

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

Diplomová práce

Bc. Martina Fojtíková

**Utváření sebehodnocení u žáků staršího školního věku na
příkladu jedné ZŠ**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 20. 6. 2022

.....

Bc. Martina Fojtíková

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové, PhD. Děkuji za odborné vedení, každou pomoc, nasměrování, podporu, a především za trpělivost a čas, který mi věnovala. Dále bych ráda poděkovala všem mým respondentům za jejich ochotu a otevřenost při výzkumném šetření. Velké díky patří také všem, kteří mě motivovali a byli mi oporou při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Charakteristika žáka staršího školního věku	7
1.1 Časové vymezení a definice staršího školního věku	7
1.2 Fyzický vývoj v období pubescence	8
1.3 Kognitivní vývoj v období pubescence	9
1.4 Psychický vývoj v období pubescence.....	9
1.5 Sociální vývoj v období pubescence	11
2 Sebehodnocení žáka	12
2.1 Vymezení „já“	12
2.2 Sebesystém	13
2.2.1 Kognitivní složka sebesystému – sebepojetí.....	14
2.2.2 Emocionální složka sebesystému – sebehodnocení	16
2.2.3 Konativní složka sebesystému – seberegulace	18
2.3 Další definice sebehodnocení – Hodnocení ve vyučování.....	19
3 Důležitost zdravého sebehodnocení	21
3.1 Zdravé sebehodnocení a jeho důležitost.....	22
3.2 Nezdravé sebehodnocení a jeho důsledky.....	23
3.2.1 Nízké sebevědomí	23
3.2.2 Nadměrně zvýšené sebevědomí.....	24
4 Vývoj sebehodnocení žáka	25
4.1 Období dospívání a vývoj identity	26
5 Vlivy působící na rozvoj sebehodnocení žáka	27
5.1 Vnitřní vlivy	27
5.1.1 Psychické dispozice	27
5.1.2 Fyzické dispozice.....	28
5.2 Vnější vlivy	29

5.2.1	Rodina	29
5.2.2	Škola	31
5.2.3	Vrstevnická skupina.....	33
5.2.4	Média	33
6	Možnosti rozvoje zdravého sebehodnocení v prostředí školy	35
6.1	Osobnostní a sociální výchova.....	35
6.2	Osobnost pedagoga	35
7	Utváření sebehodnocení žáků staršího školního věku ve školním prostředí	37
7.1	Charakteristika výzkumu.....	37
7.2	Cíl výzkumného šetření.....	37
7.3	Definice výzkumného problému	37
7.4	Výzkumné otázky.....	37
7.5	Metodologie	38
7.6	Použité metody sběru dat	38
7.7	Etika výzkumu.....	40
7.8	Charakteristika výzkumného souboru.....	40
7.9	Vlastní sběr dat.....	41
7.10	Zpracování dat	44
7.11	Analýza a interpretace dat	47
7.12	Shrnutí a diskuze výsledků	71
	Závěr	74
	Použitá literatura a zdroje	75
	Seznam použitých tabulek, grafů, obrázků.....	79
	Seznam příloh	80

Úvod

„Nejsem dost dobrá.“ „Na to nemám.“ „Tohle nikdy nedokážu.“ „Nejsem dost hezká.“ „Do toho se raději nechci pouštět.“ Věty, které často zaznívají nejen od dospívajících, a možná také věty, které zůstávají pouze v myšlenkách. Přitom to jsou ty věty, které tak moc ovlivňují nás i naše okolí. Nezdravé sebehodnocení se promítá do našeho studia, později zaměstnání, a především do vztahů. Co tedy toto nezdravé sebehodnocení způsobuje? A lze to nějak ovlivnit?

Sebehodnocení je tedy téma stále aktuální a dle mého názoru i velmi důležité. Zdravé sebehodnocení a zdravý vztah k sobě je podstatným základem pro prožívání vztahů s druhými, spokojenosti i úspěšnosti. Toto sebehodnocení se postupně utváří působením mnoha vlivů. Je tedy na nás, jaké podmínky vytvoříme pro mladší generace.

Hlavním cílem této práce je zmapovat problematiku rozvoje sebehodnocení žáků staršího školního věku ve školním prostředí se zaměřením na konkrétní třídu.

Práci jsme rozdělili do sedmi kapitol, kdy první kapitoly této práce tvoří teoretický podklad pro výzkumnou část. Cílem je popsat pojmy podstatné pro tuto práci. V první kapitole se zabýváme charakteristikou dětí staršího školního věku, časovému vymezení tohoto období. V dalších podkapitolách se věnujeme fyzickému, kognitivnímu, psychickému a sociálnímu vývoji v období pubescence. Druhá kapitola se zabývá stěžejním termínem této práce, a to sebehodnocením žáka. Vymezujeme zde terminologii potřebnou pro pochopení daných pojmů a také jejich definici. Pro lepší orientaci v dané problematice uvádíme i chápání těchto pojmů různými autory. Ve třetí kapitole se zabýváme důležitostí zdravého sebehodnocení. Dále si také definujeme zdravé i nezdravé sebehodnocení a důsledky s tím související. Čtvrtá kapitola popisuje vývoj sebehodnocení žáka, zvláště se zaměřením na období dospívání. Pátá kapitola je věnována vlivům působící na rozvoj sebehodnocení žáka. Tyto vlivy dělíme na vnitřní a vnější. U vnitřních vlivů se zabýváme psychickými a fyzickými dispozicemi. Vnější vlivy pak popisují vliv rodiny, školy, vrstevnické skupiny a médií. V šesté kapitole uvádíme možnosti rozvoje zdravého sebehodnocení v prostředí školy. Poslední sedmá kapitola je výzkumnou částí této práce a popisuje výzkumné šetření. Součástí této kapitoly je charakteristika výzkumu, výzkumného souboru, popis metodologie a metod využitých pro sběr i zpracování dat. Tato kapitola je zakončena interpretací dat a diskuzí výsledků.

1 Charakteristika žáka staršího školního věku

V následující kapitole se věnujeme časovému vymezení a definici období staršího školního věku. Popisujeme podstatné rysy tohoto období se zaměřením na fyzický, kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Díky této charakteristice můžeme lépe porozumět chování a potřebám žáků v tomto vývojovém období.

1.1 Časové vymezení a definice staršího školního věku

Školním věkem je chápáno období, kdy dítě navštěvuje základní školu. Dle Vágnerové (2012, s. 255) můžeme toto období rozdělit na tři dílčí fáze, kdy první fází je raný školní věk, tato fáze začíná nástupem do školy a trvá do devíti let dítěte. Další fází je střední školní věk trvající od 9 let do 11-12 let, tedy do konce prvního stupně základní školy. Třetí fází je starší školní věk, „*respektive období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let.*“ (Vágnerová, 2012, s. 256) Období staršího školního věku bychom z biologického hlediska mohli označit jako období rané adolescence, často též nazývané jako období pubescence. Jedná se o první fázi dospívání, druhou fází dospívání je pozdní adolescence trvající přibližně od 15 do 20 let. (Vágnerová, 2012, s. 256, 369, 370)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143) dělí období pubescence, jenž je věkově vymezeno věkem od 11 do 15 let, na dvě fáze. První pubertální fází je fáze prepuberty, druhou fází je fáze vlastní puberty. Za věkovou hranici mezi těmito fázemi bychom mohli označit 13 let.

Období pubescence je charakteristické výraznými změnami ve vývoji, a to fyzickém i psychickém. Nástup těchto změn nelze jednotně časově vymezit. Můžeme sledovat značnou rozdílnost mezi pohlavími, kdy u dívek nastupují tyto změny dříve. Avšak i mezi jedinci stejného pohlaví je nástup a rychlost dospívání značně individuální. U dospívajících stejného věku je tak možno spatřit velké fyzické odlišnosti. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 115). Dle Pokorné (in Matějček, Pokorná, 1998, s. 143) dospívání přichází v rozmezí mezi 8. a 18. rokem u dívek, u chlapců mezi 10. a 19. rokem. Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 116) uvádí nástup období prepuberty u dívek kolem 10. roku, u chlapců v 11 letech. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143) pro většinu dívek vymezuje začátek prepuberty zhruba od 11 let, u chlapců o 1-2 roky později.

V poslední století můžeme v rozvinutých zemích pozorovat urychlení nástupu dospívání, a celkové zrychlení růstu, narůstá i hmotnost a výška dospívajících. Toto urychlování růstu a vývoje je označováno termínem sekulární akcelerace. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 144; Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 115)

1.2 Fyzický vývoj v období pubescence

V období pubescence dochází k biologickému dospívání, které se projevuje mnohými viditelnými i pocíťovanými důsledky. Z biologického hlediska je jedinec na konci tohoto období schopen zplodit či počít potomstvo. (Janošová in Blatný, 2016, s. 100; Vágnerová, 2012, s. 373) U pubescenta můžeme zpozorovat rychlý růst postavy, proměnu proporcí, rozvoj sekundárních pohlavních znaků, funkci pohlavních orgánů, sexuální prožitky, zvýšenou potivost a často i kožní onemocnění akné způsobené zvýšenou činností mazových žláz. Právě tělesná proměna je výrazným znakem dospívání. (Vágnerová, 2012, s. 373; Thorová, 2015, s. 424)

U dívek fyzické změny puberty začínají vývojem prsů, vyvýšení prsní bradavky tzv. stadium prsního poupěte, později je patrné pubické ochlupení. Tyto signály se však mohou objevit i v opačném pořadí, je tomu tak však u menšího procenta dívek. Změny pokračují zrychlením růstu, dále se vyvíjí axiální ochlupení. První menstruace se objevuje v průměru ve 13 letech. (Thorová, 2015, s. 424-425)

U chlapců se puberta začíná projevovat zvětšením objemu varlat, poté se objevuje pubické ochlupení. V průměru ve 14 letech dochází k první ejakulaci. Okolo 14. roku dochází u chlapců k mutaci, tedy ke změnám barvy a hloubky hlasu. Po ustálení hlasu se zpomaluje i růst. Dále se objevuje axiální ochlupení, růst vousů a růst genitálu. (Thorová, 2015, s. 425)

Nesoulad tělesného vývoje s psychickým vede k projevům v oblasti jemné i hrubé motoriky. V oblasti jemné motoriky často dochází ke zhoršení grafického výkonu, které je projevem křečovitosti. V hrubé motorice, můžeme během tohoto období, zvláště u chlapců, zaznamenat neobratnost a nekoordinovanost pohybů. Ke konci tohoto období dochází ke zlepšení. Fyzická výkonnost dospívajícího je kolísavá, a střídají se krátkodobé fyzické aktivity s únavou až apatií. Postupně se fyzická výkonnost zlepšuje, střídání aktivity a pasivity není tak výrazné. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 117, 120)

Tělesný vzhled v období dospívání má významný vliv na utváření identity dospívajícího. (Thorová, 2015, s. 425) V této souvislosti mluvíme i o tělovém schématu (body image), tedy o „*představě jedince o vlastním těle*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s.79). Tělové schéma zahrnuje i to „*jak se člověk ve svém těle cítí, jak ho vnímá, jak o něm přemýšlí a jaký má k němu vztah*“ (Thorová, 2015, s. 425). Dospívající své tělo pozorně sleduje, srovnává se s vrstevníky a zároveň i se současně přijímaným ideálem. Mnoho dospívajících věnuje svému vzhledu více pozornosti než čemukoliv jinému. (Thorová, 2015, s. 425; Vágnerová, 2012, s. 375)

1.3 Kognitivní vývoj v období pubescence

V období pubescence dochází k nárůstu kognitivních schopností. Dospívající začíná být schopen uvažovat na kvalitativně jiné úrovni než dosud, a to abstraktně a hypoteticky. Dokáže tedy řešit nejen konkrétní operace, ale i formální. (Janošová in Blatný, 2016, s. 100; Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 117) Myšlení dospívajícího „*se stává pružnějším, komplexnějším a systematictější*“ (Thorová, 2015, s. 427; srov. Vágnerová, 2012, s. 380-383; Pugnerová in Pugnerová a kol., 2019, s. 72). Dochází i k rozvoji paměti dospívajícího, kdy se paměť stává logickou a úmyslnou (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 118, 120).

Pozornost dospívajícího se vyvíjí a zlepšuje zejména ve výběrovosti, koncentraci a délce trvání, avšak vzhledem k probíhajícím biologickým změnám může krátkodobě docházet k jejímu zhoršení. (Pugnerová in Pugnerová a kol., 2019, s. 72; Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 120) Ke zhoršení či ztrátě schopnosti soustředit se přispívají i moderní technologie, které jsou dospívajícími hojně využívány. Ty narušují i schopnost učit se. (Pugnerová in Pugnerová a kol., 2019, s. 74)

U dospívajících se prohlubuje schopnost introspekce, tedy „*schopnost uvědomovat si a sledovat vlastní duševní prožitky*“ (Lemrová in Pugnerová a kol., 2019, s. 110). V tomto období tedy vzrůstá význam fantazie, projevující se formou denního snění. Toto denní snění má relaxační či tvůrčí význam. (Pugnerová in Pugnerová a kol., 2019, s. 72; srov. Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 117, 121) Pro toto období je charakteristický i rozvoj kreativity jedince. (Janošová in Blatný, 2016, s. 100-101)

Výrazný je i radikalismus dospívajících, vyznačující se zejména unáhlenými a generalizovanými závěry. Dospívající tento radikalismus využívá jako obranu před mnohoznačností a složitostí jevů. Jedinec zatím není vybaven dostatkem zkušeností, aby dokázal akceptovat kompromis. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 121-122; Vágnerová, 2012, s. 388-389; Thorová, 2015, s. 428)

1.4 Psychický vývoj v období pubescence

S biologickým dospíváním, a tedy hormonální proměnou dospívajícího, jsou úzce spjaty také změny v oblasti citového prožívání. V první fázi pubescence se objevuje větší labilita, dráždivost, přecitlivělost, a také emoční zmatek. (Vágnerová, 2012, s. 390) I na nepatrný podnět pubescent často reaguje silnou reakcí, ať už se jedná o vztek, smutek či smích. Tyto výbušné, přecitlivělé, proměnlivé a nepředvídatelné reakce přispívají ke vzniku konfliktů s lidmi v okolí. A také díky těmto překvapivým reakcím se toto období stává náročným pro vychovatele dítěte,

rodiče i učitele, kdy musí pohotově reagovat a jejich následná reakce ovlivňuje další chování vychovaného. Dospívající začíná být citlivý na nespravedlnost a kritiku. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 118)

Pubescent začíná věnovat větší pozornost svým vlastním pocitům a prožívání. Rozebírá je a uvažuje o nich, avšak často ve svých pocitech sám nemá jasno, nedokáže je popsat slovy a není schopen vysvětlit jejich příčinu. V představě, že by nebyl druhými pochopen či přijat, se pubescent spíše uzavírá do sebe a nemá tendenci příliš hovořit o tom, co prožívá. Zvýšené uvědomování svých pocitů i kritiky okolí může vést k četnějším negativním emocím. Dospívající zatím není schopen držet odstup od svých emocí či je více regulovat. (Vágnerová, 2012, s. 390-391)

S uvědomováním a prožíváním svých pocitů souvisí také vztah k sobě a sebehodnocení. Emoční nevyrovnanost se promítá i do sebehodnocení, ve kterém u dospívajícího můžeme zaznamenat kolísání. V tomto období dochází k výrazné proměně identity dospívajícího, ta je doprovázena velkou osobní nejistotou, vztahovačností a zranitelností. (Vágnerová, 2012, s. 391) City k sobě jsou výrazně ovlivněny také fyzickými změnami, které vzbuzují u pubescentů zájem o sebe a své tělo. Tyto změny pak však mohou způsobovat zmatek a nespokojenost se sebou, a tím i větší nedůvěru v sebe. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 118-119)

Ve druhé fázi pubescence citová labilita již není tak výrazná jako v předchozí fázi. U většiny pubescentů se více objevuje pozitivní ladění. Avšak, stejně jako v prepubertální fázi, významnou roli v různosti citových projevů hrají dosavadní zkušenosti, zejména pak ty, jenž jsou získány z vlastní rodiny. Pokud tedy u jedince převažují negativní až agresivní projevy, jedná se o jev, jež je výsledkem dříve získaných zkušeností. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 118, 122)

Během období pubescence dochází i k proměně citů pubescenta vůči rodičům. V první fázi pubescent navenek tyto city nerad projevuje a chová se k rodičům až odmítavě, avšak i přesto stále touží po uznání a přijetí. Ve druhé fázi dochází k výraznému uvolnění této citové vázanosti. Toto odpoutání vytváří potřebu sblížit se emočně s někým jiným, vznikají hluboká přátelství. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 119, 122)

1.5 Sociální vývoj v období pubescence

Pubescent se v období prepuberty začíná pomalu osamostatňovat od rodiny, navazuje více vztahů s vrstevníky a tvoří skupiny podle společných zájmů. Skupiny jsou čistě dívčí či chlapecké, to je dáno také odlišnou dobou začátku dospívání. Jedinec je v tomto období na hranici mezi dětstvím a dospělostí, avšak ani do jedné skupiny plně nepatří. Fyzickým vzhledem se odlišuje od dětí, avšak ani jako dospělý ještě není přijat kvůli jeho nevyzrálému chování. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 119)

Ve druhé fázi pubescence, období puberty, již mizí izolovanost dívek a chlapců, skupiny nejsou homogenními. Mezi chlapci a děvčaty vznikají první bližší vztahy a objevují se první zamilování. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 122)

Dospívající se snaží být nezávislým, sám se rozhodovat a prosazovat svůj názor zejména při diskuzích s dospělými. Pubescentova touha po odlišení s dospělými není jen v názorech ale také chování či oblékání. Mezi vrstevníky je však charakteristická jednotnost ve všech zmíněných oblastech. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 123)

Vrstevnická skupina má v tomto období pro jedince důležitý význam, mezi vrstevníky jedinec zakouší podporu svých názorů, přejímá skupinové hodnoty i vzory. Tento skupinový vliv hraje významnou roli při zrání osobnosti pubescenta a při posilování jeho sebevědomí. Význam vrstevnické skupiny však nesmí být přeceňován a měly by být zachovány kontakty i s jinými sociálními skupinami. (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 123)

Z hlediska sociálního vývoje jsou podstatné v tomto období, respektive na konci tohoto období, dva mezníky. Prvním je ukončení povinné školní docházky a následná volba dalšího profesního směřování. Druhým důležitým mezníkem je získání občanského průkazu v 15 letech. (Vágnerová, 2012, s. 395)

2 Sebehodnocení žáka

Dříve než se dostaneme k samotnému definování sebehodnocení, je nutné popsat i jiné pojmy a samotné sebehodnocení uvést do souvislostí. Dotkneme se pojmů, které pro svou složitost nelze jednoduše a jednotně vymezit. V literatuře se autoři svým pojetím často odlišují, občas jen použitím termínů, často však lze zaznamenat i větší rozdíly. I když není jednoduché dané konstrukty v rozsahu naší práce dostatečně obsáhnout, považujeme za důležité vymezit teorii podstatnou pro praktickou část práce. Zejména je důležité sjednotit terminologii, která je často používána v různých souvislostech.

V terminologii a pojetí konceptu „já“ se opíráme především o teorii a systém prezentovaný Mackem (in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019).

2.1 Vymezení „já“

Každý z nás prožívá sám sebe, pokud bychom však měli napsat úvahu na téma „já“, možná nebudeme schopni najít slova, kterými své „já“ správně vystihnout. Vymezení svého „já“ pomocí citů, myšlenek či těla Fontana (2014, s. 244-245) nepovažuje za dostatečné, protože se jedná o charakteristiky, které jsou velmi proměnlivé. Stejně tak vzpomínky nemůžou být určující pro naše „já“. Při ztrátě paměti by to muselo znamenat, že o naše „já“ přijdeme, což tak není. K popisu svého „já“ můžeme využít označení jako je sociální role či naše křestní jméno. I když jsou tyto výrazy na první pohled velmi osobní, jedná se o obecné výrazy, kterými se může charakterizovat spousta lidí kolem nás. Pokud využijeme hlubšího pohledu, tedy sdělení našeho chování a vlastností, dostaneme se k charakteristice, jež stále není opravdu mnou a jsou to popisy mne. Avšak i přesto jsou tyto popisy velmi důležité při zkoumání „já“. Sdělují nám, jak člověk svou existenci prožívá, a zda je se sebou spokojen. Takový obraz o sobě je velmi významným činitelem ovlivňující chování a duševní zdraví jedince. (Fontana, 2014, s. 244-245)

Vědomí vlastního já je specifickým rysem lidské psychiky, který dává člověku významný rozměr. Svě „já“ si uvědomujeme bezprostředně v subjektivní a jedinečné podobě. (Sedláčková, 2009, s. 11; Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 74) Toto uvědomování sebe můžeme zažívat díky schopnosti sebereflexe. Sebereflexí je chápáno „*vědomé sebezpoznávání, sebevymezení a sebehodnocení*“. (Konečná, 2010, s. 48; srov. Průcha, 2013, s. 259) Samotným poznáváním sebe formujeme vztah k sobě samému, jež má významný vliv na prezentaci sebe a na interakci s druhými lidmi. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 74; Konečná, 2010, s. 48)

Podstatným prvkem vědomé sebereflexe je pocit, se kterým se člověk ztotožní. Po uvědomění jej porovná se svou dřívější zkušeností, tím se vědomí vlastního „já“ rozšiřuje. Pokud se člověk snaží popsat své „já“ někomu jinému často naráží na neschopnost dokonale popsat slovy, co zažívá. Toto sdělení se často jeví jako zjednodušené a neúplné. Situace, ve které se právě nacházíme, taktéž ovlivňuje vnímání našeho „já“, v každé situaci se můžeme zaměřovat více na různé vlastnosti. Zkoumání jáské zkušenosti je tedy náročné a odkázáno na charakteristiku prostřednictvím hypotetických konstruktů. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 74-75)

Můžeme rozlišit dva aspekty „já“. Toto rozlišení popsal již v devatenáctém století William James, kdy vymezuje „já“ jako objekt a „já“ jako subjekt (Blatný, 2010, s. 109). Oba aspekty můžeme zahrnout do jedné věty a pomocí ní je vyjádřit: „*Já jsem si vědom sám sebe*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 75). „Já“ jako subjekt můžeme v této větě vnímat podmětem „Já“, kdy je tady ten, kdo si sebe uvědomuje – „*jsem to „já“, kdo si je vědom sám sebe.*“ Tento aspekt můžeme popsat i jako: „já“ jako činitel, „já“ jako poznávající (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 75; srov. Sedláčková, 2009, s. 13). Druhým aspektem je „já“ jako objekt, který je v naší větě vyjádřen předmětem „sebe“. Jedná se o představu o sobě samém a hodnocení sebe sama. Tento aspekt je také popisován jako obraz „já“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 75; srov. Sedláčková, 2009, s. 13).

2.2 Sebesystém

Sebesystém je termínem, který je využíván „*k souhrnnému označení všech aspektů obsahu sebereflexe*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77). Kromě termínu sebesystém se můžeme setkat i s označením jáský systém (self-system). (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77). Smékal (2009, s. 342) používá termínu jáství či též sebeobraz.

Psychologická analýza sebesystému je velmi diferencovaná a málo přehledná. Sebesystém můžeme charakterizovat podobně jako postoj a rozlišit u něj tři složky. Jedná se o složku kognitivní, emocionální a konativní. Jak však Macek (in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77) dále uvádí, „*v běžné zkušenosti člověka se já reprezentuje jako mnohvrstevnatý a komplexní fenomén, který málokdy respektuje logická akademická třídění*“, je tedy náročné tento fenomén dokonale vystihnout. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77; srov. Konečná, 2010, s. 48)

Termín sebesystém či jáský systém (self-system) je u nás využíván zejména Mackem (in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77). Pro popsání já v širším významu, ve smyslu já jako

objekt, je často využíván i termín sebepojetí či sebepojmem (self-concept) (viz Blatný, 2010, s. 107-109). Pojmu sebepojetí využívá Macek (in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77) v užším významu, jako kognitivní složku sebesystému.

2.2.1 Kognitivní složka sebesystému – sebepojetí

V užším pojetí, tedy jako kognitivní složku sebesystému, můžeme za sebepojetí (self-concept) označit „*uspořádané poznatky o sobě samém*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 79). Tyto poznatky jsou neoddělitelné od dalších složek sebereflexe. Kognitivní složka se tedy týká obsahu a struktury. Obsahem jsou chápány veškeré znalosti o sobě, strukturou pak jejich kognitivní organizace (Blatný, 2010, s. 118,119).

Sebepojetí (self-concept) je odvozeno od sebehodnocení (self-esteem) a vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy). Pokud má člověk nízké sebehodnocení, může být sebepojetí vychýleno směrem k negativnímu popisu. Některé aspekty sebepojetí mohou být čistě konstatováním faktů jako „Mám vysokoškolské vzdělání“ nebo „Já netančím“ a to bez jakéhokoli zhodnocení, zda je to dobře či špatně. (The Pillars of the Self-Concept, 2003)

Pokud budeme na sebepojetí nahlížet sociálně kognitivním přístupem, setkáme se s teorií sebeschémat, nazývány také schémata já (self-schemas). (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 79) Tato schémata můžeme chápat pro člověka jako „*vodítka, které informace bude považovat za relevantní vlastního já a které ne.*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 79) Můžou člověku tedy sloužit jako filtr, který odděluje informace, jež si připouští k svému já. Schémata já také stabilizují a sjednocují sebepojetí.

Z hlediska obsahu je v současnosti sebepojetí vnímáno jako „*multifasetová, hierarchická struktura znalostí a představ o vlastním já*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 79). Blatný (2010, s. 112) k těmto přívlastkům sebepojetí přidává i jeho dynamičnost fungování. Pod pojmem multifacetovost, můžeme dle Blatného (2010, s. 111) vnímat „*skutečnost, že sebepojetí je tvořeno řadou dílčích mentálních reprezentací já, označovaných různými autory jako percepce, schémata či prototypy, které tvoří určitý systém nebo (strukturovaný) prostor významů vztahovaných k já*“ (Blatný, 2010, s. 111). Tyto reprezentace já se liší svou centralitou, pozitivitou či negativitou, časovou lokalizací a možností uskutečnění. Poznatky o vlastním já, které člověk získává svou konkrétní zkušeností, jsou uspořádány hierarchicky dle míry abstrakce, a to od konkrétních, specifických prvků až po obecné. Dynamičnost sebepojetí můžeme chápat jako skutečnost, kdy je v odlišných situacích zapojena

různá reprezentace já, která je pro danou chvíli centrální a řídicí. (Blatný, 2010, s. 112; srov Macek in Výrost, Slaměnik, Sollárová, 2019, s. 80)

Dalšími důležitými kognitivními charakteristikami sebepojetí je komplexita „já“ a jasnost sebepojetí. Komplexitou „já“ je označováno *„bohatství jednotlivých aspektů já, kterými se člověk definuje (hodnoty, cíle, role), a jejich vyváženého rozložení do různých oblastí osobního zájmu a důležitosti“* (Blatný, 2010, s. 123). Jasnost sebepojetí můžeme definovat jako míru, jež nám ukazuje jak jasně a přesvědčivě jsou definovány obsahy sebepojetí, jaká je jejich vnitřní konzistence a zda jsou i časově stabilní. Jasnost sebepojetí souvisí s tím, jak dobře je člověk schopen sobě porozumět. Pokud bude tato míra porozumění veliká, předpokládá to tedy, že člověk sám sobě rozumí, stanoví si reálné cíle, má na sebe vliv a je schopen seberegulace. (Macek in Výrost, Slaměnik, Sollárová, 2019, s. 81; Blatný, 2010, s. 123)

Sebepojetí patří k nejpoužívanějším pojmům psychologie „já“. (Macek in Výrost, Slaměnik, Sollárová, 2019, s. 77). Avšak jednotná definice není možná, proto nabízíme definice sebepojetí dalších autorů, rozhodně se však nejedná o vyčerpávající výčet.

Konečná (2010, s. 49) chápe sebepojetí v užším smyslu jako *„kognitivní obsah a strukturu výsledku procesu vědomé sebepercepce, sebehodnocení pak jako emocionální nebo také hodnotící složku naší sebereflexe“*.

Smékal (2009, s. 368) uvádí, že sebepojetí je *„základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší či menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkráceně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebe prezentace a místo ovládání. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka.“*

Velký psychologický slovník (Hartl, 2010, s. 515) sebepojetí (self-concept) popisuje jako *„vytváření úsudku o sobě, jež má hodnotící a popisný rozměr; na rozdíl od sebehodnocení je v sebepojetí zdůrazněna kognitivní složka“*.

Definice psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2015, s. 524) u pojmu sebepojetí (self-concept) říká, že se jedná o *„představu o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty; má hodnotící a popisnou dimenzi; zahrnuje i kognitivní mapy; označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“; jeho součástí je sebedůvěra“*.

2.2.2 Emocionální složka sebesystému – sebehodnocení

Emoce a city nelze úplně vyčlenit ani na teoretické úrovni. Pokud o této složce uvažujeme, je to téměř vždy ve spojení s kognitivním obsahem. Zatímco díky kognitivní složce můžeme poznávat, emocionální složka dává našemu já rozměr citového prožívání, to se projevuje emočním vztahem k sobě. Sebehodnocení můžeme tedy považovat za emocionální složku sebesystému, takto však lze uvažovat pouze zjednodušeně, jak již bylo řečeno, pocity a prožitky nikdy nelze zcela oddělit od obsahu sebezpojetí. Sebehodnocení je to, jak se cítíte jako člověk – celkový úsudek o sobě samém. Sebehodnocení může být vysoké nebo nízké v závislosti na tom, jak moc se máte rádi či jak sami sebe schvalujete. Vztah k sobě lze definovat základní dimenzí hodnocení, tj. pozitivní – negativní. Tato pozitivita či negativita je spolu se stabilitou nejdůležitějšími aspekty sebehodnocení. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77, 81-82; Blatný, 2010, s. 124, 128-129; Konečná, 2010, s. 51; Engel, 2007)

Na obecnější úrovni se sebehodnocení projevuje jako globální vztah k sobě, tedy globální sebehodnocení (self-esteem) či jako vědomí vlastní hodnoty (self-worth). (Macek in Slaměník, Výrost, Sollárová, 2019, s. 81-82)

Globální sebehodnocení (self-esteem) „*vyjadřuje celkový pocit ze sebe sama*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 83). Můžeme ho tedy vnímat jako celkové sebehodnocení, kdy se nejedná pouze o průměr všech hodnocení, ale hraje zde významnou roli i emoční naladění. Vědomí vlastní hodnoty (self-worth) úzce souvisí také s morálními hodnotami, celkovou hodnotovou orientací a se smyslem vlastního života.

Prožívané emoční stavy a vlastní sebereflexi dává do souvislosti sebediskrepanční teorie, kterou popsal Edward Tory Higgins. Teorie pracuje s třemi reprezentacemi já. Těmito reprezentacemi jsou skutečné já, ideální já a požadované já. Skutečné já, někdy taky označováno jako aktuální či reálné já, je „*reprezentací atributů, o nichž se člověk domnívá, že je má*“ (Blatný, 2010, s. 131). Ideální já představuje naše konkrétní přání, naděje a aspirace, tedy „*zahrnuje atributy, které by člověk rád v ideálním případě měl.*“ (Blatný, 2010, s. 131). Požadované já obsahuje charakteristiky, o kterých se člověk domnívá, že by měl mít. Tyto charakteristiky vyplývají z úkolů, povinností, požadavků, závazků a odpovědností. Svou roli v této teorii hraje nejen to, co my si o sobě myslíme, ale i to, jak si představujeme, že nás vnímají a hodnotí významní druzí lidé. Pokud tohle zahrneme, získáme celkem šest typů reprezentací – tři z vlastního pohledu a tři z pohledu druhého. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 81-82; Blatný, 2010, s. 131; srov. Konečná, 2010, s. 53)

Ideální já a požadované já představují životní standardy, osobní a společenské. Tyto standardy jsou označovány jako osobní vodítka (self-guides), které mají funkci motivů a směřují jednání člověka k vytyčeným cílům. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 82; Blatný, 2010, s. 131)

Mezi realitou a osobními vodítky, tedy tím, jakým by člověk chtěl být, či tím, jakým by měl být, existuje neustále určitá míra rozporu. Záleží na velikosti této míry i na tom, jakých oblastí se dotýká, avšak tato diskrepance může být i motivační silou, která člověka pozitivně motivuje se k těmto osobním standardům přibližovat. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 81-82; Blatný, 2010, s. 131)

V případě, že je tato diskrepance velká, prožíváme negativní emoce, které se podle autora teorie liší dle reprezentací, ve kterých vnímáme tento rozpor. Zažíváme-li velký rozpor mezi současným a naším ideálním já, prožíváme zklamání, nenaplnění, nespokojenost až frustraci a depresi, chybí nám pozitivní pohled na sebe. Pokud vnímáme velký rozpor mezi současným a námi formulovaným požadovaným já, vyvolává to v nás úzkostné pocity, pocity viny a vlastní slabosti. V případě, že nenaplnujeme ideální já dle našich významných blízkých, způsobuje to v nás pocity studu a hanby, máme strach z možnosti ztráty lásky dané osoby. Nenaplnujeme-li požadavky lidí, kteří jsou pro nás významní, vzbuzuje to v nás úzkost, strach a obavy z trestu. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 81-82; Blatný, 2010, s. 131)

Sebehodnocení je významně ovlivňováno hodnocením, které se nám dostává od druhých lidí, dále je ovlivněno i naší interpretací vlastního chování i chování druhých. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 82)

Pro regulaci sebehodnocení existuje celá řada mechanismů, je jimi například sklon k benefiktanci. Jedná se o „*potřebu udržet si kladné sebehodnocení a pozitivní vztah k sobě*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 82), kdy se daná osoba snaží vidět jako osoba efektivní a kompetentní.

Pojmem sebehodnocení můžeme také označit „*proces*“ či „*konkrétní dílčí výsledek sebehodnocení (self-evaluation)*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 77). Urbanovská (2010, s. 80) sebehodnocení chápe jako „*proces, v němž jedinec vnímá a posuzuje sebe sama jako hodnotu ve vztahu k zevnitřnějším hodnotícím kritériím. Zahrnuje jak proces*

vlastního hodnocení vyplývající z procesu srovnávání (s druhými, s hodnotami), ale také proces přijímání hodnotících soudů a jejich vztahování k vlastní osobě. “

Anglický pojem self-esteem, který uvádíme u našeho pojmu globální sebehodnocení (srov. Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 83), je jinými autory (srov. Urbanovská, 2010, s. 81; Řičan, 2010, s. 189) používán a překládán jako sebevědomí. Definice těchto pojmů se tedy téměř překrývá. Zároveň, jak uvádí Urbanovská (2010, s. 81), pojem sebevědomí je více znám i široké laické veřejnosti a jeho použití je tedy srozumitelnější.

2.2.3 Konativní složka sebesystému – seberegulace

Konativní složku, někdy také označovanou jako behaviorální, můžeme popsat jako „*tendenci či připravenost jednat takovým způsobem, který souvisí se sebepojetím a sebehodnocením*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 83).

S touto složkou souvisí pojem prezentace sebe sama, tedy sebeprezentace. Můžeme ji chápat jako proces, prostřednictvím kterého se snažíme „*ovlivnit nějakým způsobem to, co si o nás myslí druzí lidé.*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 83; srov. Hartl, 2010, s. 515). Pokud mluvíme o snaze ovlivnit pohled druhých na nás, je s ním úzce spjatý i pohled nás samotných na sebe, tedy tímto působením ovlivňujeme i vlastní mínění o sobě. Lze rozlišit několik forem sebeprezentací, ty mohou být záměrné i neuvědomované.

Macek (in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 84) uvádí pět nejčastějších sebeprezentačních strategií, jež rozlišili Jones a Pittman (1982), a které pomáhají posílit sebejistotu a pocit vlastní hodnoty. Těmito strategiemi jsou: strategie zavděčení, strategie příkladnosti, strategie sebepovýšení, strategie zastrašování a strategie pokorného chování. Můžeme se setkat také se sebestvrzujícími strategiemi. Tyto strategie nám mají pomoci k tomu, abychom byli druhými vnímáni a hodnoceni stejně, jako se hodnotíme my sami. Většina lidí má dojem, že se znají lépe, než je může znát kdokoliv jiný, proto tedy potřebují potvrdit si tento dojem. Dokonce tito lidé nepřijímají rádi ani pozitivnější hodnocení, než je hodnocení jich samotných. Je pro ně tedy často důležitější potvrzení svého hodnocení než zvýšení sebehodnocení podle pohledu druhých lidí. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 84)

Důležitost těchto strategií v životě lidí se různí. Někteří lidé kladou větší důraz na strategické sebeprezentace, jiní na sebestvrzující strategie. Tyto rozdíly, tedy rozdíly v přízpůsobování

svého chování kontextu situace popsal M. L. Snyder (1979) konstruktem sebemonitorování. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 84) Jedná se o „*tendenci regulovat (vyladřovat) vlastní chování ve smyslu předpokládaného očekávání druhých či podle požadavků situace, ve které jsme se ocitli.*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 84) Lidé s vysokou mírou sebemonitorování vnímají signály od druhých lidí, reflektují svou reprezentaci a uvědomují si, jaký dojem zanechávají, jsou také schopni přizpůsobit své chování požadavkům dané situace. Naopak lidé s nízkou mírou sebemonitorování jednají ve větší shodě s vnitřními prožitky a postoji než s požadavky dané sociální situací. (Blatný, 2010, s. 130, Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 84)

Aby byla seberegulace provázena pozitivními pocity a sebehodnocením, je důležitým aspektem seberegulace aktivita jedince, tedy jeho aktivní zapojení do vytváření standardů. Tento konstrukt popsal A. Bandura (1997) jako vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy). Vědomí vlastní účinnosti bychom dále mohli popsat jako přesvědčení o vlastních schopnostech vypořádat se s náročnými situacemi, a také schopnostech, které nám pomůžou zorganizovat a uplatnit postupy, které povedou k dosažení stanovených cílů. (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 84; Blatný, 2010, s. 133)

2.3 Další definice sebehodnocení – Hodnocení ve vyučování

Hodnocení ve vyučování má významné místo. Podstatně ovlivňuje kvalitu tohoto výchovně-vzdělávacího procesu. „*Učiteli umožňuje nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje hodnocení důležité informace o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na vytváření sebepojetí žáka, ovlivňuje jeho aspirace.*“ (Dvořáková in Vališová, Kasíková, 2011, s. 249)

Můžeme rozlišit několik typů hodnocení podle různých kritérií, například podle zdroje hodnocení či vztahové normy. Podle zdroje hodnocení rozlišujeme hodnocení vnější a vnitřní. U vnitřního, nebo také autonomního, hodnocení je zdrojem hodnocení objekt sám. U vnějšího, neboli heteronomního, je tento zdroj hodnocení mimo daný objekt. Dle vztahové normy můžeme rozlišit hodnocení sociálně normované a hodnocení individuálně normované. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32)

Hodnocení vnitřní, autonomní, můžeme označit také pojmem sebehodnocení. Toto sebehodnocení může žákovi pomoci zlepšit proces učení. Lze ho vnímat také jako zpětnou kontrolu, která žáky vede k přemýšlení o získaných zkušenostech v minulých činnostech,

pojmenovávání svých znalostí a předchozích zkušeností, ale také k uvědomění si svých limitů a chyb. Díky tomuto procesu uvědomování si svých činností je u žáka rozvíjena schopnost vytyčovat si dílčí cíle, řídit vlastní učební činnost, a také vybavuje žáka schopnostmi pro sebevýchovu a sebezodělávání i mimo školní prostředí. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151; Dvořáková in Vališová, Kasíková, 2011, s. 253)

3 Důležitost zdravého sebehodnocení

„*Vztah k sobě*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 81), „*celkový pocit ze sebe*“ (Macek in Výrost, Slaměník, Sollárová, 2019, s. 83), „*celkové zhodnocení sebe sama*“ (Nakonečný, 2020, s. 85), „*pocit hodnoty sebe sama*“ (Nakonečný, 2020, s. 85), „*hodnota, jakou jedinec přisuzuje sám sobě*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 523; srov Fontana, 2010, s. 255). Všechny tyto definice shodně spojuje anglický pojem self-esteem. Českými autory je tento pojem překládán jako globální sebehodnocení (Macek, 2019, s. 83), sebevědomí (Říčan 2010 s. 189; Urbanovská, 2010, s. 81), kladné sebepojetí (Fontana, 2010, s. 255), sebeocenění (Hartl, Hartlová, 2015, s. 523).

V souvislosti s používáním termínů Urbanovská (2010, s. 81) upozorňuje na skutečnost, že pojem sebevědomí, je často využíván v běžném životě, avšak v odborné literatuře často diskutován není. Tento termín je tedy více srozumitelný i laické veřejnosti. Urbanovská vnímá pojmy sebevědomí a globální sebehodnocení jako velmi blízké, dokonce překrývající se natolik, že je možné pro vymezení konstruktů sebevědomí využívat poznatků týkajících se globálního sebehodnocení.

Jak již bylo zmíněno dříve, vztah k sobě můžeme vyjádřit jeho pozitivitou či negativitou. Sebehodnocení je pak činitelem výrazně ovlivňující chování v různých oblastech života, úspěšnost i duševního zdraví jedince. Úroveň sebehodnocení je propojena také s celkovou životní spokojeností jedince. (Fontana, 2010, s. 255; Blatný, 2010, s. 128; Vágnerová, 2010, s. 307)

Nízké sebehodnocení, stejně tak ale i vysoké sebehodnocení může působit negativně pro rozvoj osobnosti jedince. Optimální je tedy střední, přiměřená hladina sebehodnocení, označována také jako zdravé sebehodnocení, respektive zdravé či zdravě vysoké sebevědomí. (Urbanovská, 2010, s. 82)

Definici tohoto zdravé sebehodnocení a jeho významu pro život jedince se budeme věnovat v první podkapitole. Následně přiblížíme oba extrémní nezdravého sebehodnocení i s jejich dopady projevující se v životě člověka. V této kapitole budeme často využívat pojmu sebevědomí, abychom respektovali terminologii autorů z jejichž poznatků čerpáme, jak jsme již nastínili v úvodu této kapitoly, každý autor pojmenovává tento konstrukt jinak, důležitá je pro nás však definice a samotný konstrukt.

3.1 Zdravé sebehodnocení a jeho důležitost

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2015, s. 525) definuje zdravé, nebo také přiměřené, sebevědomí jako „*přiměřenou míru sebevědomí, která je základem životní rovnováhy*“. Dle Hartla a Hartlové (2015, s. 525) „*jeho začátky vězí v raném dětství a v hodnocení, jehož se jedinci dostává od klíčových osob*“.

Sebevědomí je významným faktorem ovlivňující úspěšnost jedince. „*Jedinci se zdravě vysokým sebevědomím mají přiměřenou sebedůvěru, dokážou realisticky posoudit vlastní možnosti a jejich aspirace jsou adekvátní vzhledem k jejich skutečným schopnostem*“ (Urbanovská, 2010, s. 82). Jedinci s takovým sebevědomím jsou schopni reálně vidět meze, které mají, to jim pomáhá vytyčit dosažitelné cíle (Sedláčková, 2009, s. 72). Sebevědomí je důvěra v naši schopnost myslet, důvěra v naši schopnost vyrovnat se se základními výzvami života. Důvěra v naše právo být úspěšnými a šťastnými. Důvěra v to, že máme právo prosazovat své potřeby a tužby, dosahovat našich hodnot a užívat si plodů našeho úsilí. (Branden, 1995).

Osoby se zdravým sebevědomím dokážou lépe zpracovávat vnější vlivy, jenž na ně působí. Aktuální úspěch či neúspěch výrazně neovlivňuje jejich pohled na sebe. Dokážou přijímat kritiku, zároveň však hodnocení druhých není faktorem, jenž by velkým způsobem určovalo jejich osobnost. Můžeme tedy říct, že zdravé sebevědomí je odrazem sociálně zralé osobnosti. (Urbanovská, 2010, s. 82; Sedláčková, 2009, s. 72)

I když zdravé sebevědomí není zázračným lékem na všechny problémy, tvoří velmi významné základy pro úspěch a fungování jedince ve škole, později v zaměstnání, ale i v partnerských vztazích, je to silná lidská potřeba, která je nezbytná pro normální a zdravý vývoj. (Sedláčková, 2009, s. 73; Branden, 2001)

Dle J. Melgosa a R. Posse (in Sedláčková, 2009, s. 73) můžeme za nejvýznamnější důsledky zdravého sebevědomí považovat následujících osm oblastí. Jsou jimi dobré úmysly, jistota a optimismus, emocionální pohoda, všeobecné schopnosti, lepší vztahy, neohroženost, školní úspěchy, kvalitnější duchovní život. J. Melgosa a R. Posse tyto oblasti rozvíjejí a blíže vysvětlují:

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

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

Jedinec se zdravým sebevědomím se projevuje s úctou k druhým ale i sobě samému. Dokáže objevovat a oceňovat vlastnosti své i druhých. (Sedláčková, 2009, s. 74)

3.2 Nezdravé sebehodnocení a jeho důsledky

3.2.1 Nízké sebevědomí

Hartl (2010, s. 516) popisuje nízké sebevědomí jako „*snížení vlastní ceny*“ a „*nevíru ve vlastní úspěch*“. Jedinci s takovým sebevědomím si stanovují své cíle nízko, mají i tendenci se vzdávat při prvních překážkách a obtížích. I když po úspěchu vnitřně touží, často vůbec nevěří, že by ho mohli dosáhnout. To je vede k pocitům smutku, úzkosti, strachu ze selhání. Případné opravdové selhání, či řada selhání, tyto negativní emoce podpoří a jedinec očekává neúspěchy i nadále. Pokud se u těchto jedinců dostaví úspěch, nevnímají ho jako svou zásluhu, ale jen jako souhrn vhodných vnějších podmínek. (Urbanovská, 2010, s. 82-83)

S nízkým sebevědomím je provázán pocit nedůvěry v sebe, nejistoty a nekompetentnosti. Tyto negativní pocity snižují kvalitu vnímání, pozornosti i paměti, čímž působí i na kvalitu výkonu. Výrazně je ovlivněno i lidské poznávání, emoce, chování a motivace. (Urbanovská, 2010, s. 83-84)

Nízké sebevědomí je v mnohých případech úzce spojeno se slabým prospěchem, nekázní, výchovnými problémy, konflikty dětí a vznikem neuróz. Dále nízké sebevědomí nepříznivě ovlivňuje motivaci. Jak již bylo zmíněno, lidé s nízkým sebevědomím a důvěrou v sebe si

nastavují nízké cíle, případně žádné. Nevěří, že jsou způsobilí překonávat překážky. Takoví lidé, zejména mladiství, žijí ze dne na den, hledají zábavu a rozptýlení, jež mnohdy můžou najít ve skupinách vyznačujících se delikventním chováním a alkoholismem. (Čáp in Čáp, Mareš, 2007, s. 173, 331; Sedláčková, 2009, s. 67)

Nízké sebevědomí není vrozené a vzniká nejčastěji v dětství. Významnou roli v tomto utváření hrají významní blízcí, kteří dítěti nedávají pozitivní zpětnou vazbu, a naopak dítě podceňují, nálepkují, ponižují či odsuzují (Hartl, 2010, s. 516; srov. Čáp in Čáp, Mareš, 2007, s. 173). Sedláčková (2009, s. 69) k příčině nízkého sebevědomí dodává, že nemusí být vždy způsobena druhými lidmi. Příčiny mohou vycházet z vlastního já, ze zažitých zklamání, na kterých se člověk sám podílel.

Nízké sebevědomí a pocity méněcennosti se mohou přeměnit v komplex méněcennosti (Sedláčková, 2009, s. 66). „*Každý člověk má v určité míře a formě pocit méněcennosti. Tento pocit se může stát patologickým a vzniká komplex méněcennosti; k tomu dochází za nepříznivých podmínek, kdy je jedinec zaplaven pocitem neadekvátnosti, nekompetentnosti a kdy se stává neschopným zdravého vývoje.*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 124)

3.2.2 Nadměrně zvýšené sebevědomí

Nadměrně zvýšené, vysoké či někdy také přehnané sebevědomí se objevuje u osob, u nichž to významní blízcí přeženou s podporou sebevědomí a vzbudí v jedinci pocit, že je ve všem nejlepší na světě a že může všechno, objevuje se tzv. pocit všemohoucnosti. Tohoto pocitu dítě nabyde, především pokud je mu vyhoveno ve všem, co si přeje, a vždy dosáhne svého. (Sedláčková, 2009, s. 71)

U lidí s vysokým sebevědomím se můžeme setkat s přisuzováním úspěchů svým dispozicím. Neúspěchy tito jedinci vnímají často jako výsledek malého úsilí či nezajímavosti úkolu. Vysoké sebevědomí může vést k nastavování až nereálně vysokých cílů. V případě nenaplnění těchto cílů a neúspěchů v dané oblasti však sebevědomí těchto jedinců není zpravidla ohroženo. (Urbanovská, 2010, s. 83)

Velmi vysoké a silné sebevědomí bývá označováno také syndromem kachního peří. Jedinci s tímto syndromem se vyznačují „*nezranitelným sebevědomím, že jakkoli těžká kritika, napadení nebo zákeřné výpady vůči jeho činům s ním neotřesou, „sjedou” po něm jako voda po kachním peří*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 582).

4 Vývoj sebehodnocení žáka

Lidé se nerodí s hotovými obrazy o sobě, ty se vyvíjejí postupně. Už od počátku našeho soužití s druhými lidmi se utváří vědomí vlastního „já“. Můžeme tedy říct, že k vývoji sebehodnocení dochází již od prvních dnů po narození, svou roli může hrát dokonce už kontakt matky s plodem. Významnou etapou v utváření identity však je školní věk, zvláště jeho střední část od 8 asi do 12 či 13 let (Matějček, 2013, s. 72-73; Fontana, 2010, s. 246). V tomto věku je dětská skupina „*mimořádně významným místem sociálního dění a zřejmě nejvýznamnějším místem utváření identity dítěte*“ (Matějček, 2013, s. 75)

Vnímání vlastního já se neustále mění, zvláště v období dětství dochází k výrazným změnám. Změny mohou být náhlé, obvykle však probíhají postupně. Vychovatelé, s nimiž dítě přichází do kontaktu, usilují o to, aby tyto změny proměňovaly jedince pozitivním a žádoucím směrem. Tento směr můžeme chápat jako směr k dosažení zralosti já, tedy k takovému obrazu já neboli sebepojetí, „*keré je realistické a sebezprijímající a keré obsahuje sebehodnocení zhruba odpovídající tomu, jak člověka hodnotí druzí lidé*“ (Fontana, 2010, s. 262). Za jednu z nejužitečnějších teorií pro učitele, popisující tuto cestu ke zralosti já, je považována teorie navržená Erikem Eriksonem. Erikson popisuje osm stádií od kojeneckého věku až po stáří, kdy pro každé stádium je podstatný úkol, se kterým se musí vypořádat, jinak bude ztížen jejich další vývoj. Ke zralosti já je však důležité úspěšné zvládnutí všech stádií. Tedy v případě, že jedinec úkol nezvládne, musí se vrátit a toto selhání napravit. Erikson (in Fontana, 2010, s. 263) rozlišuje následujících osm stádií:

1. Kojenecký věk: důvěra proti nedůvěře
2. Batolecí věk: samostatnost proti studu a pochybám
3. Předškolní věk: iniciativa proti vině
4. Mladší školní věk: snaživost proti méněcennosti
5. Dospívání: identita proti zmatení rolí
6. Raná dospělost: intimita proti izolaci
7. Střední dospělost: generativita proti stagnaci
8. Pozdní dospělost: sebezprijetí proti zoufalství

Vztah k sobě se u jedince vyvíjí již od raného dětství. Z počátku je tento vztah závislý na chování rodičů a jejich projevech vůči dítěti, jímž dávají najevo hodnotu, kterou v něm vidí. Dítě nekriticky přijímá všechna slova i gesta směřována k němu. Dítě postupně nabírá zkušenosti a informace o vlastní osobě. V druhé polovině kojeneckého věku dochází k prvnímu

odlišení vlastní bytosti od oblasti ne-já. Dítě začíná vnímat své tělo, později i svůj obraz v zrcadle. S rozvojem řeči dítě k sobě přiřazuje i slovní charakteristiky, které mu připisují druzí lidí, včetně jména. V batolecím období dítě začíná vyjadřovat své přání a potřeby. O naplnění těchto potřeb také aktivně usiluje. Dále začíná vnímat pravidla a objevují se první pokusy o autoregulaci. Důležitým faktorem pro rozvoj zdravého obrazu na sebe samého je emoční přijetí rodičů a jejich hodnocení. S rozvojem sebehodnocení a celkového vnímání sebe úzce souvisí rozvoj poznávacích procesů. Dítě o sobě tedy nejprve uvažuje na základě jednoznačných kritérií, která mu jsou dána. V předškolním a raně školním věku jsou podstatnými kritérii jeho schopnosti a dovednosti. Pro dítě je důležité, co vidí, že dokáže, avšak i to, jak je oceněn za toto jednání. S nástupem do školy se objevuje srovnání s vrstevníky, kdy si dítě více všimá, zda nezaostává za ostatními. Období dospívání znamená pro jedince proměnu v pohledu na sebe a také způsobu, jakým se jedinec definuje. Z konkrétních charakteristik přechází k hypotetickému uvažování a vytyčování svých cílů a ideálního já, kterým by se rád stal. (Vágnerová, 2010, s. 334-336)

4.1 Období dospívání a vývoj identity

V období adolescence dochází k postupnému ustálení osobnosti jedince, nedochází již k častým proměnám jako v dětství. Dospívající si v tomto období jasněji vytyčují životní cíle, mezi kterými je i ideální já, které popisuje ideálního člověka, kterým by se dospívající chtěl stát. (Fontana, 2010, s. 267)

Samotné hledání identity dospívajícího je doprovázeno experimenty. Dospívající experimentuje a zkouší různé druhy chování, kdy hledá, který je mu blízký a se kterým se identifikuje. Při tomto experimentování si dospívající často vybírá vzory ze svého okolí, které by rád napodobil a přiblížil se jejich chování. Těmito vzory nemusí být jen blízcí lidé či osoby, se kterými je dospívající běžně v kontaktu. Může se jednat i o osoby, které jsou veřejně známé z médií. (Fontana, 2010, s. 267)

Při vývoji identity je pro dospívajícího v tomto období podstatná i vrstevnická skupina, se kterou se ztotožňuje mluveným slovem a výrazy, které používá, stylem oblékání i názory a hodnotami, jež uznávají. (Fontana, 2010, s. 268)

5 Vlivy působící na rozvoj sebehodnocení žáka

Jak již bylo řečeno, se svým sebehodnocením se člověk nerodí. Rozvoj sebehodnocení můžeme chápat jako proces. Tento proces je závislý na mnoha faktorech. Představa jedince o svém já se vyvíjí zejména díky sociální interakci. Díky pohledu druhých a jejich reakcí na nás se utváří naše sebehodnocení. Zvlášť významnou roli má posílení z prostředí, zejména pak od významných druhých lidí. Nemůžeme však zapomenout na osobnost jedince, kdy jeho vlastnosti a schopnosti hrají taktéž významnou roli při utváření sebehodnocení. (Helus, 2009, s. 21; Vágnerová, 2010, s. 306; Fialová, 2001, s. 31; Průcha, 2013, s. 259; Blatný, 2003, s. 116)

Vlivy utvářející sebehodnocení Sedláčková (2009, s. 35) dělí na vnitřní a vnější.

5.1 Vnitřní vlivy

5.1.1 Psychické dispozice

V souvislosti s vnitřními činiteli působící na sebevědomí uvádí Sedláčková (2009, s. 35-36) faktorovou taxonomii osobnosti, tzv. Big Five neboli Velkou pětku. Taxonomie zahrnuje pět vlastností člověka, o kterých můžeme na základě výsledků studií říci, že umožňují svému nositeli společenský úspěch.

První z proměnných, ovlivňující sebevědomí, je inteligence. Sedláčková (2009, s. 35) o ní mluví jako o „jedné z nejsilnějších vnitřních proměnných“. V souvislosti s Velkou pětkou však mluvíme o druhu inteligence, který není měřen inteligenčními testy. Jedná se o „*jakousi aktivní složku inteligence, tedy to, co nás motivuje k poznání*“. (Sedláčková, 2009, s. 35) Můžeme ji objevit i pod pojmy otevřenost, originalita, otevřené smýšlení. Dále bychom mohli tuto složku popsat jako „*aktivní zvědavost a otevřenost vůči novým poznatkům a zkušenostem, chuť do učení ze života (někdy i ze školy), schopnost poznatky zpracovávat a něco z nich udělat*“. (Sedláčková, 2009, s. 35) Jako o otevřenosti ke zkušenosti mluví o tomto faktoru také Vágnerová (2010, s. 110) a dělí ji na dvě kategorie. První kategorií je způsob poznávání, jež zahrnuje způsob hodnocení a uvažování; druhou kategorií pak je otevřenost k poznávání, která obsahuje postoj k informacím a poznatkům. K jednotlivým rysům této složky patří: „*představivost a fantazie, sklon k vytváření bohatého vnitřního světa, estetická citlivost, smysl pro umění a krásu, schopnost uvědomovat si a rozlišovat poznatky emočního charakteru, sklon používat se do nových činností, nechť k rutině, intelektuální zvědavost, otevřenost nekonvenčním myšlenkám a řešením*.“ (Vágnerová, 2010, s. 110-111)

Dalším faktorem je svědomitost, nebo jinak také kontrola či zdrženlivost. Jinými přívlastky bychom tuto vlastnost mohli popsat jako „*spolehlivý, pracovitý, disciplinovaný, pečlivý, pilný, ale také cílevědomý, vytrvalý, rozhodný apod.*“ (Sedláčková, 2009, s. 36). Jedná se o vlastnost vyjadřující vztah k práci a povinnostem. Můžeme ji definovat píle a sebekontrolou, kdy píle vyjadřuje vynaloženou aktivitu na plnění úkolů, sebekontrolu pak vnímáme jako regulaci, jež se může projevat opatrností či respektem k řádům. (Vágnerová, 2010, s. 106-107)

Jako třetí je popisována extraverte, nebo také energie. „*Tento faktor znamená určitou aktivitu našeho myšlení, cítění a jednání, a to ven ze sebe směrem do společnosti.*“ (Sedláčková, 2009, s. 36) Rysy extraverte jsou asertivita a entuziasmus. Podrobněji bychom tento faktor mohli popsat vlastnostmi jako například zájem o lidi, přátelská vřelost, optimismus a pocit životní pohody, radost z kontaktu, energičnost. (Vágnerová, 2010, s. 102)

Citová stabilita je čtvrtou vlastností Velké pětky. Pod tímto názvem můžeme rozumět určitou odolnost vůči nepříznivým náporům. Zároveň tady lze vnímat jistý optimismus, a to ať už v pohledu na přítomnost ale i budoucnost. (Sedláčková, 2009, s. 36). „*Takový člověk se nedá jen tak lehce vyvést z míry, je klidný a vyrovnaný, není úzkostný ani zlostný*“ (Sedláčková, 2009, s. 36). Opakem citové stability je neuroticismus. Člověk s vysokou mírou neuroticismu prožívá i běžné situace jako stresující a ohrožující, má sklon k negativnímu prožívání, a také k neodpovídajícímu reagování na dané situace. Takový člověk je naplněn obavami, strachem, pochybnostmi o sobě, je lehce zranitelný. (Vágnerová, 2010, s. 105-106)

Pátým a posledním faktorem je přívětivost, někdy uváděna také jako „*přijemnost, altruismus, citovost, přátelskost*“ (Sedláčková, 2009, s. 36). Vágnerová (2010, s. 108) tento faktor popisuje jako vstřícnost, jež charakterizuje vztah k lidem. U vstřícnosti můžeme rozlišit, zda se jedná o emoční aspekt k druhým lidem či kognitivní respektování pravidel, které ovlivňuje chování k lidem. Mluvíme pak o soucitnosti či o zdvořilosti. Do tohoto faktoru můžeme zařadit následující dílčí rysy: „*sklon důvěřovat jiným lidem; sklon jednat čestně a upřímně; laskavost a ohleduplnost; potřeba harmonie, sklon dávat přednost spolupráci před soutěžením; skromnost a slušnost vůči druhým; altruismus, tendence lidem pomáhat.*“ (Vágnerová, 2010, s. 108)

5.1.2 Fyzické dispozice

V každé době a každé kultuře jsou dány jakési normy vnějšího vzhledu člověka, tedy toho, co je považováno za krásné a co za ošklivé, stanovují to, co je přijatelné a co již nikoliv. Tato norma je představována společností, zejména pak médií. Představovaná norma se pak jeví jako

ideál a podmínka pro to, aby se člověk stal úspěšným a přijatým. To vyvíjí tlak na jedince, kteří se od této normy jakkoliv odchyľují. Ohroženými jsou například děti a dospívající trpící obezitou, menší výškou či fyzickou zdatností a dalšími biologickými odlišnostmi či deformacemi. Všechny tyto odlišnosti se stávají zdrojem posměchu vrstevníků či dospělých a sociálního vyčlenění. U takových jedinců je jejich sebehodnocení nepříznivě ovlivněno a mají až komplex méněcennosti. (Sedláčková, 2009, s. 38-39)

Spokojenost se svým tělem včetně přijetí jeho odlišností je důležitou součástí zdravého vnímání sebe. Tuto důležitost si uvědomuje řada projektů vznikajících na podporu zdravého vztahu ke svému tělu. Tyto projekty upozorňují na nebezpečný a často falešný ideál krásy prezentovaný médií, zejména pak sociálními sítěmi. Takovými projekty jsou například Dove projekt sebedůvěry (Projekt sebedůvěry Dove, Dove) nebo již ukončený projekt Za normální holky (Za normální holky. In: Facebook; Za normální holky. In: Instagram).

5.2 Vnější vlivy

Vnější vlivy působící na každého člověka jsou významným faktorem ovlivňující jeho osobnost. Pro účinnost těchto vlivů jsou rozhodující jedinečné vlastnosti osobnosti jedince, významnou roli hraje subjektivita zpracovávání podnětů přicházejících z vně, a také míra jejich přijetí. (Sedláčková, 2009, s. 52)

5.2.1 Rodina

Rodina, tedy konkrétně rodiče, významné osoby v rámci rodiny či jiné osoby, které zastávají výchovné a rodičovské funkce, pokládají základ pro utváření sebehodnocení dítěte. Vliv rodiny na vývoj sebehodnocení je velmi významný zejména v prvních letech života. Až do rané adolescence patří k nejsilnějším faktorům utvářející sebehodnocení jedince. I když postupně sílí vliv vrstevníků a školního prostředí, význam rodiny nemizí. (Blatný, 2003, s. 116; Sedláčková, 2009, s. 44)

Matějček (2004, s. 176-181) vymezuje dva faktory důležité pro zdravý vývoj sebehodnocení dítěte. Jsou jimi potřeba životní jistoty a potřeba pozitivní identity. Naplnění potřeby životní jistoty vidí Matějček v pevném a trvalém svazku rodičů dítěte.

Rodiny, v nichž vyrůstají jedinci se zdravým sebehodnocením jsou takové, v nichž je dítě považováno za významnou a zajímavou osobu, jsou respektovány jeho názory a tím i zakouší kladné přijetí. Rodiče mají na dítě srozumitelné a jasné nároky, které nejsou tolik proměnlivé, a tak dítě „ví, na čem je“. Rodiče jsou důslední a spravedliví, avšak nepoužívají tělesné tresty.

Za dobré chování odměňují, za špatné chování odírají souhlas. Rodiče se zajímají o své dítě a projevují city k němu. (Fontana, 2014, s. 255-257)

Naopak v rodinách, v nichž není vytvořené prostředí pro vývoj zdravého sebehodnocení, má dítě pocit nespravedlnosti, je zmatené v nárocích na něj. Střídání přehnané přísnosti a přehnané shovívavosti toto zmatení ještě více umocňuje. Rodiče se o dítě tolik nezajímají, nevědí o něm tolik, neprojevují mu náklonnost, a tím dítě nabývá pocitu, že rodičům na něm tolik nezáleží, že s ním jako člověkem tolik nepočítají. (Fontana, 2014, s. 255-257)

Holeček (2014, s. 152-153) popisuje další vlivy rodinného prostředí působící negativně na rozvoj sebehodnocení. Řadí mezi ně následující:

- *„Situace dítěte ve světě dospělých;*
- *skutečné či domnělé nedostatky vlastního organismu;*
- *ekonomická a sociální situace dítěte a jeho rodiny;*
- *postavení dítěte v rodině;*
- *výchovný styl rodičů, rodinná atmosféra;*
- *srovnávání s vrstevníky;*
- *zatěžující události a osudové rány.“*

Situací dítěte mezi dospělými je vnímána skutečnost, že nezkušené a závislé dítě je postaveno do světa starších, schopnějších, zkušenějších. Tím dítě může nabývat pocitu nedostatečnosti a pochybám o sobě. Nedostatky vlastního organismu se dotýkají fyzického vzhledu jedince, ale i tělesných možností a omezení, případně onemocnění. Samotná ekonomická a sociální situace rodiny není měřítkem pro míru sebehodnocení, vše je ovlivněno dalšími faktory, a to především jak je v takové situaci dítě vedeno. A tak i dítě z rodiny s vysokým postavením může mít důvody k pochybám o sobě. Sebehodnocení dítěte je dále ovlivněno postavením dítěte v rodině. Svou roli hraje, zda se jedná o dítě chtěné či nechtěné, ale také to, kolikáté v pořadí se dítě rodičům narodilo, kdy každý ze sourozenců vyrůstá se specifickými podmínkami. Výchovný styl rodičů hraje významnou roli v utváření sebehodnocení dětí. Rozhodující jsou vztahy, které se jim díky tomuto stylu výchovy podaří vytvořit. Kromě vztahu rodič a dítě, důležitou roli mají i vztahy mezi rodiči, či dětmi navzájem. K typům špatné rodinné výchovy řadí Holeček výchovu tvrdou autoritativní, měkkou liberální, a také nejednotou výchovu mezi rodiči. Za nejlepší považuje demokratický styl výchovy. Mezi další vliv ovlivňující sebehodnocení dítěte je řazeno srovnávání s vrstevníky, které provádějí samotní rodiče. Na utváření sebehodnocení se podílí i náročné události či osudové rány, které

dítě může interpretovat, že se staly jeho vlastní vinou a tím je ohrožen zdravý vývoj sebehodnocení. (Holeček, 2014, s. 152-153)

Všechny situace, které Holeček (2014, s. 152-153) jmenuje, přispívají k negativnímu obrazu dítěte, avšak je vždy důležité na danou situaci a chování nahlížet individuálně. Každé dítě má odlišné vnímání a způsob vyrovnávání se s danými situacemi, proto dvě děti vyrůstající ve stejném prostředí a se stejnou výchovou mohou být vybaveni odlišným sebehodnocením.

5.2.2 Škola

Ač rodina má zásadní význam při utváření sebehodnocení dítěte, nástup do školy významným způsobem zasahuje do tohoto procesu. Působení školního prostředí rozhodně není zanedbatelné a škola má velký vliv na dotváření sebehodnocení, případně i změnu tohoto vztahu k sobě. Základní škola může do značné míry ovlivnit, zda se u dítěte bude dále rozvíjet sebehodnocení, jež získalo díky působení rodiny, či mu jej pomůže změnit. V případě chybějícího zdravého sebehodnocení mu jej může pomoci rozvinout. Školní prostředí však může jedince ovlivnit i negativně, takovému působení by se však mělo předcházet. (Holeček, 2014, s. 153)

Ve škole působí řada faktorů, které mají pro žáka značný význam. Důležitý je pro žáka „*pozitivní start, výsledky práce a klasifikace, vztah žáka a učitele, zkušenost s vlastním úspěchem a neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků a v neposlední řadě zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou*“. (Sedláčková, 2009, s. 52)

Ve škole můžou nastat určité pedagogické situace, jež snižují žákovu představu o sobě více než jiné situace. Jako takové rizikové situace Sedláčková (2009, s. 59-60) uvádí: „*příliš obtížné úkoly, výchovné řízení se záporným emočním vztahem, zesměšňování, tresty a nespravedlivé hodnocení.*”

Školní hodnocení je oblastí, která může žáka motivovat a pomáhat mu, ale naopak i uškodit. V případě dobrých výkonů a snahy o ně dítě zakouší pocit uspokojení ze získaných dovedností i výkonu, toto vnitřní uspokojení je více umocněno kladným hodnocením ze strany významných druhých, jimiž jsou rodiče, další rodinní příslušníci i učitelé. Tím vším je posilována vůle jedince i sebehodnocení dítěte je ovlivňováno pozitivním směrem a tvoří důležitý základ pro život. V případě, že dítě nedosahuje dobrých výsledků, ale ani se o ně nesnaží, nedostává se mu kladného hodnocení od druhých a tím pádem není ani jeho vlastní sebehodnocení posilněno. U takového jedince se objeví úzkosti, pocity nedostatečnosti a méněcennosti. (Sedláčková, 2009, s. 52-54)

Totéž hodnocení může být přijato žáky různě, kromě samotného hodnocení jsou rozhodující další faktory. Nejvýznamnějšími faktory jsou dlouhodobé i přechodné vlastnosti jedince, způsob hodnocení a kontext, ve kterém je hodnoceno. Ve školách se můžeme setkat se subjektivním a standardizovaným hodnocením. Je rozlišováno také hodnocení sumativní, formální, normativní a kriteriální. (Sedláčková, 2009, s. 55)

Učitel se pro dítě ve školním věku stává významnou autoritou, jeho jednání k nim samotným děti často přejímají a zvnitřňují si tento obraz stejně jako obraz vytvořený rodiči. Vnímají tedy, zda si jich učitel váží jako lidí, a zda je pokládají za schopné řešit požadované úkoly. Jednání, jež využívají rodiče v rodinách pro podporu zdravého sebehodnocení je v mnohém aplikovatelné i ve školním prostředí učitelů. (Fontana, 2010, s. 258) I u učitelů se můžeme setkat s chybami v jednání, jež negativně ovlivňují sebehodnocení žáka. Mezi takové chyby, jichž se dopouští někteří učitelé, můžeme řadit následující: *„chyba podlehnutí prvnímú dojmu a s ní související efekt přání, Pygmalion či Golemův efekt apod.; chyba podlehnutí „haló-efektu“ a z ní vyplývající zkreslení; nesprávné úsudky, soukromé „teorie osobnosti“; chyba projekce; chybná tendence „figury a pozadí“; chyba mírnosti a příslosti, chyba centrální tendence“* (Holeček, 2014, s. 154).

Tyto chyby jsou chybami sociálního vnímání, ale také jsou ovlivněny tzv. preferenční postojovou orientací učitelů, kdy to, jak pedagog žáka vnímá a hodnotí, není jen odrazem skutečnosti, tedy toho, jaký žák je a jakých výkonů dosahuje, ale jedná se o konstrukt ovlivněn mnoha faktory. Učitel se pak více zaměřuje na určité žáky ve třídě, ať už v pozitivním nebo negativním směru. (Holeček, 2014, s. 41)

Další chybou učitelů, která může negativně ovlivňovat sebehodnocení žáků je vnímání svých žáků zjednodušeně. Učitelé často mají možnost poznat jen určitou část vlastností žáka a řadu vlastností si neuvědomují či vnímají nepřesně. Toto může být důsledek kladení učení a probírání učiva na první místo, vysokého počtu žáků ve třídě či velkého množství probíraného učiva. Pro snazší orientaci v množství žáků učitelé často používají zjednodušující klasifikační schémata, které kladou důraz na prospěch žáka. Učitelem jsou oceňovány více vlastnosti související s výkonem, a tedy takové, které vyučování učiteli nekomplikují. Naopak vlastnosti charakterově-volní či aktivačně-motivační tolik neoceňují. Učitelé se tedy zaměřují více na výkon, a ne na samotnou osobnost žáka. (Holeček, 2014, s. 45)

Posilovat sebehodnocení dítěte v pedagogických situacích lze povzbuzováním, kdy se soustředujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, dítě přijímáme takové, jaké je, je mu projevoována důvěra, oceňovány dobré nápady, jsou hodnoceny snahy o zlepšení, výkon dítěte není srovnávám s ideálním výkonem ale s osobním předchozím výkonem a nejsou stále připomínány jeho chyby. Dále sebehodnocení dítěte podporují odměny, pochvaly, a také zadávání přiměřeně obtížných úkolů. (Sedláčková, 2009, s. 61)

5.2.3 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina, tedy skupina jedinců přibližně stejného věku, nabývá velkého významu v období středního školního věku. V tomto věku je právě dětská skupina místem společenského uplatnění, a také místem, kde dítě může plně projevit svůj zájem o kolektiv. Právě v této době děti nejvíce trpí, pokud se z různých důvodů nemohou zapojit do dění ve skupině, jsou z ní vyloučeny či se stávají terčem posměchu. Vyloučení nebo nepřijetí dětskou skupinou může způsobit omezená pohyblivost, menší tělesná zdatnost, opožděný tělesný vývoj či nápadný zjev. Pro rozvoj sebevědomí je pro děti v tomto období velmi důležité zažít úspěch nejen ve škole, ale i v kolektivu, mezi dětmi. (Sedláčková, 2009, s. 63-64)

Kontakt s vrstevníky je významnou potřebou v období středního školního věku a tvoří důležitý základ pro budování vztahů v dalších vývojových fázích, a to až už hlubokých přátelství či intimních vztahů. (Sedláčková, 2009, s. 64)

U kolektivů dětí školního věku jsou kritériem hodnocení druhých zjevné znaky a projevy. Zvýhodněny jsou tedy takové děti, které odpovídají očekávání a nijak negativně nevyčnívají, rozhodující může být styl oblékání, jméno, standartní projevy a vlastnosti. Svou roli může hrát i vlastnictví atraktivních věcí. (Sedláčková, 2009, s. 64)

5.2.4 Média

Slovo médium má původ v latině a znamená to prostředek, nebo něco zprostředkovat. Obecně platí, že existuje uprostřed a vzájemně spojuje dvě nebo více stran. V mezilidské a sociální komunikaci, pojem médium označuje to, co zprostředkovává nějaké sdělení, tedy komunikační médium. Médiem tak může být v podstatě cokoliv, co zprostředkovává nějakou informaci a tím se podílí na komunikaci. Za komunikační média je možné považovat prostředky, které se snaží o přenos a záznam sdělení. Dnes se s tímto termínem setkáváme nejčastěji jako s tzv. „novými médii“. Za ně považujeme především: sociální sítě, TV, internetové zpravodajství. (Jiráček, 2003, s. 16, 24)

Média prezentují a zdůrazňují určitá témata či modely chování svým vlastním způsobem, jenž vytváří dojem, že se jedná o jakousi běžnou normu. Obzvláště dítě vnímá informace přijímané z médií jako realitu, jenž poskytuje pouze pravdivé a nezkreslené zprávy. Dítě tedy přebírá získané informace a obrazy jako standard, kterého by měl dosahovat. (Sedláčková, 2009, s. 65)

Vliv médií pro rozvoj osobnosti jedince je významný už od dětství. Ještě ani v období mladšího školního věku dítě nedokáže rozlišovat mezi skutečností a fikcí. Vzory chování, jenž pozoruje v médiích, jej proto mohou značně ovlivnit. Tyto vzory mohou být pozitivní ale i negativní. (Sedláčková, 2009, s. 65)

Sledování médií dospívajícími je úzce provázáno s vlivem vrstevníků. Do jisté míry právě vliv této skupiny určí, jaká média jedinec sleduje a věnuje jim svou pozornost. Konformita skupiny vede jedince k sledování stejných seriálů, filmů či pořadů. Jedinec nechce zůstat izolovaný, chce si udržet svou pozici, proto často volí stejná média ke sledování jako vrstevníci. (Sedláčková, 2009, s. 65)

Ohrožující pro rozvoj zdravého sebehodnocení jsou reklamy a pořady vedoucí své sledující k tomu být nejlepšími a nejúspěšnějšími. Takové reklamy zobrazující vše dokonalé, nejnovější, nejdražší, nejmodernější. U dětí pak může vznikat pocit nedostatečnosti, že tohle nikdy mít nedokážou. Nemusí se jednat pouze o předměty materiální, ale také o vlastnosti a schopnosti, které jsou médií představovány. Významnou roli zde hraje i obraz krásy a ošklivosti prezentovaný médií. (Sedláčková, 2009, s. 65)

6 Možnosti rozvoje zdravého sebehodnocení v prostředí školy

Z mnoha možností rozvíjení zdravého sebehodnocení v prostředí školy jmenuje Sedláčková (2009, s. 77) kooperativní vyučování, asertivitu, dramatickou výchovu, osobnostní a sociální výchovu a rané čtenářství.

V následujících podkapitolách se budeme věnovat osobnostní a sociální výchově, zejména v souvislosti s problematikou já, a také se zaměříme na osobnost pedagoga.

6.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova (dále OSV) má své místo v hlavním kurikulárním dokumentu, tedy v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Od roku 2007 je jejím povinným obsahem. (Sedláčková, 2009, s. 88)

OSV patří mezi průřezová témata, jež jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Povinností školy je zařadit všechna daná témata do vzdělávání prvního i druhého stupně základní školy. V každém ročníku však nemusí být obsažena všechna témata. Každé průřezové téma obsahuje několik tematických okruhů, s nimiž by měli být žáci postupně seznámeni. Rozsah a způsob realizace těchto okruhů stanovuje ŠVP. (RVP ZV, 2021, s. 132)

Osobnostní a sociální výchova se zaměřuje na rozvoj praktických dovedností potřebných pro každodenní život. U OSV se učivem stává sám žák. *„Její smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“* (RVP ZV, 2021, s. 132)

OSV obsahuje několik tematických okruhů, tyto okruhy jsou členěny do tří částí – osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a mravní rozvoj. Jedním z témat osobnostního rozvoje je téma Sebepoznání a sebepojetí. (RVP ZV, 2021, s. 133) Toto téma dle RVP ZV (2021, s. 133) obsahuje následující oblasti: *„já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah k sobě samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí“*

6.2 Osobnost pedagoga

Učitel hraje významnou roli v uskutečňování komplexního rozvoje žáka. Na něm do určité míry závisí i spolupráce žáků na tomto rozvoji. Důležitým předpokladem pro tento přístup je vůbec motivace učitele pro zařazení těchto témat do předmětu, jenž vyučuje. Přináší to totiž překážky v podobě náročnosti na čas ve výuce, odvádění pozornosti žáka od předmětu, ale

především to zvyšuje náročnost práce pro samotného učitele. Dalším předpokladem je vzdělání a připravenost učitele na tento rozvoj osobnosti, aby tedy uměl pracovat v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje žáka. Bylo by tedy vhodné, aby každý učitel měl možnost sám absolvovat sociálněpsychologický výcvik, aby dokázal klást větší důraz na výchovu žáků ve výuce svého předmětu. Zejména pak vyučující humanitních předmětů by měli věnovat zvýšenou pozornost rozvoje osobnosti žáků (Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 286). Holeček (2014, s. 88) popisuje tyto předpoklady, podmínky, pro úspěch pedagoga ve čtyřech bodech, co učitel musí mít: „1. vědomosti (něco musí vědět ze své odbornosti, ale i z pedagogiky či psychologie); 2. dovednosti a vlastnosti (umět); 3. zájem (chtít); 4 možnost (moci).

Při rozvoji osobnosti žáka by učitel měl vnímat žáka jako jednotu mnoha složek, zároveň jako člověka, který se neustále mění a vyvíjí. Měl by respektovat jeho názor, i když je jiný než ten učitele. Měl by žákovi pomáhat hledat cesty. Umožňovat žákům spolupodílet se na tvorbě vyučovací hodiny. K rozvoji žáka by učitel neměl čerpat jen ze zkušeností získaných životem, ale měl by mít i znalosti odborné, měl by se orientovat v tématech osobnostního, sociálního a etického rozvoje a dokázat je uvést do praxe. Učitel by měl být schopen měnit sám sebe i výuku. Být zodpovědný, za sebe i žáky. Být tolerantní a otevřený změnám. Měl by být tvořivý a kreativní. Jeho chování by mělo sloužit jako vzor svým žákům. Učitel by se neměl přestat vzdělávat. (Valenta in Vališová, Kasíková, 2011, s. 287)

7 Utváření sebehodnocení žáků staršího školního věku ve školním prostředí

Tato kapitola popisuje výzkumné šetření. Následující podkapitoly blíže představují cíle výzkumu, výzkumný problém, použité metody, průběh výzkumu a následnou interpretaci výsledků šetření.

7.1 Charakteristika výzkumu

Zdravé sebehodnocení je důležitým rysem spokojeného a úspěšného člověka. Samotný rozvoj sebehodnocení je procesem probíhajícím již od narození dítěte. Velký vliv na rozvoj zdravého sebehodnocení mají tedy všichni a všechno s čím se dítě v průběhu života setkává, rozhodující je pak zejména období dětství a dospívání. Dle výzkumů, největší vliv na tomto rozvoji má rodinné prostředí. Avšak vliv školního prostředí rozhodně také není zanedbatelný, může pomoci, či naopak uškodit. Dítě tráví ve škole spoustu času, zažívá různé situace a žije v mnoha vztazích. Jak a čím dítě ovlivňuje školní prostředí v praxi při rozvoji sebehodnocení.

7.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat problematiku rozvoje sebehodnocení žáků staršího školního věku ve školním prostředí.

Dílčím cílem je zjistit, jak učitelé vnímají problematiku rozvoje sebehodnocení u žáků ve školním prostředí.

Dalším dílčím cílem je zjistit, jak je daná problematika vnímaná samotnými žáky.

7.3 Definice výzkumného problému

Výzkumným problémem je problematika sebehodnocení žáků staršího školního věku.

7.4 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Jak je realizován ve školním prostředí rozvoj sebehodnocení žáků staršího školního věku?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak je zachycen rozvoj sebehodnocení žáků v dokumentech školy?

Jak učitelé konkrétně přistupují k rozvoji sebehodnocení žáků?

Jak vnímají učitelé žákovo sebehodnocení?

Jakou důležitost kladou učitelé rozvoji sebehodnocení žáka?

Jak jsou učitelé připravováni na rozvoj žákova sebehodnocení?

Jak vysoké sebehodnocení mají žáci staršího školního věku?

Jak vnímají žáci chování učitele?

7.5 Metodologie

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili kvalitativní výzkum. Použitým výzkumným designem je případová studie. Pro účely tohoto výzkumu byla použita deskriptivní případová studie popisující konkrétní jev v daném prostředí.

Kvalitativní výzkum umožňuje podrobný vhled do zkoumané problematiky a její hlubší pochopení. Případová studie patří k základním výzkumným designům. V případové studii se výzkumník zaměřuje na jeden či několik málo výzkumných případů, které detailně zkoumá a snaží se jim porozumět v jejich přirozeném prostředí. (Hendl, 2005, s. 52, 104) V souvislosti s pedagogickým prostředím může být případ zaměřen na jednoho konkrétního žáka, nebo také skupinu žáků, školní třídu či školní komunitu. V případě jednoho žáka se většinou jedná o žáka s určitým problémem, jehož příčiny se výzkumník snaží odhalit. U skupiny žáků jsou sledovány vzájemné interakce, vztahy, role či konflikty. Objektem šetření může být i učitel nebo skupina učitelů, či také celá škola případně více škol. Případová studie může být zaměřena na události nebo výskyt určitého jevu, kdy se výzkum pokouší odhalit kontext těchto situací. (Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 101-102)

Dle Yina můžeme rozlišit čtyři typy případových studií, jenž se liší svým zaměřením, ale také zprávou, kterou poskytují. Rozlišujeme studii deskriptivní, exploratorní, explanatorní a evaluační. Deskriptivní případová studie podává narativní zprávy, které mají kompletně popsat daný jev. Exploratorní případová studie zkoumá neznámý jev a jeho struktury, vytváří podklady pro další výzkumy. Explanatorní studie podává vysvětlení případu, rozkrývá příčinné řetězce a kontextové podmínky. U evaluační případové studie se setkáváme především s hodnocením případu či samotného zásahu a změn zasahujících do případu. (Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 102-103; Hendl, 2005, s. 110)

7.6 Použité metody sběru dat

V případové studii bývá využíváno více informačních zdrojů, a také více metod sběru dat. Kromě metod typických pro kvalitativní výzkum je možno použít i metod běžně uplatňovaných

v kvantitativním výzkumu. Volba metod závisí na výzkumné otázce a charakteru případu. (Sedláček in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 98)

Pro sběr dat byla tedy využita kombinace metod. Sběr dat proběhl pomocí analýzy dokumentů, rozhovorů a dotazníků. Volba metod byla určena s ohledem na respondenta, resp. respondenty, a zkoumanou problematiku. S třídním učitelem i učitelkou rodinné výchovy byly vedeny rozhovory. Dotazníky byly připraveny pro žáky. Dále bylo využito analýzy dat dokumentů školy.

Dokumenty mohou doplňovat získaná data v terénu či mohou být také jedinými zdroji dat výzkumu. Můžeme rozlišovat (Hendl, 2005, s. 204) „*osobní dokumenty, úřední dokumenty, archivované údaje, výstupy masových médií a virtuální data.*“

Soubor textů pro analýzu dokumentů tvořily dokumenty vztahující se k vzdělávání na druhém stupni základní školy. Takovými dokumenty jsou Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, a zvláště významný Školní vzdělávací program, jenž je vytvořen v souladu s RVP a vztahuje se ke konkrétní škole.

Rámcový vzdělávací program je hlavním kurikulárním dokumentem, jenž stanovuje „*konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, [...], jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a uskutečňování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů*“ (RVP – Rámcové vzdělávací programy – edu.cz, online). Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány a také upravovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Školní vzdělávací program je dokument vydávaný řediteli školy či školského zařízení. Tento dokument je vytvořen dle stanovených zásad a v souladu s RVP. Jedná se o veřejný a volně dostupný dokument, bývá tedy zveřejněn na přístupném místě s možností do něj nahlédnout. Jsou zde popsány konkrétní programy realizace výuky zohledňující možnosti dané školy. (RVP – Rámcové vzdělávací programy – edu.cz, online)

Dotazník patří k nejčastěji využívaným metodám zjišťování údajů. Jedná se o zdánlivě snadný nástroj, kde je však důležité dbát nejen na správné sestavení dotazníku, ale i vyhodnocení získaných dat. Jedná se o metodu, kdy písemně klademe otázky a stejnou formou získáváme i odpovědi. Díky této formě lze získat za krátký čas velké množství dat a oslovit tak velký výzkumný vzorek. (Gavora, 2000, s. 99) U dotazníku je možno využít několik typů

otázek, jež rozdělujeme podle jejich otevřenosti. Lze využít otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. (Gavora, 2000, s. 102)

Rozhovor, či také interview, je metodou, kdy dochází k vzájemnému kontaktu výzkumníka s respondentem. Díky tomuto kontaktu je možno hlubšího proniknutí do postojů a motivů respondenta. Základem dobrého interview je vytvoření příjemné atmosféry rozhovoru, a také navázání přátelského vztahu s respondentem. Rozhovor využívá stejných typů otázek jako dotazník, avšak vzhledem k možnostem, které tato metoda nabízí, jsou nejčastěji využívány otevřené otázky. Můžeme rozlišit strukturované, polostrukturované a nestrukturované dotazování, kdy záleží na míře volnosti, jakou tazatel respondentovi v odpovědích ponechává. U nestrukturovaného dotazování se jedná o jakési volné vyprávění respondenta. Takový rozhovor je náročnější na zpracování dat, avšak poskytne tazateli hlubší proniknutí do problematiky, často je i zdrojem informací, na které by se tazatele nenapadlo zeptat. (Gavora, 2000, s. 110-111; Hendl, 2005, s. 164-166)

Jednotlivé metody sběru dat byly vzájemně propojeny už během samotného šetření.

7.7 Etika výzkumu

Před samotným výzkumným šetřením byli účastníci výzkumu seznámeni s průběhem a cílem šetření. Taktéž byli informováni, jak se získanými daty bude dále nakládáno, tedy že budou sloužit pouze pro účely výzkumu diplomové práce. Respondenti byli současně ujištěni o anonymitě výzkumu. Veškerá jména či názvy, jež by mohly vést k ohrožení anonymity respondentů byly pozměněny a respondenti vystupují pod pseudonymy. Všichni zúčastnění souhlasili s účastí na výzkumu.

Při rozhovorech byl pořizován audio záznam, s touto skutečností byli respondenti v předstihu obeznámeni a udělili souhlas s nahráváním.

7.8 Charakteristika výzkumného souboru

U případové studie se nikdy neseťkáme s náhodným výběrem případu. Jedná se vždy o záměrnou volbu, kdy je nutné zohlednit faktory podstatné pro zkoumaný jev. Tyto faktory jsou stanoveny na základě výzkumných cílů a otázek. Zároveň je důležité, aby zkoumaný objekt,

tedy jedinec, skupina či instituce, s výzkumným šetřením souhlasili a byli ochotni se do výzkumu zapojit. (Sedláček in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 103)

Při výběru výzkumného souboru byla stanovena následující kritéria. Výzkumným souborem by měl být třídní kolektiv, jejich třídní učitel a učitel občanské či rodinné výchovy. Třídní učitel a učitel rodinné výchovy by neměla být jedna osoba. Mělo by se jednat o třídu 9. ročníku, kdy se věk žáků pohybuje kolem 15 let, mají za sebou všechny předešlé ročníky ZŠ. Skupina i učitelé jsou ochotni spolupracovat a podílet se na výzkumu. Základní škola, na níž výzkum proběhne, by měla být státní, ne tedy soukromá a nemělo by se jednat o základní školu speciální.

Výzkumný soubor tedy odpovídá stanoveným kritériím. Je jím třída 9. ročníku základní školy o celkovém počtu 21 žáků, z toho 11 děvčat, což je 52,38 % z celkového počtu respondentů dotazníku, a 10 chlapců, tj. 47,62 % respondentů. Věk žáků se pohybuje od 14 do 15 let. Součástí výzkumného souboru je také třídní učitel této třídy a učitelka rodinné výchovy. Třídní učitel dané třídy je učitel s pětiletou pedagogickou praxí. Čtvrtým rokem je třídním učitelem této třídy. Učitelka rodinné výchovy má přímou pedagogickou praxi 29 let.

Tabulka 1.: Charakteristika respondentů dotazníku

	14 let	15 let	celkem
holky	4	7	11 (52,38 %)
kluci	0	10	10 (47,62 %)
celkem	4 (19,05 %)	17 (80,95 %)	21 (100 %)

Základní škola, v níž výzkumné šetření proběhlo, je jedinou základní školou města, kde se nachází. Do školy dojíždějí také děti z okolních obcí. Ve školním roce 2020/2021 školu navštěvovalo 576 žáků ve 27 třídách, z toho na 2. stupni to bylo 261 žáků ve 13 třídách. (Výroční zpráva o činnosti školy 2020/2021, nekonkretizováno z důvodu zachování anonymity výzkumu)

7.9 Vlastní sběr dat

Analýza dokumentů

Nejdříve proběhla analýza dokumentů školy, a to konkrétně Školního vzdělávacího programu Základní školy. Na základě analýzy byly upraveny a dotvořeny otázky a témata pro dotazníky i polostrukturované rozhovory.

Dotazníky

Po dohodě s třídním učitelem měl dotazník elektronickou podobu a byl složen ze tří částí. Vstupní část dotazníku obsahuje informace o autorovi dotazníku, cíl dotazníku, je zde zdůrazněno zajištění anonymity a hodnota odpovědi respondenta. Dále jsou zde uvedeny pokyny pro vyplňování dotazníku. Další, hlavní, část dotazníku je složena z 40 otázek, které byly pomyslně rozděleny do několika skupin. Otázky dotazníku byly vytvořeny na základě výzkumných otázek. Hlavní část dotazníku je zakončena dvěma faktografickými položkami týkající se samotného respondenta a jeho osobními údaji. Poslední část dotazníku obsahuje krátké poděkování respondentovi za vyplnění dotazníku a přání hezkého dne.

Položky hlavní části byly z většiny tvořeny dotazníkem sebeuvědomování od Smékala (2009, str. 356). Jednalo se o 32 položek, tyto položky dotazníku měly podobu škály. Dotazník byl doplněn osmi vlastními otázkami, šest položek navazovalo na předchozí položky a měly tutéž podobu škály, dvě položky byly otevřenými otázkami, kdy žáci mohli odpovědi dopsat vlastními slovy.

Vytvoření této struktury předcházelo rozdělení hlavního výzkumného problému do několika oblastí, poté se každá oblast naplňovala danými položkami.

Dotazník byl vytvořen pomocí webové aplikace Google Forms, jedná se o software pro správu průzkumů, který je součástí bezplatné webové sady Google Docs Editors od společnosti Google.

Rozhovory

Bylo využito rozhovoru pomocí návodu, kdy „*návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat*“ (Hendl, 2005, s. 174). Díky tomuto návodu se tazatel dostane ke všem, pro něj zajímavým tématům, a je na samotném tazateli, v jakém pořadí bude informace získávat. Formulace otázek k daným tématům lze přizpůsobit dle aktuální situace. (Hendl, 2005, s. 174) Návod, resp. seznam témat, byl vytvořen na základě

výzkumných otázek. Dle Švaříčka (2007, s. 160) či Mišoviče (2019) bychom takový rozhovor mohli označit za hloubkový polostrukturovaný.

Rozhovor byl rozdělen na několik částí a byl zaměřen na základní oblasti zkoumaného jevu, tyto oblasti se v mnohém překrývaly a doplňovaly s oblastmi obsahující dotazníky. V úvodní části byl respondent přivítán a souhlasil s nahráváním rozhovoru. Následovalo uvedení do problematiky s terminologií výzkumu. Poté rovnou navázaly otázky vyplývající z připraveného návodu k rozhovoru, tyto otázky byly doplněny otázkami, jež vyplynuly z rozhovoru samotného a odpovědí respondenta. Rozhovor byl zakončen rozloučením s poděkováním respondentovi za jeho čas a otevřenost. Během rozhovoru byly zařazeny i otázky týkající se identifikační charakteristiky jedince.

Rozhovory probíhaly odděleně a nezávisle na sebe. Rozhovory se uskutečnily v dubnu 2022, se souhlasem respondentů byly nahrávány na nahrávací zařízení, aby získaná data mohla být dále zpracována. Délka rozhovorů byla přibližně 110 minut a 65 minut. Rozhovory proběhly při osobním setkání v příjemném prostředí pro respondenta i výzkumníka s minimálním množstvím rušivých prvků.

Návod k rozhovoru

Tabulka 2.: Návod k rozhovoru

Rozvíjení sebehodnocení u žáků ZŠ ve školním prostředí	
Oblast	Návrh otázek
Terminologie	Jak chápete termín sebehodnocení?
Sebehodnocení ve vyučování + materiály	Kdy a kde je tato problematika zařazena ve výuce? Kolik času a prostoru na ni je? Jaké materiály a učebnice máte k dispozici?
Vztah učitel – žák + chování učitele	- podporující chování - nepodporující chování Jak může učitel konkrétně rozvíjet žákovo sebehodnocení? Jaké chování podporuje žákovo zdravé sebehodnocení? Jaké chování učitele škodí žákovo sebehodnocení? Co z toho děláte/neděláte vy?
Rozvíjení sebehodnocení ve škole	Jaké další možnosti rozvoje zdravého sebevědomí žáka jsou ve škole? Kde tyto možnosti vnímáte?
Online výuka	Jak vnímáte vliv online výuky na sebehodnocení žáka?
Spolupráce s kolegy	Jak spolupracujete s kolegy v rámci této problematiky?
Osobní důležitost pro učitele	Jakou důležitost tomu při výuce přikládáte? Je to pro vás důležité téma?
Vzdělávání pedagogů v dané oblasti	Připravoval/ vzdělával vás někdo v oblasti sebehodnocení žáků?

7.10 Zpracování dat

Po samotném sběru dat bylo nejdříve nutné data seřadit. Získaná data byla v první fázi zpracovávána jednotlivě, tedy dokumenty, dotazníky a interview zvlášť. Poté s nimi bylo pracováno napříč použitými metodami. Vzhledem k několika použitým metodám se fáze sběru dat jedné metody prolínaly již s analýzou. Díky tomu bylo možno využít získaných informací u dalších metod, bylo-li to tedy vhodné.

Analýza dokumentů

Díky této analýze dokumentů můžeme dokument prozkoumat a vybrat z něj informace vztahující se k zkoumané problematice. Při analýze ŠVP bylo pro náš výzkum podstatné z něj vyzvednout data týkající se rozvoje sebehodnocení. Klíčová slova, podle kterých výběr těchto částí probíhal byly obecnější povahy a vztahovaly se k člověku, identitě jedince, rozvoji osobnosti, osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, morálnímu rozvoji. Všimli jsme si zařazení těchto témat v učivu jednotlivých vyučovacích předmětů, a také kde mají své místo v roli průřezových témat. Data jsme rozdělili do ročníků, ve kterých by daná témata měla být dle ŠVP probírána, byl kladen důraz na ročníky druhého stupně základní školy.

Dotazník

Dotazník byl tvořen ze tří částí, kdy každá část měla svůj vlastní postup vyhodnocení. Prvních 32 položek tvořilo dohromady dotazník sebeuvědomování. Tyto položky každého dotazníku byly sečteny. U otázek 10, 19 a 23 bylo třeba dát pozor na číslování škály. Smékal má toto číslování převrácené na rozdíl od ostatních položek (tj. souhlas získal větší počet bodů). V našem dotazníku jsme ponechali všude stejné hodnoty, abychom nemátli respondenty, před sečtením bodů bylo však důležité tento krok provést a přečíslovat škálu. Po sečtení hodnot jsme získali 21 výsledných součtů, jenž jsme rozřídili pomocí daného klíče. Klíč dle získaných bodů rozlišuje míru sebevědomí pro danou věkovou skupinu, viz tabulka 3. Dále Smékal (2009, s. 358) popisuje jednotlivé kategorie, pro větší představu o tom, jak je daná míra sebevědomí charakterizována.

Tabulka 3.: Klíč k Dotazníku sebeuvědomování

	Věková skupina	
SEBEVĚDOMÍ	14-16	17-21
Velmi vysoké	0-8	0-20
Velké	9-17	21-36
Horní průměr	18-33	37-44
Dolní průměr	34-54	45-69
Malé	55-128	70-128

Zdroj: Smékal, 2009, s. 358

„**Velmi vysoké sebevědomí:** Znamená, že se dotyčný člověk pravděpodobně vůbec nezajímá, jakým dojmem působí na své okolí. Nezná pocit méněcennosti a nejistoty. Je přesvědčen, že má vždycky pravdu, a když jej někdo kritizuje nebo mu něco vytkne, hledá chyby v něm a ne v sobě. Považuje kritiku za závistivého, zlobného, nepřátelského. Člověk s vysokým sebevědomím je u druhých neoblíbený, protože je přehlíží a podceňuje. Toto sebevědomí je rovněž překážkou práce na sobě.

Velké sebevědomí: Sebevědomí lidé se nezajímají o to, jaký dojem dělají na druhé. Jsou přesvědčeni o svých kvalitách. Posuzují druhé se shovívavou nadřazeností. Jen málokdy pociťují nejistotu, a to ji ještě rychle zaplaší.

Zdravé sebevědomí (horní průměr): Tak by to asi mělo být. Vědět, co můžeme, co umíme a zvládneme, netrápit se zbytečně pocity nejistoty, ale také se nepřeceňovat. Občas se ovšem vyskytne k přeceňování sklon. Lidé s tímto sebevědomím dávají najevo, že jsou si vědomi své ceny. To lze vyřešit větší sebekontrolou.

Spíše menší sebevědomí (dolní pásmo průměru): Tak je na tom většina lidí. Zdravé sebevědomí s trochou vnitřní nejistoty. Sklon se lehce podceňovat. Je dobře tolik nepřemýšlet, co si druzí o nás myslí, a nenechat se vyvést z rovnováhy.

Malé sebevědomí: Důsledek častého peskování a kritiky, dokazování neschopnosti. Tito lidé se cítí nejistě, pořád sledují, jak asi působí na okolí, co jejich jednání řeknou druzí. Občas se vzbouří, a pak mají velikášské sklony, což jen situaci zhoršuje. Tito lidé by se měli naučit nemyslet na to, jak asi se druzí na ně dívají, a více si věřit, umět se uvolnit.“

Jednotlivé odpovědi byly korelovány s využitím koeficientu Spearmanova r. Díky tomu bylo možné zjistit, které výroky jsou ve zkoumané třídě spolu statisticky významně spjaté. Toto nám umožní hlubší a na konkrétnější nahlédnutí do sebeuvědomování či sebehodnocení žáků.

Odpovědi šesti položek, které v dotazníku následovaly, byly znázorněny pomocí grafů a pomocí popisné statistiky popsány. Byly zde také vypočteny a popsány charakteristiky polohy. I těchto šest položek bylo korelováno s využitím koeficientu Spearmanova r .

Poslední dvě položky dotazníku byly otevřenými otázkami. Jednotlivé odpovědi byly roztřízeny. Poté byla dle četností z jednotlivých odpovědí vytvořena textová grafika, kde velikost písma znázorňuje četnost, tedy nejčastější odpovědi jsou největší.

Rozhovory

Při interview bylo využito audio nahrávání. Díky tomu, nebyl rozhovor rušen psaním poznámek.

Transkripce

Transkripce neboli přepis, „*proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby*“ (Hendl, 2005, s. 208) je prvním a důležitým krokem pro zpracování dat po uskutečnění rozhovoru. Získaná data je tedy nutno převést z audio nahrávky do psaného textu, se kterým je možno dále pracovat. Tuto transkripci lze provést 4 způsoby: (Hendl, 2005, s. 208; Mišovič, 2019, s. 123-124) jedná o doslovnou transkripci, kontrolovanou transkripci, shrnující protokol, selektivní protokol. Pro účely tohoto výzkumu byla zvolena doslovná transkripce. Rozhovory byly tedy slovo od slova z nahrávek přepsány do textové podoby. Mluvený projev nebyl nijak upravován, v přepisu byly ponechány nespisovné, hovorové výrazy i chyby ve větné skladbě. Při dalším zpracovávání získaných dat bylo pracováno s obsahovou stránkou. Poté text prošel tzv. redukcí prvního řádu (Mišovič, 2019, s. 124), kdy byly vynechány části textu, jenž pro výzkum nebyly důležité. Jednalo se tedy o místa, kdy respondent hovořil mimo zkoumanou problematiku. V rozhovorech však byla ponechána místa, kde respondent zdánlivě hovořil mimo téma, ale poté navázal na danou problematiku. Tyto místa zde byla ponechána pro zachování kontextu.

Otevřené kódování

Kódování nám pomáhá data lépe popsat a roztřídit. Při opakovaném pročítání textu byly jednotlivým částem přiřazovány kódy. Jednotlivé kódy jsou úzce provázány s výzkumnými otázkami, a také oblastmi stanovenými před realizací výzkumu. Nejdříve tedy byly částem textu přiřazeny individuální kódy, poté byla data seskupena do skupin dle těchto kódů. Postupně také došlo k seskupení kódů, jenž se doplňovaly a opakovaly do obecnějších kategorií. Data z obou

rozhovorů byla roztržena do stejných kategorií, v každém rozhovoru pak byly navíc i kategorie specifické pro daného respondenta.

Technika vyložení karet

Kategorie, jež byly vytvořeny seskupením kódů v rámci otevřeného kódování, jsou uspořádány do určitého pořadí. Na základě této linky je poté sestaven text, který převypráví obsah kategorií. Je pracováno s kategoriemi související s výzkumnou otázkou a také se sebou navzájem. Není tedy nutné zpracovávat všechny vytvořené kategorie. (Švaříček, 2007, s. 226; Mišovič, 2019, s. 173)

7.11 Analýza a interpretace dat

Utváření sebehodnocení ve školním prostředí na příkladu konkrétní třídy základní školy

Než se dostaneme k samotné konkrétní třídě je nejdříve nutné si ji zasadit do širšího kontextu a podmínek, jenž samotnou třídu ovlivňují. Významným faktorem ovlivňující vyučování a témata je tedy Školní vzdělávací program. Pokud bychom šli ještě dále, je to Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle něhož je ŠVP tvořeno. Vyučování na konkrétní škole je však ovlivňováno ŠVP pro danou školu, zohledňuje možnosti školy po všech stránkách, ať už personální či materiální.

ŠVP základní školy

S pojmem sebehodnocení se v ŠVP můžeme setkat nejprve v kapitole hodnocení žáků, jsou zde popsány zásady a pravidla sebehodnocení žáků. Tady je sebehodnocení vnímáno jako významná součást procesu osvojování kompetencí sociálních a personálních, komunikativních, k řešení problémů a k učení. *„Poskytuje žákovi zpětnou vazbu, jak zvládá danou problematiku, sleduje vlastní pokrok žáka, zjišťuje individuální míru osvojení kompetencí. Sebehodnocením si žák uvědomuje, co se mu daří, v kterých oblastech má rezervy a kam by měl směřovat své další úsilí. Sebehodnocení žáka a jeho srovnání s hodnocením vyučujícího přispívá k rozvoji sebezpoznání žáka. (...) Sebehodnocení je důležitou součástí hodnocení žáků, kterým se posiluje sebeúcta a sebevědomí žáků.“* (ŠVP ZŠ)

S pojmem sebehodnocení, ve významu, jak jej charakterizuje tato práce, se setkáváme v ŠVP především v rámci občanské výchovy, rodinné výchovy a průřezových témat. Tyto části bychom však mohli rozdělit na dvě kategorie. První taková kategorie by obsahovala všechna

témata a učiva týkající se konkrétně osobnosti jedince, a tedy se o tématu hovoří přímo. Druhá kategorie by obsahovala témata, učiva, které sice konkrétně nehovoří o sebeobrazu, ale úzce s ním souvisí a podporují rozvoj zdravého sebehodnocení.

Zvlášť významná témata dotýkající se vztahu k sobě jsou zařazena do 7. a 8. ročníku v občanské výchově, a také do 9. ročníku rodinné výchovy. Jedná se o témata: Jedinečnost a identita člověka, Já – potencionální vzor pro druhé, Osobní rozvoj, Osobnostní a sociální rozvoj, Sebepoznání a sebepojetí, Seberegulace a sebeorganizace činností a chování. Tato témata jsou více rozepsána v Tabulce Občanská výchova a v Tabulce Rodinná výchova. Následující tabulky obsahují i témata ovlivňující sebedvědomí žáka nepřímo. Jedná se o výběr textů citovaných z ŠVP dané školy.

Tabulka 4.: ŠVP – Občanská výchova

Občanská výchova			
	výstupy	učivo	průřezová témata mezipředmětové vztahy
6. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebedvědomí - analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu 	<p>Důstojnost a identita lidské osoby Úcta k lidské osobě</p> <ul style="list-style-type: none"> - lidská práva, zdroje lidských práv, svoboda, rovnost - potenciality člověka, pozitivní hodnocení druhých v obtížných situacích, občanská zralost <p>Asertivní chování Asertivní chování</p> <ul style="list-style-type: none"> - přijatelný kompromis - konstruktivní kritika, přijetí pochvaly - požádání o laskavost - stížnost, otázka po důvodu - realizace svých práv, řešení konfliktu 	OSV <ul style="list-style-type: none"> - osobnostní rozvoj – seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu, kreativita; - sociální rozvoj – komunikace
7. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci - respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebedvědomí - identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory 	<p>Etická výchova Komunikace Aktivní naslouchání</p> <ul style="list-style-type: none"> - cíle, výhody, zásady, způsob - nácvik aktivního naslouchání <p>Důstojnost a identita lidské osoby Jedinečnost a identita člověka</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj sebedvědomí - hodnotová orientace - rozvoj sebeovládání a morálního úsudku - selfmanagement, úvahy nad mravními zásadami - radost a optimismus v životě <p>Reálné a zobrazené vzory Já – potenciální vzor pro druhé</p> <ul style="list-style-type: none"> - smysl a cíl mého života, postoje 	OSV <ul style="list-style-type: none"> - sociální rozvoj – poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace - osobnostní rozvoj – psychohygienu, kreativita - morální rozvoj – hodnoty, postoje, praktická etika

		<ul style="list-style-type: none"> - zodpovědný život, mé schopnosti a společnost - zdravý způsob života - autonomie a konformita 	
8. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru - objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života - rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání - posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek 	<p>Člověk jako jedinec</p> <p>Podobnost a odlišnost lidí</p> <ul style="list-style-type: none"> - projevy chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání - osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakter - vrozené předpoklady, osobní potenciál <p>Vnitřní svět člověka</p> <ul style="list-style-type: none"> - vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, sebehodnocení - stereotypy v posuzování druhých lidí <p>Osobní rozvoj</p> <ul style="list-style-type: none"> - životní cíle a plány, životní perspektiva, adaptace na životní změny, sebezměna - význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji 	<p>OSV</p> <ul style="list-style-type: none"> - osobnostní rozvoj – sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace; - morální rozvoj – řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika; - sociální rozvoj – mezilidské vztahy, komunikace

Zdroj: ŠVP základní školy (nekonkretizováno z důvodu zachování anonymity výzkumu)

Tabulka 5.: Rodinná výchova

Rodinná výchova			
	výstupy	učivo	průřezová témata mezipředmětové vztahy
6. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - respektuje přijatá pravidla soužití mezi spolužáky a jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě - vysvětlí role členů komunity (rodiny, třídy, spolku) a uvede příklady pozitivního a negativního vlivu na kvalitu sociálního klimatu (vrstevnická komunita, rodinné prostředí) z hlediska prospěšnosti zdraví - respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje - kultivovaně se chová k opačnému pohlaví - dává do souvislosti složení stravy a způsob stravování s 	<p>Vztahy mezi lidmi a formy soužití</p> <p>Vztahy ve dvojici</p> <ul style="list-style-type: none"> - kamarádství, přátelství, láska, partnerské vztahy, manželství a rodičovství <p>Vztahy a pravidla soužití v prostředí komunity</p> <ul style="list-style-type: none"> - rodina, škola, vrstevnická skupina, obec, spolek <p>Změny v životě člověka a jejich reflexe</p> <p>Dětství, puberta, dospívání</p> <ul style="list-style-type: none"> - tělesné, duševní a společenské změny <p>Zdravý způsob života a péče o zdraví</p> <p>Výživa a zdraví</p>	<p>OSV</p> <ul style="list-style-type: none"> - sociální rozvoj – mezilidské vztahy; - morální rozvoj – řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika

	<p>rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozpozná poruchy příjmu potravy, odhadne možné příčiny a navrhne prevenci - analyzuje odlišnosti jídelníčků různých národů, dokáže porovnat jejich kvalitu se zdravou výživou - vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím - posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých a vyvozuje z nich osobní odpovědnost ve prospěch aktivní podpory zdraví - uvádí do souvislosti zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a životní perspektivu mladého člověka - v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc sobě nebo druhým - usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví - vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví 	<ul style="list-style-type: none"> - zásady zdravého stravování, pitný režim, vliv životních podmínek a způsobu stravování na zdraví - poruchy příjmu potravy <p>Vlivy vnějšího a vnitřního prostředí na zdraví</p> <ul style="list-style-type: none"> - kvalita ovzduší a vody, hluk, osvětlení, teplota <p>Tělesná a duševní hygiena, denní režim</p> <ul style="list-style-type: none"> - zásady osobní, intimní a duševní hygieny, otužování, denní režim, vyváženost pracovních a odpočinkových aktivit, význam pohybu pro zdraví, pohybový režim <p><i>Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence</i></p> <p>Auto-destruktivní závislosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - psychická onemocnění, násilí mířené proti sobě samému, rizikové chování (alkohol, kouření, zbraně, nebezpečné látky a předměty, nebezpečný internet) <p><i>Hodnota a podpora zdraví</i></p> <p>Celostní pojetí člověka ve zdraví a nemoci</p> <ul style="list-style-type: none"> - složky zdraví a jejich interakce, základní lidské potřeby a jejich hierarchie 	
9. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - samostatně využívá osvojené kompenzační a relaxační techniky a sociální dovednosti k regeneraci organismu, překonávání únavy a předcházení stresovým situacím - uvádí do souvislosti zdravotní a psychosociální rizika spojená se zneužíváním návykových látek a životní perspektivu mladého člověka - uplatňuje osvojené sociální dovednosti a modely chování při kontaktu se sociálně patologickými jevy ve škole i mimo ni - vyhledá a zprostředkuje informace o protidrogových institucích a odbornících, kteří 	<p><i>Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence</i></p> <p>Stres a jeho vztah ke zdraví</p> <ul style="list-style-type: none"> - kompenzační, relaxační a regenerační techniky k překonávání únavy, stresových reakcí a k posilování duševní odolnosti <p>Auto-destruktivní závislosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - psychická onemocnění, násilí mířené proti sobě samému, rizikové chování (alkohol, kouření, zbraně, nebezpečné látky a předměty, nebezpečný internet), násilné chování, těžké životní situace a jejich zvládání, trestná činnost, dopink ve sportu <p>Manipulativní reklama a informace</p> <ul style="list-style-type: none"> - reklamní vlivy, působení sekt <p><i>Hodnota a podpora zdraví</i></p>	OSV <ul style="list-style-type: none"> - osobnostní rozvoj – kreativita; - sociální rozvoj – komunikace

	<p>pomáhají závislým v určitém regionu</p> <ul style="list-style-type: none"> - dokáže rozpoznat varovné signály patologických jevů - dokáže rozpoznat domácí násilí - v případě potřeby vyhledá odbornou pomoc sobě nebo druhým - vyjádří vlastní názor k problematice zdraví a diskutuje o něm v kruhu vrstevníků, rodiny i v nejbližším okolí - dobrovolně se podílí na programech podpory zdraví v rámci školy a obce - dokáže poznat sám sebe - umí si uvědomit vlastní identitu - zvládne cvičení sebekontroly a sebeovládání - dokáže si stanovit osobní cíl - respektuje sebe i druhé, je tolerantní vůči ostatním - dokáže naslouchat druhému člověku 	<p>Podpora zdraví a jeho formy</p> <ul style="list-style-type: none"> - prevence a intervence, působení na změnu kvality prostředí a chování jedince, odpovědnost jedince za zdraví, podpora zdravého životního stylu, programy podpory zdraví <p>Osobnostní a sociální rozvoj</p> <p>Sebepoznání a sebepojetí</p> <ul style="list-style-type: none"> - sebepoznání a sebepojetí – vztah k sobě samému, vztah k druhým lidem - zdravé a vyrovnané sebepojetí, utváření vědomí vlastní identity <p>Seberegulace a sebeorganizace činností a chování</p> <ul style="list-style-type: none"> - cvičení sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání a zvládání problémových situací - stanovení osobních cílů a postupných kroků k jejich dosažení - zaujímání hodnotových postojů a rozhodovacích dovedností pro řešení problémů v mezilidských vztazích - pomáhající a prosociální chování <p>Psychohygiena v sociální dovednosti pro předcházení a zvládání stresu, hledání pomoci při problémech</p> <p>Mezilidské vztahy, komunikace a kooperace</p> <ul style="list-style-type: none"> - respektování sebe sama i druhých, přijímání názoru druhého, empatie - chování podporující dobré vztahy, aktivní naslouchání, dialog - efektivní a asertivní komunikace a kooperace v různých situacích, dopad vlastního jednání a chování 	
--	---	--	--

Zdroj: ŠVP základní školy (nekonkretizováno z důvodu zachování anonymity výzkumu)

Průřezová témata tvoří povinnou součást vzdělávacích programů, okruhy těchto témat odkazují na aktuální problémy současného světa. Základní škola musí všechna průřezová témata zařadit do vzdělávání na 1. i 2. stupni, nemusí však být všechna obsažena v každém ročníku. (RVP ZV, 2021, s. 132; ŠVP)

Daná škola pro průřezová témata nemá samostatné vyučovací předměty, a všechna témata jsou začleňována do jiných vyučovacích předmětů nebo jsou realizována také formou projektů s využitím znalostí i dovedností z různých vzdělávacích oborů. V rámci průřezových témat se s psychologii já setkáváme především v Osobnostní a sociální výchově. Se zařazením tohoto tématu do vyučovacích předmětů, tato škola počítá dle tabulky Osobnostní a sociální výchova. V tabulce jsou přehledně rozepsány jednotlivé ročníky a zařazení okruhů OSV do vyučovacích předmětů. Osobnostní a sociální výchova obsahuje celkem jedenáct tematických okruhů, ty jsou členěny do tří částí. Objevují se zde například následující tematické okruhy: „*Sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah k sobě samému; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí*

Seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání –regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení“ (RVP ZV, 2021, s. 134)

Tabulka 6.: Osobnostní a sociální výchova

okruh	ročník			
	6.	7.	8.	9.
Osobnostní rozvoj	Hv, Vv, Čj, Ov, D, Aj, Inf, M, F, Př, Tv	Vv, Čj, M, Ov, D, Aj, Nj, Rj, Tv, Do	Vv, Čj, Ov, D, Aj, Ch, Pč, M, Př, Tv, Nj, Do	Hv, Vv, Čj, Rv, Nj, D, Aj, Ch, M, Tv
Sociální rozvoj	Hv, Čj, Z, Ov, Rv, Tv, Inf, Aj, Pč	Hv, Čj, Tv, Ov, Nj, Aj, Tč, Z	Hv, Čj, Z, Ov, Tv, Nj, Aj, F, Tč	Rv, Čj, Aj, Ch, Pč, Nj, Tv, Do, Z
Morální rozvoj	Čj, M, Tv, Aj, Inf, Z	Čj, Ov, Z, M, Tv, Aj	Čj, Ch, Z, Tv, Aj, Ov	Čj, Ch, F, Tv, Aj

Zdroj: ŠVP základní školy (nekonkretizováno z důvodu zachování anonymity výzkumu)

Analýza rozhovorů

Porozumění terminologii

Pod pojmem sebehodnocení je učiteli vnímán spíše typ školního hodnocení. „*Já teda jako sebehodnocení si myslím, že je to, když ten žák dokáže zhodnotit svoji práci*“ (Uč1) „*my jakože sebehodnocení takto máme, (...), oni mají vlastně sami hodnotit...*“ (Uč2) Sebehodnocení žáků probíhá na konci každého čtvrtletí, žáci se hodnotí online pomocí informačního systému EduPage, v němž učitel vytvoří formulář, kde si může navolit v jakých oblastech se žák má hodnotit. Uč2 využívá hodnocení v pěti otázkách. Těmito kompetencemi jsou: Učení zvládám sám a dobře; zadaným úkolům rozumím; pracuji každý den, plním všechny úkoly; učitel mě chválí a povzbuzuje mě při práci; moje hodnocení mé práce ve výuce. Žákům je zpřístupněn a mohou zde na škále od 1 do 5 zvolit počet smajlíků. Podle tohoto počtu učitel vidí, jak žák hodnotí sám sebe a svou práci při školních povinnostech. Pojem sebehodnocení je tedy nejednoznačný. Pro vyjádření vztahu k sobě a pohledu na sebe daní respondenti preferují pojem sebevědomí, což je pojem, s nímž se setkáváme i u mnohých autorů (viz teorie). Respondenti charakterizují tento stěžejní pojem následovně: Uč1: „*Ale samozřejmě jakoby, když by se to vzalo globálně, tak sebehodnocení je to, jak člověk vidí sám sebe*“ Uč2: „*Sebevědomí je to – jestli to děcko má sebevědomí, jestli si věří nebo nevěří.*“

Začlenění do výuky

Sebehodnocení a s tím související témata jsou začleňována do výuky dle vyučovaného předmětu. Uč2 jako učitelka rodinné výchovy, se s těmito tématy ve svém předmětu setkává o poznání více než učitelé jiných předmětů. Učivo rodinné výchovy obsahuje témata řešící přímo dané oblasti, viz tabulka Rodinná výchova. V devátém ročníku je dle plánů vyhrazených zhruba 12 vyučovacích hodin pro tato témata, kdy to jsou tři měsíce po jedné vyučovací hodině týdně.

Dle Uč2 „*A určitě tady toto sebevědomí je rozvíjeno a je rozvíjeno nejenom v té rodinné výchově, ale vlastně ve všech předmětech.*“ Tímto Uč2 otevírá zajímavou problematiku rozvoje sebevědomí dítěte v předmětech, kde samotné téma není zařazeno do plánů a nejsou na něho vyhrazeny hodiny. Dle Uč2 zní rozvoj sebehodnocení žáka ve výuce jednoduše a samozřejmě, ovšem podle Uč1 už to tak jednoduše nezní „*Jako, že bych se tím zabýval jakoby v rámci matematiky nebo jiných předmětů to ne, spíš je to takový doplněk*“.

Materiály k výuce témat týkající se osobnosti žáka a jeho sebehodnocení Uč2 čerpá z různých zdrojů. Těmito zdroji jsou: učebnice, materiály dostupné na internetu, webové stránky pro etickou výchovu, web aktivucitel.cz, stránky RVP, videa na platformě YouTube, materiály sdílené jinými učiteli, např. přes společnou skupinu na sociální síti Facebook a další (Uč2).

Významné vlivy na utváření sebehodnocení ve školním prostředí

Dle výzkumu Sedláčkové (2009, s. 109) nejvýznamnějším faktorem pro utváření sebehodnocení jsou kamarádi (45 %), poté učitel a učení (31 %), samotný žák (15 %). Samotný učitel Uč1 si svůj vliv uvědomuje, avšak uvědomuje si i jeho omezení. „*Určitě, určitě mám (vliv)... velký, ale myslím si, že taky omezený (...)* Jakože vliv mám a můžu to nějak utvářet, ale zas jakoby něco už je dané, a těžko se to mění“ (Uč1). Mezi těmito omezeními jsou vnímány předchozí zkušenosti žáka, vytvoření negativního vztahu k předmětu, rodinné zázemí žáka, a také kolektiv, ve kterém se nachází. Sami učitelé si tedy uvědomují svůj vliv na žáky, ať už je jakkoliv velký. Ač podle obou respondentů by se měl každý učitel zajímat o osobnost žáka, Uč1 vnímá v tomhle specifickou roli třídního učitele: „*Jako s tou třídou člověk většinou tráví nejvíce času a jsou to prostě ti tvoji no a i oni to tak berou... to tak jako člověk cítí, že prostě berou že jsi jejich třídní učitel a že to znamená trošku víc no jako být normálně učitel.*“ Dle Uč2, učitelé, jenž učí v dané třídě každý den, mají větší možnost si žáků všimnout a více je poznat. Tito učitelé pak mohou více vnímat chování jednotlivých žáků, a lépe tak poznávat jeho potřeby či jednotlivé změny v chování. Díky spolupráci v učitelském sboru a jejich komunikaci si mohou navzájem mezi sebou předávat různé podněty týkající se jednotlivých žáků či jiných záležitostí. Skutečnost, že si na této škole učitelé pomáhají a komunikují mezi sebou potvrzují shodující se odpovědi obou respondentů. „*...My vlastně s kolegy opravdu spolupracujeme... jako i během vyučování, nebo třeba i na obědě (...)* když vidíme, že je někde nějaký takový jako problém, tak prostě se to snažíme vyřešit, nebo upozornit, upozornit na to třeba třídního učitele, aby on to tam řešil...“ (Uč2) „*takhle jakoby mezi sebou si to komunikujem (...)* určitě jakoby probíráme... *A je fakt, že někdy jako od těch kolegů člověk dostane takové jakoby třeba novou nějakou radu, jako co s tím*“ (Uč1).

Chování učitele může mít také negativní vliv na sebehodnocení žáka. Uč2 mezi nevhodné chování učitele zařazuje především „*nějaký výsměch, nějaké ponižování, nějaké třeba používání nějakých nevhodných přezdivek*“. Uč1 vnímá nevhodné chování ve škatulkování žáka, na

základě toho, že je například neúspěšný. „*Myslím si, že nejvíc škodí, když si toho žáka jako zaškatulkuješ už prostě do takového toho, že „ty to nedáš prostě“, „a to je zase“, „zase jsi to pokazil, šak jo to je normální“, čímž vlastně to jeho sebehodnocení snížíš.*“ (Uč1) Další chování učitele působící negativně na žáka může být také zbytečná výbušnost, nevhodné vtipy, nepochopená ironie, nadřazenost, ponižování, vzbuzení pocitu u žáka „že mě učitel nesnáší“.

Pozitivní působení školy a samotného učitele stojí především na směřování žáka správným směrem, podpoře rozvoje jeho osobnosti. Z rozhovoru s Uč2 lze vyčíst spoustu praktických zkušeností s tématy dotýkající se osobnosti žáků, a také s činnostmi podporující charakter žáka. „*Vlastně se těm děčkám dává takový prostor, aby se ty děcka realizovaly. Vždycky třeba ...já nevím... chceme aj po děčkách, když dáme nějaké téma, nebo dáme nějaké otázky... tak chceme po těch děčkách, aby hlavně mluvily oni, protože snažíme se, aby to děcko... jak bych to řekla... ať mluví on, ať se rozvíjí (...) snažíme se ho rozvíjet, třeba i práci ve skupinkách.*“ Je využíváno také různých projektů, a nebo také komunitních kruhů, kde žáci během vyučování sedí v kruhu a je jim poskytnut prostor pro diskuzi a vyjádření svých názorů, zároveň zde platí určitá pravidla, a tak se žáci učí větší sebekontrolě, sebeovládání a respektu k druhým. V rámci mezipředmětových vztahů jsou témata sebehodnocení zařazována například i „*v češtině, když oni mají psát třeba charakteristiku o sobě*“ (Uč2).

V možnostech pozitivního působení učitele se respondenti vzájemně doplňují. Uč1 dále vidí pozitivní působení na žáka v pochvale, tento význam pochvaly Uč2 také zmiňuje a zdůrazňuje. Dle Uč1 jsou dále důležité projevy důvěry vůči žákovi a jeho schopnostem, podpora žáka v jeho práci, projev úcty a respektu, zájem o jeho osobu, zpětná vazba od učitele. Uč1 tuto zpětnou vazbu žákům dává i formou krátkých osobních vzkazů na testech. Podpora žáka a motivace v jeho snažení, bez ohledu na jeho předchozí úspěšnost. „*I ten pětkař, by měl mít takovou tu možnost jakoby, aspoň pocit té možnosti, jako že se může jako vrátit zpět, že se může jako zlepšit, že třeba to může dotáhnout na tu čtverku, no tak jako to bude jeho úspěch.*“ (Uč1)

Uč1 považuje za důležitou také „pohodu“ ve třídě, tedy to, aby atmosféra ve třídě byla příjemná nejen pro žáky. S touto třídní atmosférou také souvisejí vztahy mezi žáky, ale také vztahy mezi žáky a učitelem. Během vyučování učitel často nemá dostatek prostoru si s žáky více povídat osobně, proto pro Uč1 jsou v tomhle ohledu důležité školní výlety, jenž přispívají k prohloubení tohoto vztahu. „*Pak třeba na výletech, nebo takhle*“ – „*tam je to fakt super jakoby a tam se s tímhle tím dá hodně pracovat, protože tam zrazu ten čas máš.*“ (Uč1)

Zajímavými možnostmi pozitivního vlivu na žáky jsou doučování a odpolední kluby. Je zde však několik faktorů ovlivňující míru tohoto působení. Důležitá je skupina žáků, která se sejde na tomto doučování, zda si vzájemně sednou. Díky individuálnímu přístupu, většímu prostoru na samotného žáka, zvládnutí dílčích cílů však tento žák může posílit své sebevědomí nejen v daném doučovaném předmětu. Odpolední kluby pak nabízejí možnost setkání i s žáky z jiných tříd, díky kterým žák může zakusit, jak je vnímán jinými lidmi než svou třídou. Navíc v těchto klubech nejsou známky, a tak mohou rozvíjet své dovednosti bez potřeby se hodnotit či porovnávat se s druhými.

Uč1 mezi možnostmi pozitivního působení udává i zmíněnou práci ve skupinkách (resp. týmech), avšak jde cítit, že s touto možností není úplně ztotožněn a vidí spíše její úskalí a náročnost než výhody. Všimá si, že připravit práci v matematice pro tým, aby každý měl možnost se zapojit, je náročné, občas i nemožné. *„No jak to bývá na té základce, když se pracuje v týmech v maticích... no ten nejlepší to vlastně všechno vymyslí, ten nejslabší si tam sedne, nemusí nic dělat... jako je to tak... jo a zas jako, když bys je rozdělil jakože vy slabí a vy silní... Tak to zas jakoby musíš nachystat fakt jako pět úkolů a jako nachystat pět úkolů nebo jeden úkol to fakt jako úplně rozdíl.“* (Uč1) Stejně tak je náročná a prakticky nemožná diferenciací výuky, pokud je složení třídy opravdu pestré nejen úrovní a rychlostí učení, speciálními potřebami, ale i kulturními či jazykovými rozdíly (aktuálně danými například přijetím ukrajinských dětí do škol).

Škola spolupracuje s lékařkou, psychologem. Je otevřena osobní konzultacím s učiteli či metodikem prevence. Z povídání Uč2 lze cítit otevřenost pro komunikaci a dialog v případě jakéhokoliv problému. *„Zase se mi líbí to, když třeba ten rodič přijde jo, ať už jsou to konzultační hodiny, které my máme tady vlastně každý týden máme jednak dopolední jednak odpolední nebo po telefonické domluvě, rodič přijde, nebo s rodiči telefonujeme, já s tím vůbec nemám žádný problém... mně rodiče volají odpoledne, kdykoliv co řešíme, jo, není to jakože v pracovní době... prostě vůbec mně tady toto nevádí, já su vždycky ráda, když je nějaký problém s tím dítětem, tak když se to vyřeší.“* (Uč2) Pro možnost sdílet se se svými problémy, či problémy ve škole a školním kolektivu je zřízena schránka důvěry, kde žáci mohou napsat, v případě že se věci bojí řešit osobně.

Oba respondenti otevírají zajímavou problematiku dětí se speciálními potřebami, individuálních vzdělávacích plánů a jejich vlivem na sebevědomí dítěte. Uč2 tyto plány vítá, a bere jako závazné doporučení, díky kterému dítěti mohou poskytnout, co potřebuje a pomohou

respektovat jeho osobnost. Učl se pozastavuje nad tím, zda tyto úlevy ve vyučování získávají opravdu žáci, kteří je potřebují. Nepopírá, že někteří žáci tyto úlevy opravdu potřebují a pomáhají mu v individuálním růstu. Jeho zkušenosti však jsou i takové, že úlevy získává i ten, který by nemusel. V tomto případě, pokud si žák zvykne, že mu musí učitel vycházet vstříc, dávat lehčí zadání, mírnější hodnocení, může to sklouznout k tomu, že se ocitne ve světě, kde to pro něho bude „bez práce“ a bude myslet, že je „mistr světa“, přitom si nedokáže stanovovat vyšší cíle a něco sám dokázat. *„Některé děcka fakt jako to potřebují, ale těch je podle mňa na té škole by byly prostě bych napočítal na dvouh rukách na jedné ruce... a ne že každý tady si bude dělat, aby měl lepší to a jakoby takže toto si myslím, že to sebevědomí jakoby se dokáže týmto jakoby hrozně jakoby zkazit.“* (Uč1) Ovšem tato problematika by si zasloužila větší prostor a případně hlubší výzkum zkoumající tento vliv na sebevědomí žáka.

Pohled učitele na žáka

Důležitou oblastí je samotné vnímání žáka učitelem, vnímání jeho schopností a chování ve škole. Učitel přiřazuje některým vlastnostem žáka a jeho projevům v třídním kolektivu větší důležitost a tím si vytváří obraz o jeho sebevědomí. Tento obraz učitele o osobnosti žáka je však značně omezený. To potvrzují slova Uč2: *„...kluk, který ve škole se jeví, že je opravdu introvert a je uzavřený a myslím si, že má nízké sebevědomí, tak jeho spolužáci vlastně mě to vyvrátili. Jo, prostě mně řekli, že on je úplně v pohodě, že už mu i kolikrát říkají ať mlčí. Takže jasně, máme tady aj takové žáky, kteří jsou introverti, jsou takoví, jakože uzavření, ale jim to nevadí, oni prostě takoví jsou.“* *„Mám tady taky jednoho kluka, který je taky hodně takový uzavřený, úplně ho mám před očima, a když jsem to říkala mamince, tak maminka byla úplně překvapená ta úplně říkala „šak on je sice takový, ale on je úplně v pohodě“ Tak to mě jako, jsem byla ráda, protože on se, on opravdu se ani neusmíval...“*

Pokud respondenti žáka vidí spíše jako žáka s menším sebevědomím, často mu přiřazují vlastnosti jako tichost, nevyřečnost, zamlklost, strach mluvit před třídou, v náročnějším úkolu si nevěří, vzdávají to, často o nich mluví jako o introvertech.

„Myslím si, že už ho dokážu jakoby odhadnout...odhadnout ty výsledky dopředu, že... že bych dokázal jakoby, kdybych si udělal nějakou takou stupnici jo, že bych řekl třeba... deset je nejvíc... aaa a že jednička je nejmiň... tak tak dokázal bych jakoby o každém... každého nějak zařadit...“ (...) *“...a dokázal bych fakt o každém jakoby bych... bych dokázal říct jaké má sebevědomí... jak je vnímáný jakoby i v tom předmětu, i v tom... i v tom společenství... a jsou*

fakt někteří lidi, kteří... a to su hrozně rád jakoby že... že cíleně jakoby šli prostě a na sobě pracovali, jo, a postupně si to sebevědomí zdvihli... to je další důležitá věc jako že... žejo to není jenom o učiteli... já jakoby můžu poskytnout nějaký prostor jakoby pro to zvyšování toho sebevědomí a nějak se snažit, ale je to hodně o těch žácích, jo, takže bez nich to taky nejde... “ (Uč1).

Mohlo by se zdát, že špatný prospěch znamená menší sebevědomí, tohle však ani jeden respondent, ze svých zkušeností nemohl potvrdit, se takhle mohlo tvrdit. *„asi dva nebo tři roky nazpátek vycházel kluk, který měl osm pětik na vysvědčení... to jsem si říkala, šak to snad ani nejde... jako osm pětik, mu bylo úplně všechno jedno, ale on nebyl dem.. on nebyl demotivovaný, on nebyl nešťastný... On byl úplně spokojený, mu to vůbec nevadilo... “ (Uč1).*

Třída, jež je součástí výzkumného souboru, je oslovenými učiteli vnímána jako dobrá třída, třída kde rádi učí. Sebevědomí žáků zde vnímají jako zdravé nebo lehce nízké. *„Tak ta moje třída je dost jakoby dobrá si myslím, jakože... je tam asi pár děcek, kteří si myslím, že se ve třídě necítí dobře a kvůli dětem ostatním... Ale těch je fakt jakoby málo... A většina té třídy je taková jakože celkem drží jako spolu... jo a ty silné osobnosti jsou jakoby nasměřované tím správným směrem... jakoby na vzdělávání a tak dále... to znamená ostatní to táhne jakoby s nima... “ (Uč1)* *„Já myslím, že tam je taky takové to zdravé sebevědomí... mně se tam učí velice dobře, já do té třídy chodím moc ráda – Jako o některých žácích... nebo do některých žáků bych řekla, že jo... jako to mají to nižší sebevědomí, ale jsou to jako šikovné děcka... oni by vůbec jako to nízké sebevědomí by nemuseli mít... “ (Uč2).*

Profese pedagoga a společnost

Kontext rozvoje sebehodnocení žáků hezky dokresluje také to, jak sami učitelé vnímají a prožívají své povolání, výuku, povinnosti mimo výuku, a také svou roli hrají představy o náplni práce učitele a očekávání společnosti. Tohle všechno výrazně ovlivňuje motivaci pedagoga, a tím i způsob, jakým na žáky působí. Následující citace učitelů vykresluje prožívání tohoto povolání. Popisují náročnost psychickou, množství úkolů, papírování a požadavků, které jsou od nich očekávány. I přes mnohé radosti a naplnění z učení, jenž lze cítit v jiných částech rozhovoru, oba učitelé zmiňují i oblasti, které je vyčerpávají často fyzicky i psychicky.

„Jako byt učitel je taky někdy jako hrozně frustrujícího – ty fakt jakoby děláš co jde, snažíš sa – a úplně vidíš prostě, že ty děcka na to úplně třeba kašlou fakt jako hodně – a to zase je

spojené s tvým sebevědomím... a to je všechno provázané... tebe to tebe to hrozně jakoby shazuje a snižuje, protože si říkáš, tyjo tak co já mám dělat, abych je do toho dostal... “, „v tomto si myslím, že je fakt jako to učitelství už takové to lepší povolání jakoby nebo lepší práce fakt jako v té náročnosti, že to nějak vybalancovat jo a vyrovnat, aby to fungovalo tím správným směrem... Tak to je fakt umění“ (Uč1).

„Pak v té praxi, to je taký fičák neskutečný jakoby to má taký spád, jo... a nemáš... tak máš málo času a si furt tak hrozně zahlcený, prostě úplně... já ti povím úplně jinýma věcama, než tím vzděláváním... jo prostě vypisováním různých prostě papírů úplně které sa tam někde založí, že fakt jako zjistíš ty jo že jako skoro na to vzdělávání jako nemáš čas no... “, „... to je prostě dané, co sa má jako odučit, a když to chceš...zjistíš, že když to chceš odučit jako dobře, tak prostě já nestíhám defacto od šestky... jsem furt měsíc v skluzu“ (Uč1).

„pořád jsou nové a nové materiály... člověk chce ty hodiny dělat kreativně, chce je dělat jinak, nechci se opakovat, ale dycky se musíš podívat, jo, můžu ti říct, že večer usínám v hlavě mně šrotuje, co budu dělat... nebo ráno, jo prostě, jako člověk neusíná jako s čistou hlavou ani z práce nechodím s čistou hlavou... vidíš tam jako na stole, všude papírky, všude papírky, co mám dělat, jo, co máme dělat... protože ještě ti to řeknu i takto když... ale je strašné papírování, jo, bohužel i na to, že prostě všechno má být v počítači, tak hodně věci musí být zároveň i na papíře, takže ono je to v počítači, ale musí to být i na papíře... pořád nějaké tabulky, jo, prostě je toho papírování strašně moc... (...) ta práce je tady furt, sešity, tam mám čtenářské deníky, to mám všechno opravovat“ (Uč2).

„já úplně cítím už od rána, jak toho mám dost, úplně teď cítím, jak sa mě už dělá mlha před očima... ne prostě únava... prostě jak je člověk fakt jako unavený... a to teďkom tady máme na praxi jednoho kluka, a on mě říká... „já sem dneska učil 4 hodiny, já su úplně vyřízený“ a já „počkaj až budeš učit šest“ jako jo ...protože to si každý víš každý si myslí, že prostě jako ti učitelé... veřejnost to vnímá jinak ...ale kdo to zkusil... a opravdu, musíš vlastně každou tu hodinu... jako my pracujeme duševně, že...a ty vlastně když aj mluvíš a něco těm děckám vysvětluješ, tak ty musíš přemýšlet nad každou větou, kterou jim řekneš, jak jim to řekneš, aby to pochopily, jo, a to je prostě, to je dřina“ (Uč2).

Důležitost

Z rozhovoru je patrné, že pro Uč1 je osobnost žáka důležitá a záleží mu na rozvoji žáka. Ač padla i konkrétní otázka na danou problematiku, své slova potvrzuje i dalšími myšlenkami a přístupem k výuce a žákům. „*Určitě to jako tak, když se o tom bavíme, takhle komplexně, tak jako jo, jako rozvíjet sebevědomí to je určitě jakoby jakoby důležité téma pro mě*“ (Uč1). Uč1 hodnotí osobnost žáka jako podstatnější téma než učivo, avšak jedním dechem dodává, že to vzhledem k vyučovanému předmětu často nejde a musí stihnout vše probrat: „*Já si myslím, že ta osobnost je asi důležitější... ale ten systém tak nastavený není... ten systém je nastavený tak, třeba v té matematice, že bys to fakt měl jako probrat, protože pak jsou prostě ty přijímačky a takhle a takže ono to je tak jako... ten systém je nastavený k tomu... abys... jako je nastavený na učivo... jo a tady ty věci kolem jakože to sebevědomí sebehodnocení a tak dále, tak už jako záleží hodně na té osobnosti toho učitele, a jak s tím umí pracovat...*“ (Uč1) Uč2, stejně jako Uč1, považuje žáka taktéž za důležitějšího. Vzhledem k povaze vyučovaného předmětu si však Uč2 může dovolit častěji věnovat vyučovací hodinu aktuálnímu tématu či problému, který žáci řeší. „*Určitě... my totiž aj tady v těch občankách, rodinkách, tam je strašně důležitá, a mám vždycky dobrý pocit aj z té hodiny, když prostě fakt s tymba děckama, třeba i ty děcka kolikrát nadhodí nějaký problém, a třeba jsme chtěli dělat úplně něco jiného, ale prostě jsme se o tomto problému začali bavit, jo, takže to mně vůbec nevadí, protože pokud je to k věci a je to rozumný, jako nějaký rozumný problém a je důležitý, tak proč ne, jo. Proč by jsme se s těma děckama o tom nepobavili, protože tady ty hodiny jsou právě hlavně o té komunikaci...*“ (Uč2).

Vzdělávání učitelů

Základ pro orientaci učitele v problematice sebehodnocení a s ním souvisejících pojmů získávají učitelé svým vlastním studiem na vysoké škole. „*Na škole jakoby se jako o tom dost jako bavilo... třeba... tak měli jsme nějakou psychologii, že... a tady tyto věci nějakou pedagogiku... A toto všechno se tam jako řeší, jakože to tak jako nějak teoreticky víš, jako o tom se baví...*“ (Uč1) Během samotné praxe jsou učitelům v rámci zaměstnání nabízeny školení, v současné době jsou hojně využívány semináře v online podobě prostřednictvím webinářů. V rámci nabídky webinářů si učitel může vybírat z mnoha možností, dle Uč2 se objevují témata týkající se i této problematiky, některé jsou však placené. Je ovšem na samotném učiteli a jeho motivaci, zda se těchto webinářů účastní, a jakou problematiku či téma si zvolí. To, že webináře probíhají v odpoledním čase je velkým faktorem ovlivňující učitelovu motivaci. Občas se stává,

že je jeden webinář, který mají všichni pedagogové povinný, dle Uč1 to není často a například letos si takový webinář nevybavuje. Respondenti mají k účasti na těchto webinářích odlišné přístupy Uč1: „*aa přes ten covid se začaly hodně dělat ty online, tak tam se prostě přihlásíš, zapneš si to a je to no... jenomže to musíš mít odpoledne čas a to já nemám... (...) já tady k těm školení jsem takový skeptický, víš já... zabírá zabere to hrozně času, aspoň mně... a furt to jako nemám takový nějaký jakoby touhu tady po tom... moc na tyto semináře jako chodit... ale tak k nějakém psychologovi bych si jako zašel... klidně jako takhle, který by o tom mluvil... no... “*

Uč2: „*zase je webinář a webinář... jo, někdy je úžasný, že ti něco dá, jo, a někdy je to o ničem bohužel, bohužel... a zase některé ty webináře jsou placené. (...) Jo, ale spousta teďkom tady těchto online webinářů je zdarma, jo, takže hodně se tam, hodně se... jak do češtiny, tak do té občanky, do rodinky... prostě bereme si hodně těch webinářů, protože tím, že když je to když je to zdarma, že... tak akorát nás to stojí teda ten čas, jo, že člověk se prostě musí tam... to je většinou odpoledních hodinách, takže na úkor svého volného času... tak bereme to jako sebevzdělávání, jo. A právě oni nám i z těch webinářů nám právě dávají různé materiály... “*

Do oblasti vzdělání pedagoga v problematice rozvoje sebehodnocení žáka, můžeme navíc zařadit pedagogovy osobní zkušenosti, osobnost pedagoga, jeho vlastnosti, schopnosti, ale i jeho zájmy. Tohle všechno ovlivňuje a formuje pedagoga pro práci s dětmi. Uč1 dokonce tomuto přiřazuje ještě větší důraz, lze tak cítit, že zkušenosti a osobní vztah k této problematice činí z jeho profese spíše poslání. „*No aaa určitě spíš mě jakoby připravila... jako život jo... tábory, a tyto věci si myslím, že v tom byly dobré... víš, jakože ta práce s dětma... takové to jako... ten přístup k děckám, jo, snažit se byt na jejich straně, a takto... to si myslím, že jsem se fakt naučil jakoby hodně na těch táborech... a ve škole a tady tyto věci... “ (Uč1).*

Online výuka

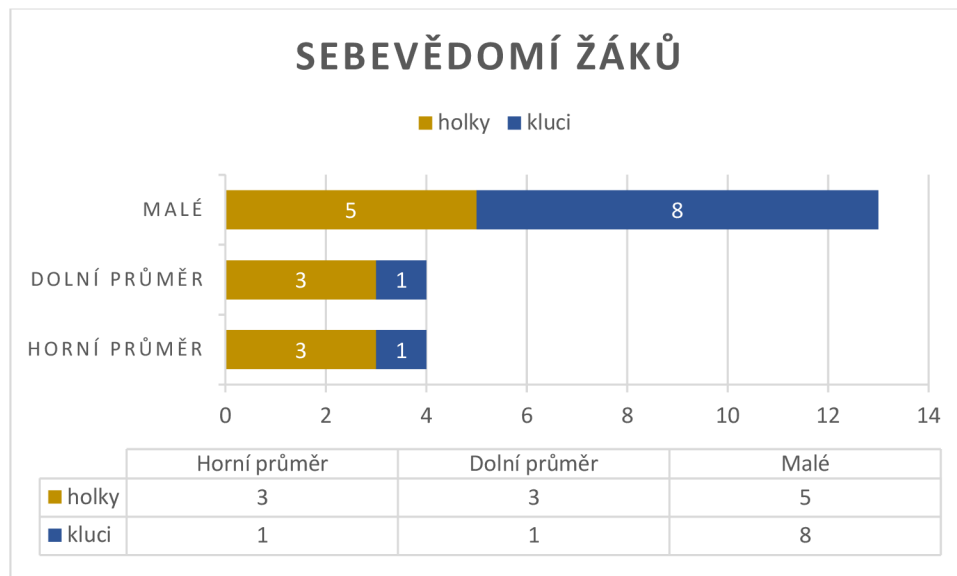
Po začátku pandemie v České republice žáci byli takřka ze dne na den nuceni vlivem vládního nařízení opustit školní lavice a výuka se přesunula do online prostoru. Tento nečekaný způsob výuky přinesl zajímavou zkušenost pro učitele i žáky. Jak Uč2 zmiňuje, učitelé se museli naučit pracovat v programech umožňující komunikaci s žáky, museli přizpůsobit učivo této formě výuky. Učitelé i samotní žáci zpětně tuto zkušenost hodnotí nejednotně. Hodnocení žáků zde máme zprostředkovaně skrze Uč2, která s žáky reflektovala působení online výuky. Mezi pozitivní hodnocení Uč2 řadí spolu s žáky větší samostatnost. Dle Uč2 tento způsob výuky vyhovoval více samotářům a uzavřenějším žákům.

Mezi negativa online výuky však Uč2 řadí nemožnost osobního kontaktu a jakousi ztrátu blízkého vztahu, tu popisuje příběhem s žačkou, která začala mít během online výuky problémy s prospěchem a neplněním úkolů. Jak Uč2 uvádí: „*kdybychom chodili do školy, já bych se jí na to zeptala, ale mně bylo blbě tam zazvonit a nebo telefonovat co se stalo*“, tedy online prostor ji limitoval v tom mít důvěrný vztah se žačkou a tyto problémy více řešit. Díky zatížení internetového připojení množstvím přihlášených osob muselo probíhat spousta hodin bez zapnutých kamer, učitel tedy ztratil přehled o třídě, o zájmu a zapojení žáků do učiva, a jeho možnosti motivace se staly omezenými. Tohoto si všímá Uč2 i Uč1. Uč1 vnímá, že se v online výuce ztratila i důležitá interakce mezi žákem a učitelem v podobě pohledu, úsměvu či výrazu, jenž by vystihoval danou situaci. Tyto neverbální projevy nelze ničím nahradit a zvláště v podpoře sebehodnocení žáka jsou velmi důležité. „*Takže to pak jakoby tam nejde prostě tadyto myslím si, že během online výuky jako podporovat sebevědomí žáků je prostě 3x těžší*“ (Uč1). Během online výuky probíhaly formou online setkání pouze základní předměty, tedy předměty jako občanská a rodinná výchova byly absolvovány pouze zadanými úkoly, sdílenými videi či jinými materiály k tématu a samostudiem žáků (Uč2).

Při online výuce záleželo na přístupu samotného žáka, z pozice učitele bylo spousta věcí těžce kontrolovatelných. Někteří žáci začali pouze opisovat, i když učivu nerozuměli, tvrdili, že rozumí. Až příchodem do školy bylo možné odhalit tyto mezery v učivu mnohých žáků. „*...A tak tady ti lidi teď jakoby chodí prostě aaa a chtějí prostě za poslední tři dny před přijímačkama dohnat vlastně jejich jakoby dvouletý skluz...*“ (Uč1). Díky rozdílům v přístupu žáků k učivu se více prohloubily rozdíly mezi žák: „*ty děcka slabé si myslím, že to úplně jako jako ti nedělají nic jiného než jenom opisovali, jo, že že je to vlastně utvrdilo v tom, že nemusí jako dělat... že to nějak půjde (...) jo takže určitě to jejich sebevědomí to jako dokázalo hrozně ovlivnit... A i... u někoho pozitivně, že fakt zjistil, že nedokáže pracovat doma, sám, že ty informace si umí vyhledat, že sa to umí naučit sám... to bylo u těch lepších děcek. U těch slabších děcek, tak tam si myslím, že úplně opačně... tam nabyli takového toho dojmu, že už jim to tak uteklo, že už to prostě nikdy nedají... a tam už pak jako jo ty vogo nevím kdo ti pomože... fakt těžce fakt těžce jo aaa a pak taký ten střed, ti si myslím, že sklouzli spíš jakoby k těm opisovačům, protože to je jednodušší, jo, a nějak to bude, a takže tam ti tam ti si myslím ti se z toho ještě nějak postupně dostali... ale takže takhle si myslím, že ty silné to nabudilo, ty slabé ty to úplně, ty rozdily se jakoby rozložily*“ (Uč1).

Výsledky dotazníku

Graf 1.: Sebevědomí žáků



Zdroj: vlastní zdroj

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že zjištěná míra sebevědomí je u 13 žáků malá, z toho se jedná o osm kluků a pět holek. Čtyřem žákům bylo zjištěno sebevědomí charakterizováno jako „dolní průměr“ nebo také „spíše menší sebevědomí“. Čtyři žáci počtem bodů spadají do kategorie „horní průměr“, jenž je označen jako „zdravé sebevědomí“. Sebevědomí „velké“ a „velmi vysoké“ nedosáhl ani jeden žák.

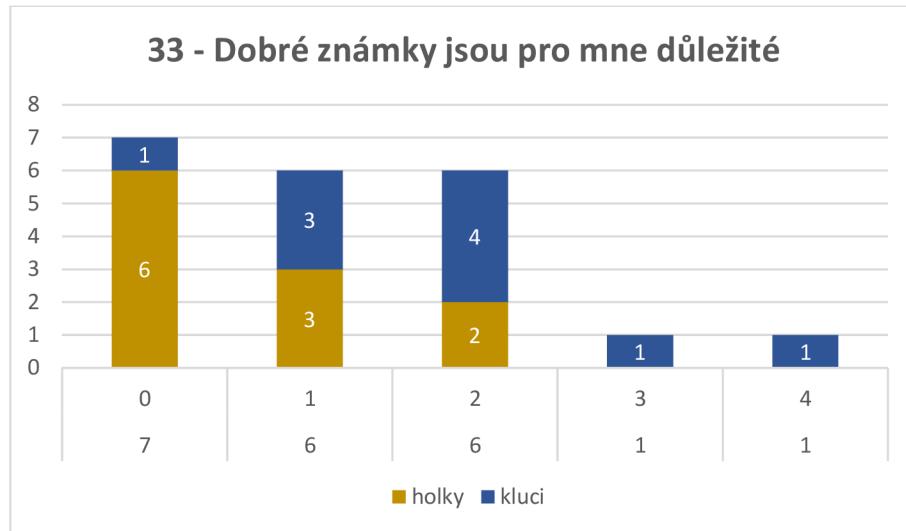
Analýzu prvních 32 položek mého dotazníku, které jsem převzala z dotazníku sebevědomování od Smékala (2009, str. 356), jsem rozšířila využitím koeficientu Spearmanova r , aby bylo možné zjistit, jaké výroky jsou ve zkoumané třídě spolu statisticky významně spjaté, a tedy hlouběji a na konkrétních příkladech nahlédnout do sebevědomování či sebehodnocení žáků. Tento koeficient bylo vhodné použít, poněvadž nepředpokládá normální rozložení a není závislý na linearitě vztahu dvou proměnných, jejichž korelaci měříme. (Hendl, 2004, s. 257) Veškeré prezentované výsledky jsou významné na hladině významnosti 0,01.

Nejsilněji (0,884) spolu korelovaly výroky 3 a 15 a oba výroky též silně korelovaly s výrokiem 20. Což značí, že ti žáci, kteří sebe vnímají jako marnivé, prázdné a bezcenné lidi, vidí budoucnost černě a zároveň také mají dojem, že je každý lehko oklame. To lze interpretovat tak, že se bojí, jak v budoucnosti obstojí a necítí se být dostatečně schopní čelit tomu, co je

čeká. Položky 3 a 15 také silně korelují s položkou 28 „Mám divný pocit, že se mi stane něco nepříjemného“, což rovněž značí obavu z budoucnosti a nízké sebevědomí.

Položka 21 silně se třemi dalšími výroky (2, 4 a 7). Žáci, kteří mají pocit, že je většina lidí nechápe, cítí, že je druzí využívají, že mnoha lidem nejsou sympatičtí a bojí se, že budou blamovat. Toto pravděpodobně značí, že žáci, kteří se cítí být nepochopení, se cítí nejistí ve vztahu k ostatním lidem, mají za to, že se na ně dívají spíše s negativním postojem než s tím, že by se je snažili pochopit.

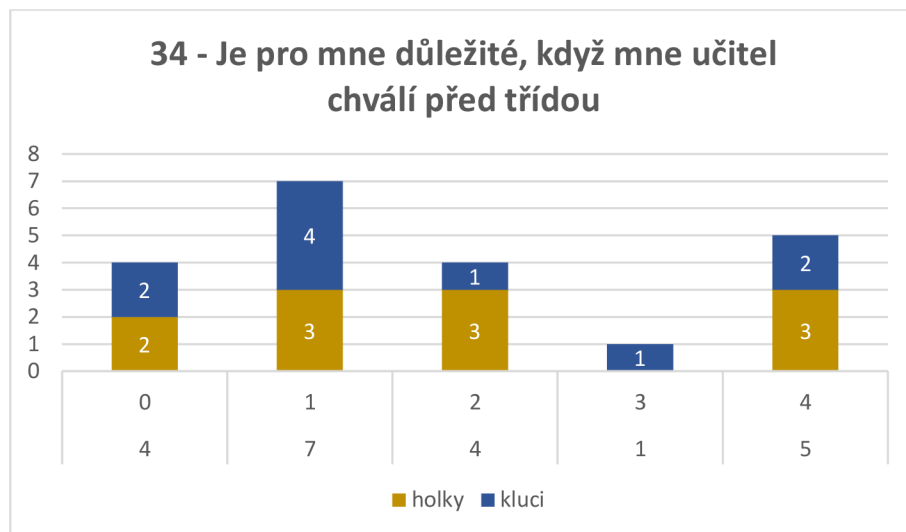
Graf 2.: Dobré známky jsou pro mne důležité



Zdroj: vlastní zdroj

Z grafu vyplývá, že s výrokem „Dobré známky jsou pro mne důležité“ souhlasilo 7 žáků, z toho bylo 6 holek. Aritmetický průměr naměřených hodnot u této otázky je 1,19. Modus je hodnota 0. Medián těchto hodnot je 1. Aritmetický průměr odpovědí holek je 0,636, kluků 1,8.

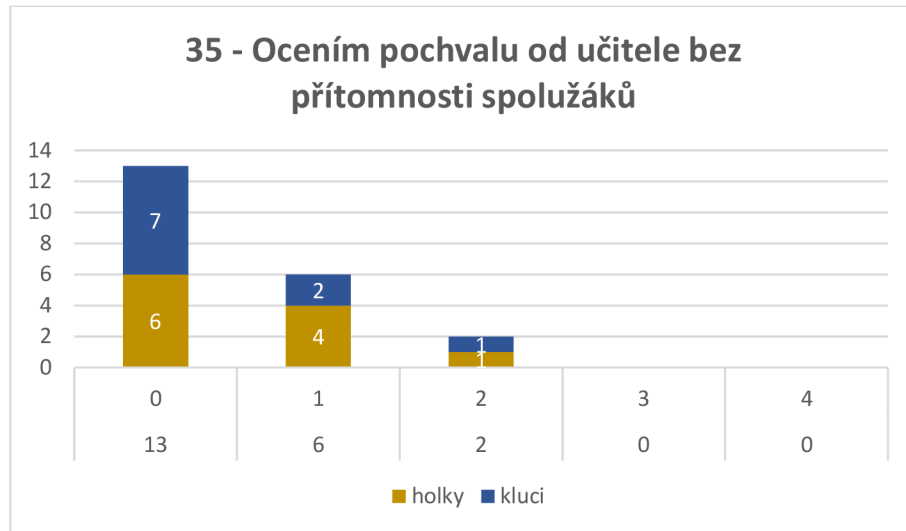
Graf 3.: Je pro mne důležité, když mne učitel chválí před třídou



Zdroj: vlastní zdroj

Z grafu můžeme vyčíst, že čtyři a sedm žáků souhlasí či spíše souhlasí s výrokem „Je pro mne důležité, když mne učitel chválí před třídou“. Pět žáků s tímto výrokem nesouhlasí. Aritmetický průměr odpovědí žáků na danou otázku je 1,81. Mediánem odpovědí je 1. Nejčastější hodnotou, tedy modus, je 1.

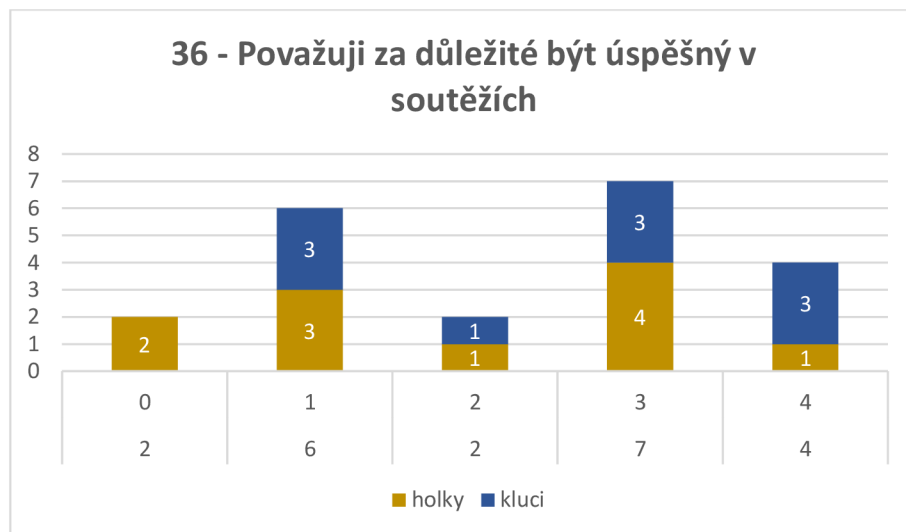
Graf 4.: Ocením pochvalu od učitele bez přítomnosti spolužáků



Zdroj: vlastní zdroj

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 13 žáků souhlasí s výrokem „Ocením pochvalu od učitele bez přítomnosti spolužáků“. Žádný žák s tímto výrokiem nesouhlasí. Aritmetický průměr odpovědí žáků je 0,48. Mediánem i modem je hodnota 0.

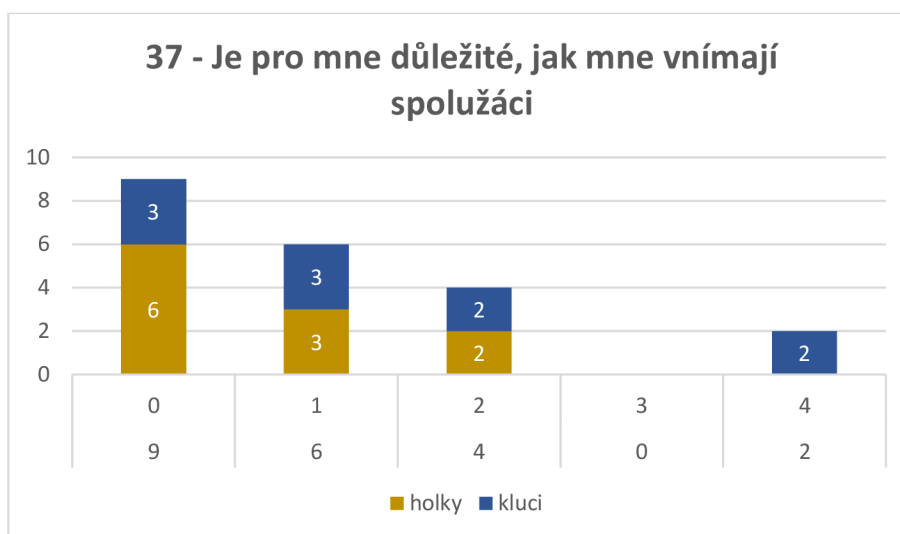
Graf 5.: Považuji za důležité být úspěšný v soutěžích



Zdroj: vlastní zdroj

Z uvedeného grafu vyplývá, že čtyři žáci nesouhlasí s výrokiem „Považuji za důležité být úspěšný v soutěžích“, sedm žáků pak spíše nesouhlasí. S výrokiem souhlasí dva žáci, spíše souhlasí šest respondentů. Aritmetický průměr míry souhlasu žáků s tímto výrokiem je 2,24. Mediánem je hodnota 3. Modus těchto hodnot je 3. Aritmetický průměr odpovědí holek je 1,818, u kluků je tento průměr 2,6.

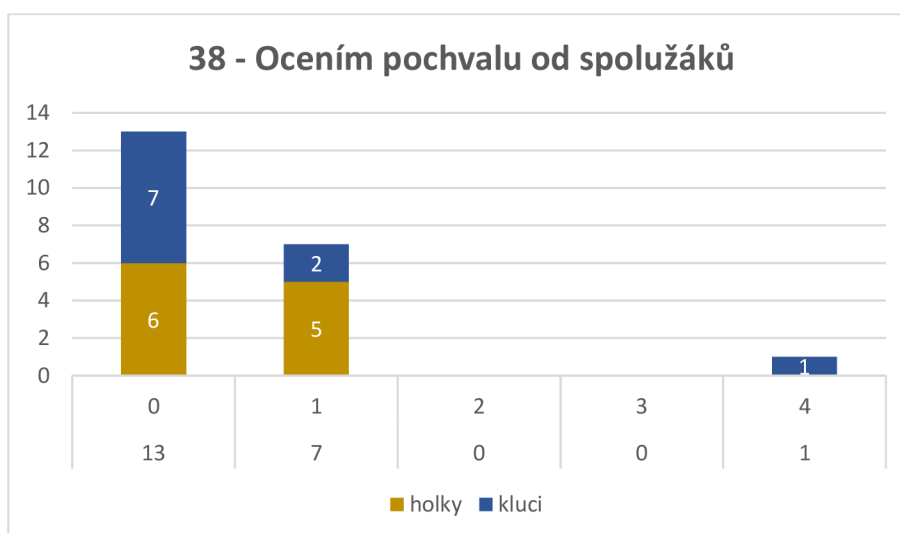
Graf 6.: Je pro mne důležité, jak mne vnímají spolužáci



Zdroj: vlastní zdroj

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 9 žáků souhlasí s výrokem „Je pro mne důležité, jak mne vnímají spolužáci.“ Většina těchto odpovědí jsou holky. Nesouhlasí s tímto výrokem dva kluci. Aritmetický průměr naměřených hodnot je 1,05. Mediánem je hodnota 1. Nejčastější hodnotou, modus, je hodnota 0. Aritmetický průměr naměřených hodnot u holek je 0,636, u kluků je tento průměr 1,5.

Graf 7.: Ocením pochvalu od spolužáků



Zdroj: vlastní zdroj

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že s výrokem „Ocením pochvalu od spolužáků“ souhlasí, až na jednu výjimku, celá třída, kdy 13 žáků souhlasí úplně. Jeden žák s výrokem nesouhlasí. Aritmetický průměr naměřených hodnot je 0,52. Mediánem získaných hodnot je 0. Modus, nejčastější hodnota je 0.

Spearmanovo r bylo využito taktéž i u otázek 33-38, které jsem k položkám Smékalova dotazníku připojovala. Zde spolu nejvíce korelovaly položky 35 „Ocením pochvalu učitele bez přítomnosti spolužáků“ a 38 „Ocením pochvalu od spolužáků“, což naznačuje, že když je pro žáky zkoumané třídy pochvala důležitá od učitele, je pro ně důležitá i od vrstevníků. Zajímavostí však je, že na statisticky významné hladině s těmito položkami není asociován výrok 34 „Je pro mne důležité, když mě učitel chválí před třídou“. Zdá se z toho, že veřejné pochvaly od učitelů nejsou pro žáky tolik potřebné či žádané. Položka 37 významně koreluje s položkou 38. Tedy žáci, pro které je důležité, jak je vnímají spolužáci, od nich i oceňují pochvalu. Tato asociace je vcelku samozřejmá – čím více žáku záleží na tom, jak ho vidí spolužáci, tím více ho potěší pochvaly, protože ty poukazují na to, že si žák v očích vrstevníků stojí dobře. Výrok 37 je též asociován s výrokem 32 (z dotazníku od Smékala) „Často přemýšlím, zda je důležité, co ode mne okolí očekává“.

Vlastnosti, kterých si žák na učiteli cení



Obrázek 1.: Vlastnosti, kterých si žák na učiteli cení; zdroj vlastní

Obrázek č.1 grafickou formou znázorňuje nejčastější odpovědi žáků na otázku „Uveď alespoň 3 vlastnosti, kterých si na učiteli ceníš.“ Odpovědi jsou dle četnosti odstupňovány velikostí textu. Nejčastější odpovědí byl smysl pro humor, ochota, trpělivost, porozumění, čestnost a přátelskost. Dva žáci na tuto položku neodpověděli.

Mezi dalšími odpověďmi se objevily věty, které žáci rádi slyší, nebo si cení toho, když je učitelé nepoužívají. Odpověď jednoho žáka: „Když se s nimi dokážu bavit o normálních věcech bez toho, aniž bych dostala odpověď „ty jsi ještě pubertačka. to se všechno změní ještě“.“ Dalšími odpověďmi na chování učitele, kterého si žáci cení jsou: „Že to s námi zvládají, dokážou ocenit snahu, jezdí s náma na výlety“, „vzájemný respekt mezi učitelem a žákem“, „tak samozřejmě že mě chválí, že to i někteří berou zábavnou formou a že když za nimi přijdu s nějakým problémem tak že pomůžou“.

Vlastnosti, které žáci na učiteli vadí



Obrázek 2.: Vlastnosti, které žáci na učiteli vadí; zdroj vlastní

Obrázek č.2 grafickou formou znázorňuje nejčastější odpovědi žáků na otázku „Uveď alespoň 3 vlastnosti/věci, které ti na učiteli vadí.“ Odpovědi jsou dle četnosti odstupňovány velikostí textu. Žáci zde nejčastěji uváděli povýšenost, aroganci, nespravedlnost, ponižování a nedostatečné vysvětlování. Dva žáci na tuto položku neodpověděli.

Mezi odpověďmi se objevily i takové, které popisují nejen vlastnosti ale konkrétní chování a věty, jenž žákům na učiteli vadí. Mezi takovými odpověďmi jsou: „poznámky typu: „Když to nebudete umět, nikam se v životě nedostanete.“, snaha úmyslně zesměšnit žáky, osobní a kontroverzní názory ve výuce, které se následně snaží vnutit do žáků“, „nepříjemné chování k nám, když nás berou stále jako malé děti“, „že to někteří neumí vysvětlit a když dané učivo bereme rychle“, „špatný přístup“, „nepřijmutí mého názoru, bezohlednost vůči mým úkolům, zesměšňování vůči slabším žákům“, „Když napíšeme blbě písemku tak jsou naštvaní dál nevím.“

7.12 Shrnutí a diskuze výsledků

Shrnutím získaných poznatků a jejich diskuzí v následující kapitole, odpovídáme na výzkumné otázky stanovené na začátku výzkumného šetření.

Jak je zachycen rozvoj sebehodnocení žáků v dokumentech školy?

Téma sebehodnocení a s ním spojenými tématy je v ŠVP pracováno především v občanské a rodinné výchově. V občanské výchově se jedná o učivo v 7. a 8. ročníku, v rodinné výchově především v 9. ročníku ZŠ. Dále se tímto tématem dle ŠVP zabývá Osobnostní a sociální výchova, jenž je součástí průřezových témat, škola s těmito tématy tedy pracuje napříč všemi ročníky.

ŠVP dané základní školy je zpracován přehledně, ke každému předmětu je zpracován podrobnější dokument.

Jak vysoké sebehodnocení mají žáci staršího školního věku? Jak vnímají učitelé žákovu sebehodnocení?

U výzkumné třídy žáků staršího školního věku bylo za pomoci Dotazníku sebeuvědomování od Smékala (2009, str. 356) zjištěno především malé sebevědomí. Tento dotazník zjišťoval především pouze tuto míru sebevědomí, pro hlubší poznání žáků a míst, kde se jejich malé sebevědomí ve škole projevuje by bylo vhodné tyto žáky více zkoumat, například metodou pozorování či hloubkových rozhovorů. Tento obraz žáků však můžeme alespoň z části dokreslit zprostředkovaně pohledem učitelů. Učitelé často mají žáka poznávat v prostředí školy, kde se může chovat jinak než v jiném prostředí, avšak vnímají žáky podle jejich tichosti či komunikativnosti, schopnosti mluvit před třídou a vyjádřit svůj názor, otevřenosti vůči třídě a zapojení v kolektivu, ale také motivaci při náročných úkolech.

Mírou sebevědomí u žáků se zabývá a zabývalo mnoho autorů, avšak výsledky jsou jen těžce srovnatelné s našim výzkumem. Pro možnost srovnání by musel být použit totožný Dotazník sebeuvědomování, a zároveň by měl být výzkum zaměřen na stejnou věkovou skupinu, tedy srovnání s jinou skupinou (i když byl použit totožný dotazník) v práci Uplatňování poznatků psychologie při zvyšování sebedůvěry (Mandátová, 2013) pro nás není hodnotný. Dále srovnání například s výzkumem v práci Posilování sebevědomí žáků na základních školách (Janáčková, 2013) není taktéž možné, protože ve výzkumu bylo pracováno s dotazníkem těžce srovnatelným a odlišnými kategoriemi.

Jaké chování učitele žáci vnímají?

Pozitivními vlastnostmi a chováním učitele, jehož si žáci nejvíce cení, je smysl pro humor, ochota pomoci. Dále taky trpělivost, porozumění žákům, čestnost, přátelskost a komunikativnost. Mezi vlastnostmi či přímo chováním učitele, které žákům vadí je povýšenost, arogance, nedostatečné vysvětlování, nespravedlnost a ponižování.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřenou otázku, žáci nebyli ničím ovlivněni a svými slovy doplňovali odpověď, kdy měli napsat tři vlastnosti, kterých si na učiteli cení či mu vadí. Můžeme říct, že se jedná o vlastnosti, které s nimi nějak rezonují a byly prvními, které je napadly. To je jistě zajímavým údajem o vnímání učitelů žáky. Tato výzkumná otázka pomohla více proniknout do vnímání učitele žáky, proto nejsou cenné pouze nejčastější odpovědi, ale také ty, které se objevily pouze jednou, ty jsou více popsány v předchozí kapitole.

Jak učitelé přistupují k rozvoji sebehodnocení žáků?

Přístup k rozvoji sebehodnocení žáků ve vyučování z velké míry závisí na vyučovaném předmětu, kdy tedy učitel rodinné či občanské výchovy má větší prostor pro diskuzi a rozvoj osobnostních vlastností žáka, zároveň v těchto předmětech jsou tato témata součástí učiva. U učitelů jiných předmětů je tento rozvoj především závislý na vztahu učitele a žáka, osobnosti učitele, jak dokáže pracovat s konkrétními situacemi. Množství učiva a jeho obsah, často učitelé nedává dostatek prostoru se tímto tématem více zabývat. Zároveň zahlcení učitele množstvím úkolů a dokumentace také nepříznivě ovlivňuje výuku, a především samotného učitele, ten je pak rád, že se stíhá připravit alespoň na učivo, které musí probrat, například pro zvládnutí přijímacích řízení a ocitá se často ve skluzu dle stanovených rozpisů učiva předmětu.

Jakou důležitost kladou učitelé rozvoji sebehodnocení žáka?

Rozvoj sebehodnocení žáků vnímají učitelé jako důležitý. Tato skutečnost vyplývá ze samotných odpovědí námi oslovených učitelů, ale také z přístupu k samotným žákům, kdy respektují osobnost žáka a zároveň dbají na jeho růst. Podstatnou roli zde hrají již dříve zmíněné překážky v podobě zahlcení, nedostatku času a energie se těmito tématům věnovat.

Jak jsou učitelé připravováni na rozvoj žákova sebehodnocení?

Příprava učitelů pro rozvoj sebehodnocení žáka, především teoretických znalostí v dané oblasti týkající se osobnosti já, se dostává učitelům v rámci vysokoškolského vzdělání. Dále jsou připravováni především seberozvojem, v rámci školy jim jsou nabízeny webináře se zaměřením na různá témata, avšak je na každém učiteli, zda se zúčastní, a také jaké téma si zvolí. Svou roli zde hrají životní zkušenosti, a také osobnost učitele. Dle Valenty (in Vališová,

Kasíková, 2011, s. 287) by se měl učitel neustále vzdělávat. Toto vzdělávání by nemělo být jen v oblasti dané problematiky a vzdělávání žáků, ale také v oblasti seberozvoje.

HVO: Jak je realizován ve školním prostředí rozvoj sebehodnocení žáků staršího školního věku?

Rozvoj sebehodnocení žáků staršího školního věku je realizován ve shodě s ŠVP dané školy. Podstatnými oblastmi tohoto rozvoje je konkrétní začlenění do výuky, vlivy působící na žáka v prostředí školy, vztah mezi učitelem a žákem, osobnost pedagoga a jeho osobní důležitost tohoto rozvoje u žáků i vzdělávání v dané problematice. Výzkum je však pouze zlomkem toho, jak tento rozvoj probíhá. Jako vhodné navázání na výzkum by bylo rozšíření výzkumu o rozhovory se samotnými žáky, dalšími učiteli, kteří vyučují v dané třídě, či zajímavým dokreslením problematiky by bylo pozorování v dané třídě během vyučování napříč celým školním rokem.

Tato práce využívá jen několik pojmů spjatých se sebesystémem, vzhledem k rozsahu práce a jejím zaměřením nebylo podstatné všechny pojmy definovat, došlo by tak k zahlcení čtenáře pojmy sebe-. Nabízí se tedy možnost rozšíření této práce o další pojmy a jejich zařazení, takovými pojmy by mohly být sebeláska, sebeúcta, sebecit, sebevýchova, sebepoznání, sebpřijetí, sebedůvěra, sebeúcta, sebeuplatnění a další.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala utvářením sebehodnocení žáků staršího školního věku, kdy jsem mapovala, jak tento rozvoj probíhá v prostředí základní školy.

Práce je tvořena teoretickou a praktickou částí, kdy v teoretické části jsou definovány důležité pojmy a terminologie pro výzkumné šetření. V těchto kapitolách se zaměřujeme na charakteristiku staršího školního věku, sebesystém, pojem sebehodnocení, definici nezdravého a zdravého sebehodnocení a jeho důležitost. Dále se práce zabývá vývojem sebehodnocení žáka, vlivy působící na rozvoj sebehodnocení a možnostem rozvoje sebehodnocení v prostředí školy.

Praktická část nám umožnila nahlédnutí do konkrétní třídy základní školy, konkrétně do třídy 9. ročníku, a popsat, jak rozvoj sebehodnocení v této třídě probíhá. Čímž se nám podařilo naplnit hlavní cíl výzkumného šetření. Tím bylo zmapovat problematiku rozvoje sebehodnocení žáků staršího školního věku ve školním prostředí. Výzkumným vzorkem byli žáci dané třídy, třídní učitel a učitelka rodinné výchovy, to nám umožnilo nahlédnout do problematiky výzkumu z pohledu učitele i žáka, což bylo dílčími cíli.

Pro další rozšíření této práce by bylo zajímavé k výzkumným metodám přidat pozorování v dané třídě, ale také hloubkové rozhovory s žáky. Tyto metody by nabídly nové pohledy na danou problematiku. Zajímavým propojením by mohlo být srovnání pohledu učitelů i žáků ze školy, kde působí sociální pedagog.

Hlubší nahlédnutí do problematiky rozvoje sebehodnocení ve školním prostředí má především osobní přínos pro mě samotnou, umožnilo mi to tak větší orientaci v problematice a osobní zkušenost s reálným školním prostředím. Velkou zkušeností bylo také výzkumné šetření, kde jsem si mohla vyzkoušet dané metody v praxi, ale především bylo obohacující osobním setkáním s respondenty při rozhovorech, jejichž povídání a nadšení mě naplnilo touhou tvořit programy pro dospívající, které budou mít smysl. Podpora rozvoje zdravého sebehodnocení u žáků, zvláště u dospívajících, by měla být samozřejmostí pro všechny pedagogické pracovníky, a tak jsem ráda, že jsem se mohla setkat s učiteli, kterým na tomhle záleží, a dokážou žáky vést správným směrem.

Použitá literatura a zdroje

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing, 2010, 301 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.

BRANDEN, Nathaniel. *The Psychology of Self-Esteem: A Revolutionary Approach to Self-Understanding that Launched a New Era in Modern Psychology*. Jossey-Bass, 2001. ISBN 0787945269.

BRANDEN, Nathaniel. *The Six Pillars of Self-Esteem: The Definitive Work on Self-Esteem by the Leading Pioneer in the Field*. Bantam, 1995. ISBN 0553374397.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ENGEL, Beverly. *Healing your Emotional Self: A Powerful Program to Help You Raise Your Self-Esteem, Quiet Your Inner Critic, and Overcome Your Shame*. Wiley, 2007, 272 s. ISBN 0470127783.

FIALOVÁ, Ludmila. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001, 269 s. ISBN 80-246-0173-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 8085931796.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004, 583 s. ISBN 8071788201.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- Janáčková, Kateřina. Posilování sebevědomí žáků na základních školách. Zlín, 2014. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií
- JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Média a společnost: [stručný úvod do studia médií a mediální komunikace]*. Praha: Portál, 2003, 207 s. ISBN 80-717-8697-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 215 s. ISBN 978-80-210-5325-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- Mandátová, Monika. Uplatňování poznatků psychologie při zvyšování sebedůvěry. Brno, 2013. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013, 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.

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

MIŠOVIČ, Ján. Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor. Praha: Slon, 2019, 292 s. Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.

Projekt sebedůvěry Dove. Dove [online]. [cit. 18. 06. 2022]. Dostupné z:

<https://www.dove.com/cz/dove-self-esteem-project.html>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021.

[cit. 26. 05. 2022]. Dostupné z [https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-](https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/)

[programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/](https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/)

RVP – Rámcové vzdělávací programy – edu.cz. *edu.cz – Jednotný metodický portál MŠMT* [online]. 2020 [cit. 18. 06. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009, 123 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2685-4.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. ISBN 978-80-87029-62-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

The Pillars of the Self-Concept: Self-Esteem and Self-Efficacy. Excel At Life [online]. 2003 [cit. 17. 06. 2022]. Dostupné z: <https://www.excelatlife.com/articles/selfesteem.htm>

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

URBANOVSKÁ, Eva. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 159 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2561-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019, 759 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5775-9.

Za normální holky. In: Facebook [online]. [cit. 18. 06. 2022]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/zanormalniholky/>

Za normální holky. In: Instagram [online]. [cit. 18. 06. 2022]. Dostupné z: <https://www.instagram.com/zanormalniholky/?hl=cs>

ŠVP základní školy, nekonkretizováno z důvodu zachování anonymity výzkumu

Výroční zprávy o činnosti školy 2020/2021, nekonkretizováno z důvodu zachování anonymity výzkumu

Seznam použitých tabulek, grafů, obrázků

Tabulka 1.: Charakteristika respondentů dotazníku	41
Tabulka 2.: Návod k rozhovoru	43
Tabulka 3.: Klíč k Dotazníku sebeuvědomování	45
Tabulka 4.: ŠVP – Občanská výchova.....	48
Tabulka 5.: Rodinná výchova	49
Tabulka 6.: Osobnostní a sociální výchova	52
Graf 1.: Sebevědomí žáků.....	63
Graf 2.: Dobré známky jsou pro mne důležité.....	65
Graf 3.: Je pro mne důležité, když mne učitel chválí před třídou.....	65
Graf 4.: Ocením pochvalu od učitele bez přítomnosti spolužáků.....	66
Graf 5.: Považuji za důležité být úspěšný v soutěžích.....	66
Graf 6.: Je pro mne důležité, jak mne vnímají spolužáci.....	67
Graf 7.: Ocením pochvalu od spolužáků	67
Obrázek 1.: Vlastnosti, kterých si žák na učiteli cení; zdroj vlastní	69
Obrázek 2.: Vlastnosti, které žákovi na učiteli vadí; zdroj vlastní	70

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Přílohy – Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník na téma Utváření sebehodnocení žáků staršího školního věku

Dobrý den,

jmenuji se Martina Fojtíková, jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Pedagogické a Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci diplomové práce se zabývám sebehodnocením žáků. Proto se obracím i na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku.

Dotazník je ANONYMNÍ, takže se ve svých odpovědích nemusíte bát být upřímní a otevření.

ZPŮSOB VYPLŇOVÁNÍ: Zakřížkujte stupeň souhlasu v každém řádku (S = souhlasím, N = nesouhlasím). V otázkách č. 39 a 40 vyplňujte odpovědi čitelně hůlkovým písmem.

Za vyplnění dotazníku Vám již teď děkuji.

Bc. Martina Fojtíková

Buďte, prosím, upřímní. Zakřížkujte stupeň souhlasu v každém řádku (S = souhlasím, N = nesouhlasím)

	S					N				
1. Chtěl/a bych, aby mi lidé dodávali odvahu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mám pocit, že mne druzí využívají	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Budoucnost vidím černě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cítím, že mnoha lidem nejsem sympatický/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Myslím, že nejsem tak čilý/á a iniciativní jako druzí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Domnívám se, že některé moje myšlenky snad nejsou normální	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bojím se, že budu blamovat (pozn. blamovat = svým jednáním (často neúmyslně) způsobovat, způsobit někomu ostudu; synonyma: zesměšňovat, zesměšnit, znemožňovat, znemožnit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jiní lidé vypadají lépe než já	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Dělá mi potíže mluvit před jinými lidmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Když něco dělám, tak se mi to vždy vydaří	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Chtěl/a bych umět bavit se příjemně s druhými lidmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Chtěl/a bych mít více sebevědomí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Přemýšlím, jak získat více uznání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Myslím, že jsem příliš skromný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Myslím, že jsem marnivý, prázdný a bezcenný člověk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Domnívám se, že mne lidé správně nehodnotí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Chybí mi někdo, s kým bych si mohl/a otevřeně popovídat o svých osobních problémech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	S					N				
18. Lidé ode mne očekávají příliš mnoho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lidé se zajímají o mou práci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Každý mne lehko oklame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mám pocit, že mne většina lidí nechápe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Dělán si často neopodstatněné starosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Je mi dobře mezi lidmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mám stísněný pocit v místnosti, kde je hodně lidí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Myslím, že o mně lidé za zády mluví	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Rád/a bych byl/a někým jiným	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Jsem přesvědčen/a, že jiným lidem všechno snáze projde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mám divný pocit, že se mi stane něco nepříjemného	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Hodně přemýšlím o tom, jak se ke mně chovají jiní lidé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Rád/a bych uměl/a lehce navazovat kontakty s jinými lidmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Do diskuze se hlásím, jen když jsem pevně přesvědčen/a, že je důležité, co říkám	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Často přemýšlím, zda je důležité, co ode mne okolí očekává	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Dobré známky jsou pro mne důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Je pro mne důležité, když mne učitel chválí před třídou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ocením pochvalu od učitele bez přítomnosti spolužáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Považuji za důležité být úspěšný v soutěžích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Je pro mne důležité, jak mne vnímají spolužáci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ocením pochvalu od spolužáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Uveď alespoň 3 vlastnosti, kterých si na učiteli ceníš										
40. Uveď alespoň 3 vlastnosti/věci, které ti na učiteli vadí										

Pohlaví: holka kluk

Věk: 13 14 15 16 17

Moc děkuji za vyplnění tohoto dotazníku. Krásný den! :)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Fojtíková
Katedra:	Katedra křesťanské výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Utváření sebehodnocení u žáků staršího školního věku na příkladu jedné ZŠ
Název v angličtině:	Forming self-esteem in pupils of lower-secondary school age, on the example of one particular elementary school
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá problematikou utváření sebehodnocení u žáků staršího školního věku. V prvních kapitolách se zaměřujeme na charakteristiku staršího školního věku, sebesystém, pojem sebehodnocení, definici nezdravého a zdravého sebehodnocení a jeho důležitost. Dále se práce zabývá vývojem sebehodnocení žáka, vlivy působící na rozvoj sebehodnocení a možnostem rozvoje sebehodnocení v prostředí školy. Cílem praktické části je zmapovat problematiku rozvoje sebehodnocení žáků staršího školního věku ve školním prostředí konkrétní třídy.
Klíčová slova:	sebehodnocení, sebesystém, starší školní věk, pubescence, osobnostní a sociální výchova, osobnost pedagoga, pedagogický výzkum
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the issue of forming self-esteem in pupils of lower-secondary school age. In the first chapters we focus on the characteristics of lower-secondary school age, the self-system, the concept of self-esteem, the definition of unhealthy and healthy self-esteem and its importance. Furthermore, this thesis deals with the development of self-esteem in pupils, the influences that are affecting the development of self-esteem and the possibilities of developing self-esteem in the school environment. The purpose of the practical part is to trace the issue of development of self-esteem in lower-secondary school age pupils in the school environment of a particular class.
Klíčová slova v angličtině:	self-esteem, self-system, lower-secondary school age, pubescence, personal and social education, the personality of a pedagogue, pedagogical research
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník
Rozsah práce:	80 stran + 2 strany přílohy
Jazyk práce:	Český jazyk