

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**ROZVOJ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ DĚTÍ MLADŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

ADÉLA KORBEOVÁ
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 22. dubna 2022

.....
vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	10
1.2 EMOČNÍ VÝVOJ	13
1.3 SOCIALIZACE	15
2 SEBEPOJETÍ	19
2.1 HISTORICKÉ KOŘENY SOUČASNÉHO VÝZKUMU SEBEPOJETÍ	21
2.2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ KONCEPTU JÁ	22
2.3 ZÁKLADNÍ ASPEKTY SEBEPOJETÍ	25
2.4 STRUKTURA SEBEPOJETÍ	26
2.5 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY SEBEPOJETÍ A JEJICH VÝZNAM	32
2.6 SELF-EFFICACY	35
2.6.1 MATEMATICKÁ SELF-EFFICACY	36
3 VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ	38
3.1 VLIV SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ NA VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ	42
3.1.1 RODINA	43
3.1.2 ŠKOLA	46
3.1.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA	47
4 ROZVOJ A FORMOVÁNÍ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ	50
4.1 VLIV UČITELE NA SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ DÍTĚTE	51
4.2 VÝZNAM ZDRAVÉHO SEBEVĚDOMÍ	53
4.3 POSILOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ DÍTĚTE V PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH	56
4.4 SNIŽOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ DÍTĚTE V PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH	57
PRAKTICKÁ ČÁST	59
5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	60
6 METODOLOGIE	61
6.1 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE	61
6.2 STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ	62
7 VZOREK RESPONDENTŮ	64
8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	66
8.1 POPISNÁ STATISTIKA	66
8.2 ANALÝZA VÝSLEDKU ŠETŘENÍ	68
8.3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ MATEMATICKÉ SELF-EFFICACY	73
8.3.1 POPISNÁ STATISTIKA	73
8.3.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	79
ZÁVĚR	81
RESUMÉ	83
RESUMÉ	84
SEZNAM LITERATURY	85
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	87
PŘÍLOHY	I
PŘÍLOHA Č. 1 – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY	I
PŘÍLOHA Č. 2 – POLOŽKOVÁ ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK V DOTAZNÍKU	VI

Úvod

Období mladšího školního věku je zásadním momentem ve vývoji sebepojetí dítěte. Dětské sebepojetí obsahuje představu dítěte o tom, kým se cítí, za koho se považuje a zahrnuje obraz jeho osobnosti. Sebepojetí se vyvíjí na základě názorů a postojů lidí z blízkého okolí, jejichž názor je pro dítě směrodatný. Do této skupiny patří zejména rodina, škola a vrstevnická skupina.

Dítě získává v tomto období novou roli a stává se školákem. Zahájení školní docházky je klíčovým životním mezníkem. Škola se podílí na formování dětské osobnosti a ovlivňuje i to, jak dítě vidí a vnímá samo sebe. Výkon ve škole se stává základem sebehodnocení, které je součástí celkového sebepojetí. Škola může prostřednictvím pozitivní zpětné vazby podpořit dětské sebepojetí nebo ho může naopak poškodit na dlouho dobu. Právě proto je na místě, aby se škola věnovala dětskému sebepojetí a sebehodnocení.

Děti se vnímají a hodnotí samy sebe na základě hodnocení vrstevnické skupiny. Reakce vrstevníků slouží dítěti jako zdroj informací o vlastní osobě. Srovnání se spolužáky významně ovlivňuje sebepojetí daného dítěte. Díky porovnání s vrstevníky dítě poznává své přednosti a nedostatky. Do sebehodnocení dítě zahrnuje zkušenosti s úspěchem či neúspěchem, informace o vlastních kompetencích a kvalitách, a také vztah k sobě.

Zejména u dětí je objektivní sebehodnocení klíčové, protože ovlivňuje nejen prospěch ve škole a motivaci k učení, ale také oblíbenost mezi spolužáky ve třídě. Téma sebepojetí a sebehodnocení je důležité pro zkoumání zejména kvůli dopadu sebehodnocení na sebepojetí a s tím i související sebevědomí dítěte. Malé sebevědomí vede k nízkému sebepojetí, které má vliv nejen na aktuální výkon ve škole, ale promítne se i do postoje dítěte ke škole a ovlivní jeho budoucí zaměření.

Diplomová část je členěna na teoretickou a praktickou část. Hlavní téma této práce je sebehodnocení a sebepojetí dětí mladšího školního věku. Cílem teoretické části je představit klíčové poznatky týkající se sebehodnocení a sebepojetí dětí mladšího školního věku, objasnit vliv sociálního prostředí na vývoj sebehodnocení a sebepojetí, přiblížit možnosti rozvoje a formování sebehodnocení a sebepojetí, a charakterizovat dítě mladšího školního věku. První kapitola se zabývá charakteristikou školáka mladšího školního věku z pohledu kognitivního a emočního vývoje a socializace. Druhá kapitola se

věnuje vymezení pojmu sebepojetí, historickým kořenům současného výzkumu sebepojetí, teoretickému vymezení konceptu Já, základní struktury a aspektům sebepojetí, charakteristickým znakům sebepojetí a self-efficacy. Vývoj sebehodnocení a sebepojetí je obsažen ve třetí kapitole, kde je objasněn vliv sociálního prostředí na vývoj sebehodnocení a sebepojetí z hlediska rodiny, školy a vrstevnické skupiny. Čtvrtá kapitola je věnována rozvoji a formování sebepojetí a sebehodnocení, zaměřuje se na vliv učitele, význam zdravého sebevědomí a jeho posilování a snižování v pedagogických situacích.

Cílem praktické části je zjistit úroveň sebepojetí v matematice dětí mladšího školního věku, určit vliv známky na jejich sebepojetí. Odhalit způsob prožívání strachu a jeho souvislost se sebepojetím dětí. K získání dat bylo využito kvantitativního přístupu pomocí dotazníkového šetření u žáků 1. stupně základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vágnerová (2012, s. 254-255) poukazuje na to, že zahájení školní docházky je v životě dítěte klíčovým momentem. Pro dítě to znamená začátek další životní fáze, protože dostává novou roli a to roli školáka. Škola formuje dětskou osobnost a také způsob, jakým děti stráví zbytek dětství, promítne se i do oblasti sebehodnocení a to často i velmi významně. Pro školáka je jeho úspěšnost ve škole významná nejen z hlediska sebepojetí, ale také pro jeho zaměření v životě. Období nástupu do školy je obdobím oficiálního uvedení dítěte do společnosti, které začíná zápisem a vrcholí slavnostním prvním školním dnem. Od zahájení školní docházky musí dítě prokazovat své kompetence, pracovat a plnit školní povinnosti tak, jak od něho rodiče a učitelé očekávají. Toto období má jasný cíl, a to uspět a přesvědčit výkonem okolí v různých sociálních skupinách o vlastních kvalitách prostřednictvím péle a snaživosti. V této fázi také dochází k vývoji celé osobnosti dítěte. Dítě pocituje potřebu být za své výkony pozitivně klasifikováno a přijato okolím.

Mladší školní věk je vymezen věkem od 6-7 let do 11-12 let, začíná zahájením školní docházky a konec nastává v momentu prvních známek pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. V tomto období se dítě nepřetržitě a plynule vyvíjí a získává ve všech směrech pokroky, které jsou důležité pro jeho budoucnost. Období mladšího školního věku bychom mohli označit jako věk střízlivého realismu. Charakteristickým rysem dítěte mladšího školního věku je zájem o okolní svět a snaha jej pochopit. Tohoto typického rysu školáka si lze povšimnout během jeho mluveného i písemného projevu nebo při hře. Školákův realismus nejprve nazýváme „naivní“, protože je zatím závislý na názoru rodičů, učitelů. Později se jeho pohled na svět mění na kritičtější a jeho postoj ke světu je „kriticky realistický“, což považujeme za předzvěst dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117-118).

Období mladšího školního věku bývá charakterizováno jako období bez nápadných změn, nicméně v tomto období si dítě vytváří sebepojetí a postoje ke vzdělávání. Mladší školní věk je pro dítě významnou vývojovou fází jak z hlediska kognitivního, tak emočního i sociálního vývoje (Thorová, 2015, s. 402).

1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Školáci mladšího školního věku využívají během myšlení strategii uvažování, která kopíruje základní zákony logiky a dodržuje znaky poznávané reality. V této době nastává kvalitativní proměna jejich uvažování. Dětské myšlení již není řízeno aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Díky obměně způsobu uvažování, která je nezbytná pro další vývoj poznávacích procesů, se poznávání dítěte mění na objektivnější a flexibilnější. Schopnost dítěte přemýšlet logicky je pro něj prospěšná z hlediska osvojení učiva a škola se podstatně podílí na dalším nabývání rozumových schopností (Vágnerová, 2012, s. 266).

Piaget (1966, 1970) pojmenoval toto období fází konkrétních logických operací. Kolem sedmi let je dítě podle Piageta schopno logicky řešit, posoudit situace a vztahy mezi lidmi bez nutnosti předešlé zkušenosti. Do začátku dospívání se tato schopnost vztahuje pouze na skutečné věci a jevy, které si dítě může názorně představit. V období dospívání je dítě způsobilé úsudků i v případě obsahu, který si nelze konkrétně představit (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124-125).

Během školní docházky dochází k postupné transformaci dětského uvažování. Při nástupu do školy není tato proměna tak zřetelná, protože použití způsobu uvažování závisí na okolnostech. Pokud se dítě ocitne v situaci, s níž si neví rady a ještě se s takovým problémem nesešlo, pro řešení využije raději vývojově nižší strategii uvažování, zvolí takový způsob řešení, při němž pociťuje jistotu. Je z toho tedy zřejmé, že dítě se lépe orientuje spíše v známých a srozumitelných situacích. Vývojové fáze dětského uvažování na sebe pozvolna navazují a nelze je od sebe jasně oddělit, v průběhu vývoje používají děti rozmanitých metod uvažování včetně těch vývojově nižších (Vágnerová, 2012, s. 266-267).

Děti mladšího školního věku se svým myšlením orientují na realitu. Jsou schopny uvažovat o věcech, které nejsou momentálně přítomné, ale mají s nimi předešlou zkušenost. Při přemýšlení dávají důraz na svou zkušenost a díky ní dokážou určit pravdivost určitého tvrzení. V tomto období mají děti snahu poznávat okolní svět a chtějí vědět, podle jakých norem funguje. Postupem času si děti osvojují pravidla platící pro nejrůznější situace a tato pravidla se stávají součástí jejich znalostí a mají vliv na jejich uvažování. Pokud dítě

pravidla pochopí a orientuje se v nich, je to znakem zobecnění reálné zkušenosti (Vágnerová, 2012, s. 267).

Vágnerová (2012, s. 267) uvádí, že podle Piageta (1970), je podstatným znakem školáků mladšího školního věku schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace je „*schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy*“ (Vágnerová, 2012, s. 268). Školáci dokážou posoudit více hledisek současně, spojit je a vyvodit z nich závěr. Umějí lépe zacházet s přijatými poznatky a umějí je kategorizovat. Tato schopnost je zcela nezbytná pro komplexnější a kvalitnější poznávání. Projeví se také při rozjímání o sobě samém, o jiných lidech i o světě kolem sebe. V tomto věku si děti uvědomují odlišnost názorů jiných lidí. Decentrace jim poskytuje možnost vidět svět očima někoho jiného a díky tomu si uvědomit, že každý může mít různé důvody nebo potřeby pro své chování (Vágnerová, 2012, s. 268).

Decentrace souvisí se schopností konzervace, která je též charakteristická pro toto období. Jedná se o pochopení trvalosti podstaty předmětu nebo množiny předmětů i po změně jejich zevnějšku. Mladší školáci dochází k závěru, že věci a situace se mohou zdát odlišné i přesto, že jde o jednu o tu samou věc či situaci. Uvědomují si, že stejná skutečnost může mít více podob, i když nejdříve nechápou nebo nevědí, jakým způsobem ke změně došlo. Důležitým vodítkem pro ně je, že důležité rysy se nemění. S postupem času děti s přibližnou správností hodnotí počet, tvar, velikost a hmotnost u předmětů měnící svůj vnější vzhled. Tuto schopnost uplatňují i u množiny takových předmětů (Vágnerová, 2012, s. 269).

Dalším znakem stadia mladšího školního věku je reverzibilita neboli vratnost. Děti školního věku rozumějí vratnosti myšlenkových operací. Chápou, že pokud něco udělají, změní tím situaci a jsou si vědomy i toho, že vše lze vrátit znovu do původního stavu. To je vede k uvědomění, že změna není znakem pouze něčeho definitivního a konstantního. Schopnost přemýšlet takovým způsobem má pozitivní dopad při hledání řešení úkolů. Pokud se dítěti nedaří nelézt správné řešení, uvědomuje si možnost vrátit se na začátek a pokusit se najít jiný způsob řešení. Reverzibilitu lze také ukázat při matematických operacích, např. při sčítání a odčítání. Částí reverzibility je reciprocita čili oboustrannost.

Pokud školák ví, že kniha je podstatné jméno, pak jako příklad podstatného jména může uvést slovo kniha (Vágnerová, 2012, s. 269-270).

U školáků mladšího školního věku dochází k vývoji induktivního myšlení, které se projeví v důsledku pochopení rozmanitých souvislostí a vztahů. Tato schopnost se vyvíjí především od 6 do 11 let, kdy děti získávají nové znalosti. Získané znalosti mají snahu třídit podle určitého hlediska, jehož výběr vypovídá o dosaženém stupni jejich uvažování. Vyvíjí se také deduktivní myšlení, které napomáhá při řešení problémů. Pokud děti nemají dostatečné množství informací, mohou si pomoci předpokladem, který na danou situaci aplikují. Podmínkou pro správné řešení je ale pravdivá výchozí informace (Vágnerová, 2012, s. 271-273).

Na strategii uvažování mladších školáků závisí způsob chápání času. Na počátku školní docházky dítě vnímá čas vzhledem k sobě samému a činností, které dělá a prožívá. Postupně dítě získává komplexní představu o čase, dovede chronologicky řadit události, utváří si mapu svého osobního času, orientuje se v denním, týdenním a ročním rytmu, chápe časovou nevratnost a měří čas pomocí hodinek (Vágnerová, 2012, s. 275).

S vývojem kognitivních schopností se rozvíjí také zkušenost s nimi a dovednost o nich uvažovat a umět je hodnotit, hovoříme tedy o metakognici. Mladší školáci nejprve nechápou, že všichni lidé nemají stejné schopnosti a neuvědomují si, že jejich vlastní dovednosti a schopnosti se liší od dovedností a schopností spolužáků. Děti si nevšímají rozdílů a očekávají, že ostatní dovedou totéž a uvažují stejně jako ony. V tomto věku děti ještě nejsou schopny přiměřeného sebehodnocení, neumějí posoudit, co dovedou nebo jak dobře určitou věc ovládají. Děti tak mohou slibovat něco, co je nereálné, ale samy svému slibu věří. Nesprávný odhad dítěte nás pak informuje o jeho současné úrovni metakognice. V průběhu školního věku se metakognice postupně vyvíjí, školáci se na svůj výkon dívají více realisticky a to jim pomáhá lépe směřovat jejich další snažení (Vágnerová, 2012, s. 284-285).

Paměť se v období mladšího školního věku velice intenzivně rozvíjí. Změny nastávají zejména v navýšení kapacity paměti a zrychluje se proces zpracování informací. Rozvíjí se metapaměť obsahující znalosti a zkušenosti o paměťových funkcích a o své vlastní paměti. Schopnost uložit si do paměti informace pro případ pozdější potřeby je pro školáky velmi

významná a je také podmínkou pro samotné učení. Dětská paměť se vyvíjí důsledkem zrání a také důsledkem zvyšujících se nároků školní výuky. U školáků se rozvíjí paměťové strategie, které jsou jim nápomocné pro efektivnější zapamatování a uchování informací. K základní paměťové strategii opakování se postupně přidává strategie uspořádání informací do větších logických skupin a strategie vybavování. V tomto období dochází k proměně paměti, která se odrazí i na kvalitě učení a osvojení si požadavků ve škole. Na počátku školní docházky je paměť školáků mechanická. Zatím se nedovedou učit, zpravidla si do paměti uloží to, co upoutá jejich pozornost. Z paměťových strategií využívají pouze mechanické opakování a to pouze slyšeného a viděného. Postupem času školáci opouštějí strategii mechanického opakování a dávají prostor pro efektivnější strategie (Vágnerová, 2012, s. 293-295).

S rozvojem paměti souvisí také vývoj pozornosti. Z počátku je pozornost dětí krátkodobá a poměrně omezená, soustředit se delší dobu na určitý podnět jim činí obtíže. Schopnost inhibice, která umožňuje rozlišovat důležité a nedůležité podněty a jejich regulaci, zatím není vyvinutá (Vágnerová, 2012, s. 290-292).

Během období mladšího školního věku se stabilita pozornosti postupně zlepšuje. Školáci jsou schopni pozornost vhodně rozdělit a přehlížet vnější rušivé podněty a vlastní vnitřní impulsy. V 6 až 7 letech se dítě vydrží plně soustředit přibližně 10-12 minut, v 8 až 9 letech 15-20 minut a v 10 až 12 letech až 20-30 minut (Čačka, 2000, s. 111).

1.2 EMOČNÍ VÝVOJ

Dítě se díky školnímu prostředí, ve kterém se nově ocitá, stává odolnější vůči zátěži a narůstá jeho emoční stabilita. V tomto období je pro děti typický optimistický pohled na svět a snaha hodnotit vše v pozitivním duchu (Vágnerová, 2012, s. 305).

Školáci mladšího školního věku mají slabou frustrační toleranci a vyšší náchylnost vůči stresu. Proto je v tomto období důležité, aby rodiče a učitelé vedli děti k osvojení technik pomáhajících zvládnutí stresu. Je nutné rozvíjet u dětí emoční porozumění a naučit je sdělovat svoje pocity adekvátním způsobem (Thorová, 2015, s. 404).

Prostředí školní třídy v dětech rozvíjí schopnost seberegulace, což je výsledkem lepšího porozumění svým vlastním pocitům. Školáci dovedou své pocity a emoce ovládat

a usměrňovat. V porovnání s předškoláky umějí emoční reakce potlačit a díky tomu je jejich jednání účelné a více promyšlené. Děti, které zdatněji regulují své emoce, mají větší úspěch na přijetí v dětském kolektivu a dosahují lepších výsledků při zvládnání školních povinností. Zlepšující se sebeovládání má vliv i na lepší uvědomění si vlastních pocitů v různých situacích a schopnost na ně adekvátně reagovat s ohledem na očekávání okolí. Školáci jsou schopni se orientovat v emocích jiných lidí, učí se postupně pracovat s empatií. Děti s citlivější schopností empatie patří mezi vrstevníky k oblíbeným (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

Významně se vyvíjí emoční porozumění. Dítě si uvědomuje své pocity stejně jako pocity lidí kolem sebe. V období mladšího školního věku je dítě schopno pochopit emoční ambivalenci. Začíná si uvědomovat, že lidé mohou prožívat více emocí současně a zároveň, že důsledkem smíšených nebo protikladných pocitů je přítomnost pozitivní a negativní emoce v jednom okamžiku současně (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132).

S vývojem emoční inteligence souvisí také rozvoj sebehodnotících emocí v rámci utváření sebepojetí. Sebehodnotící emoce se rozvíjí díky možnosti porovnání vlastního výkonu a chování s vrstevníky ve třídě a také díky reflexi dospělých a spolužáků. Mezi sebehodnotící emoce patří pocit viny, zahanbení či hrdosti. Vytváří jednu ze složek sebepojetí a mají vliv na míru sebelásky a sebeúcty. Děti mladšího školního věku si díky prostředí školy ověřují své možnosti v oblasti výkonu a také v oblasti sociální přijetí. Prožití úspěchu dětem umožňuje být si jistý sám sebou, naopak neúspěch vede k pocitům méněcennosti. Sebehodnotící emoce se podílejí na usměrňování dětského chování a na rozvoji sociálních kompetencí. U školáků se objevují pocity studu či viny nebo opačně pocity hrdosti a sebeuspokojení v reakci na splnění či překročení stanovených norem (Vágnerová, 2012, s. 308).

Prostřednictvím prostředí školní třídy mají děti možnost emočního sdílení se svými vrstevníky. Sdílení pozitivních a negativních emocí s dalšími lidmi pomáhá orientovat se v emoční oblasti a především v pochopení, odlišení a zvládnání různých emocí. Sdílení emocí s vrstevníky je pro děti jednodušší a vzniká tak větší šance na vzájemné pochopení. Vrstevníci se oproti dospělým nachází na stejné vývojové úrovni, a hlavně jsou si bližší svými zážitky, vlastnostmi i postavením mezi ostatními lidmi (Vágnerová, 2012, s. 309).

Emoční vývoj je ovlivněn sociálními zkušenostmi dítěte a rodinným prostředím, ve kterém vyrůstá. Ve stresové situaci se u dítěte může objevit emoční regres. Důležitou roli hraje také způsob výchovy. Nedbalý nebo naopak hyperprotektivní přístup rodičů může způsobit opožděný vývoj emočního porozumění a negativně tak působí na celý emoční vývoj dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132).

1.3 SOCIALIZACE

Z pohledu socializace je v období mladšího školního věku důležitým okamžikem nástup do školy. Klíčovými osobami se v tomto období stávají učitel a spolužáci, kteří nově vstupují do života dítěte a podle nichž si dítě osvojuje hodnoty a normy. Dítě si osvojuje nové sociální role a to roli žáka a spolužáka (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 136).

Škola představuje pro školáka přípravnou fází na uvedení do společnosti. Dítě se prostřednictvím školy připravuje na svou budoucí profesi a rozvíjí si kompetence a schopnosti, které bude v životě potřebovat. Školní úspěšnost ovlivní jeho budoucí společenské zařazení (Vágnerová, 2012, s. 311).

V mladším školním věku se dítě stále více setkává a buduje vztahy s lidmi mimo svou rodinu. Podle Vágnerové (2012, s. 312) jsou v tomto období pro dítě významné sociální skupiny:

- rodina,
- škola,
- vrstevnická skupina.

Rodina se podstatně podílí na utváření dětské osobnosti. Vykonává funkci emoční opory a je pro děti centrem jejich sociálního života. Přestože děti pobývají stále více času mimo domov než v předškolním věku a učí se samostatně orientovat v místě svého bydliště, stále potřebují oporu ve svých rodičích a přijímají je jako autoritu, kterou bez námitek akceptují (Thorová, 2015, s. 407).

Díky rodině si dítě osvojuje postoje, formuje základní aspekty vlastního „já“ a vytváří si charakteristické projevy osobnosti. Postoj nejbližších působí na dětské sebehodnocení a má vliv na chápání toho, co je žádoucí nebo nežádoucí chování (Čačka, 2000, s. 106).

Rodiče se pomocí hodnocení a požadavků podílejí na uspokojování potřeby seberealizace. Nebezpečím se pro dítě mohou stát příliš vysoké požadavky rodičů, které mohou vést k pocitům neúspěšnosti a méněcennosti. Seberealizace se také projevují tím, že si dítě uvědomuje, že patří ke svým rodičům. V tomto věku se u dětí vyskytuje identifikace s rodičem stejného pohlaví, při níž si děti naplňují svou vlastní potřebu seberealizace. Děti se proto mnohdy pyšní se svými rodiči. Tento postoj vede ke sklonu, být stejným člověkem a jednat podobným způsobem jako jejich nejbližší. Děti berou rodiče jako svůj vzor a ztotožňují svou budoucnost se současným životem svých rodičů. Mají představu, že budou žít totožný nebo podobný život jako rodiče. Školáci mladšího školního věku se ale tolik nezajímají o budoucnost, spíše se orientují na současnost. Budoucnost pro ně začíná být hlavním tématem až v době adolescence (Vágnerová, 2012, s. 314-315).

Školáková úspěšnost je ovlivněna postojem jeho rodičů ke škole a vzdělávání. Rodina je pro dítě emočně důležitá, proto přebírá i jejich postoje. Postoj rodičů se promítne do školákovy vztahu ke školní práci a může případně zapříčinit neúspěch ve škole. Hodnoty rodiny do jisté míry ovlivňují školní úspěšnost a motivaci dítěte (Vágnerová, 2012, s. 316).

Většina rodičů považuje školní úspěchy dítěte jako doklad vlastní úspěšnosti. Zážitek z úspěchu působí na školákovu chování a uvažování. Školáci si rádi vyslechnou chválu za svůj výkon, v jejich očích se tak zvedne hodnota nejen samotného výkonu, ale i sebe sama. Děti považují názor dospělého za směrodatný a přisuzují mu větší význam než úspěchu samotnému. Orientují se podle toho, co jim dospělí sdělují. Pocit úspěchu či selhání nemusí být důsledkem výkonu, ale názoru dospělého. Nezávisí tedy na výkonu samotném, ale spíše na pohledu dospělého (Vágnerová, 2012, s. 317).

S nástupem do školy se musí děti mladšího školního věku adaptovat na nové prostředí, plnit školní povinnosti, akceptovat nové společenské postavení. Dítě se ve škole musí vyrovnat s novými sociálními rolemi. Nově dítě získává roli školáka, která v sobě zahrnuje roli žáka a roli spolužáka. Pro dítě je škola místem, kde rozvíjí své schopnosti, dovednosti a osobní vlastnosti. Výkon dítěte je ve škole hodnocen podle předem daných kritérií. Hodnocení školákovy výkonu předurčuje jeho budoucí sociální postavení, protože míra prospěchu ve škole reprezentuje pozdější profesní volbu. Škola se ve značné míře podílí

na vývoji dětské osobnosti a pomáhá dítěti se začlenit do společnosti. Její vliv je důležitý z toho důvodu, že působí na dítě v době, kdy se některé vlastnosti a kompetence teprve vytváří. Školní prostředí dítě socializuje odlišným způsobem než rodina, protože umožňuje získat nové zkušenosti odlišné od těch, které získalo v prostředí domova. Školáci si osvojují nové sociální kompetence, např. schopnost spolupráce a hledání společného řešení problému. Zahájením školní docházky se dítě začíná odpoutávat ze závislosti na rodině. Působení rodiny je následně vystřídáno vlivem jiných sociálních skupin (Vágnerová, 2012, s. 328).

Zahájení školní docházky pro děti znamená podstatnou změnu dosavadního životního stylu a představuje velké množství povinností a úkolů, se kterými si musí poradit. Nová role školáka obnáší i nutnost osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za své činy a jejich následky. Dítě opouští egocentrismu a postupně přijímá nutnost podřídit se učiteli jako autoritě a osvojit si nové požadavky a normy. V období mladšího školního věku dítě cítí potřebu být pozitivně hodnoceno a uznáváno. Pokud není tato potřeba dítěte uspokojena, může se stát, že se bude dítě snažit upoutat na sebe pozornost, např. žalováním nebo chlubením, aby zahnal pocit přehlížení okolí. Dítě se potřebuje prosadit v kolektivu a k dosažení tohoto cíle používá všemožných způsobů. Takové chování je možno označit jako obrannou reakci. Dítě se snaží kompenzovat pocit anonymizace ve školní třídě potřebou upoutat pozornost, to je ale v tomto stupni vývoje běžné (Vágnerová, 2012, s. 331).

Zásadní vliv na socializaci dítěte mladšího školního věku má vrstevnická skupina. Dítě cítí potřebu kontaktu a přijetí ve skupině vrstevníků, což je jedna z podstatných potřeb dětí tohoto věku. Vrstevnická skupina dává dítěti prostor pro rozvoj kompetencí a osobnostních vlastností. Dětská skupina umožňuje prostor pro spolupráci, sebeovládání a komunikaci (Vágnerová, 2012, s. 338).

Vrstevnická skupina dítěti umožňuje získat zkušenosti odlišné od těch, které lze získat v prostředí domova. Spolužáci k sobě mají blíž, protože jsou obvykle stejného věku, mají podobné schopnosti, vlastnosti a postavení mezi dospělými. Z tohoto důvodu dítě raději vyhledává dětskou společnost (Čačka, 2000, s. 178).

Významným bodem ve vývoji dítěte je identifikace s vrstevnickou skupinou, dokládá proces osamostatnění od rodiny a rozvoj osobnosti dítěte. Omezení kontaktu s vrstevníky se může negativně podepsat na dalším rozvoji osobnosti dítěte a neschopnosti navázat opravdové přátelské a partnerské vztahy v pozdějších letech (Vágnerová, 2012, s. 339).

Při nástupu do školy navazuje dítě vztahy se spolužáky náhodně a obklopuje se spíše dětmi ze svého blízkého okolí. Kamaráda nachází ve spolužákovi sedícím v lavici vedle něj nebo v dítěti ze sousedního domu. Trvalá přátelství založená na osobních vlastnostech děti vytváří až ve věku 10 let. Jednotlivci v dětské skupině se začínají v tomto věku rozlišovat podle fyzické zdatnosti nebo osobních vlastností. Děti ze zanedbaných rodin bývají kolektivem odstrkované stejně tak, jako děti slabé nebo nespělé (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140).

Ve vrstevnické skupině převládají přátelství mezi dětmi stejného pohlaví. Vztahy ve skupině školáků mladšího školního věku se vyznačují proměnlivostí a nestálostí. Děti jsou schopny se pohádat a o chvíli později opět udobřit. Začínají se ale také zajímat o opačné pohlaví, snaží se navázat párové vztahy a napodobují romantické chování dospělých. Chlapci usilují o pozornost dívek provokováním, ale i agresivitou nebo vulgaritou. Děti si ve skupině osvojují komunikaci s vrstevníky, soupeření, smysl pro fair play, postupně se učí zvládat pocit z prohry a stávat se odolnějším vůči nátlaku skupiny (Thorová, 2015, s. 408).

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006, s. 140) uvádí, že podle autorů novějších studií není dítě socializováno pouze významnými osobami, mezi které patří rodina, škola a vrstevnická skupina, ale také se určitým způsobem socializuje samo. Dítě si zodpovídá existenční otázky a vytváří si tak „teorii“ o sobě, která je dále základem jeho pojetí vlastní identity.

2 SEBEPOJETÍ

Lidé se nenarodí s představou o sobě samém. Sebepečetí vzniká a vyvíjí se v průběhu našeho života podle toho, jak na nás reagují lidé kolem nás. Odpověď okolí na naše chování a činy a také komunikace a interakce s druhými lidmi se stává základem pro vytvoření našeho vlastního sebepečetí. Sebepečetí úzce souvisí se s naším sociálním začleněním do společnosti. Na podstatě reagování okolí na naši osobu vyvozujeme způsob, jakým budeme přistupovat k sobě samotnému (Helus, 2009, s. 29).

Carl Rogers jeden z nejvýznamnějších představitelů humanistické psychologie chápe sebepečetí jako *„organizovaný, konzistentní pojmový útvar (gestalt) složený z vjemů charakteristik Já (I nebo me) a vjemů vztahů Já k druhým lidem a k různým aspektům života, spolu s hodnotami, jež jsou s těmito vjemy spojeny.“* (Rogers, 1959, s. 200).

Blatný (2001, s. 8) zmiňuje, že sebepečetí je *„mentální reprezentací Já uloženou v paměti jako znalostní (resp. kognitivní) strukturu, která se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím.“*

Podle Smékala (2002, s. 368) je sebepečetí *„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 nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé.“*

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 259) uvádějí v pedagogickém slovníku definici: *„Sebepečetí je představa jedince o svém já. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jedincem před světem bráněna. Psychologie ho chápe jako kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti, která zahrnuje vědomou sebereflexi.“*

„Sebepečetí má kognitivní charakter, je vyjádřením toho, co si člověk o sobě myslí a jak se posuzuje. Sebepečetí je představa sebe sama, jak jedinec vidí sám sebe. Sebepečetí je představa jedince o svém Já, vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována.“ (Průcha in Sedláčková, 2009, s. 19).

Helus (2009, s. 29) popisuje sebepečetí jako hlavní znak člověka, který spočívá v tom, že mu záleží na jeho vlastní osobě.

Blatný a kolektiv (2010, s. 108) uvádí definici sebepojetí Van der Werffa (1990): „*Sebepojetí může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe.*“

Uvedené definice nahlíží na sebepojetí jako na souhrn obsahující sebehodnocení, sebeobraz, sebereflexi a další aspekty.

Člověk je součástí světa, který v průběhu života poznává a hodnotí. Poznávací a hodnotící funkce uplatňuje i vzhledem sám k sobě, neboť je od narození uzpůsobený k potřebě poznání svého okolí i sebe sama. Díky tomu si zhotoví představu světa i obraz vlastního Já. Při tomto procesu ale lidé postupují výběrově a volí si informace, které jsou pro ně významné a zajímavé. Je tedy patrná tendence člověka zjednodušovat a vypouštět nežádoucí informace (Sedláčková, 2009, s. 14).

Sebepojetí má funkci stabilizujícího a integrujícího činitele psychické aktivity jedince. Slouží k uspokojení potřeby jistoty, orientace a zároveň bezpečí. Člověk, který se vyzná sám v sobě a uvědomuje si své hodnoty, svou jedinečnost a odlišnost od ostatních se snáze orientuje v okolním světě a v jednání druhých lidí. Úroveň jistoty má vliv na rozhodování a následné zachování v určité situaci (Vágnerová, 2010, s. 305).

Blatný a kolektiv (2010, s. 108) zmiňuje, že podle některých autorů můžeme sebepojetí chápat jako postoj k sobě. Z toho důvodu lze sebepojetí charakterizovat třemi aspekty. První je aspekt kognitivní, který se vztahuje k obsahu sebepojetí a jeho struktury. Afektivní aspekt se týká emocionálního vztahu k sobě. Konativní aspekt je vyjádřením toho, že sebepojetí plní funkci motivace a užívá se při seberegulaci chování.

Sebepojetí se vytváří procesem socializace člověka, v průběhu interakcí se sociálním prostředím a jeho sociální zkušeností. Z toho důvodu je obsah sebepojetí každého jedince odlišný. I přesto ale lze zpozorovat jisté společné znaky obsahové stránky sebepojetí (Blatný a kolektiv, 2010, s. 118).

Člověk v průběhu života získává informace o sobě samém prostřednictvím zpětné vazby okolí nebo prostřednictvím pozorování vlastních činností, duševních vztahů a stavů, čímž se utváří jeho obsah sebepojetí. Během tohoto procesu si člověk uvědomuje sám sebe jako aktivního činitele v průběhu dospívání. Děti předškolního a mladšího školního věku vyjadřují popis sám sebe za pomoci vlastních činností a významných osob ze svého okolí,

ale adolescenti již používají při sebepopisu fyzické rysy a sebehodnocení (Markus in Blatný a kolektiv, 2010, s. 118).

2.1 HISTORICKÉ KOŘENY SOUČASNÉHO VÝZKUMU SEBEPOJETÍ

Za významnou osobu v začátcích vědeckého zkoumání sebepojetí je považován William James, který rozlišil dva aspekty Já. Čisté Já (self-as-knower), které je našemu zkoumání nepřístupné a empirické Já (self-as-known) zkoumatelné a pozorovatelné metodami psychologie. Díky Jamesově rodné řeči – angličtině mu bylo umožněno pojmově rozlišit dvojí povahu lidského Já. Já (self-as-knower) označuje jako I (I-self) a Já (self-as-known) jako Me (Me-self). Právě Jamesovo empirické Já (Me-self) je v literatuře označováno jako sebepojetí (Blatný, Plháková, 2003, s. 94).

Autoři Blatný a Plháková (2003, s. 95) předkládají Jamesovu definici sebepojetí „*suma všeho, co může člověk nazvat svým vlastním*“.

James rozdělil Já do jednotlivých složek, kterými jsou materiální, sociální a duchovní Já. Materiální Já představuje naše tělesné Já – obraz o našem vlastním těle a jak už název napovídá, představuje také naše materiální vlastnictví. Sociální Já obsahuje zpětnou vazbu našeho okolí. Počet sociálních Já podle Jamese závisí na množství lidí, kteří o něm mají vytvořený názor a představu. Duchovní Já, které představuje nejvyšší úroveň z hlediska hierarchického uspořádání, zahrnuje naše vnitřní či niterné Já, charakteristiky, dispozice a hodnoty jedince (Blatný, Plháková, 2003, s. 95).

Mezi symbolické interakcionisty řadíme C. D. Cooleyho a G. H. Meada, kteří zdůrazňovali vliv sociálních interakcí v utváření Já. Já považovali za sociální konstrukci, vznikající v průběhu vzájemných sociálních působení (Blatný, Plháková, 2003, s. 96).

C. D. Cooley (1902) metaforicky pojmenoval Já „zrcadlové Já“ (looking-glass self). Cooley považuje okolí člověka za „sociální zrcadlo“, které ukazuje názory druhých lidí o nás. Já představuje to, co si naše okolí myslí o našem charakteru, vzhledu, chování a vystupování. V průběhu života si názory jiných lidí zvnitřňujeme, což Cooley nazývá jako „představa sebe“ (self-idea). Dle Cooleyho se představa sebe dělí na tři složky. První složkou je představa o názoru druhých na naši osobu. Druhá složka je představa o našem hodnocení

okolím. Třetí a poslední složkou představy jsou city k sobě, například hrdost nebo zahanbení (Blatný, Plháková, 2003, s. 96).

G. H. Mead (1925, 1934) zdůrazňoval význam sociálních interakcí a to hlavně prostřednictvím jazyka. Zastával názor, že lidé upřednostňují přejímání postojů k sobě od lidí, kteří jsou na vyšším společenském žebříčku. Tuto myšlenku označil pojmem „zobecněného druhého“. V rámci sebepojetí tyto reakce okolí tvoří složku kontroly našeho chování a představují ono „generalizovaným druhým“. V současné literatuře se tato stránka sebepojetí označuje pojmy jako osobní standarty nebo ideální a požadované Já (Blatný, Plháková, 2003, s. 96).

2.2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ KONCEPTU JÁ

Já neboli jáství („self“) je jedním z hledisek osobnosti. Lidé mají o sobě určité mínění, jsou si vědomi svých schopností, cílů i nároků, a uvědomují si jisté vazby ke svému okolí. Tato všechna hlediska se podílejí na utváření sebepojetí (konceptu Já) (Sedláčková, 2009, s. 11).

Sedláčková (2009, s. 11) uvádí, že *„pojem osobnosti vyjadřuje celkovou psychickou strukturu člověka, jeho schopnosti, rysy charakteru, pohnutky, zvyky a procesy poznávání“*. Charakteristickým rysem každé osobnosti je vědomí vlastního Já, kterému je podmíněn rozvoj sebepojetí a definování vlastní identity.

Podle Sedláčkové (2009, s. 11) *„jáství patří mezi integrativní procesy a kvality osobnosti spolu s vůlí a vědomím“*.

Pojem ego vysvětluje Sedláčková (2009, s. 11) jako *„hypotetický konstrukt. Poukazuje na strukturální a dynamické jádro osobnosti, vyjadřuje podstatu jejího fungování, její psychologickou podstatu.“*

Sedláčková (2009, s. 11) uvádí dvě roviny ega:

- reálné ego, tj. to, za koho se jedinec považuje,
- ideální ego, tj. to, čím by chtěl být.

Stupeň spokojenosti nebo nespokojenosti se sebou samým se promítne do síly ega. Čím více se shoduje naše reálné a ideální ego, tím více roste ego samotné. Pokud je však velký

rozdíl mezi jednotlivými částmi ega, vede to k nízkému sebepojetí a slabšímu egu (Sedláčková, 2009, s. 12).

Nakonečný (1995, s. 44-45) považuje ego za centrum duševního života člověka. Jedinec porovnává hodnotu věcí a jevů vztahem k egu. V psychologii lze o tomto procesu hovořit jako o „ego-vztažných vztazích“. Vztah objektu k egu určuje, zda je pro nás zajímavý, sympatický nebo naopak obyčejný a fádní. V důsledku toho se pak objevuje tendence člověka udržovat či zvyšovat jeho vlastní hodnotu a pocit, že je důležitý a oceňovaný. Negativně působí neúspěchy či selhání.

Autorka Vališová (2002, s. 19) se domnívá, že jáství a vědomí jsou vzájemně spjaté. Jáství rozděluje na činné Já a obraz Já. Činné Já lze zpozorovat pouze ve vzpomínkách a je pro něj charakteristická spontánnost a svoboda. Do činného Já se zahrnuje i vázanost vědomí na budoucnost a vědomí cílů. Obraz Já bývá vyjadřován jako kognitivní aspekt Já – sebepojetí. Sebehodnocení, někdy také označováno jako zvláštní případ sebepojetí, je definováno jako hodnotící vztah k sobě. Sebehodnocení se zobrazuje ve vědomí prostřednictvím nízkého nebo vysokého sebevědomí, případně prostřednictvím sebejistoty.

Dokončení vývoje a zrání osobnosti je podmíněno zcela rozvinutým a strukturovaným jástvím a charakterem. Pod pojmem Já se neskrývá pouze naše vlastní osoba nebo uvědomování si svých vlastností a znaků. Za důležité je zde považováno to, jak si lidé uvědomují svou vlastní osobnost a jak ji hodnotí. Jástvím představuje celostní obraz o svém Já a samozřejmě také vztahy k sobě samému. V našem sebeobrazu je promítnut jednak kognitivní aspekt, který obsahuje představu o naší osobnosti a jejích charakteristikách, a také aspekt afektivní, v němž je zahrnuta sebeláska v různých formách – přijetí nebo naopak zavrhování sebe sama. Sebeobraz obsahuje i aspekt volní (akční) vymezující velikost snahy pro sebesprozažení a sebeuplatnění (Smékal, 2004, s. 342).

Smékal (2004, s. 342) představuje členění obrazů sebe sama na následující kategorie:

- Reálné Já, které je reprezentací obsahu a struktury sebepojetí.
- Vnímané Já obsahující pocity sebe v daném okamžiku, souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací.

- Ideální Já vyjadřující představu ideálního obrazu sebe, toho, jaký by chtěl daný člověk být, jaký by měl být.
- Presentované Já obsahuje charakteristiky, které jedince ukazuje druhým – předvádí se tak, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán.

Sebeobraz se vytváří na základě dědičných a vrozených dispozic, pomocí nichž se formuje osobnost, na kterou dává sociální okolí zpětnou vazbu prostřednictvím pravidel, požadavků a očekávání. Z těchto zdrojů se vytváří ideální Já, v závislosti na něm se formuje také sebepojetí (reálné Já), jehož stabilita záleží na rovnováze společenských představ o daném člověku, jeho přirozenosti, ideálním a reálném Já (Smékal, 2004, s. 342).

Nakonečný (1995, s. 40) prezentuje členění Já následovně:

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

Sedláčková uvádí rozlišení devíti jáských reprezentací podle Macka:

1. reálné – aktuální Já (jaký jsem),
2. ideální Já (jaký bych chtěl být),
3. nechtěné Já (jaký bych nechtěl být),
4. Já podle rodičů (jak si myslím, že mě vidí rodiče),
5. Já podle vrstevníků (jak si myslím, že mě vidí vrstevníci),
6. Já podle autorit (jak si myslím, že mě vidí důležití dospělí),
7. Ideál podle rodičů (jak by si mě přál vidět rodiče),
8. ideál podle vrstevníků (jak by si mě přáli vidět moji kamarádi),
9. ideál podle autorit (jak by si mě přáli vidět důležití dospělí) (Macek in Sedláčková, 2009, s. 13).

Způsob, jakým lidé prezentují sami sebe a jak se cítí, je ovlivněn tím, jaké dostávají od okolí informace, které potvrzují nebo naopak vyvracejí jejich schopnosti. Působí zde

také zážitky úspěchu či neúspěchu. V závislosti na tomto procesu se formuje jejich sebezpojetí (Sedláčková, 2009, s. 13).

2.3 ZÁKLADNÍ ASPEKTY SEBEPOJETÍ

Sebezpojetí je výsledkem zobecnění znalostí a zkušeností se sebou samým. Tato zkušenost vzniká pomocí emočních prožitků – na základě sebeprožívání a úvah o sobě samém, ale také prostřednictvím reakcí a názorů jiných lidí, zejména lidí z našeho nejbližšího okolí. Lidé cítí potřebu nebýt velmi odlišní od ostatních (potřeba asimilace), ale je zde také potřeba zachovat si svou jedinečnost (potřeba diferenciacce). V sebezpojetí lze nalézt informace o tom, co si o sobě člověk myslí, co o sobě ví a také jakým způsobem se hodnotí. Sebezpojetí lze interpretovat jako charakteristiku naší osobnosti měnící, rozvíjející a proměňující se v průběhu našeho života. Osobnostní charakteristika je relativně stabilní a současně flexibilní. Proměňuje se vlivem různých situačních okolností a odpovídá na důležité události a změny v našem životě. Podle úrovně citlivosti sebezpojetí na momentální podněty lze získat zajímavou informaci o osobnosti daného člověka (Vágnerová, 2010, s. 300-301).

Dle Vágnerové (2010, s. 301) lze rozlišit tři základní složky sebezpojetí:

1. Tělesná identita

Každý jedinec svoje tělo vnímá, pociťuje, rozeznává a hodnotí určitým způsobem, ale také řídí svou vlastní tělesnou aktivitu. Člověk má ke svému tělu určitý vztah. Tento vztah je buď akceptující, nebo naopak odmítající. Lidé v souznění se svým vlastním tělem vycítí jeho limity a jeho součásti. Na základě poznávání vlastního těla a uchopení všech informací, které se ho týkají, včetně těch, které jsou uloženy v paměti, se vytváří tělové schéma. Tělové schéma je důležitou součástí identity. Je velmi podstatné, aby člověk dokázal přijmout své tělo takové, jaké doopravdy je. Často se stává, že představa o vlastním těle není shodná s realitou. Přijetí vlastního těla je ale klíčové z hlediska identifikace sám se sebou. Na hodnocení těla působí také sociokulturní faktory. Pro člověka je důležité, jak jeho vzhled působí na ostatní a zda se přibližuje ideálu krásy či nikoliv. Tělesná identita není významná jen z hlediska obrazu sebe sama, ale je klíčová i z hlediska její hodnoty v daném sociálním prostředí (Vágnerová, 2010, s. 301-302).

2. Psychická identita

Psychické Já vzniká na základě charakteristických duševních vlastností a procesů, které se podílejí na vzniku představy o své vlastní psychice a její individuálnosti. Lidé jsou si vědomi svých pocitů, myšlenek, postojů i z nic vycházejících reakcí chování. Tyto psychické projevy jsou součástí našeho Já a zaujímáme k nim určitý postoj, některé považujeme za prvek našeho Já, jiné můžeme naopak odmítat přijmout za své. Člověk je schopný regulovat vlastní psychiku se záměrem, aby pracovala jako celek a jeho počínání vedlo k tomu, co je považováno za žádoucí. Další schopností je duševní projevy rozeznat a určit jejich vlastnosti a schopnost, i když se mnohdy může stát, že člověk neumí své psychické projevy přesně vyjádřit (Vágnerová, 2010, s. 302).

3. Sociální identita

Součástí sociální identity je příslušnost k určitým sociálním skupinám a její významnost pro jedince. Jedinec zde získává své role, které jsou integrovány do celkového sebepojetí a obrazu našeho Já. Vytváří se tak identita jedince, která zaručuje jeho postavení ve skupině a lze se jí i definovat. Sociální identita dává informaci o tom, kam člověk patří, a s tím i související údajný sociální status. Ve skupině si člověk uvědomuje názory a postoje ostatních lidí a považuje je za důležité. Skupina sděluje jedinci informace o něm samém, a jak ho vidí. Hodnocení skupinou může být pozitivní a skupina jedince akceptuje nebo naopak negativní a jedinec je skupinou odmítán. Z toho je patrné, že sociální identita je nejen příslušnost k dané sociální skupině, ale také její hodnocení (Vágnerová, 2010, s. 303).

2.4 STRUKTURA SEBEPOJETÍ

Sebepojetí je prezentováno jako obraz sebe sama, představy a názory na sebe sama – sebehodnocení a také vztah k sobě, včetně schopnosti sebeakceptace. Jednotlivé složky sebepojetí lze chápat podle toho, zda jsou uvědomované nebo naopak neuvědomované, reálné nebo jen hypotetické (Vágnerová, 2010, s. 306).

Sedláčková (2009, s. 16) rozděluje sebepojetí na následující kategorie:

1. Sebehodnocení

Do sebehodnocení zahrnujeme informace o vlastních kompetencích a kvalitách, naše zkušenosti s úspěchem či neúspěchem, a také vztah k sobě, a s tím související míru přijetí sebe sama. Setkává se zde kognitivní a emoční hodnocení. Sebehodnocení zobrazuje, jak je člověk spokojen sám se sebou. Pokud chceme pracovat na našem sebehodnocení, je nutné si uvědomit, že jeho rozvoj je ovlivněn více faktory. Záleží na osobnosti jedince a jeho schopnostech, zkušenostech a prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, ale také záleží na hodnocení ostatních lidí, jejichž názor je pro jedince směrodatný (Vágnerová, 2010, s. 306).

Slavík zastává názor, že neadekvátní odhadnutí a posouzení vlastních možností vede ke zklamání ve svých očekáváních, a ty jsou příčinou ztráty sebedůvěry a sebeúcty. Mohou se následně dostavit úzkosti a pocity strachu nebo naopak agrese (Slavík in Sedláčková, 2009, s. 16).

Dle Kohoutka je sebehodnocení centrem osobnosti člověka. Každý jedinec si je vědom vlastní hodnoty a uvědomuje si i její minimální úroveň. Pokud se stane, že je tato úroveň z jakéhokoli důvodu nižší, člověk usiluje o její vrácení do původní úrovně. Zdroje sebedůvěry se u každého liší, je to zejména z důvodu odlišných životních hodnot. Rozlišujeme zdravé, zvýšené nebo snížené sebehodnocení, které se ale může v průběhu života proměňovat a vykazovat určité výkyvy z jednoho typu do opačného. Děje se tak z důvodu, že sebehodnocení je považováno za jedno z nejcitlivějších a nejdynamičtějších rysů naší osobnosti (Kohoutek, 2001, s. 169).

Sebehodnocení lze provádět na základě porovnání sebe sama s někým jiným – zástupcem určité sociální skupiny. Pro dítě mladšího školního věku to mohou být spolužáci nebo naopak pouze vysněný ideál. Vysněný ideál nelze vnímat pouze negativně, protože ideální Já je důležité z hlediska posouvání vlastních možností a kompetencí (Sedláčková, 2009, s. 16-17).

Říčan považuje ideál Já jako zdroj motivace a seberealizace člověka. Rozdíl mezi momentálním sebepojetím – reálným Já a ideálním Já – představující cíl osobního

směřování, informuje o míře spokojenosti se sebou samým a o míře sebevědomí a sebeúcty. Nespokojenost sám se sebou vede k nízkému sebevědomí a rozdíl mezi reálným a ideálním Já je velký. Snížené sebevědomí může být způsobené nastavením nedosažitelného ideálního Já, a jehož nedostupnost člověku ubližuje (Říčan in Sedláčková, 2009, s. 17).

Již od dětství se vyvíjí několik typů sebehodnocení, které se dále rozvíjejí v dospívání a dospělosti. Sebehodnocení některých jedinců vykazuje malou stabilitu a lze lehce narušit z důvodu přílišné závislosti na názoru ostatních lidí, na oblibě, uznání a obdivu okolí. Naopak někteří jedinci vychází při sebehodnocení ze sebepoznání a vlastních hodnot a nenechají se ovlivnit situací ani prostředím (Kohoutek, 2001, s. 169).

2. Sebedůvěra a sebeúcta

Do sebedůvěry a sebeúcty jedince se promítá jeho vztah k budoucnosti a také to, jak se mu daří při dosahování vytyčených osobních cílů. Lidé by měli postupovat tak, aby během svého jednání neztráceli pocit vlastní cti a hodnoty. K optimistickému přístupu k životu je nezbytné mít sebedůvěru, která zobrazuje důvěru v to, že něco znamenáme nebo že můžeme být někomu nápomocni. Pokud úroveň naší důvěry klesá z jakéhokoli důvodu, chceme ji zpět vyrovnat. K vyrovnání využíváme adekvátní i neadekvátní způsoby. Pod pojmem sebeúcta rozumíme úctu k sobě jako k osobnosti. Tato úcta vychází z pocitu vlastní hodnoty a je významným prvkem struktury našeho Já. Přirozeně v nás existuje motivace – zachovat si kladný cit a postoj k sobě samému. Naší základní potřebou je pěstovat pocit vlastní hodnoty a respektu k sobě samému (Kohoutek, 2001, s. 174-175).

Úroveň sebedůvěry rozhoduje o tom, jaké cíle si jedinec odváží stanovit a promítne se tak do rozvoje motivace i stupně cílů. Dostatečná sebedůvěra umožňuje jedinci pocit, že může ovlivnit vlastní život a zároveň jej kontrolovat. Pokud člověk hodnotí sám sebe spíše pozitivně, jeho sebedůvěra bývá také uspokojivá. Naopak nedostatečná sebedůvěra se pojí s nízkým sebehodnocením. Takoví lidé mají tendenci se podceňovat ve svých možnostech, nesnaží se pracovat na zlepšení a prezentovat vlastní názor. Podléhají spíše názorům ostatních, pociťují na nich

závislost a vyhledávají u nich pomoc a oporu. Lidé s nízkou sebedůvěrou neumějí adekvátně odhadnout úroveň obtížnosti situací či úkolů a mají sklon spíše náročnost přeceňovat (Vágnerová, 2010, s. 309).

Pojem sebeúcta má vazbu na tzv. aspirační úroveň člověka. Aspirační úroveň zobrazuje hodnocení vlastních možností, a jak náročné si klademe cíle. Lze proto stav a vývoj sebedůvěry, sebeúcty a sebehodnocení sledovat prostřednictvím aspiračních projevů člověka. Aspirační úroveň je možné porovnat s výkonovou úrovní jedince. Jestliže je úroveň aspirační a výkonová totožná, je sebedůvěra jedince přiměřená. Sebedůvěra je považována za hlubinu bezpečnosti a vzniká již v raném stádiu vývoje. Je nezbytná jako základ pro iniciativu, nezávislost, velkorysost a také identitu se sebou samým. Je pravděpodobné, že sebedůvěra se odvíjí od vztahu rodičů s dítětem a také na vztazích mezi sourozenci. Sebedůvěru do jisté míry také ovlivňuje zkušenost z dětství (Kohoutek, 2001, s. 175).

3. Sebevědomí

Naše sebevědomí vypovídá o tom, co si myslíme o vlastní osobě, našich vlastnostech a schopnostech. Na toto zjištění ale působí názor ostatních lidí, který lze získat přímo či nepřímo. Sebevědomí je možno vysvětlit jako hodnotu, již si přikládáme a je významnou součástí sebepojetí. Je klíčové, abychom si dovedli vážit sami sebe tak, aby se naše sebevědomí shodovalo s naší skutečnou hodnotou. Naopak neschopnost vážit si sám sebe s oporou o naši reálnou hodnotu působí na vznik duševních onemocnění (Fontana in Sedláčková, 2009, s. 21).

Sebevědomí ovlivňuje vlastnosti i jednání člověka. Získáváme ho v prostředí sociální skupiny a především v nejbližší rodině. Na sebevědomí působí také to, jakého stupně společenského přijetí se nám daří dosáhnout. Zahrnujeme do něj i naše neúspěchy, prohry a slabosti. Naše sebevědomí se v průběhu života mění. V dospělosti má spíše charakter převážně stabilní, ale přesto dynamický (Kohoutek, 2001, s. 174).

Sebevědomí vychází ze vzájemného působení s dalšími lidmi při splňování stanovených cílů, úrovně úspěšnosti při jejich dosažení a také vychází z toho, zda

a jak nás respektují druzí a také z našeho srovnání s ostatními lidmi (Kasíková in Sedláčková, 2009, s. 21).

Johnson vysvětluje sebevědomí jako zhodnocení vlastní ceny, kompetencí a hodnot, které získáváme na základě hromadění informací o sobě a vlastních zkušeností. V sebevědomí rozlišujeme dva komponenty: úroveň ocenění, kterou jedinec považuje za vlastní, a proces, během kterého získává závěry o své ceně (Johnson in Sedláčková, 2009, s. 21).

Sebevědomí dítěte se skládá ze tří aspektů: tělesné stránky, smyslových představ a osobních vzpomínek. Prostřednictvím těchto aspektů mohou rodiče a učitelé ukázat dětem, jak přijímat všechny své tělesné vlastnosti a jak lze maximálně využívat svého vzhledu. Velmi významnou roli zastávají smyslové, emociální a sociální prožitky, které se ukládají do paměti dětí jako vzpomínky. *„Zdravé sebevědomí v období dětství je základem pro pozdější psychické zdraví člověka.“* (Sedláčková, 2009, s. 23).

Utváření sebevědomí závisí na typologii jedince, jeho tělesném i duševním zdraví, na jeho sociálním i domácím prostředí a důležitá je zde také jeho výchova. Z toho důvodu je vývoj sebevědomí pomalý a komplikovaný proces (Sedláčková, 2009, s. 23).

4. Sebereflexe

Sebereflexe člověka je předpokladem pro vznik sebepojetí. Sebereflexe se vytváří na základě zobecněných informací o sobě, které zjišťujeme zejména v průběhu kontaktu s ostatními lidmi. Lidé reflektují vlastní chování či určité životní období, kterým přikládají důležitou hodnotu. Cílem sebereflexe je hodnotit sám sebe, zamyslet se nad tím, zda není třeba něco změnit a vybrat si další postup pro budoucnost (Sedláčková, 2009, s. 18).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 259) uvádí, že sebereflexe je: *„Obecně vědomé sebepoznávání, sebeomezování, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou*

samým. Nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji a city.“

Pelikán na sebereflexi nahlíží jako na osobní zpracování podnětů, které přijímáme z vnější. Sebereflexe tedy není pouze to, jak se jedinec jeví v očích druhých i vlastních a ve svém podvědomí. Na náš výběr vnějších podnětů mají vliv nejen osobnostní, ale také situační faktory. Pod osobnostními faktory si lze představit aktuální celkové sebepojetí, osobní názory nebo hodnotový žebříček. Situační faktor je aktuální psychický stav nebo naše očekávání (Pelikán in Sedláčková, 2009, s. 18).

5. Sebeláska

Součástí sebepojetí, které se týká rozumového hodnocení, je také emoční vztah, a to sebeláska. Sebelásku lze zobrazit mírou sebeakceptace, která vzniká z různých a mnohdy ambivalentních pocitů. Je nápomocná při slučování jednotlivých složek vlastního Já (Sedláčková, 2009, s. 18).

Fromm (in Sedláčková, 2009, s. 18-19) definuje sebelásku jako: *„Projev sebedůvěry k vlastní bytosti, k jejím prožitkům i projevům chování.“* Sebeláska obsahuje i sebeúctu a jejím prostřednictvím prokazuje hodnotu vlastní existence. To se týká hlavně potřeby sebedůvěry, víry ve správnost a smysl vlastních pocitů a rozhodnutí, a z nich plynoucí sebeúcty.

Na sebelásku lze nahlížet z pohledu různých teorií osobnosti odlišně. Pokud vycházíme z klasické psychoanalýzy, může dosahovat až erotického charakteru. Tato forma sebelásky byla Freudem označena termínem narcismus. U malých dětí lze za běžných okolností spatřit primární narcismus, který je ale nezbytný pro vznik lásky k jiným lidem. V dospívání mívá sebeláska stále narcistní charakter z důvodu intenzivní pozornosti vůči vlastní osobě, ale také z důvodu citové vazby, která nemůže být ambivalentní a uznání se tak střídá s averzí. V průběhu života postupem času se přesouvá vlastní zájem na jiného člověka (Vágnerová, 2010, s. 311).

Sebeakceptace je významná i z hlediska vytvoření pravého Já, které je pokládáno za základ zdravé osobnosti a vzniká pod podmínkou přijetí sebe sama. Neschopnost přijmout sám sebe nebo dokonce pocit nenávisti mohou být signálem aktuální osobní krize nebo duševní poruchy či choroby (Vágnerová, 2010, s. 311).

2.5 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY SEBEPOJETÍ A JEJICH VÝZNAM

Na fungování sebepojetí působí jeho základní charakteristiky. Jde zejména o jeho úroveň, kontinuitu, stabilitu, ale také konzistentnost a komplexnost sebepojetí. *„Přijatelně dobré, jasně definované, vnitřně konzistentní a stabilní sebehodnocení je považováno za důležitý předpoklad psychické pohody, osobní spokojenosti i adaptačně účinného chování.“* (Vágnerová, 2010, s. 322).

1. Úroveň sebepojetí

Míra přijatelnosti je podmíněna tím, zda jedinec sám sebe hodnotí spíše pozitivně či negativně. Je možné ji pojímat jako znak spokojenosti a vyrovnanosti jedince. Tento znak vychází z temperamentových i osobnostních rysů a schopností jedince a působí na něj také zkušenosti jedince. Sebehodnocení se váže na celkový přístup ke světu, nelze jej chápat jako neadekvátní a separovaný názor na vlastní osobu (Vágnerová, 2010, s. 323).

Vágnerová (2010, s. 323) rozlišuje následující druhy sebehodnocení:

- Vysoké sebehodnocení

Pro vysoké sebehodnocení je typická větší stabilita, která souvisí se sklonem přisuzovat si spíše pozitivní vlastnosti. Lidé s vysokým sebehodnocením bývají optimističtí, spokojení, emočně stabilní a nejsou tak náchylní k pocitům stresu. Disponují dostatečnou sebedůvěrou a z toho důvodu se nebojí více riskovat a zaměřují se na splnění stanoveného cíle. Druhá tvář vysokého sebehodnocení již nemá tak příznivé tendence a souvisí s náchylností k přespřílišnému prosazování, k dominanci a v některých případech až k agresivnímu chování. Jestliže není vysoké sebehodnocení propojeno s uspokojivou sebejistotou, jde spíše o jedince s nízkým sebehodnocením. Takový člověk cítí potřebu

ustavičného sebezpotvrzování a většinou bývá nadměru ambiciózní. Klade si vysoké a nedosažitelné cíle z důvodu nadhodnocování vlastních dovedností a schopností, a v důsledku toho mívají tito lidé větší pravděpodobnost neúspěchu na rozdíl od jedinců, kteří mají svůj předpoklad více realistický. Pokud má člověk přijatelné sebehodnocení, kterému přizpůsobí svůj odhad a ambice, má větší šanci na dosažení uspokojení. Svůj případný nezdár je schopen určitým způsobem kompenzovat (Vágnerová, 2010, s. 323).

- Nízké sebehodnocení

Nízké sebehodnocení je charakteristické menší stabilitou a konzistentností. Bývá spojováno se zvýšenou tendencí k pesimismu, úzkostností a obavami z neúspěchu, nedůvěrou ve své schopnosti a nespokojeností se svou vlastní osobou, ze které mnohdy pramení i nespokojenost s celým světem. Lidé s nízkým sebehodnocením mají sklon záměrně se vyhýbat nezdárům a kritice dokonce i s vědomím toho, že před ostatními lidmi už budou vystupovat pouze jako neúspěšní outsideři. To se děje v důsledku snahy o obranu sebepojetí namísto snahy o uspokojivý výkon (Vágnerová, 2010, s. 323-324).

2. Kontinuita sebepojetí

Do naší osobní totožnosti řadíme naši minulost, aktuální stav a předvídání naší budoucnosti. Člověk má pojem o tom, že je to stále on, i přesto, že se v průběhu vývoje mění. Kontinuita našeho Já je zachovávána prostřednictvím stálých znaků naší osobnosti, kam řadíme pocit vlastního těla, které si udržuje poměrně stálou podobu, jako je pohlaví, jméno, rodinná identita, sociální příslušnost a názor na vlastní schopnosti, dovednosti a vlastnosti. Osobní kontinuitu lze podporovat i reakcemi lidí z okolí pomocí průběžného potvrzování totožnosti jedince (Vágnerová, 2010, s. 324).

3. Stabilita sebepojetí

Sebepojetí dospělého člověka je v průběhu života charakteristické určitou stabilitou mírně kolísající v důsledku vnějších faktorů. Je zde důležitá osobnost jedince sloužící jako zdroj jistoty a bezpečí, jež nepodléhá vnějším vlivům. V našem

životě se různě střídají období, pro která jsou typické změny sebepojetí, s obdobími nevykazující žádné zřejmé změny sebepojetí. Stabilita sebepojetí dětí je poměrně nízká a zlepšuje se v průběhu dospívání a mladé dospělosti, naopak v raném stáří opět lehce klesá. Se stabilitou sebepojetí souvisí úroveň sebekritičnosti. Ta vykazuje nejnižší hodnoty v dětství a v průběhu adolescence lehce kolísá v důsledku změnami osobnosti v dospívání. Do stability sebepojetí se promítají důležité události v životě člověka a nerozhoduje zde, zda se jedná o úspěch nebo zklamání. Zobrazují se v něm i významné změny ve vztazích s dalšími lidmi (Vágnerová, 2010, s. 324-325).

4. Konzistentnost sebepojetí

Konzistentnost sebepojetí lze vyložit jako harmonii mezi sebepojetí a vypouštěním rozporuplných názorů na vlastní osobu, je zde patrná tendence zachovat si vyvážený obraz vlastní osobnosti. Pro tuto potřebu je typické automatické vybírání informací vedoucích k harmonickému obrazu sebepojetí a naopak vypouštění těch, které by mohly poškodit harmonický obraz sám sebe. Potřeba udržení konzistentnosti se může projevit při kontaktu s informací potvrzující vlastní kvality nebo i snahou tolerovat negativní informace jen z toho důvodu, že odpovídají našim původním představám. Nekonzistentní a nevyrovnané sebepojetí se projevuje vyšší vnímavostí ke kritice a neadekvátní reakcí na ní. Jedinec reaguje emotivně – agresí či smutkem, klesá u něj pocit spokojenosti se sebou samým (Vágnerová, 2010, s. 327-328).

5. Komplexnost sebepojetí

Komplexnost sebepojetí je založeno na charakteristikách, kterými se jedinec popisuje. Záleží zde ale na tom, aby tyto charakteristiky byly vyvážené a harmonické, protože jedinci s vyváženým a bohatým sebepojetím spíše dosahují očekávaného uspokojení. Jsou odolnější vůči problémům a neúspěchům, z důvodu více oblastí jejich uspokojení. Je-li však sebepojetí redukováno, není zde možnost kompenzace prožité frustrace. Zdravé není ani komplexní sebepojetí a může docházet k negativnímu ovlivňování rozhodování. Jedinec by během rozhodování

váhal nad více významnými osobními aspekty a rozhodování by se tak stalo namáhavým a zdlouhavým (Vágnerová, 2010, s. 328).

2.6 SELF-EFFICACY

Tato kapitola se zabývá pojmem self-efficacy, které se věnujeme v praktické části práce a to konkrétně matematické self-efficacy.

Autorem pojmu self-efficacy je americký psycholog Albert Bandura, jeden z představitelů sociálně kognitivního pojetí osobnosti. Self-systém vysvětluje jako komplex, který je neustále ve vzájemném působení s okolními vlivy, což je důvodem změny sebepojetí a s ním spojeným očekáváním. Součástí sebepojetí je představa o vlastních schopnostech a možnosti ovládat svůj život působící na další směřování člověka a váže se k ní míra důvěry, kterou vkládáme do vlastních kompetencí. K jejímu označení používal Bandura pojem self-efficacy, volně překládaný jako osobní zdatnost. Tento pojem bývá překládán jako vědomí vlastní účinnosti, osobní účinnost, sebeuplatnění nebo vnímaná osobní zdatnost. Je zde patrná silná terminologická nejednotnost a z toho důvodu je lepší používat termín self-efficacy místo jeho českého ekvivalentu (Vágnerová, 2010, s. 310).

Self-efficacy lze chápat jako přesvědčení jedince o tom, že má všechny potřebné schopnosti a dovednosti, aby dosáhl žádoucího úspěchu. Osobní zdatnost nelze vnímat pouze jako sebehodnocení, obsahuje také sebedůvěru a sebeakceptaci. Self-efficacy je důvěra ve vlastní schopnosti, které jsou potřebné k získání vytouženého úspěchu. Důvěra ve vlastní schopnosti vzniká na základě vlastních zkušeností, porovnání s dalšími lidmi a z vlastních představ (Vágnerová, 2010, s. 310).

Významným prvkem sebepojetí je souhrn názorů na vlastní zdatnost, zejména pokud se týká oblastí pro jedince osobně důležité. Právě míra důvěry ve vlastní zdatnost se podílí na motivaci, hodnocení zvládnutých úkolů a budoucím očekáváním. Jedinci s nedostatečnou sebedůvěrou si počínají opatrně na rozdíl od těch, kteří důvěřují ve své kompetence. Důvěra ve vlastní zdatnost je podmínkou pro úspěšnost jedince (Vágnerová, 2010, s. 310).

Bandura (2006) považuje sebevědomí za blízký pojem k pojmu self-efficacy. Rozdíl mezi nimi spatřuje v tom, že self-efficacy hodnotí schopnosti jedince v souvislosti se zdarem nebo nezdarem. Významnou podobu lze najít také mezi self-efficacy a sebepojetím.

Oba pojmy ovlivňují motivaci a výkon. Rozdíl je ale patrný při rozboru definice sebepojetí. Některé definice se opírají o názory, že do sebepojetí náleží kognitivní hodnocení schopností a výsledek hodnocení je sdružen s emoční reakcí. V self-efficacy jsou naopak tyto reakce zcela odlišeny – emoční reakce je považována za následek self-efficacy. Sebepojetí je velmi podmíněno srovnáním s okolím, odráží souhrnný sebeobraz jedince o jeho kompetencích v určitých oblastech, orientuje se spíše na minulost, a je odolnější vůči změně. Naopak self-efficacy je charakteristické svou proměnlivostí a z toho důvodu je vhodnější pro zkoumání jejího možného zvýšení (Smetáčková, Vozková, 2016, s. 20).

Self-efficacy prochází v průběhu života vývojem, dle Bandury (1994) na ni působí čtyři hlavní zdroje. Prvním a nejdůležitějším zdrojem je tzv. mastery experience. Tento pojem je obtížné přeložit do češtiny, ale je možné ho vnímat jako zkušenost se zvládnutím úkolu. Jedincovy zkušenosti s úspěšným výkonem budují vysokou self-efficacy. Za druhý zdroj je považována tzv. zprostředkovaná zkušenost. Jestliže máme ve svém okolí někoho, komu se daří díky jeho schopnostem a snaze a je nám podobný, roste u nás i pocit self-efficacy a víra v to, že můžeme podobné věci zvládnout jako on. Dalším zdrojem je sociální přesvědčování, což je podpora a důvěra jedince blízkého okolí v to, že je schopen zvládnout zadaný úkol. Posledním zdrojem je interpretace somatických a emočních stavů, na kterou je spoléháno během hodnocení svých schopností. Pocit self-efficacy se může zvyšovat, jestliže je člověk během plnění úkolu v klidu a není v stresu, což je důsledkem toho, že vyhodnotí, že má dostatečné schopnosti, aby zadaný úkol splnil (Smetáčková, Vozková, 2016, s. 20).

Bandura (1994) self-efficacy ovlivňuje chování a výkony jedince pomocí čtyř hlavních psychologických procesů – kognitivní, motivační, afektivní a selektivní. Před zahájením řešení úkolu self-efficacy působí na volbu cílů, činností a množství snahy pílě. Během řešení má vliv na aktuální koncentraci pozornosti, množství úzkosti, účinnost regulace stresu a vytrvalost jedince (Bandura in Smetáčková, Vozková, 2016, s. 21).

2.6.1 MATEMATICKÁ SELF-EFFICACY

Self-efficacy je oblastně specifická. Studované oblasti jsou rozčleněny do jednotlivých oborů a jedním z nich je právě matematická self-efficacy. Burnham (in Smetáčková,

Vozková, 2016, s. 21) o ní mluví jako „*o důvěře jedince v jeho schopnosti nutné k úspěšným výkonům v matematice*“.

Řada výzkumů dokázala, že self-efficacy je podstatným ukazatelem úspěšnosti v matematice. Bylo zjištěno, že děti s vyšší self-efficacy dosahují lepších výsledků během řešení nových matematických problémů a také vkládají více snahy do opravení špatně spočítaného příkladu (Smetáčková, Vozková, 2016, s. 21).

Self-efficacy ovlivňuje úspěšnost dětí v matematice. Děje se tak prostřednictvím jejího ovlivňování přesnosti a efektivity řešení. Jestliže má dítě nízkou self-efficacy, působí to na jeho schopnost koncentrace a při řešení úkolů to vede k zahlcení pracovní paměti, protože dítě začne uvažovat o svých schopnostech a pochybovat o svém výkonu, což je příčinou zhoršení výkonu. Self-efficacy je spojována i se strachem z matematiky. Děti s vyšší matematickou self-efficacy přiznávají menší strach z matematiky, zadané úkoly vnímají jako výzvu než jako obavu a zaujímají pozitivní postoj k matematice. Self-efficacy působí nejen krátkodobě na situační pocity a výkon, ale také dlouhodobě, kde např. může ovlivnit výběr budoucího povolání se zaměřením na matematiku (Smetáčková, Vozková, 2016, s. 22).

3 VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ

Dětské sebepojetí vypovídá o tom, jaký obraz má o sobě dítě vytvořen, kým se považuje a kým se cítí. Obraz osobnosti dítěte má vliv na jeho jednání a další směřování. Je zde patrná jeho důležitost pro budoucnost, protože ovlivní jak a o co bude dítě usilovat a předem určí, kam budou směřovat jeho kroky a snaha. Sebepojetí dítěte má vazbu na zkušenost, kterou má dítě se sebou samým. Zpracování zkušeností probíhá na úrovni, která je adekvátní emoční zralosti a způsobu uvažování dítěte (Vágnerová, 2012, s. 358).

Při narození ještě nemáme žádné obrazy o naší osobě, nemáme vytvořený názor na naše Já. Novorozenci si uvědomují svět kolem sebe a pocity ze svého nitra, ale nedívají se na sebe jako na oddělené jedince, kteří vše prožívají. Vědomí odděleného „Já“ se pravděpodobně vyvíjí až ve třech letech života. Právě to je důvodem, proč v tomto roce u některých dětí nastává období negativismu. Začínají si uvědomovat samy sebe jako samostatné osobnosti a objevuje se u nich přirozený pud se samostatně prosazovat (Fontana, 2003, s. 246).

Již na začátku života vzniká sebepojetí a sebehodnocení. Dítě ve třech letech využívá při popisu sebe slovo „já“ spolu s první osobou. Předškolák přiřazuje svému „Já“ konkrétní vlastnosti, avšak vědomé sebehodnocení se formuje ve školním věku, a intenzita formování se zvyšuje v období dospívání. Při nástupu do první třídy se ještě školák příliš introspektivně nezaměřuje. Kolem desátého roku je již introspektivní zaměření znatelné a dítě častěji hovoří o svých pocitech. Otázku „jak se právě teď cítím“ považujeme za jednu ze znaků introspektivního zaměření a využíváme ji při spontánní sebereflexi (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 137-138).

Dětské sebepojetí na začátku školní docházky značně podléhá aktuální zážitkům. Kolem osmého roku se začíná sebepojetí relativně stabilizovat avšak v 11-12 letech se dostaví u většiny dětí nápadné, i když často pouze dočasné, poklesnutí úrovně sebehodnocení. V průběhu školního věku již dítě uvažuje nad více faktory a hodnotí se na základě delšího časového období a sebepojetí se začíná více diferencovat (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 139).

Dítě mladšího školního věku do svého popisu nezahrnuje pouze charakteristiky vzhledu či vlastnictví, ale používá i psychické vlastnosti a schopnosti. Sedmiletý školák již chápe

stabilitu osobnosti v čase, toto vědomí mu poskytuje možnost se porovnávat s druhými a vznik stabilnějšího sebehodnocení (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 138).

Dětské sebepojetí se v tomto věku obměňuje a s tím souvisí také změna způsobu hodnocení spolužáků, rodičů či učitelů. Názor dítěte již není tolik ovlivnitelný aktuální výsledkem či situací a stává se stabilnějším. Stálost názoru je zpevňována vlastním názorem. Dříve byl názor lehce ovlivnitelný a nemohl tak zastávat úlohu základu stabilního sebepojetí. S přibývajícím věkem bude postupně klesat i závislost na názorech ostatních lidí a to hlavně v případě, že nebudou souhlasit se zkušenostmi dítěte. Tato závislost však nikdy zcela nezmizí (Sedláčková, 2009, s. 28).

Sebepojetí dítěte je ovlivňováno názory a postoji osob z okolí a to hlavně významných osob, jejichž názor bez připomínek přijímá. Pohled autority se dotýká minulých i aktuálních výkonů a udává směr očekáváním do budoucnosti. Pro školáka je názor autority natolik směrodatný, že působí i na vytvoření představy o tom, co by bylo žádoucí. Kolem sedmi let si dítě začíná uvědomovat, co si o něm myslí okolí a proč. V tom případě se nemusí jednat pouze o vyřčené názory, ale patří sem i emoční vztah a přístup k dítěti:

- Emoční přijetí

Dává dítěti jistotu, že je někým oceňováno a je pro něj důležité. Dítě vnímá, jaký má k němu daná osoba vztah, což se pozitivně projeví na jeho sebedůvěře a sebeúctě. Vědomí, že je pro někoho významné mu umožňuje zachovat si přijatelné sebehodnocení. V průběhu školní docházky školák cítí potřebu přijetí vrstevníky a na jeho sebehodnocení podstatně působí postavení ve skupině (Vágnerová, 2012, s. 359).

- Rozumové přijetí

„Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování podporuje sebedůvěru dítěte ve vlastní schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí požadavky.“
(Vágnerová, 2012, s. 359).

Osobní identita dítěte je v období mladšího školního věku vymezena jeho vlastním výkonem. Právě výkon je v tomto období důležitou součástí sebepojetí. Jestliže se u dítěte objeví pocit neúspěchu, může to vést k pocitům

méněcennosti a nedostatečnosti, které se stávají součástí sebepojetí dítěte (Vágnerová, 2012, s. 359).

Důležitou součástí sebepojetí je i zhodnocení vlastních úspěchů a neúspěchů ve škole. Během školní docházky prochází postoj k vlastnímu výkonu znatelnou proměnou. Dítě předškolního věku hodnotilo svůj výkon jako dostatečný už jenom tím, že zadaný úkol splnilo a očekávalo pozitivní hodnocení. Ve škole už ale jde dětem i o to, aby úkol splnily dobře, a stávají se tak kritičtější vůči svému výkonu. Kolem osmého a devátého roku školáci hodnotí svůj výkon na základě kritérií dospělých. Srovnávají vlastní výkon s výkonem vrstevníků, protože již dovedou posoudit kvalitu jejich výsledků. Do svého sebehodnocení zahrnují i srovnání s druhými. Jestliže má školák příliš nízké sebevědomí, může se to odrazit v jeho motivaci k práci ve škole a negativně působit na jeho školní výkony (Vágnerová, 2012, s. 358).

Dívky při sebehodnocení více uplatňují sebekritičnost. Díky názorům dospělých mají sklon přisuzovat úspěch vlastní pracovitosti a péči, což ovlivňuje i jejich předpoklady pro budoucnost. Rodiče a učitelé považují dívky za svědomité a snaživé, z toho důvodu jejich náhodné neúspěchy pokládají za omezené schopnosti. Dívka se špatným prospěchem je pravděpodobně označována za méně inteligentní. Reakce dívek na neúspěch je zejména prostřednictvím pasivních obranných mechanismů vedoucích k útěku od problému a stažení se do sebe. Naproti tomu jsou chlapci sebevědomější a tím pádem méně sebekritičtí. Jsou méně vnímaví k poznámkám o svém výkonu. Nižší vnímavost a méně sebekritiky je ochraňuje v případě menší úspěšnosti. Za příčinu neúspěchů chlapců je rodiči a učiteli označován nedostatek motivace a péle. Okolí se domnívá, že jejich schopnosti jsou lepší než momentální výkony. Na chlapce se špatnými známkami bývá nahlíženo jako na lajdáka, který se nechce učit. Právě tento fakt podporuje v chlapcích tendenci rozumět úspěchu jako výsledku vlastních schopností a neúspěch popisovat jako dopad působení vnějších vlivů, např. příliš náročný úkol nebo nespravedlivé jednání učitele (Vágnerová, 2012, s. 361).

Pozitivní sebehodnocení je klíčové pro oblast duševního zdraví. Psychoterapeutové upozorňují na to, že důvodem psychických obtíží mohou být pochybnosti o hodnotě vlastního Já. Děti, které se nadměrně podceňují a nevěří si nebo naopak se příliš

přeceňují, mají při kontaktu s dalšími lidmi obvykle problémy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 139).

Pro kladné sebehodnocení je klíčový atribuční styl – jak dítě vnímá příčiny svých úspěchů a neúspěchů. Pokud dítě přisuzuje svůj kladný výsledek náhodě a štěstí, bývá jeho sebehodnocení obvykle nízké. Nízkým sebehodnocením trpí také děti, které každý neúspěch hodnotí jako výsledek vnitřních neměnných faktorů a selhání z toho důvodu nelze ovlivnit. Postupem času se u těchto dětí dostaví i oslabení výkonu. Reálné pozitivní sebehodnocení je důsledkem atribučního stylu, který úspěch popisuje jako výsledek vlastních schopností a snahy a nezdár prezentuje jako příležitost k učení. Ze strany rodičů je v tomto případě důležité, aby posilovali sebehodnocení dětí pomocí vysvětlení, že úspěchů lze dosáhnout pomocí svých schopností a snahy, a že chyba dává příležitost k učení a zdokonalování se. Tímto způsobem rodiče dosáhnou lepších výsledků v posilování sebehodnocení dětí, namísto udělování chvály a oceňování (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 139-140).

V tomto období dítě touží po kladném hodnocení. Význam jeho vlastního úspěchu je dán i tím, jak úspěch hodnotí pro něj citově významná osoba. Dětské sebepojetí a jeho sebedůvěra je podporováno pozitivní zkušeností. Úspěšné děti jsou ve svém chování jistější, poněvadž už si ověřily, že jsou schopné splnit zadané úkoly a očekávané nároky. Naopak neúspěch v dítěti vzbuzuje pocit nejistoty, a tím pádem se jeho sebedůvěra i sebepojetí snižuje. V některých případech se může stát, že dítě rezignuje a raději akceptuje roli nešikovného a neschopného, z čehož ale plyne ztráta sebevědomí a pocitu méněcennosti (Sedláčková, 2009, s. 27).

Dítě si svou identitu uvědomuje již v útlém věku. Pomáhá mu k tomu, pokud na jeho projevy okolí reaguje se zájmem a prožívá s ním jeho emoční prožitky. Problém nastává u dětí, jejichž temperament a schopnosti nejsou totožné s představami jejich rodičů, ale také např. u dětí s poruchami učení nebo jiným handicapem. U takových dětí se pak snadno může objevit pocity nepochopení, zklamání a nespravedlnosti ze strany rodičů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140).

Děti kolem devátého až desátého roku k sobě začínají být kritičtější, už u nich nepřevládá optimismus jako v předchozích letech, kdy měly sklon své schopnosti spíše přeceňovat.

Původem neadekvátního odhadu je nedostatečně rozvinutá metakognice. Náchylnost k sebepřeceňování nebo sebedoceňování je odrazem i osobnostních vlastností dítěte. Extrovertní, sebevědomé a emočně vyrovnané děti mají tendenci se přeceňovat, naopak děti introvertní, úzkostné a opatrné se spíše podceňují. Pro děti se zveličovaným optimistickým hodnocením je charakteristická vyšší sebedůvěra, pomocí níž jsou motivováni věnovat více snahy do plnění úkolu a dosahují tak lepších výsledků. Školáci jsou si v tomto období vědomi shodností a odlišností se svými vrstevníky. Jejich sebepojetí už nenabývá výraznějších změn a lze jej pojímat jako významný aspekt osobnosti. Již v osmi letech dítě chápe stálost své osobnosti, uvědomuje si, že jeho vlastnosti a kompetence se budou v průběhu času měnit, ale stále zůstane stejným člověkem. Děti si představují, že vývoj jejich osobnosti se bude ubírat pouze pozitivním směrem. Věří tomu, že jejich záporné vlastnosti se přemění na kladné a kladné vlastnosti zůstanou bez změny. Bohužel tak tomu úplně není, protože bylo výzkumy zjištěno, že v průběhu školní docházky dochází k poklesu optimismu a kreativity, ale vzrůstá altruismus. V rozvoji dětské osobnosti dochází k poklesu egocentrismu a k růstu sebekritičnosti a citové stability. Desetiletí školáci berou na vědomí jedinečnost sama sebe. A uvědomují si své typické individuální znaky a projevy a také odlišnosti od svých vrstevníků. Během mladšího školního věku dochází k dokončení vývoje základů osobnosti dítěte, které neprochází podstatnou změnou ani v následující a dynamičtější fázi života, jíž je dospívání (Vágnerová, 2012, s. 364-365).

3.1 VLIV SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ NA VÝVOJ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ

Na sebehodnocení a sebepojetí významně působí sociální prostředí svými odpověďmi na projevy naší osobnosti. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, můžeme považovat za rozhodující při utváření sebehodnocení a sebepojetí (Sedláčková, 2009, s. 41)

Klíčovým východiskem dětského sebehodnocení a sebepojetí je rodinná atmosféra, kterou vytváří rodiče pomocí svého přístupu k dítěti. Dalším důležitým faktorem je škola a také sem patří vrstevníci, jejichž názory a postoje se stávají výrazným sebehodnotícím činitelem. Dítě ve skupině získává určitou roli, která se podílí na dobrém sebehodnocení (Čačka, 2000, s. 146).

3.1.1 RODINA

„Tam, kde se dítěti věnují s láskou, považuje se i ono z a někoho, kdo má svou cenu, a zaslouží si tedy i lásku ostatních lidí. Takový názor mu dává důvěru a naději do dalšího života.“ (Čačka, 2000, s. 146).

Významným charakteristickým znakem rodiny je poskytování životní jistoty dítěti. Základní životní jistotu představuje pro dítě právě rodina. Od jistoty, kterou dítě pociťuje v prostředí rodiny, se odvíjí i jeho vlastní jistota, která do značné míry ovlivňuje jeho sebevědomí. Rodina je charakteristická oboustranným uspokojováním duševních potřeb, poskytuje nejen pocity jistoty, ale také sdílení radosti a zážitků. Mezi další znaky rodiny patří stálost a pevnost citových vztahů mezi rodiči a dětmi (Matějček, 1994, s. 15-17).

Matějček (1994, s. 25-27) rozlišuje základní funkce rodiny:

- Potřeba přiměřeného přísunu podnětů z okolí, které jsou nezbytné pro správný vývoj centrální nervové soustavy.
- Potřeba smysluplného světa, nezbytná pro rozvoj poznatků a zkušeností.
- Potřeba životní jistoty, důležitá pro navázání citových vztahů k dalším lidem.
- Potřeba vlastní společenské hodnoty, díky níž se rozvíjí vědomí vlastního Já a naše sebevědomí.
- Potřeba otevřené budoucnosti, mít na co se těšit a k čemu směřovat svou snahu a píli.

Rodina má významné postavení v utváření dlouhodobého vztahu k vlastní osobě. Dítě díky rodině získává obraz sám o sobě a zkoumá, jaké jeho chování je okolím akceptované a co je pokládáno za žádoucí či nežádoucí, což je základem jeho hodnocení a sebehodnocení. Rodič je ten, kdo se největším podílem podílí na vzniku zdravého sebehodnocení (Sedláčková, 2009, s. 41).

„Vliv rodiny je pro vývoj sebevědomí dítěte významný. Rodina a domov rozhodujícím způsobem předurčují, zda se dítě cítí šťastné, bezpečné a vyrovnané. Rozhodují o tom, jak dítě vychází s dospělými, kamarády i samo se sebou.“ (Sedláčková, 2009, s. 51).

Sebehodnocení dítěte je do jisté míry ovlivněno tím, jaký postoj k němu zaujmají rodiče. Pozitivního sebehodnocení lze dosáhnout pouze jasnými a stabilními požadavky

rodičovských očekávání, postojů, hodnocení a citové akceptace. Rodiče by měli jasně stanovit pravidla a dát dítěti jasně najevo, co se od něj očekává (Čačka, 2000, s. 146).

Dítě cítí potřebu být přijímáno rodiči. Pokud je rodiči akceptováno, vnitřně přijímá jejich hodnocení a začlení si ho do svého sebepojetí. Dítě neakceptované rodiči, nepřijímá ani jejich hodnocení zvnitřňuje si pouze své ideální Já (Sedláčková, 2009, s. 42).

Čačka (2000, s. 147) rozlišuje vliv rodiny na sebehodnocení dítěte dvěma teoriemi mechanismů:

- Zrcadlová teorie

Rodiče dávají dítěti najevo, zda si ho váží nebo ho podceňují a pomocí zrcadla mu tak ukazují jeho hodnotu, která se promítne do sebehodnocení dítěte. Je zde velmi důležité, aby rodiče dítě popisovali taktně a přistupovali k němu citlivě a s rozvahou. Dítě totiž není v tomto věku schopné adekvátně posoudit hodnocení rodičů. Mnohdy jsou děti schopné odhadnout i nevyslovené hodnocení (Čačka, 2000, s. 147).

- Teorie modelu

Představuje rodiče jako vzor chování. Dítě si na základě sebehodnocení rodičů formuje své vlastní sebepojetí a sebehodnocení. Kopíruje sebehodnocení rodičů ať už je reálné, příliš nízké, či vysoké a uzpůsobuje tomu své projevy. Empirické studie upozorňují, že „zrcadlení“ dítěte v sebehodnocení rodičů je pro jeho vývoj významné (Čačka, 2000, s. 147).

Matějček považuje vliv rodiny na školní život za původ pocitů méněcennosti u dětí. Na děti je kvůli vzdělávání a jejich výkonnosti vystavován silný tlak celé společnosti. Pro děti je nástup do školy důležitým mezníkem v jejich životě, přijímají jím novou společenskou roli. V kolektivu se učí se svými vrstevníky spolupracovat i soutěžit. Rodina očekává, že dítě bude ve škole sklízet samé úspěchy a mnohdy až příliš úzkostně sledují jeho výkon (Matějček in Sedláčková, 2009, s. 42).

Výzkum petrohradských dětských psychoterapeutů V. Garbuzova, A. Zacharova a D. Isajeva (in Pelikán, 1995, s. 182-183) odhalil nejrůznější varianty nesprávné rodinné výchovy, které shrnuli do tří základních typů:

- **Výchova typu „nepřijetí“**

Tento typ výchovy se objevuje ve více variantách. Může jít o neakceptaci pohlaví dítěte nebo jde o situaci neplánovaného početí. Z těchto důvodů může pramenit nechtěnost, což se projevuje v postojích rodičů k dítěti i v jejich výchově. Pro takovou výchovu je charakteristická tvrdá, tyranská výchova spojená s nezájmem o potřeby a individualitu dítěte. Přístup rodičů vede u dětí k pocitům méněcennosti a nesmělosti (Sedláčková, 2009, s. 44).

- **Výchova hypersocializující (protektivní)**

Je typická pro rodiny s jedináčkem, obvykle fyzicky slabým nebo pro rodiny, kde jsou rodiče starší a soustředí všechnu svou pozornost na svého potomka. V takových rodinách se vyskytuje obava o dítě spojená s úzkostlivostí a přehnanou péčí. Rodina příliš úzkostlivě sleduje zdravotní stav dítěte, jeho výsledky ve škole i postavení mezi vrstevníky. Rodiče vkládají do dítěte své vlastní, a obvykle i nenaplněné sny, a dělají vše pro to, aby jejich potomek zazářil a našel uplatnění. To se projevuje nadměrným ochraňováním, snahou odstranit všechny překážky a obtíže a co nejvíce usnadnit dítěti život. Chování rodičů vede v tomto případě k duševnímu i fyzickému přetěžování dětí, po kterém obvykle následuje neúspěch a pocit dětí, že zklamaly rodiče z důvodu nesplnění jejich očekávání a nadějí do nich vložených (Sedláčková, 2009, s. 45).

- **Výchova egocentrická**

Rodina směřuje všechnu svou pozornost na dítě. To u dítěte způsobuje pocit všemohoucnosti, který si ponechává i po zbytek života. Rodiče mají snahu vše obětovat svému dítěti a stávají se jeho otroky. Dítě má postavu „malého tyрана“, který si je vědom, čeho chce svým jednáním získat a co na rodiče platí – pláč nebo křik. Je vychováváno s vědomím, že se nemusí nikomu přizpůsobovat a očekává, že okolí se přizpůsobí jemu. Problém ale nastává ve chvíli, kdy dítě přestává být středem pozornosti a objevují se pak

pocity méněcennosti, které se u takových dětí projevují spíše agresivitou. Dítě vychovávané egocentrickou výchovou vnímá svůj úspěch jako výsledek svého snažení a z neúspěchu viní svoje okolí, což dokazuje agresivitou, kterou k okolí projevuje. Takové děti jsou charakteristické výbušností a sklonem ke konfliktům, špatně nesou svůj neúspěch a potřebují stále cítit svou vlastní důležitost (Sedláčková, 2009, s. 45).

Autoritářský styl výchovy je používán přibližně devadesáti procenty rodičů a pedagogů. Tento styl výchovy vede v běžných výchovných situacích k snižování rozvoje a sebejistoty (Lauster in Sedláčková, 2009, s. 46).

3.1.2 ŠKOLA

Škola se významně podílí na rozvoji identity školáky a to hlavně v oblasti sebehodnocení a sebeúcty. Dítě musí v roli školáka potvrdit svou hodnotu prostřednictvím školních požadavků. Zvládnutí stanovených požadavků ovlivní postoj žáka ke škole. Tento postoj si žák může uchovat s drobnými změnami po zbytek života. Do sebezpojetí školáka se promítne také jeho školní úspěšnost (Vágnerová, 2012, s. 328).

Na vývoji sebehodnocení se určitou měrou podílí také učitel. Dětské sebevědomí může žádoucím způsobem posilovat nebo naopak svým jednáním v dítěti vytvořit pocit méněcennosti, např. pokud ho ponižuje či ironizuje před třídou (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140).

Pro dítě je názor učitele směrodatný, protože připojuje k jeho vytvořenému „obrazu sebe“ i další pohledy a rysy. V tomto věku ještě nedovede školák adekvátně zhodnotit svůj výkon a z toho důvodu je ochoten akceptovat i pouhé schematické ocenění učitelkou. Pokud je ale dítě ze strany učitele hodnoceno odlišně nebo dokonce hůře než doma, pravděpodobně se u něj dostaví pocit křivdy. Školní systém známkování dává nadanější děti do pozice nad méně nadané, což u nich může způsobit pokles v sebehodnocení (Čačka, 2000, s. 147).

Školáci mladšího školního věku se snaží uspět, splnit očekávání a požadavky dospělých za vidinou obdržení jejich kladného hodnocení a přispět tak tím i ke svému pozitivnímu sebehodnocení. V sebezpojetí školáka zatím ještě figuruje zkreslenost, přehánění

a unáhlenost. V závislosti na aktuálních zážitcích je sebehodnocení také hodně nestabilní (Čačka, 2000, s. 147-148).

Školní hodnocení má vliv na sebehodnocení a sebepojetí dítěte. Dítě by mělo pochopit to, že dobrým výkonem, snahou a úsilím může získat vnitřní uspokojení a díky tomu i pozitivní hodnocení významných osob – rodičů a učitelů. Toto uvědomění je nezbytné pro rozvoj vůle a sebehodnocení osobnosti po zbytek života. Dosáhnout úspěchu a uznání je předpokladem pro posílení dětského sebehodnocení. Pokud se dítěti nedaří, má sklon k tomu, aby se už dále nesnažilo o docílení dobrých výsledků, neobětuje úsilí a rezignuje. Objeví se tak pocit méněcennosti, který se může prohloubit až do komplexu méněcennosti (Čáp, Mareš in Sedláčková, 2009, s. 53).

Během školního sebehodnocení děti hodnotí samy sebe a svůj výkon v různých oblastech, což také rozhoduje o míře jejich sebeúcty. Neúspěch a selhání pramenící z učitelova hodnocení nebo z hodnocení spolužáků může mít za následek snížení sebeúcty dítěte, což vede k poklesu motivace k učení a oslabení výsledků v učení (Sedláčková, 2009, s. 55).

Rozlišujeme celkové a také dílčí sebehodnocení. Dílčí sebehodnocení je tvořeno hodnocením jednotlivých schopností. V extrémních případech, kdy děti trpí tím, že je někdo lepší než oni, se u nich mohou dostavit pocity bezmoci, méněcennosti a úzkosti, které jsou neměnné i při pozdějších lepších výkonech. Problémy nastávají i u mimořádně nadaných dětí. Bývají v kolektivu odstrkované a nerozumí si se svými vrstevníky z důvodu odlišných a pokročilejších zájmů. Objevují se u nich pocity osamocení, případně pocity povýšenosti, které však také nevedou k přijetí kolektivem (Čačka, 2000, s. 148).

3.1.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA

Pro sebehodnocení mladšího školního věku je charakteristické, že je podstatně ovlivňováno dětskou skupinou, a to buď formální – ve třídě nebo neformální – na hřišti. Dítě má tendenci hodnotit samo sebe na základě referenční skupiny a přiřazuje vlastní osobě schopnosti a vlastnosti, které odvozuje z postavení v této skupině (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140).

Děti mladšího školního věku začínají vyhledávat vrstevnické vztahy. Do sebepojetí dítěte se promítne kontakt a zpětná vazba spolužáků, protože jejich názor dítě považuje v tomto

věku za klíčový. V průběhu školní docházky na dítě stále více působí vliv vrstevnické skupiny, jejíž vliv postupně oslabuje původně dominantní pozici učitele. Přijetí dětskou skupinou je podmíněno přijetím pravidel a norem, která jsou ve skupině nastavena (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 140).

Pro školáky mladšího školního věku je nezbytná akceptace dospělými a vrstevníky. Pro vznik a rozvoj sebehodnocení je nutné nejen zvládnutí školních požadavků, ale také přijetí kolektivem (Vágnerová, 2012, s. 339).

V období mladšího školního věku jsou kamarádi a spolužáci měřítkem při sebepřijímání dítěte. Vrstevníci oceňují odlišné schopnosti a dovednosti, nejde pouze o školní prospěch. Každé dítě se prezentuje pomocí svých individuálních a nápadných znaků, patří sem jeho vzhled, ale také schopnosti a vlastnosti. Získané postavení ve skupině vrstevníků tak obhájí i pomocí dosažené úrovně výkonových vlastností, např. nápaditost, podnikavost, síla a obratnost. Důležité jsou také povahové vlastnosti, které jsou nezbytné pro spolupráci a respekt ve skupině, patřím sem, např. ochota pomoci, smysl pro kamarádství, nesobeckost, respektování pravidel skupiny. Ve skupině jsou ceněné i sociální dovednosti, např. schopnost navázat a udržet kontakt. Vrstevnická skupina podporuje i atraktivní vlastnictví, např. módního oblečení nebo mobilu, což zvyšuje sociální prestiž dítěte. Z výše uvedeného je patrné, že hodnocení vrstevníků není v tomto období příliš objektivní (Čačka, 2000, s. 148).

Školáci dosahují ve třídě mezi spolužáky určitého postavení, které je prvkem jejich identity. Postavení, které ve třídě získávají, má pro jejich sebepojetí větší význam než názor dospělých. Děti cítí potřebu být přijati jak dospělými, tak vrstevníky. Dostatečné sebehodnocení není záležitostí pouze úspěchů ve škole. Budoucí dětské sebepojetí se odvíjí od sociálního statusu a množství přátel. Identifikace s vrstevníky je považována za významný mezník ve vývoji dítěte (Vágnerová, 2012, s. 339).

Porovnání s vrstevníky významně působí na sebepojetí dítěte. Srovnání umožňuje dítěti se určitým způsobem charakterizovat, odhaluje podobnosti i odlišnosti od ostatních. Jeho zásluhou si všímá svých priorit i nedostatků a je k sobě kritičtější. Skupina, s níž se dítě mladšího školního věku ztotožňuje, je školní třída. Ke srovnání se spolužáky je zapotřebí uvědomit si úroveň vlastních kompetencí a přesvědčení o svých kvalitách. Podstatný vliv

na dětské sebehodnocení má hodnocení vrstevníků. V tomto případě přikládá větší význam názoru skupiny, než názoru jednoho blízkého kamaráda (Vágnerová, 2012, s. 359-360).

Do sebehodnocení školáci mladšího školního věku zahrnují i sebeposuzování vlastní tělesné stránky a míru fyzické síly. I dítě s tělesnými nedostatky může mít vytvořen pozitivní obraz vlastní osoby za předpokladu, že jeho okolí nepřikládá jeho vadám velkou váhu (Čačka, 2000, s. 149).

Součástí sebehodnocení je i jméno dítěte, které do značné míry ovlivňuje kvalitu sebehodnocení. Děti s oblibou vymýšlejí v tomto období přezdívky pro svoje spolužáky. Pokud dítě dostane urážlivou nebo směšnou přezdívku, mohou se dostavit pocity méněcennosti nebo až projevy nesnášenlivosti. Lichotivá přezdívka je naopak nositel znaku přijmutí kolektivem (Čačka, 2000, s. 149).

4 ROZVOJ A FORMOVÁNÍ SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ

„Školní prostředí má nesporně výrazný, nezanedbatelný vliv na sebereflexi a zejména sebezpojetí žáka. Uvážíme-li větší vnímavost dětí a adolescentů, může škola výrazným způsobem ovlivnit další vývoj každého jedince, a to často ve větší míře, než jsme si byli doposud ochotni připustit.“ (Sedláčková, 2009, s. 63).

Škola vykonává funkci řízení socializace dětí a mládeže kladoucí důraz na vzdělávání. Dětem a mládeži zprostředkovává vstup do sociokulturního světa a pomáhá jim se v něm orientovat a rozvíjet jejich osobnost. Podporuje přijetí hodnot a norem a směřuje k tomu, aby se za pomoci poznatků, schopností a dovedností dokázali v tomto světě prosadit a tím přispívali k jeho reprodukci (Helus, 2007, s. 185).

Zahájení školní docházky je významným momentem v životě dítěte. Dítě získává nové role a to roli školáka, žáka a spolužáka. Škola motivuje dítě k přijetí nových hodnot a norem a ke vzniku nových potřeb. Dítě v roli školáka musí respektovat normy a pravidla školy a podřídit se autoritě učitele. K učiteli si školáci na začátku školní docházky vytvářejí osobní a citový vztah, kterým posilují pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Třídní klima má vliv na vývoj a utváření postojů nejen ke škole, ale také k učiteli (Vágnerová, 2012, s. 330-332).

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13).

Třídní klima tvoří všichni žáci navštěvující danou třídu, jednotliví žáci a učitelé vyučující danou třídu. Souhrnně je označujeme aktéry klimatu. Třídní klima působí na osobnost žáků jejich úspěšnost či neúspěšnost, na jejich chování a projevy (Čáp, Mareš, 2007, s. 565-566).

Třídní klima může působit na učení žáků pozitivním i negativním vlivem. Jestliže panují mezi žáky dobré vzájemné vztahy, které podporují snahu a úsilí žáka ke vzdělávání, nazýváme klima třídy pozitivním. Takové klima povzbuzuje motivaci a učební výkon žáků. Pozitivně působí i na osobnostní rozvoj žáků (Helus, 2007, s. 255).

S přibývajícím věkem ztrácí vztah mezi učitelem a dítětem emocionální vazbu, protože dítě již takovou podporu nepotřebuje. Školák uznává a dodržuje stanovené normy a pravidla, jejichž představitelem je právě osoba učitele. Pro starší děti již učitel nemívá a ani nemusí mít osobní význam. Podstatné pro školáky je zde to, aby nároky učitele souhlasily s předem vyslovenými pravidly (Sedláčková, 2009, s. 58).

4.1 VLIV UČITELE NA SEBEHODNOCENÍ A SEBEPOJETÍ DÍTĚTE

Podle Fontany (2003, s. 152) je učitel tím, kdo podporuje dětskou sebedůvěru pomocí poskytnutí příležitostí k úspěchu, důvěřováním ve schopnosti dětí a používáním povzbuzení namísto kárání v případě selhání.

Kohoutek (2001, s. 128) upozorňuje, že lidé kopírují chování, myšlení, názory i postoje od určitých modelů, jimiž jsou právě i učitelé.

Schopnost provést adekvátní sebehodnocení není pouze otázkou vrozenosti. Je zde důležité naučit se patřičně akceptovat sám sebe a k tomu je nezbytná výchova již od dětství. Umět zdravě akceptovat sám sebe je klíčové i pro zdravý duševní vývoj mladé generace. Děti, které přijímají samy sebe, mají zdravé sebevědomí, jsou si vědomy svých slabín i silných stránek a zbytečně se nepřeceňují ani nepodceňují (Kohoutek, 2001, s. 185).

Učitelé mají vliv na sebepojetí dětí. Jejich chování může být příčinou změny sebepojetí a to buď pozitivním anebo negativním směrem. Hovoříme o vlivu učitele, který se vztahuje k dětskému sebepojetí. Jestliže se učitel zajímá o své žáky a všímá si jejich hodnoty, odrazí se to v jejich pozitivním sebehodnocení. Naproti tomu učitel ponižující své žáky prostřednictvím posměchu a sarkasmu zapříčiní to, že žáci budou ze školy odcházet s negativním sebehodnocením. Pro rozvoj sebehodnocení žáků je nezbytné pomoci žákům vytvořit si pocit vlastní hodnoty pomocí rozvíjení jejich talentu, udělovat pochvaly a zdůrazňovat jejich silné stránky (Canfield, Wells, 1995, s. 12-13).

Nástupem do školy jsou děti hodnoceny i dalšími významnými dospělými osobami, a to učiteli. Učitel udílí hodnocení na základě svého postoje k dětem a podle různého uchopení své role. Hodnocení učitele se může v některých případech shodovat s hodnocením, které děti získaly doma, např. „hodné“ děti mají hodnocení „hodných“ dětí i ve škole.

V ostatních případech hrozí nebezpečí konfliktu. Děti, které dostávají doma nepostačující hodnocení, ještě více strádají, pokud se tato hodnocení shodují i se školním hodnocením. Problém nastává i v situacích, kdy dítě přijímá doma odlišný sebeobraz než ve škole a je pravděpodobné, že se dostaví pocit zmatenosti. Děti z obou zmíněných případů nemají dostatek příležitostí pro rozvoj pozitivního a neměnného sebepojetí, což je nezbytné pro duševní zdraví (Fontana, 2003, s. 247).

Nebezpečí pro děti představuje „nálepkování“ určitých vlastností. Dítě se tak může stát, např. „hodným“ nebo „zlobivým“. Děti v tomto období nejsou schopny odhalit pravdivost či nepravdivost takových označení a proto tyto nálepky bez výhrad akceptují. Sebeobraz dítěte je tedy do jisté míry ovlivněn popisy okolí, do kterého patří i učitel. Pokud bude dítě často slyšet, že je zlobivé, začne se vnímat jako zlobivé. Říká-li se mu opětovaně, že je hodné, začne se vnímat jako hodné. Jestliže by bylo dítě vychovááno dvěma zcela odlišnými způsoby, vytvořilo by si o sobě dva různé obrazy (Fontana, 2003, s. 246).

Trvalým hodnocením dítěte jako neschopného a horšího než jeho spolužáci se v dítěti může vypěstovat sebeznehodnocující sebepojetí vedoucí ke snížení výkonnosti a rezignaci dítěte vůči učení. Dítě se vnímá jako neschopné a méněcenné. Naopak sebeznehodnocujícího sebepojetí lze dosáhnout vírou a důvěrou ve schopnosti dětí. Takové sebepojetí vede dítě k lepším výkonům. Předpoklady učitele v působení na přeměnu sebeznehodnocujícího sebepojetí v sebeznehodnocující sebepojetí je pokládáno za klíčový faktor zlepšování předpokladů dětí pro vzdělávání (Helus, 2004, s. 99-100).

Pozitivního sebehodnocení dítěte učitel dosáhne tím, že bude soustředit pozornost svou i dítěte směrem k pracovnímu postupu, ne na žáka samotného. Z toho vyplývá, že se učitel bude zaměřovat na odhalení potíží, se kterými je třeba dítěti pomoci. Dítě si tak bude vědomé toho, že učitel s ním chce spolupracovat a má snahu mu pomoci. Tato změna hodnocení by se mohla jevit jako nenápadná, ve skutečnosti je ale velmi klíčová a nečekaně účinná. Díky ní dítě akceptuje učitelovu kritiku s důvěrou, bez známek strachu a vnímá ji jako pomoc a signál přátelského zájmu. Sebevědomí dítěte tak není oslabeno (Sedláčková, 2009, s. 55).

Obranné mechanismy a taktiky sebepojetí školáka lze zjistit pomocí rozboru důvodů, které samo dítě považuje za příčinu svého úspěchu či neúspěchu ve škole. U dětí mladšího

školního věku je přirozené, že dítě za příčinu svého selhání nepovažuje nedostatek vlastních schopností nebo snahy, ale původ nezdaru hledá v osobě učitele, např. myslí si, že si na něj učitel zasedl. Takový obranný mechanismus dítě chrání před vznikem vnitřního konfliktu, se kterým by se dítě ještě nedokázalo vypořádat. Funguje jako ochrana před vznikem závažnějších psychických obtíží (Sedláčková, 2009, s. 56).

Pozitivního sebehodnocení, které podporuje sebeúctu dětí a omezuje obavy z vnějšího hodnocení lze docílit vytvořením sociálního prostředí. Podle Slavíka (in Sedláčková, 2009, s. 56) by takové sociální prostředí mělo mít následující znaky:

- Přijímat děti s ohledem na jejich individuální předpoklady a jedinečnosti v jejich vývoji. Nezaměřovat se pouze na objektivní výkon a chyby. Nevázat lásku učitele na výkon dítěte. Akceptovat děti se všemi jejich přednostmi i chybami.
- Vést děti k tomu, aby porozuměli hodnocení učitele i hodnocení jejich spolužáků. Naučit děti adekvátně přijímat a sdělovat názory druhých na vlastní osobu.
- Přispívat k tomu, aby děti přijímaly samy sebe s ohledem na své skutečné schopnosti a možnosti a s ohledem na svou představu, jaké by chtěly být.

Ve škole mohou nastat případy, kdy učitel negativně působí na sebepojetí žáka. Klíčovou roli zde hraje to, aby učitel záměrně před třídou neodkrýval nitro dítěte z důvodu rizika posměchu. Dítě se někdy chce až příliš zavděčit učiteli nebo se nadmíru vžije do role a sděluje učiteli věci, protože si myslí, že je učitel touží slyšet (Sedláčková, 2009, s. 57).

Petty (1996, s. 71) považuje za důležité, aby se všechny děti ve třídě cítily pozitivně hodnoceny a nezůstával v nich pocit, že si jejich snahy a úsilí nikdo nevšímá. Je žádoucí, aby děti cítily, že jsou třídou i skupinou přijímány a tolerovány. Školáci vyžadují, aby byl učitel spravedlivý, neměl ve třídě oblíbence, kterým nadržuje nebo naopak někoho, na koho si zasedne.

4.2 VÝZNAM ZDRAVÉHO SEBEVĚDOMÍ

Tato a následující kapitoly jsou zaměřené na sebevědomí, které je součástí sebepojetí a vyovídá o představách jedince o svém vlastním Já. Jak již bylo zmíněno v předchozích

kapitolách, všechny složky sebepojetí se podílí na celkovém pojetí vlastního Já a představě o sobě samém. Podpora učitele na adekvátní a zdravé sebevědomí žáka je nezbytná pro rozvoj sociálních, emocionálních, intelektuálních i morálních schopností. Ve vzdělávacím procesu je důležitá osobní spokojenost dítěte vztahující k jeho sebepojetí. Z toho důvodu považujeme za důležité pracovat na zdravém sebevědomí jako na základním stavebním kamenu sebepojetí žáka.

„Zdravé sebevědomí je přiměřená míra sebevědomí, která je základem životní rovnováhy; hodnocení, které se dítěti dostává od klíčových osob.“ (Hartl, Hartlová in Sedláčková, 2009, s. 72).

Dlouhý (in Sedláčková, 2009, s. 73) zmiňuje, že *„zdravé sebevědomí je základem vzájemně uspokojivého fungování nejen ve škole, ale později i v zaměstnání a v partnerských vztazích.“*

Čánská (in Sedláčková, 2009, s. 73) upozorňuje, že: *„Zdravé sebevědomí nemůžeme chápat jako slepou důvěru, pocit, že mohu zvládnout vše, co si myslím. Zdravé sebevědomí je sebevědomí kritické. Pro vytvoření takového sebevědomí je důležité navozování úcty k vlastní osobě.“*

Pro rozvoj pozitivního sebevědomí je nutná určitá míra svobody člověka. Hovoříme o schopnosti člověka poznat sám sebe, svou osobnost a různé podoby existence vlastního Já. Člověk přirozeně potřebuje možnost věnovat se sám sobě a naučit se žít v harmonii se sebou samým. Problém nastává, pokud sebevědomí vzniká obvykle ve styku s lidmi, mohou se pak objevit zkreslená hodnocení a je ohrožen i vlastní obraz jedince (Valenta in Sedláčková, 2009, s. 73).

Zdravé sebevědomí je předpokladem harmonického a emocionálního vývoje a úspěchu v životě. Autoři Melgosa a Posse (in Sedláčková, 2009, s. 73) sestavili nejdůležitější důsledky zdravého sebevědomí:

- Dobré úmysly

Děti se zdravým sebevědomím nemají sklon využívat nekalých úmyslů. Takové děti při hrách i jiných činnostech nemají tendenci vyhledávat chyby a nedostatky na ostatních.

- **Jistota a optimismus**
Adekvátní sebevědomí podporuje v dítěti uspokojivou jistotu a víru ve vlastní schopnosti a zachování si optimistického postoje vůči zadaným výzvám a úkolům.
- **Emocionální pohoda**
Stabilní sebevědomí umožňuje mít dobrý pocit ze sebe sama a svých činů. Přispívá k tomu, aby se člověk těšil ze zájmu ostatních.
- **Všeobecné schopnosti**
Vyšší sebevědomí poskytuje dítěti možnost cítit se schopné a úspěšné ve všech činnostech.
- **Lepší vztahy**
Zdravé sebevědomí podporuje dítě při budování společenských vztahů – dítě snáze a přirozeně navazuje přátelství.
- **Neohroženost**
Zdravé sebepojetí napomáhá dítěti zdolávat výzvy života a díky němu na ně nahlíží jako na cíle, kterých chce dosáhnout.
- **Školní úspěchy**
Zdravé sebevědomí přispívá k úspěšnému zvládnutí školních povinností.

Člověk s uspokojivou mírou sebeúcty má podle Kelleyho (in Nakonečný, 1997, s. 219-220) následující vlastnosti:

1. dobře o sobě smýšlí,
2. dobře smýšlí o druhých,
3. dokáže vidět vlastní schopnosti v jiných lidech,
4. spatřuje se jako součást pohyblivého světa,
5. přijímá zvláštnosti života, např. že nemá vždy pravdu,
6. tvoří a udržuje lidské hodnoty,
7. respektuje hodnoty, které vytváří a ochraňuje,
8. přijímá roli tvořivého jedince a dokáže unést svou zodpovědnost.

4.3 POSILOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ DÍTĚTE V PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH

Sedláčková (2009, s. 61) zařazuje mezi posilování sebevědomí dítěte:

- povzbuzování,
- pochvaly a odměny,
- přiměřeně obtížné úkoly.

„Povzbuzování je proces, v němž se soustředujeme na úspěch a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu.“ (Sedláčková, 2009, s. 61).

Povzbuzovat děti lze pomocí následujících bodů:

- Přijímat děti s jejich přednostmi i chybami.
- Během komunikace užívat adekvátní způsob přizpůsobeným jejich věku.
- Při hodnocení nezaměňovat hodnocení chování dítěte s hodnocení osobnosti dítěte.
- Přistupovat k dítěti s důvěrou a pozitivně hodnotit nápady dítěte.
- Umět ocenit i snahu a dílčí zlepšení. Zaměřit se na porovnání výkonu s předchozím, vyvarovat se vzájemnému porovnání dětí.
- Stanovovat dětem reálné a realizovatelné cíle (Sedláčková, 2009, s. 62).

Při používání pochval je dobré uvést i zdůvodnění a umožnit tak dítě přesně pochopit, za co získalo pochvalu. Díky tomu se dostaví i pocit úspěšnosti. Zásluhou zdůvodnění si dítě pochvalu vnitřně spojí s pocity a pochvala tak neupadne v zapomnění. Školák tak nemůže později pochvalu popřít či zapomenout. Celý tento proces směřuje k tomu, aby si dítě uvědomilo pozitivní chování a používalo jej i v budoucnu (Sedláčková, 2009, s. 62).

Pochvaly jsou obecně vnímány jako vítaný a účinný výchovný prostředek. Všechna pozitivní sdělení ale nemusí být pro děti prospěšná. Pochvaly představují riziko zejména z dlouhodobého hlediska rozvoje osobnosti dětí. Dítě si může na pochvalách vytvořit závislost, která se projevuje potřebou stálého vnějšího hodnocení od svého okolí, zejména od lidí představující autoritu. Dalším rizikem pochval je také jejich nadměrné používání vedoucí k nepřiměřenému sebevědomí a neadekvátní vidění svých schopností, dovedností a osobních kvalit (Kopřiva et al., 2008, s. 168-170).

Síla pochvaly je dána frekvencí jejího používání. Bylo prokázáno, že pochvala udělovaná po každém pozitivním výkonu nepůsobí na dítě tak silně jako pochvala udělovaná pouze občas. Opětovně poskytované odměny postupem času ztrácejí na významu a nezastávají tak funkci motivační (Vágnerová in Sedláčková, 2009, s. 62).

Učitel by měl zadávat přiměřeně obtížné úkoly z důvodu umožnění dětem dosáhnout uznání a akceptování společností. Děti jsou v tomto období velmi vnímavé a nestačí jim pouze dojem výjimečné pozice (Sedláčková, 2009, s. 63).

4.4 SNIŽOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ DÍTĚTE V PEDAGOGICKÝCH SITUACÍCH

Na sebevědomí dítěte má škola beze sporu vliv. Ve škole se odehrávají situace, které školákovo sebevědomí snižují více než ostatní. Sedláčková (2009, s. 59) uvádí příklad takových situací:

- příliš obtížné úkoly,
- výchovné řízení se záporným emočním vztahem,
- zesměšňování,
- tresty,
- nespravedlivé hodnocení.

Příliš obtížné úkoly jsou charakteristické přesahem mimo oblast možností žáka nebo tempem, kterému nestačí. Učitelé by měli brát v úvahu fakt, že ne každé dítě je schopné plnit školní požadavky. Důvodem může být jeho původ z méně podnětného prostředí nebo zdravotní či mentální znevýhodnění (Sedláčková, 2009, s. 60).

Výchovné řízení se záporným emočním vztahem je chování učitele, které dětem nařizuje podrobný způsob pro vykonání určitých činností a také způsoby, jakými se mají chovat. Často je takové chování ve formě strohého přikazování ve spojení s výhružkou trestu za neuposlechnutí. Učitel akceptuje jako správnou pouze svou metodu a jakoukoli odlišnost vnímá jako chybu. Neuznává samostatnost, iniciativu či kreativnost dítěte, naopak vyžaduje vzorné chování a perfektní plnění školních povinností (Čáp, Mareš in Sedláčková, 2009, s. 60).

Trest je následkem nežádoucího chování či jednání, které směřuje k negativnímu společenskému hodnocení a přináší školákovi rozmrzelost či frustraci. Výchova založená

převážně na používání trestů je méně úspěšná než výchova využívající odměny. Lze těžko předpokládat, jaký vliv bude mít trest na dítě, protože každé dítě může na trest reagovat odlišným způsobem. Vždy ale dítě ztrácí pozitivní sebehodnocení. V některých případech je možné, že výsledek trestu se liší od záměru, se kterým byl použit. Trest je akceptovatelný pouze v případě, kdy žák chápe, že trest je následkem jeho konkrétního chování a netýká se jeho osoby. V takovém případě nedochází k poklesu důvěry a sympatie (Sedláčková, 2009, s. 60).

Zdrojem zesměšňování se může stát i učitel, což vede ke snížení sebevědomí dítěte. Učitel vymýšlí posměšné přezdívky pro dítě nebo jeho výkon komentuje slovy: „Co jiného se od tebe dalo čekat?“ Třída může učitelovo zesměšňování chápat jako pokyn k beztrestnému útočení na sebehodnotu daného dítěte (Sedláčková, 2009, s. 61).

Děti velmi citlivě vnímají učitelovo nespravedlivé hodnocení. Slavík (in Sedláčková, 2009, s. 61) doporučuje učitelům následující: „*Nehodnoťte své žáky za něco jiného, než co bylo mezi vámi domluveno a co nesouvisí s předmětem hodnocení.*“

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část diplomové práce je zaměřena na dětské sebepojetí a sebedůvěru v matematice. Zkoumá souvislost mezi sebepojetím a známkou. Zaměřuje se na souvislost sebepojetí v matematice a prožívání strachu.

Cílem praktické části je zjistit úroveň sebepojetí v matematice dětí mladšího školního věku, určit vliv známky na jejich sebepojetí. Objasnit způsob prožívání strachu a jeho souvislost se sebepojetím dětí.

Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jaké mají děti mladšího školního věku sebepojetí v matematice? Je zde nějaká souvislost s jejich známkou z matematiky?

VO2: Jaké mají děti prožívání strachu, mají tendenci k aktivnímu nebo pasivnímu prožívání strachu?

VO3: Jak souvisí sebepojetí v matematice s prožíváním strachu?

Pro zodpovězení stanovených otázek bylo uskutečněno výzkumné šetření u žáků 1. stupně základní školy. Za účelem sběru dat byl vytvořen dotazník zaměřen na matematickou self-efficacy, který byl distribuován mezi žáky. Dotazník se nachází v přílohách (Příloha č. 1). Byli osloveni respondenti ze třetí, čtvrté a páté třídy. Získaná data budou graficky a statisticky zpracována.

6 METODOLOGIE

6.1 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE

Výzkumné šetření vychází z kvantitativního přístupu, jedná se o dotazníkové šetření. Za účelem sběru dat byl vytvořen dotazník pro žáky mladšího školního věku. Dotazník vznikl spojením dotazníku měřící škálu BIS/BAS a škálu matematické self-efficacy. Dotazník zahrnuje 50 položek, které jsou formulovány jako tvrzení a respondenti odpovídají na pětibodové posuzovací škále. Škála: 1. úplně souhlasím, 2. spíše souhlasím, 3. nevím, 4. spíše nesouhlasím, 5. nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá. Z hlediska obsahové struktury je dotazník zaměřen na celkové sebehodnocení a sebepojetí žáků v matematice a jejich prožívání strachu.

Prvních 20 otázek je zaměřeno na měření individuálních rozdílů v motivaci pomocí škály BIS/BAS. Skóry jsou rozděleny do tří podskupin chování motivovaným aktivním strachem – BAS – (vyhledávání zábavy, reakce na odměnu, úsilí) a jedné podskupiny chování motivovaným pasivním strachem - BIS.

BAS (Behavioral Activation System) – Systém behaviorální aktivace

Systém BAS představuje aktivní strach. Jedinec aktivně vyloží úsilí k tomu, aby se vyhnul hrozícímu trestu. Systém behaviorální aktivace reaguje na odměny, absenci trestu a na možnost vyhnout se trestu. Jedinci jsou velmi orientováni na dosažení svých cílů, kdy je doprovází pocity naděje a očekávané radosti. Tato senzitivita se projevuje při činnostech, kdy se jedinci naskýtá možnost získat odměnu, a proto vkládá do činnosti větší úsilí. (Carver a White in Pavelková a kol., 2020, s. 146).

BIS (Behavioral Activation Systém) – Systém behaviorální inhibice

Systém BIS představuje pasivní strach. Jedinec odpovídá na signály trestu a neschopnost získat odměny prostřednictvím inhibice chování, je náchylnější k úzkosti nebo k depresivním poruchám. Během setkání s nebezpečnými či negativními situacemi jedinci prožívají smutek, strach, úzkost a frustraci. (Carver a White in Pavelková a kol., 2020, s. 145).

Sčítání získaných bodů v jednotlivých položkách v jednotlivých podskupinách je následující. Otázky číslo 2, 7, 9, 17 jsou zaměřeny na BAS úsilí. Otázky číslo 4, 8, 12, 16

na BAS vyhledávání zábavy. Otázky číslo 3, 5, 11, 14, 19 se váží k BAS reakce na odměnu. Otázky číslo 1, 6, 10, 13, 15, 20 se vztahují k BIS. V případě položek 1 a 18 je význam škály obrácený.

Otázky č. 21 – 50 reprezentují škálu matematické self-efficacy.

Pro výzkumné šetření byl použit dotazník matematické self-efficacy z výzkumu realizovaným Smetáčkovou a Vozkovou. Dotazník je tvořen 30 položkami hodnocenými na škále od 1 (souhlasím) do 5 (nesouhlasím). Hrubý skór byl stanoven jako součet jednotlivých položek, přičemž minimální hrubý skór činil 30 bodů a maximální 150 bodů. Interpretace hrubého skóru je následující: čím nižší hodnota, tím vyšší míra self-efficacy. (Smetáčková, Vozková, 2016, str. 24).

Dotazník pro žáky je v úvodu doplněn o anamnestické dotazy, jako jsou věk, třída a známky z matematiky na vysvědčení.

6.2 STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ

Všechna data byla zpracovávána v Excelu a poté v softwaru JASP. JASP je bezplatný a open-source program pro statistické analýzy podporovaný Amsterdamskou univerzitou. V programu JASP byly vytvořeny korelace. Na přiloženém odkazu si mohou uživatelé zdarma program stáhnout.

<https://jasp-stats.org/>

Získaná data byla podrobena statistické analýze. Vybrané údaje byly podrobeny korelaci. Korelovali se jednotlivé subtesty testu BIS/BAS a matematické self-efficacy. Výsledky jsou v práci prezentovány v tabulkách a graficky.

Pro zpracování dat byly použity následující statistické metody: Pearsonův korelační koeficient, McDonaldova ω , Cronbachova α a položková analýza.

Pearsonův korelační koeficient: Pro zjištění korelace neboli vzájemného lineárního vztahu mezi kladenými otázkami byl využit Pearsonův korelační koeficient. Jedná se o statistický ukazatel síly lineárního vztahu mezi párovými daty – otázkami v dotazníkovém šetření. Jde o výběrový korelační koeficient. Značí se r a nabývá hodnot od -1 do 1. Čím více se blíží Pearsonův korelační koeficient k 1, -1, tím je lineární korelace mezi jednotlivými

položkami silnější. Pearsonův korelační koeficient se rozřazuje do následujících čtyř skupin: prázdňá závislost, jevy spolu nesouvisí = 0 – 0,2; slabá, nízká závislost = 0,03 – 0,4; střední, středně silná závislost = 0,4 – 0,6; silná, vysoká závislost = 0,6 a více.

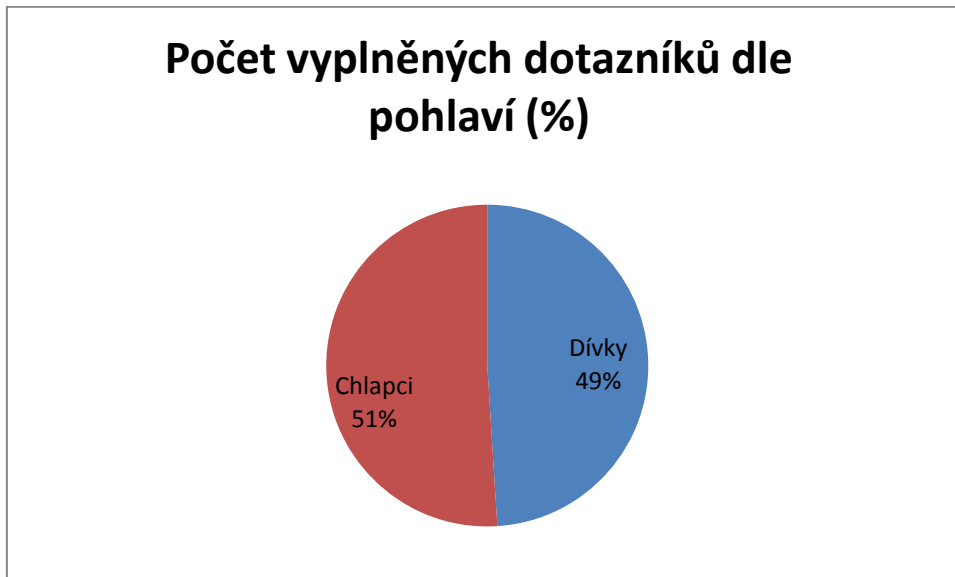
Hodnota p neboli α : Hodnotou p označujeme hladinu významnosti. Potvrzuje souvislost mezi určitými jevy. Hodnota p se navzájem potvrzuje s korelačním koeficientem. Pokud je hodnota $p < 0,05$, potvrzuje závislost jevů, kterou prokáže i korelační koeficient a lze přijmout souvislost zvolených jevů. Jestliže je hodnota $p > 0,05$, naznačuje nulovou hypotézu, jevy spolu nesouvisí, což potvrdí i korelační koeficient. Hodnota p statistiky říká, jakou mají jevy naznačenou souvislost.

McDonaldova ω a Cronbachova α : Pro zjišťování reliability dotazníku se obecně používají dva koeficienty McDonaldova ω a Cronbachova α . Pro zjišťování reliability dotazníky byly použity oba koeficienty. Jestliže McDonaldova ω a Cronbachova α vycházejí větší než 0,7; svědčí to o vysoké reliability dotazníku ($\Omega, \alpha > 0,7$).

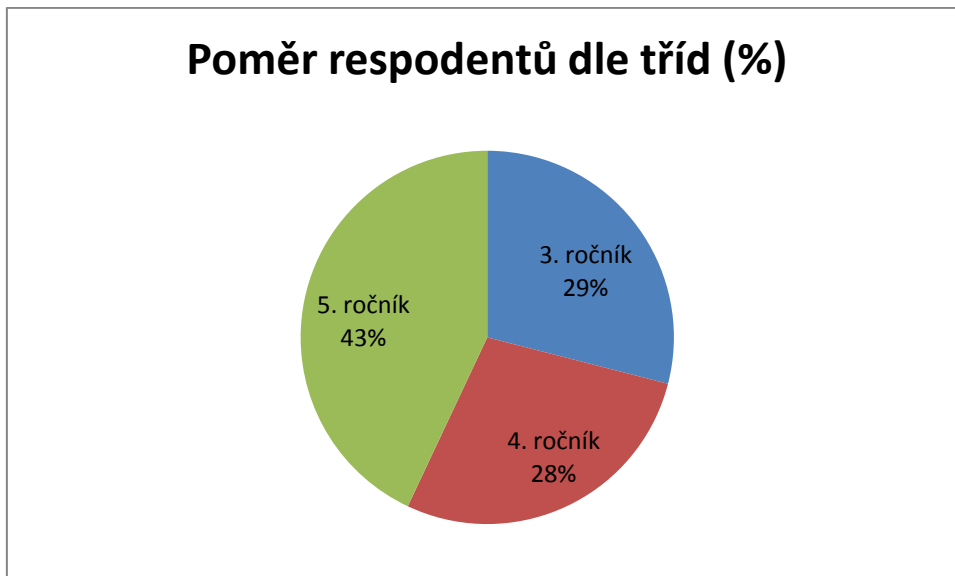
7 VZOREK RESPONDENTŮ

Zkoumaný vzorek tvoří žáci základní školy. Dotazníkové šetření probíhalo v průběhu mé praxe na škole. Dotazníky byly vyplňovány prostřednictvím online Google formuláře a také v papírové podobě. Záleželo na domluvě s třídní učitelkou, která zvolila formu vyplňování. Všichni žáci byli seznámeni s anonymitou dotazníkového šetření a s tím, že získané údaje poslouží pouze pro výzkumné účely diplomové práce. Dotazníky jsme s nejmenšími dětmi vyplňovali společně a četli otázku po otázce. Žákům bylo zodpovězeno na dotazy a byla jim případně vysvětlena nejasnost nebo nepochopení. Dostali pokyny k vyplňování dotazníku, bylo jim řečeno, aby si každou otázku pečlivě přečetli a rozmysleli. Bylo zdůrazněno, že žádná z odpovědí není chybná.

Praktická část předkládané práce spočívala ve vyplnění dotazníku, který byl vytvořen pro žáky 1. stupně, konkrétně 3. – 5. třídy. Celkový počet vyplněných dotazníků činil 116 respondentů z toho: 51 % chlapců a 49 % dívek. Poměr respondentů dle tříd: z 3. ročníku 29 % žáků, ze 4. ročníku 28 % žáků a z 5. ročníku 43 % žáků.



Graf 1: Počet vyplněných dotazníků dle pohlaví (%)



Graf 2: Poměr respondentů dle tříd (%)

8 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V rámci výzkumu bylo uskutečněno statistické zpracování dat, ve kterém jsme si stanovili, že vytvoříme popisnou statistiku a budeme hledat různé vztahy mezi jednotlivými podskupinami v dotazníku. Stanovené vztahy v následujícím textu popíšeme. Vztahy přikládáme z důvodu mapujícího výzkumu. Získaná data budou graficky a statisticky zpracována. Pro statistické zpracování budeme hledat následující vztahy:

Zajímali nás vazby mezi jednotlivými faktory aktivního a pasivního strachu.

Zda existuje souvislost mezi aktivním nebo pasivním strachem a úrovní self-efficacy.

Jak souvisí známka z matematiky s matematickou self-efficacy.

8.1 POPISNÁ STATISTIKA

V rámci popisné statistiky předkládáme platná data, chybějící hodnoty, průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených bodů u jednotlivých podskupin dotazníku.

Tabulka 1: Tabulka popisné statistiky

Descriptive Statistics

	BASU	BASVZ	BASR	BIS	SELF-EFFICACY
Valid	116	116	116	116	116
Missing	0	0	0	0	0
Mean	5.509	8.181	7.612	12.905	65.586
Std. Deviation	3.862	2.636	3.024	6.490	17.204
Minimum	1.000	4.000	4.000	5.000	37.000
Maximum	20.000	20.000	25.000	28.000	109.000

Pozn.: V tabulce jsou použity zkratky jednotlivých položek pro snazší orientaci v programu JASP. Uvádíme vysvětlení jednotlivých položek: BASU – BAS úsilí, BASR – BAS reakce na odměnu, BASVZ – BAS vyhledávání zábavy, BIS – pasivní strach.

Platná data ukazují, že na všechny podskupiny v dotazníku odpovědělo 116 respondentů. Chybějící hodnoty se rovnají 0. Průměr odkazuje na to, kolik průměrně bodů žáci získali v jednotlivých podskupinách testu. Poslední dvě položky poukazují na minimum a maximum dosažených bodů u jednotlivých podskupin dotazníku. Interpretace hrubého skóru je následující: čím nižší hodnota, tím vyšší míra aktivního/pasivního strachu.

V podskupině BAS úsilí průměrně žáci skórovali podprůměrně, což ukazuje, že jsou motivováni spíše aktivním strachem a aktivně porázejí strach vyvíjením úsilí. Vynakládají úsilí k překonávání překážek v učení, jsou orientováni na dosažení svých cílů.

V podskupině BAS vyhledávání zábavy průměrně žáci skórovali podprůměrně. Výsledek naznačuje, že žáci aktivně vyhledávají zábavu, jsou zábavou motivováni. Žáci jsou aktivně motivováni překonávat problémy při učení, zapojením svého úsilí.

V podskupině BAS reakce na odměnu průměrně žáci skórovali podprůměrně. Znamená to, že dobře reagují na odměny a jsou aktivně motivováni překonávat překážky ve škole.

V podskupině BIS průměrně žáci skórovali podprůměrně. Svědčí to tedy o jejich malém inhibovaném strachu, žáci jsou motivováni k překračování hranic a překážek. Nejsou tolik náchylní k úzkosti a při setkání s negativními situacemi lépe překonávají strach, smutek a frustraci. U žáků se průměrně příliš nevyskytuje inhibovaný strach.

Data u maxima bodů ukazují, že někteří žáci skórovali vysoko v inhibovaném strachu a dosahovali maxima možných bodů. S těmito jedinci by se mělo ve třídě více individuálně pracovat, brát na ně více zřetel.

U sledovaného vzorky vyšly velmi příznivé výsledky v prožívání strachu, žáci jsou aktivně motivováni. Učitelé by měli během výuky pokračovat v podpoře úsilí a dávat si pozor na používání odměn. Využívat během vyučování didaktické hry a aktivity. Bylo by dobré se zaměřit na podporu úsilí, a zamezit tak rozvíjení inhibovaného strachu.

8.2 ANALÝZA VÝSLEDKU ŠETŘENÍ

Tabulka 2: Pearsonova korelační tabulka

Pearson's Correlations

			Pearson's r	p
BASU	-	BASR	0.224	0.016
BASU	-	BASVZ	0.391	< .001
BASU	-	BIS	0.784	< .001
BASU	-	SELF-EFFICACY	-0.145	0.120
BASR	-	BASVZ	0.522	< .001
BASR	-	BIS	0.120	0.198
BASR	-	SELF-EFFICACY	0.041	0.662
BASVZ	-	BIS	0.291	0.002
BASVZ	-	SELF-EFFICACY	0.121	0.197
BIS	-	SELF-EFFICACY	-0.202	0.030

Pozn.: V tabulce jsou použity zkratky jednotlivých položek pro snazší orientaci v programu JASP. Uvádíme vysvětlení jednotlivých položek: BASU – BAS úsilí, BASR – BAS reakce na odměnu, BASVZ – BAS vyhledávání zábavy, BIS – pasivní strach. Zvýrazněné hodnoty v tabulce jsou výčty korelačního koeficientu se střední a vysokou závislostí.

Statistické hledisko mezi BAS úsilí a BAS vyhledávání zábavy říká, že hodnota $p < 0,05$ ($0,001 < 0,05$) jevy spolu souvisí, korelační koeficient $r = 0,391$ naznačuje středně silnou závislost, jevy spolu souvisí statisticky i věcně. Mezi jevy je pozitivní vztah závislosti.

Přijímáme vztah na $\alpha < 0,001$: BAS úsilí a BAS vyhledávání zábavy spolu souvisí, mezi jevy je středně silná závislost, jedná se o pozitivní vztah závislosti.

Mezi položkami BAS úsilí a BIS je dle hodnoty p z hlediska statistiky souvislost. Hodnota $p = 0,001$ ($0,001 < 0,05$). Pearsonův korelační koeficient $r = 0,784$ odkazuje na to, že mezi jevy je vysoká závislost. Mezi jevy je pozitivní vztah závislosti.

Přijímáme vztah na $\alpha < 0,001$: BAS úsilí a BIS spolu souvisí, mezi jevy je vysoká závislost, jedná se o pozitivní vztah závislosti.

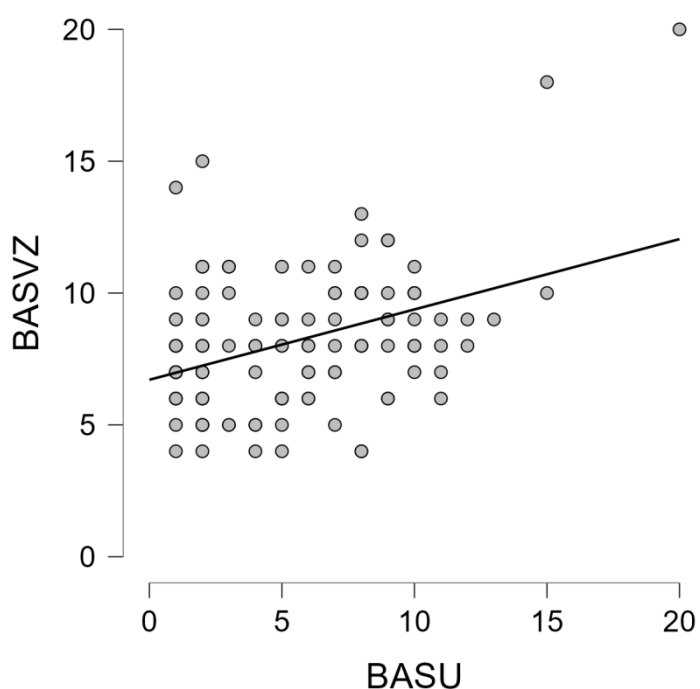
Ze statistického hlediska můžeme říct, že dle hodnoty $p < 0,001$ je mezi položkami BAS reakce a BAS vyhledávání zábavy určitá závislost. Tuto závislost potvrzuje Pearsonův korelační koeficient $r = 0,522$, který odkazuje na středně silnou vazbu a pozitivní vztah závislosti mezi jevy.

Přijímáme vztah na $\alpha < 0,001$: BAS reakce na odměnu a BAS vyhledávání zábavy spolu souvisí, mezi jevy je středně silná závislost, jedná se o pozitivní vztah závislosti.

Ze statistického hlediska lze vidět, že mezi BAS vyhledávání zábavy a BIS je dle hodnoty $p=0,002$ určitá závislost. Pearsonův korelační koeficient $r=0,291$ potvrzuje, že jevy spolu souvisí na hladině významnosti 0,002, vyskytuje se mezi nimi slabá závislost a pozitivní vztah závislosti.

V korelacích se neukázaly vztahy mezi BAS úsilí a BAS reakce. Také se neukázaly souvislosti mezi BAS reakce a BIS, BAS reakce a self-efficacy. Mezi zmíněnými jevy je prázdná souvislost.

Výčty korelačního koeficientu se střední a vysokou závislostí jsou zobrazeny na bodových grafech korelace. Body na grafu představují jednotlivé korelační koeficienty za jednotlivé žáky. Graf zkoreluje výsledky žáků ze získaných bodů v jednotlivých podskupinách v dotazníku. Cílem korelace je proložit mezi body přímkou. Ukazatelem souvislosti mezi danými jevy je co nejvíce bodů ležících na přímce.



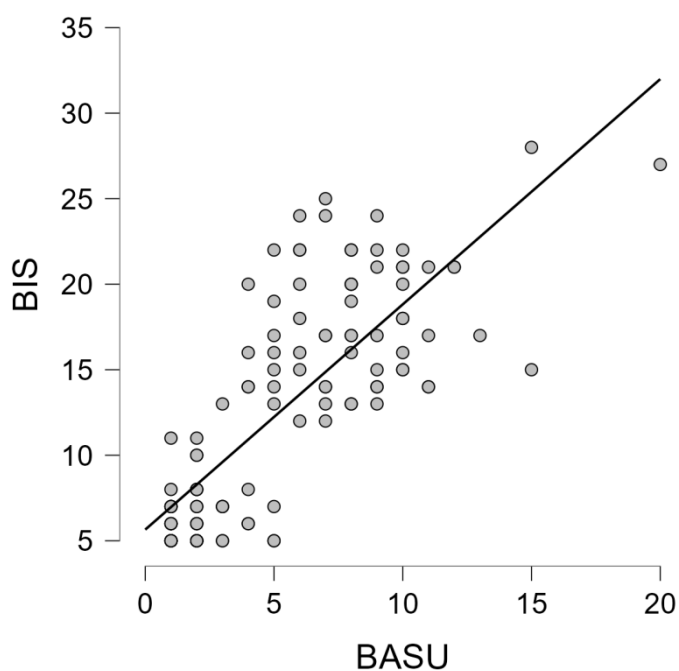
Graf 3: Bodový graf korelace mezi BAS úsilí a BAS vyhledávání zábavy

BAS úsilí a BAS vyhledávání zábavy

Pozitivní vztah závislosti – čím roste BAS úsilí, tím roste i BAS vyhledávání zábavy.

Čím více žáci skórují v dotazníku v BAS úsilí, tím méně vkládají úsilí. Čím méně žáci skórují v dotazníku v BAS vyhledávání zábavy, tím více vyhledávají zábavu.

S rostoucím úsilím se zvyšuje i vyhledávání zábavy. Při výuce žáci potřebují zábavu i úsilí, zábava pro ně není rušivým faktorem. Během hodin je tedy důležité používat aktivizační metody a hry k docílení pestrosti hodin a tím pádem i zvýšení úsilí žáků.



Graf 4: Bodový graf korelace mezi BAS úsilí a BIS

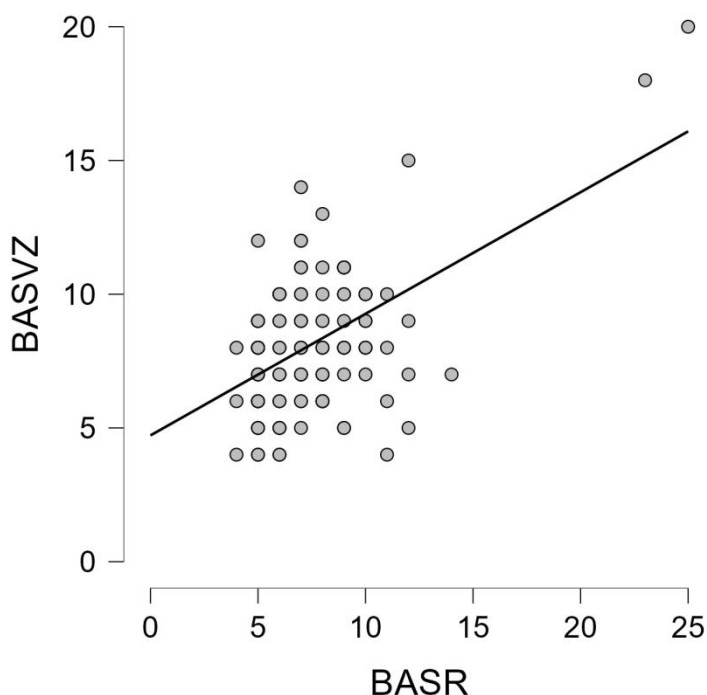
BAS úsilí a BIS

Pozitivní vztah závislosti – čím roste BAS úsilí, tím roste i BIS.

Čím více žáci skórují v dotazníku v BIS, tím klesá jejich pasivní strach. Čím méně žáci skórují v BAS úsilí, tím vkládají více úsilí.

Se snižujícím úsilím se snižuje i inhibovaný strach. Žáci inhibovaní pasivním strachem vzdávají své snažení již předem. Strach je inhibuje – nedovolí jim překonávat překážky. Tento jev se zdá jako paradoxní, ale lze vysvětlit tím, že tyto žáci již nejsou vůbec výkonově orientovaní. Mají negativní zkušenost s neúspěchem a z toho důvodu, např. už danou úlohu ani nezkoušejí vyřešit, rezignují a nedokážou samy sebe pobídnout ke snažení. Žáci s nízkým inhibovaným strachem vkládají při výuce malé úsilí, neprožívají strach. Takoví

žáci nedbají na školu a nefunguje u nich ani motivace neúspěchem ve formě špatné známky.



Graf 5: Bodový graf korelace mezi BAS reakce na odměnu a BAS vyhledávání zábavy

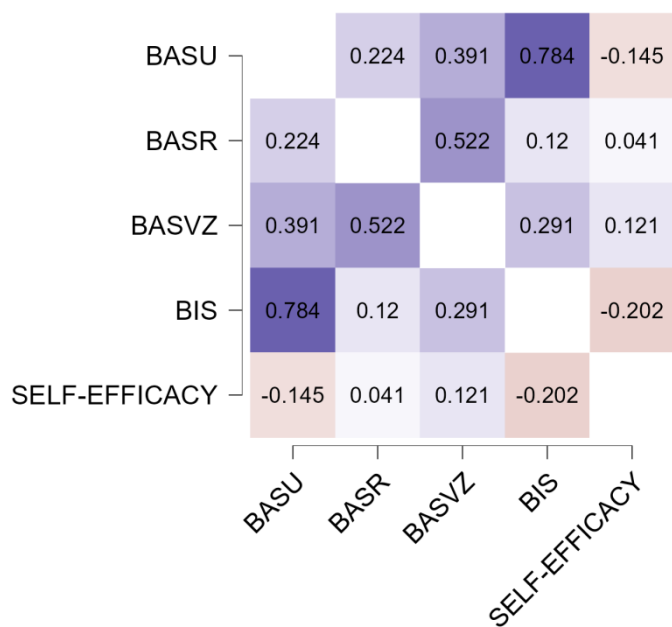
BAS reakce a BAS vyhledávání zábavy

Pozitivní vztah závislosti – čím roste BAS reakce, tím roste i BAS vyhledávání zábavy.

Čím více žáci skórují v dotazníku v BAS reakce, tím méně reagují na odměny. Čím méně žáci skórují v dotazníku v BAS vyhledávání zábavy, tím více vyhledávají zábavu.

S rostoucími reakcemi na odměnu se zvyšuje i vyhledávání zábavy. Mezi žáky jsou oblíbené aktivity, na jejichž konci je vidina odměny nebo úspěchu. Žáci potřebují být pozitivně hodnoceni. Pozitivní hodnocení povzbuzuje jejich sebedůvěru ve vlastní schopnosti, ale pokud se tato potřeba rozroste v závislost na odměně, negativně se pak podepíše na žácích. Žáci jsou závislí na odměně, mají ji spojenou s pozitivním hodnocením. Závislost na odměně není ale do budoucna žádoucí, protože cíl učení je postavený na zábavě a odměně. Je důležité, aby je učitel naučil přisuzovat příčiny úspěchu zejména úsilí.

Heatmapa ukazuje korelaci mezi jednotlivými složkami a odlišuje ji barvami. V heatmapovém zobrazení v grafu je jasně znázorněna závislost mezi jevy silnějším podbarvením.



Graf 6: Pearsonova heatmapa

8.3 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ MATEMATICKÉ SELF-EFFICACY

8.3.1 POPISNÁ STATISTIKA

Tabulka 3: Tabulka popisné statistiky

Descriptive Statistics

SELF-EFFICACY	
Valid	116
Missing	0
Mean	65.586
Std. Deviation	17.204
Minimum	37.000
Maximum	109.000

Platná data ukazují, že na všechny položky v dotazníku odpovědělo 116 respondentů. Chybějící hodnoty se rovnají 0. Průměr odkazuje na to, kolik průměrně bodů žáci získali v jednotlivých podskupinách testu. Poslední dvě položky poukazují na minimum a maximum dosažených bodů u jednotlivých položek dotazníku.

Data poukazují na to, že jsou žáci spíše podprůměrní v sebedůvěře v matematice. Průměrně žáci dosahovali 65 bodů, což odpovídá podprůměrné matematické self-efficacy a menší sebedůvěře v matematice. Je zajímavé, že většina oslovených respondentů dosahuje v matematice výborných výkonů a jsou z matematiky klasifikováni známkou výborně.

Tabulka 4: Pearsonova a Spearmanova korelační tabulka

Correlation Table

		Pearson		Spearman	
		r	p	Rho	p
V2	- mate	0.299	0.001	0.355	< .001

Byla zjišťována korelace mezi známkou z matematiky a celkovou matematickou self-efficacy. Byl použit Spearmanův korelační koeficient, který se používá pro menší počet respondentů. Pearsonův i Spearmanův korelační koeficient vyšel na určité hladině významnosti. Pearsonův korelační koeficient $r=0,299$ i Spearmanův korelační koeficient $Rho=0,355$ naznačuje slabou závislost mezi jevy, jedná se o pozitivní vztah závislosti. Závislost mezi jevy je nízká, ale na vysoké hladině významnosti. Nízká závislost může být způsobena malým vzorkem respondentů, na větším vzorku respondentů předpokládáme vyšší závislost. Znamky z matematiky souvisí se sebepojetím v matematice na hladině významnosti $p<0,001$.

Známkování se velmi významně odráží v sebedůvěře dětí v matematice. Úspěšnost v matematice se promítá do jejich sebepojetí. Můžeme konstatovat, že čím vyšší známku z matematiky děti získávají, dosahují i vyšší matematické self-efficacy, což znamená, že čím horší mají známku z matematiky, tím se jim zhoršuje i jejich matematická self-efficacy. Z praxe je známo, že někteří učitelé dávají žákům horší známky s očekáváním, že se žácilepší. Ale paradoxně to vede ke zhoršení celkového sebepojetí a tím pádem i zhoršení školních výkonů.

Tabulka 5: Hodnocení dotazníku self-efficacy

SELF-EFFICACY	3. ročník	4. ročník	5. ročník
Průměr	61,65	60,34	71,62
Minimum	37	37	42
Maximum	103	91	109

Ve 3. ročníku žáci průměrně dosahovali 61,65 bodů. Výsledek ukazuje podprůměrnou sebedůvěru v matematice. Žáci, kteří minimálně získali 37 bodů, mají vysokou matematickou self-efficacy. Maximální počet 103 u žáků odhaluje podprůměrnou sebedůvěru v matematice.

Ve 4. ročníku je průměrná hodnota 60,34 bodů, která opět odkazuje na podprůměrnou sebedůvěru v matematice. Žáci s minimálním počtem bodů 37 vykazují vysokou matematickou self-efficacy. Žáci, kteří maximálně získali 91 bodů, mají podprůměrnou sebedůvěru v matematice.

V 5. ročníku u žáků dosahovala průměrná hodnota 71,62 bodů. Hodnota prezentuje podprůměrnou matematickou self-efficacy žáků. Minimální počet 42 u žáků odhaluje vysokou sebedůvěru v matematice. Žáci s maximálním počtem bodů 109 projevují nízkou matematickou self-efficacy.

Z tabulky dosahovaných průměrných hodnot za jednotlivé ročníky je patrné, že s přibývajícím věkem u žáků postupně klesá sebedůvěra v matematice a naopak se zvyšuje jejich nedůvěra v jejich schopnosti v matematice.

Tabulka 6: Průměrné hodnocení položek v dotazníku self-efficacy na škále 1-5

	Položky	3. ročník	4. ročník	5. ročník
21.	Umím dobře počítat příklady z matematiky.	1,28	1,47	2,13
22.	Jdu do školy v klidu, i když píšeme test z matematiky.	2,37	2,20	2,77
23.	Matematiku považuji za důležitý předmět.	2,50	1,40	2,40
24.	Z matematiky dokážu mít na vysvědčení jedničku.	2,67	1,30	2,10
25.	Obvykle si myslím, že z matematického testu dostanu dobrou známku.	2,00	1,41	2,60
26.	Při písemném testu se snažím vyřešit všechny příklady, i ty nejtěžší.	1,60	1,30	2,40
27.	Umím dobře počítat slovní úlohy.	3,43	2,10	3,33
28.	Snažím se dostat z pololetní písemné práce dobrou známku.	2,07	1,83	2,40
29.	Rád/a počítám příklady na tabuli před ostatními spolužáky.	1,57	2,23	2,90
30.	Když se před testem z matematiky cítím v klidu, mám potom lepší známku.	2,40	2,33	1,80
31.	Dělám rád/a domácí úkoly z matematiky.	3,17	2,33	2,00
32.	Učitel/ka matematiky mě často chválí, že mi matematika jde.	1,30	2,47	1,83
33.	Dělám vše proto, abych měl/a dobré známky z matematiky.	2,07	2,73	2,57
34.	Když se v matematice učím něco nového, věřím, že to zvládnou a pochopím.	1,73	2,80	3,37
35.	Dovedu požádat rodiče o pomoc s domácím úkolem z matematiky.	1,73	2,13	2,23
36.	Když se mi nepovede vyřešit příklad napoprvé, zkusím to znovu.	2,11	2,00	2,30
37.	Obvykle si dobře pamatuji, co se učíme na hodině matematiky.	2,50	1,23	2,30
38.	Rodiče věří, že můžu mít dobré známky z matematiky.	1,63	1,80	1,57
39.	Během vyučovací hodiny matematiky se snažím soustředit a dávat pozor.	2,47	2,63	2,53
40.	Dokážu být v klidu před testem z matematiky.	2,83	1,33	2,63
41.	Baví mě počítání matematických příkladů.	1,97	1,97	1,73
42.	Chtěl/a bych, aby matematika byla součástí mého budoucího povolání.	1,50	2,87	2,87
43.	Umím dobře řešit geometrické úlohy.	1,23	1,63	2,17
44.	Moji spolužáci mi říkají, že mi matematika jde.	3,33	1,53	1,87
45.	I když hned nevím, jak nějaký příklad řešit, snažím se na to přijít.	2,13	1,80	2,60
46.	I když mám počítat těžký příklad na tabuli, jsem v klidu.	2,13	3,03	2,13
47.	Když se dostatečně učím, nedostanu špatnou známku z matematiky.	1,73	2,83	1,40
48.	Když se učím matematiku a něco mi v ní nejde, stejně se to snažím naučit.	2,03	1,57	1,73
49.	Když nevím, jak nějaký příklad v matematice řešit, řeknu si o pomoc učiteli.	1,67	2,07	1,40
50.	Jsem schopný/á se dobře naučit na test z matematiky.	2,00	1,90	3,63

3. ročník:

Tabulka ukazuje, že ve 3. ročníku byly nejlépe hodnocené položky dotazníku položky: 21, 26, 29, 32, 38, 42, 43, 47 a 49. Nejlépe hodnocenou byla položka 43 *Umím dobře řešit geometrické úlohy*. Z toho vyplývá, že si žáci věří v řešení geometrických úloh. Položka 21 *Umím dobře počítat příklady z matematiky* dosáhla druhého nejlepšího hodnocení a svědčí o sebedůvěře žáků v matematice a o jejich přesvědčení o vlastních schopnostech. Položka 32 *Učitel/ka matematiky mě často chválí, že mi matematika jde* spolu s položkou 29 *Rád/a počítám příklady na tabuli před ostatními spolužáky* naznačují dostatek sociální podpory ve školním prostředí. Překvapením bylo zjištění, že mezi nejlépe hodnocenými položkami se objevila položka 42 *Chtěl/a bych, aby matematika byla součástí mého budoucího povolání* vypovídá o pozitivním vztahu žáků k matematice. Položka 26 *Při písemném testu se snažím vyřešit všechny příklady, i ty nejtěžší* odhaluje vkládání snahy a úsilí do překonávání překážek. Položka 38 *Rodiče věří, že můžu mít dobré známky z matematiky* odráží důvěru, kterou rodiče vkládají do svého dítěte. Položka 49 *Když nevím, jak nějaký příklad v matematice řešit, řeknu si o pomoc učiteli* prezentuje reakování žáků na neúspěch pomocí úsilí. Položka 47 *Když se dostatečně učím, nedostanu špatnou známku z matematiky* odkazuje na důvěru žáků v to, že úsilím mohou ovlivnit svůj výkon v matematice

Naopak nejhůře hodnocené položky byly položky 27, 31 a 44. Nejhůře hodnocenou byla položka 27 *Umím dobře počítat slovní úlohy*, ze které vyplývá, že si žáci nevěří při počítání slovních úloh. Druhou nejhůře hodnocenou položkou byla položka 44 *Moji spolužáci mi říkají, že mi matematika jde* naznačuje, že žáci nepociťují dostatek podpory ze strany svých spolužáků. Položka 31 *Dělám rád/a domácí úkoly z matematiky* odráží možný negativní vztah k matematice nebo domácím úkolům celkově.

4. ročník:

Podle tabulky byly ve 4. ročníku nejlépe hodnocené položky dotazníku položky: 21, 23, 24, 25, 26, 37, 40, 44 a 48. Nejlépe hodnocenou byla položka 37 *Obvykle si dobře pamatuji, co se učíme na hodině matematiky* odhaluje přesvědčení žáků o jejich schopnostech. Druhou nejlépe hodnocenou položkou je položka 24 *Z matematiky dokážu mít na vysvědčení jedničku* opět prezentuje přesvědčení o vlastních schopnostech. Položka 26 *Při písemném*

testu se snažím vyřešit všechny příklady, i ty nejtěžší charakterizuje snahu, kterou žáci vkládají do překonávání překážek. Položka 40 *Dokážu být v klidu před testem z matematiky* naznačuje důvěru žáků ve vlastní schopnosti a jejich emoční prožívání. Položka 23 *Matematiku považuji za důležitý předmět* svědčí o pozitivním vztahu k matematice. Položka 25 *Obvykle si myslím, že z matematického testu dostanu dobrou známku* spolu s položkou 21 *Umím dobře počítat příklady z matematiky* prezentuje přesvědčení o vlastních schopnostech. Položka 44 *Moji spolužáci mi říkají, že mi matematika jde* dokládá dostatek sociální podpory ve třídě. Položka 48 *Když se učím matematiku a něco mi v ní nejde, stejně se to snažím učit* poukazuje na důvěru žáků v to, že úsilím mohou ovlivnit svůj výkon v matematice.

Naopak nejhůře hodnocené položky byly položky: 42, 46 a 47. Nejhůře hodnocenou byla položka 46 *I když mám počítat těžký příklad na tabuli, jsem v klidu*, ze které vyplývá, že si žáci nevěří při počítání příkladů na tabuli a bojí se sociálního hodnocení. Druhou nejhůře hodnocenou položkou byla položka 42 *Chtěl/a bych, aby matematika byla součástí mého budoucího povolání* naznačuje možný negativní postoj k matematice. Položka 47 *Když se dostatečně učím, nedostanu špatnou známku z matematiky* signalizuje, že žáci nevěří, že mohou snahou a úsilím ovlivnit svůj výkon v matematice.

5. ročník:

Tabulka ukazuje, že v 5. ročníku byly nejlépe hodnocené položky dotazníku položky: 30, 32, 38, 41, 44, 47, 48 a 49. Nejlépe hodnocenou byla položka 47 *Když se dostatečně učím, nedostanu špatnou známku z matematiky* poukazuje na důvěru žáků v to, že úsilím mohou ovlivnit svůj výkon v matematice. Na prvním místě je i položka 49 *Když nevím, jak nějaký příklad v matematice řešit, řeknu si o pomoc učiteli* svědčí o snaze žáků reagovat na neúspěch úsilím. Položka 38 *Rodiče věří, že můžu mít dobré známky z matematiky* prezentuje důvěru, která je rodiči do žáků vkládána. Položka 41 *Baví mě počítání matematických příkladů* prezentuje přesvědčení žáků o vlastních schopnostech a možný kladný postoj k matematice. Položka 48 *Když se učím matematiku a něco mi v ní nejde, stejně se to snažím naučit* naznačuje, že žáci hrozbu neúspěchu vnímají jako výzvu. Položka 30 *Když se před testem z matematiky cítím v klidu, mám potom lepší známku* prezentuje důvěru žáků ve vlastní schopnosti. Položka 32 *Učitel/ka matematiky mě často*

chválí, že mi matematika jde spolu s položkou 44 *Moji spolužáci mi říkají, že mi matematika jde* svědčí o dostatku sociální podpory ve školním prostředí.

Naopak nejhůře hodnocené položky byly položky: 27, 34 a 50. Nejhůře hodnocenou byla položka 50 *Jsem schopný/á se dobře naučit na test z matematiky*, ze které vyplývá nedostatečná důvěra žáků v jejich schopnosti. Druhá nejhůře hodnocená byla položka 34 *Když se v matematice učím něco nového, věřím, že to zvládnou a pochopím* společně s položkou 27 *Umím dobře počítat slovní úlohy* také svědčí o nedůvěře žáků v jejich schopnosti.

8.3.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Byly ověřovány vlastnosti dotazníku – jeho reliabilita. Položková analýza uvádí reliabilitu dotazníku a jeho jednotlivých položek. Reliabilitou se zjišťuje spolehlivost dotazníku a odhaluje, zda při opakovaném použití testu lze dosáhnout podobných výsledků. Ukazatelem reliability jsou dva koeficienty: McDonaldova ω a Cronbachova α . Jestliže oba koeficienty vycházejí větší než 0,7, svědčí to o vysoké reliabilitě dotazníku.

Tabulka 7: Položková analýza – reliabilita dotazníku

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	McDonald's ω	Cronbach's α
Point estimate	0.908	0.905
95% CI lower bound	0.884	0.878
95% CI upper bound	0.932	0.928

Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.

$\Omega, \alpha > 0,7 \approx$ vysoká reliabilita dotazníku

0,908, 0,905 > 0,7 \approx vysoká reliabilita dotazníku matematické self-efficacy

Intervaly spolehlivosti ukazují, s jakou pravděpodobností v úvaze na velký populační soubor by se mohla McDonaldova ω pohybovat od spodní hranice k horní hranici. Jaká by byla minimální hodnota reliability a jaké maximální hodnoty by šlo dosáhnout.

V dotazníkovém šetření byly získány lepší výsledky, než jakých bylo dosaženo ve výzkumu Smetáčkové a Vozkové, kde Cronbachova α dosahovala hodnoty 0,9. Lze tedy potvrdit, že dotazník je možné využít pro zjišťování sebehodnocení v matematice.

Položková analýza jednotlivých položek dotazníku je uvedena v příloze č. 2, kde jsou na zamyšlení položky 35 a 44. Jejich vyloučení z dotazníku by mohlo zvýšit celkovou reliabilitu dotazníku matematické self-efficacy. Toto zhodnocení je součástí dalších výzkumů, které se budou zabývat ověřováním škály matematické self-efficacy.

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Rozvoj sebehodnocení a sebepojetí dětí mladšího školního věku“ měla stanovený cíl objasnit klíčové pojmy související se sebehodnocení a sebepojetí dětí mladšího školního věku, objasnit vliv sociálního prostředí na vývoj sebehodnocení a sebepojetí, přiblížit možnosti rozvoje a formování sebehodnocení a sebepojetí, a charakterizovat dítě mladšího školního věku.

Výzkum v praktické části se zabývá dětským sebepojetím a sebedůvěrou v matematice prostřednictvím škály aktivního a pasivního strachu a škály matematické self-efficacy.

V praktické části byla zjišťována souvislost mezi aktivním a pasivním strachem na sebepojetí dětí. Tato souvislost nebyla prokázána. V dotazníkovém šetření byly zkoumány vazby mezi jednotlivými faktory aktivního a pasivního strachu. Aktivní strach je motivující, pasivní strach děti naopak spíše utlumuje. Data z výzkumu potvrdila, že s rostoucím úsilím se u dětí zvyšuje i vyhledávání zábavy. Lze tedy říct, že během výuky děti vyžadují zábavu, která pro ně není rušivým faktorem. Děti potřebují pro vkládání úsilí zábavné prostředí a aktivizační metody a hry k docílení pestrosti a zábavnosti hodin, čímž dojde ke zvýšení jejich úsilí. Dotazníkové šetření ukázalo, že se snižujícím úsilím se snižuje i inhibovaný strach žáků. Strach žáky inhibuje a z toho důvodu již nejsou schopni překonávat překážky ve škole. Tento výsledek se jeví jako paradoxní, ale lze jej vyložit tak, že žáci již nejsou orientovaní na svůj školní výkon. Vkládají při výuce jen malé úsilí, a přesto neprožívají strach. Žáci vzdávají své snažení již předem, nedokážou podnitit sami sebe ke snaze. Působí na to také jejich negativní zkušenost s neúspěchem, která je vede k rezignaci. Výzkum odhalil, že s rostoucími reakcemi na odměnu se zvyšuje i vyhledávání zábavy. Oblíbenými aktivitami žáků jsou aktivity, na jejichž konci spatřují odměnu nebo úspěch. Žáci se ale stávají závislými na odměnách, protože ji mají spojené s pozitivním hodnocením. Závislost na odměnách je ale do budoucna pro žáky nebezpečná z toho důvodu, že cíl učení je postavený na zábavě a odměně. Proto je zde důležitá práce učitele, která bude směřovat k tomu, aby žáci chápali příčiny úspěchu jako výsledek svého snažení.

Sledovaný vzorek vykázal velmi dobré výsledky v prožívání strachu. Žáci jsou motivováni aktivním strachem, a aktivně porázejí strach a překážky ve škole vyvíjením úsilí. Jsou

orientovaní na dosažení svých cílů. Učitelé by se měli ve výuce zaměřit na podporu úsilí, a zabránit tak rozvíjení inhibovaného strachu. Jako rizikové se jeví používání odměn, které by učitelé měli omezit. Při vyučování by se měl dát prostor didaktickým hrám a aktivitám.

Ve výzkumu bylo zkoumáno, jakým způsobem děti získávají sebevědomí v matematice. Z dotazníkového šetření vyplývá, že sebevědomí v matematice velmi závisí na známce dítěte. Úspěšnost v tomto předmětu se promítá do sebedůvěry dětí ve vlastní schopnosti, ale také do celkového sebepojetí. Bylo zjištěno, že špatné známky z matematiky vedou i ke zhoršení matematické self-efficacy. V tomto případě by si měli dávat učitelé pozor na klasifikaci dítěte, aby nevědomě nesnižovali sebevědomí dítěte a to nevedlo ke zhoršení školních výkonů.

Výzkum odhalil, že na 1. stupni je matematika mezi dětmi považována za oblíbený předmět, někteří z nich považují matematiku za důležitý předmět nebo očekávají, že matematika bude součástí jejich budoucího povolání. Můžeme tudíž hovořit o pozitivním vztahu dětí k matematice. Data z dotazníkového šetření ale ukazují, že s přibývajícím věkem u dětí pozvolna klesá sebedůvěra v matematice, a naopak se zvyšuje jejich nedůvěra ve vlastní schopnosti. Data odhalila, že dětská sebedůvěra v matematice se nachází spíše na podprůměrné hranici a odpovídá podprůměrné matematické self-efficacy. Zajímavým zjištěním tedy je, že na 1. stupni je sice matematika pokládána za oblíbený předmět, děti jsou v ní úspěšné a na vysvědčení dosahují klasifikace výborně, přesto si ale příliš nevěří a nemají vysokou důvěru ve své matematické schopnosti. O příčinách bychom mohli diskutovat, ale nebyly součástí našeho výzkumu. Za možné příčiny bychom ale mohli označit způsob hodnocení učitele. Na příčiny bychom mohli nahlížet i z hlediska pohlaví, protože dívky si na rozdíl od chlapců příliš nevěří a bývají úzkostnější. Na hledisko pohlaví jsme se ve výzkumu nezaměřovali z důvodu malého výzkumného vzorku.

Škála matematické self-efficacy má velice uspokojivé psychometrické vlastnosti a lze ji používat jako autodiagnostickou metodu. Mohla by se využívat v učitelské praxi, kde by učitelům sloužila zejména pro zjištění a odhadnutí míry dětské sebedůvěry v matematice.

RESUMÉ

Diplomová práce se věnuje rozvoji sebehodnocení a sebepojetí dětí mladšího školního věku. Teoretická část se věnuje charakteristice mladšího školního věku, objasňuje klíčové pojmy související se sebehodnocením a sebepojetím, mapuje vývoj sebehodnocení a sebepojetí. Zaměřuje se na vliv učitele na dětské sebepojetí a možnosti rozvoje zdravého sebevědomí dítěte. Praktická část je zaměřena na škálu aktivního a pasivního strachu a matematickou self-efficacy formou dotazníkového šetření. Škály byly využity pro zjištění sebepojetí a sebedůvěry dětí v matematice. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že sebedůvěra v matematice je u dětí spíše podprůměrná a zhoršuje se s přibývajícím věkem. Výzkumem se potvrdila souvislost mezi dětským sebepojetím a známkou z matematiky. Nebyla prokázána souvislost mezi aktivním a pasivním strachem na sebedůvěru dětí.

RESUMÉ

This diploma deals with the development of self-esteem and self-concept of children of younger school age. The theoretical part deals with the characteristics of younger school age, clarifies key concepts related to self-esteem and self-concept. It focuses on the teacher's influence on children's self-concept and the possibilities of developing a child's healthy self-confidence. The practical part is focused on a range of active and passive fear and mathematical self-efficacy in the form of a questionnaire survey. The scales were used to determine children's self-concept and self-confidence in mathematics. The questionnaire survey found that self-confidence in mathematics is rather below average in children and deteriorates with age. The research confirmed the connection between children's self-confidence.

SEZNAM LITERATURY

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

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

CANFIELD, Jack a Harold Clive WELLS. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-028-6.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

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

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

PAVELKOVÁ, Isabella, Kateřina KUBÍKOVÁ a Aneta BOHÁČOVÁ. Strach a školní výkon. *Pedagogika* [online]. 2020, **70**(2), 139-156 [cit. 2022-03-28]. DOI: 10.14712/23362189.2019.1594. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

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

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.

SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-psychologie: Elektronický časopis ČMPS* [online]. 2016, **10**(1), 18-33 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/smetackova_vozkova.pdf

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

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.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Graf 1: Počet vyplněných dotazníků dle pohlaví (%)	64
Graf 2: Poměr respondentů dle tříd (%)	65
Graf 3: Bodový graf korelace mezi BAS úsilí a BAS vyhledávání zábavy	69
Graf 4: Bodový graf korelace mezi BAS úsilí a BIS.....	70
Graf 5: Bodový graf korelace mezi BAS reakce na odměnu a BAS vyhledávání zábavy ..	71
Graf 6: Pearsonova heatmapa	72
Tabulka 1: Tabulka popisné statistiky	66
Tabulka 2: Pearsonova korelační tabulka	68
Tabulka 3: Tabulka popisné statistiky	73
Tabulka 4: Pearsonova a Spearmanova korelační tabulka	73
Tabulka 5: Hodnocení dotazníku self-efficacy.....	74
Tabulka 6: Průměrné hodnocení položek v dotazníku self-efficacy na škále 1-5	76
Tabulka 7: Položková analýza – reliabilita dotazníku.....	79

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

DOTAZNÍK

Věk:

Třída:

Pohlaví:

Na vysvědčení z matematika jsem měl/a:

1. Nedostanu strach ani moc neprožívám, když se mi něco špatného přihodí.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

2. Když něco chci, udělám všechno pro to, abych to získal.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

3. Když jsem v něčem dobrý/á, rád/a v tom pokračuji.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

4. Vždy chci zkusit něco nového, když to vypadá, že bude legrace.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

5. Jsem nadšený/á a šťastný/á, když dostanu to, co chci.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

6. Když mi lidé nadávají nebo mi říkají, že něco dělám špatně, tak mě to mrzí.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

7. Když něco chci, jdu si za tím až do konce.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

8. Často dělám věci jen pro to, že mě baví (nemám k tomu žádný jiný důvod).

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

9. Když se naskytne příležitost získat to, co chci, hned toho využiji.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

10. Hrozně mě znervózňuje, když si myslím, že se na mne někdo zlobí.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

11. Jsem nadšený/á, když vidím příležitost získat něco, co se mi líbí.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

12. Často dělám věci hned bez rozmyšlení.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

13. Většinou velmi znervózním, když očekávám, že se stane něco nepříjemného.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

14. Jsem nadšený/á, když se mi stane něco dobrého.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

15. Jsem znepokojený/á, když si myslím, že jsem něco neudělal/a dobře.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

16. Toužím po vzrušení a nových senzacích.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

17. Nikdo mě nezastaví, když něco chci.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

18. Mám strach z více věcí než moji kamarádi.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

19. Když vyhraji soutěž, jsem nadšený/á.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

20. Bojím se toho, abych nedělal/a chyby.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

21. Umím dobře počítat příklady z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

22. Jdu do školy v klidu, i když píšeme test z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

23. Matematiku považuji za důležitý předmět.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

24. Z matematiky dokážu mít na vysvědčení jedničku.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

25. Obvykle si myslím, že z matematického testu dostanu dobrou známku.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

26. Při písemném testu se snažím vyřešit všechny příklady, i ty nejtěžší.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

27. Umím dobře počítat slovní úlohy.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

28. Snažím se dostat z pololetní písemné práce dobrou známku.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

29. Rád/a počítám příklady na tabuli před ostatními spolužáky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

30. Když se před testem z matematiky cítím v klidu, mám potom lepší známku.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

31. Dělán rád/a domácí úkoly z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

32. Učitel/ka matematiky mě často chválí, že mi matematika jde.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

33. Dělán vše proto, abych měl/a dobré známky z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

34. Když se v matematice učím něco nového, věřím, že to zvládnu a pochopím.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

35. Dovedu požádat rodiče o pomoc s domácím úkolem z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

36. Když se mi nepovede vyřešit příklad napoprvé, zkusím to znovu.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

37. Obvykle si dobře pamatuji, co se učíme na hodině matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

38. Rodiče věří, že můžu mít dobré známky z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

39. Během vyučovací hodiny matematiky se snažím soustředit a dávat pozor.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

40. Dokážu být v klidu před testem z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

41. Baví mě počítání matematických příkladů.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

42. Chtěl/a bych, aby matematika byla součástí mého budoucího povolání.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

43. Umím dobře řešit geometrické úlohy.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

44. Moji spolužáci mi říkají, že mi matematika jde.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

45. I když hned nevím, jak nějaký příklad řešit, snažím se na to přijít.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

46. I když mám počítat těžký příklad na tabuli, jsem v klidu.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

47. Když se dostatečně učím, nedostanu špatnou známku z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

48. Když se učím matematiku a něco mi v ní nejde, stejně se to snažím naučit.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

49. Když nevím, jak nějaký příklad v matematice řešit, řeknu si o pomoc učiteli.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

50. Jsem schopný/á se dobře naučit na test z matematiky.

(1) úplně souhlasím	(2) spíše souhlasím	(3) nevím	(4) spíše nesouhlasím	(5) nesouhlasím, vůbec se mi nepodobá
---------------------	---------------------	-----------	-----------------------	---------------------------------------

PŘÍLOHA Č. 2 – POLOŽKOVÁ ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK V DOTAZNÍKU

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped	
	McDonald's ω	Cronbach's α
V21	0.903	0.900
V22	0.906	0.903
V23	0.906	0.903
V24	0.905	0.902
V25	0.903	0.900
V26	0.905	0.902
V27	0.906	0.903
V28	0.908	0.906
V29	0.908	0.905
V30	0.904	0.901
V31	0.906	0.903
V32	0.904	0.901
V33	0.907	0.904
V34	0.903	0.900
V35	0.911	0.909
V36	0.904	0.901
V37	0.902	0.899
V38	0.907	0.904
V39	0.905	0.901
V40	0.905	0.902
V41	0.902	0.899
V42	0.907	0.904
V43	0.907	0.904
V44	0.909	0.906
V45	0.905	0.901
V46	0.904	0.901
V47	0.905	0.901
V48	0.904	0.901
V49	0.907	0.904
V50	0.902	0.899