kvalitativní přístup, využili jsme postupů metody zakotvené teorie. Výsledky práce se shodují s teoretickým základem a ukazují několik jasných způsobů, které rodiče pro rozvoj sebevědomí dětí používají. Hlavním přínosem práce je přehledné shrnutí používaných způsobů rozvoje sebevědomí u dětí a zaměření pozornosti na jindy často opomíjenou věkovou skupinu.

**Klíčová slova:** sebevědomí, mladší školní věk, rodiče, rodina, výchova

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Ways of development of healthy self-confidence in children at school age from the perspective of their parents

**Author:** Kristina Svobodová

**Supervisor:** PhDr. Jan Šmahaj, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 65 pages, 126 933 characters

**Number of appendices:** 2

**Number of references:** 46

### **Abstract:**

The thesis describes ways of development and a support for self-confidence in school children, which are used by the parents during their upbringing. The theoretical part of this thesis is mapping the term "self-confidence", "school age" and some ways of research, which are connected with this topic. The target of my work is to find out what do parents know about self-confidence in children, what kind of surroundings do they make for their children and which methods do they use to develop a child's self-confidence and why would they use them. For our research we gained 12 probands during the interviews. We also got some data which we adapted later. We chose to adapt it with a qualitative method and we used the method of grounded theory. The results of our work are the same as a theoretical base. They also show some ways of using the development of self-confidence in children. The main contribution of our work is a summary of ways of developing the self-confidence, which are used most frequently and to concentrate on this age group, which is often unheeded.

**Key words:** self-confidence, school age, parents, family, upbringing