

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií

**Využití poznatků psychologie při řešení mého osobního
problému – nedostatku sebevědomí**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce:
doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:
Radomíra Kučírková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Využití poznatků psychologie při řešení mého osobního problému – nedostatku sebevědomí“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně 21.4.2011

.....
Radomíra Kučírková

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat mým nejbližším za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytovali během studia a při zpracování mé bakalářské práce.

.....
Radomíra Kučírková

OBSAH

Úvod	1
1. Osobnost	2
1.1 Utváření osobnosti	2
1.2 Psychosociální teorie osobnosti	3
1.2.1 Stádia vývoje podle Eriksona	4
1.3 Vlivy působící při vývoji osobnosti	5
1.3.1 Vnější podmínky	6
1.3.2 Vnitřní podmínky	7
2. Pojem já a sebepojetí	8
2.1 Pojem já a jeho stručný vývoj	8
2.1.1 Já a sebereflexe	10
2.1.2 Ideální Já	10
2.2 Sebpojetí	12
2.2.1 Důležité fáze při vývoji sebepojetí	13
2.2.2 Struktura a funkce sebepojetí	14
2.3 Sebehodnocení	16
2.4 Sebevědomí	18
3. Sociální aspekty sebepojetí	21
3.1 Socializace dítěte	21
3.2 Rodina	23
3.2.1 Typologie rodiny	24
3.2.2 Funkce rodiny	25
3.2.3 Patologie rodinného prostředí a jeho vliv na dítě	26
3.2.4 Výchova v rodině	28
3.2.4.1 Používání odměn a trestů v rodině	30
3.3 Škola	30
3.3.1 Školní klima	31
3.3.2 Učitel	32
3.4 Vrstevnické skupiny	34

4. Patologie ve vývoji sebevědomí	34
4.1 Příčiny nedostatku sebevědomí a sebedůvěry	35
4.2 Analýza sníženého sebevědomí	37
4.3 Jak zvýšit sebevědomí a sebedůvěru	39
4.3.1 Jak získat větší sebejistotu života	40
4.3.2 Přehled psychoterapeutických metod	41
Závěr	44
Resumé	46
Anotace	47
Klíčová slova	47
Odborná literatura a další prameny	48

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsme si nevybrala náhodou. Osobní problémy, především problémy psychického rázu má v dnešní době téměř každý člověk. Některé z nich jsou téměř nerozeznatelné, některé dokážeme vyřešit sami bez pomoci odborníků. Často ale i malý problém v psychice může časem přerůst v potíže, které již vyžadují zásah lékaře nebo psychologa. Téměř každý psychický problém má svoji příčinu. Pokud jsou kolem nás lidé, kteří dokáží odhalit problém, kteří nám pomůžou radou či pomocí, můžeme se vyhnout mnohým nepříjemným zážitkům nebo dokonce následkům na psychice nebo zdraví.

Mým problémem, se kterým se potýkám již od dětství, je nedostatek sebevědomí. Může se zdát, že je to problém malicherný, že přece někdo, kdo si nevěří, kdo se podceňuje nebo raději nic nedělá, nemá zase až takový problém, aby jej musel řešit lékař nebo psycholog. Málokdo, kdo nevidí pod složitou slupku psychologie, si nemusí uvědomovat, kde všude může být člověku nízká sebedůvěra nebo sebepodceňování nepřekonatelnou překážkou. Také příčiny vzniku pocitu méněcennosti či nízkého sebevědomí jsou pro někoho možná překvapující, někdy naprosto běžné a všudypřítomné.

Sebevědomí je základem pro jakoukoli úspěšnou činnost člověka, je důležité ve vztazích, může ovlivnit celý život člověka. Aby bylo možné tento problém řešit, je nutné ho rozpoznat, pochopit, analyzovat příčinu vzniku a následně řešit. Buď s pomocí psychologa, který nás vyslechne nebo v lepším případě snahou změnit něco ve svém přístupu k životu, k lidem, k sobě samému.

Je nutné poukázat na fakt, že nedostatečné sebevědomí může v nejhorším případě vést až k osamělosti, depresím, či sebevraždě. Přitom by stačilo jen pochopit a pomoci. Nebo sáhnout k radikálním změnám ve vztazích či v životě.

V práci bych chtěla upozornit na tuto problematiku především z pohledu psychologie a pedagogiky, poukazuji na nejdůležitější faktory a oblasti, které mohou s problémem nízkého sebevědomí úzce souviset.

OSOBNOST

Osobnost představuje individuální soubor duševních a tělesných vlastností člověka, které se utvářejí v průběhu vývoje a projevují se v sociálních vztazích. Vrozené a získané vlastnosti tvoří strukturu osobnosti, která je pro každého člověka charakteristická. V průběhu individuálního vývoje se stále více doplňují vrozené dispozice (temperament) a obohacují se vlastnostmi získanými (charakter)¹.

Definicí osobnosti navrhli především psychologové v historii nespočet. Teoretici „já“ vnímají osobnost jako něco, co skutečně existuje a co má skutečné účinky. Naopak behavioristé pokládají osobnost za pouhou odvozeninu z chování, jež samo je jediným přímo pozorovatelným a měřitelným jevem. Drapela² definuje osobnost jako „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby*“.

1.1 Utváření osobnosti

Vývoj člověka se vyznačuje neustálým setkáváním se s novými a neobvyklými zážitky a poznatky. Na člověka během celého života čeká potýkání se mnoha změnami a různými překážkami. Ne každý je ale schopen překonávat je sám. Mnoho z nás potřebuje pomoc a podporu svého nejbližšího okolí.

Každý vývoj, i vývoj osobnosti, má svoji určitou strukturu a řád. Vývoj osobnosti má také svá stadia, která jsou něčím charakteristická. Obsahují typické prvky pro většinu populace. Každá fáze se také výrazně liší od jiné. Probíhá tedy dle určitých obecných zákonitostí, které však mají u každého zcela individuální podobu. Tím se stává každé dítě jedinečnou lidskou bytostí³. Jak tvrdí Helus⁴, je třeba brát časové ohraničení každého období jako přibližné, jelikož přechod z jednoho období do druhého je ovlivněn mnoha faktory.

Jednotlivá stadia na sebe navazují a vážné poruchy v předchozím stadiu ztěžují přirozený vývoj ve stadiu následujícím. Erikson⁵ popisuje vývojové mezníky, které se objevují v každém vývojovém stadiu a signalizují změnu ve vývoji člověka a osobnosti. Vývojové mezníky můžeme rozdělit na biologický, který je určený zráním

¹ Praško J. a kol. *Poruchy osobnosti*, 2003

² Drapela, V.J. *Přehled teorií osobnosti*, 2003, str. 14

³ Matějček, Z.; Langmeier, J. *Počátky našeho duševního života*, 1986

⁴ Helus, Z. *Osobnost a její vývoj*, 2003

⁵ Erikson, 1963, in Vágnerová, M. *Vývojová psychologie*, 1996

(např. schopnost pohybu, chůze) a psychický. Ten je limitován interakcí vnitřních dispozic a učení. Sociální mezník je potom dán působením společnosti, v níž dítě žije.

Dítě během svého vývoje potřebuje pomoc vnímavé osoby, kterou může být především rodič nebo pedagog. Ta většinou dokáže odhadnout, určit a pomoci dítěti vyrovnávat se změnami ve vývoji, chránit ho před vším, co jeho vývoj ohrožuje. Dokáže zvolit, jaké postupy jsou pro dítě přínosem a jaké mohou i uškodit⁶.

1.2 Psychosociální teorie vývoje osobnosti

Pro pochopení některých zákonitostí ve vývoji osobnosti je dobré seznámit se stručně se s teoretickými poznatky. Teorie jako taková je vlastně rámec, který si může vytvořit každý na základě určitých dokázaných skutečností. Prostřednictvím těchto důkazů potom můžeme pochopit nějaké více či méně složité problémy. Pokud uplatníme pojem teorie na oblast osobnosti, zjistíme, že teorie osobnosti jsou soustavy vypracované různými odborníky k vysvětlení interakce dynamických sil působících v životě každého člověka. Teoretici vysvětlují pochody vývoje a zrání jedince různými způsoby. Někteří se soustřeďují na mechanismy, jimiž jedinec zvládá ohrožení nebo uchovává určitý stupeň rovnováhy, kompenzuje své nedostatky a podobně.

Mezi nejvlivnější teoretiky, kteří se zabývali vlivem sociokulturních činitelů na osobnostní přizpůsobení člověka, patřil Erich Fromm a především Erik Erikson. Eriksonova teorie psychosociálních stádií vychází z psychosexuální vývojové teorie Freuda, kterou však modifikuje a značně rozšiřuje. Považujeme proto za nezbytné ve stručnosti zmínit nejdůležitější body teorie, na kterou Erikson ve svém díle navazuje.

Dle Drapely⁷ je: „Erikson postfreudián, který modifikované psychoanalytické pojetí úspěšně aplikoval na život v moderní společnosti. Omezil význam pudových motivů při utváření lidského chování. Podle jeho názoru jsou fyziologické tlaky na osobnost vyvažovány vlivy společenskými a kulturními.“ Dále uvádí, že: „Erikson chápal vývoj osobnosti jako proces probíhající epigenetickými stádii od narození do dospělosti a stáří.“ Epigeneze znamená, že jeden prvek vzniká na podkladě jiného v čase a prostoru. Ústředním tématem vývojového procesu je pro něj utváření osobní identity, které úzce souvisí s vývojem ego. Než se objeví zralé ego, musí člověk získat přiměřený pocit identity (Drapela, 2003)⁸.

⁶ Helus, Z: *Dítě v osobnostním pojetí*, 2004

⁷ Drapela, V.J. *Přehled teorií osobnosti*, 2003, s. 68

⁸ Drapela, V.J. *Přehled teorií osobnosti*, 2003

Erikson se na rozdíl od Freuda zajímá více o psychosociální komponenty vývoje. V rámci na sebe navazujících psychosociálních krizí ukazuje, že každá kvalita ega se objevuje jako odpověď na vnitřní základní plán i na sociální prostředí a utváří se v konfrontaci s různými požadavky okolí. Krizí autor rozumí bod obratu a čas, kdy se značně zvyšuje potenciál i vulnerabilita. Zdůrazňuje, že vývoj a fungování organismu ovlivňuje stejně tak sociální zkušenost jako genetický základ.

1.2.1 Stádia vývoje podle Eriksona

1. Důvěra proti základní nedůvěře (0-1 rok)

Vztah matky s dítětem vytváří základ pro důvěru v druhé a sebe sama, ale také představuje základ pro nedůvěru. Osoba, která o dítě mateřsky pečuje, poskytuje dítěti zážitek bezpečí tehdy, je-li její chování předvídatelné. Ctností tohoto stádia je naděje, což je podle Eriksona základní lidská síla, která je podmínkou, aby jedinec zůstal naživu.

2. Autonomie proti zahanbení a pochybnosti (1-3 rok)

Učení se sebekontroly vytváří pocit nezávislosti. U dítěte se ale mohou vytvořit také pocity hanby a pochybností. Dítě se v tomto období pouští do nových činností, které se vztahují na schopnost autonomního chování. Snaží se ovládat vyměšování, kdy potřeba vyváženosti má své důsledky pro sociální interakce. Ctností tohoto stádia je vůle, která představuje schopnost realizovat svobodný výběr, kontrolovat a uplatňovat sebe samého.

3. Iniciativa proti vině (3-6 let)

Mobilita a zvědavost podporují vývoj iniciativy při zvládnání prostředí, ale mohou se také objevit pocity viny související s agresivitou a vzdorem. Pocit viny může být také vyvolán přílišnou snahou o úspěch při realizaci nových záměrů, především pokud jsou přítom přehlíženy potřeby jiných lidí. Ctností tohoto stádia je rozhodnost. Ta určuje schopnost sebevědomě a beze strachu z prostředí si stanovit své cíle a jít za nimi.

4. Snaživost versus méněcennost (6-12 let)

Učení se kontrolovat vlastní představivost a zvládnání práce ve škole vytváří snaživost. Dítě přechází od hry k produktivnějším činnostem. Ty vyžadují dovednosti. V tomto období, pokud dítě svůj úkol nezvládne, může u něj vzniknout pocit méněcennosti. Ctností tohoto stádia je kompetence, která představuje využívání všech schopností při dokončení práce.

5. Identita versus zmatení rolí (12-20 let)

Pocit jedinečnosti a touha po smysluplné roli, místě ve společnosti. Úsilí pojmenovat sebe a svoje cíle vede k vytvoření pocitu identity. Období puberty, tělesný růst, nevyhnutelný pocit nutnosti opustit dětství a neurčitost hodnot však způsobují, že tato proměna je velmi těžká. Adolescent může prožívat zmatek při otázce, kdo je a kým by chtěl být. Ctností tohoto stádia je věrnost jako schopnost být loajální vůči lidem a ideálům.

6. Intimita versus izolace (mladší dospělost)

Přání spojit vlastní identitu s identitou druhých vede jedince k hledání intimity, avšak vratká identita může vytvářet vyhýbavé vztahy, které vedou k izolaci. Intimita by ovšem měla obsahovat závazek a může být vyjádřena sexuálně. Ctností tohoto stádia je láska, která znamená schopnost vzájemné hluboké náklonnosti ve vzájemně prožívaných vztazích.

7. Generativita versus stagnace (střední dospělost)

Potřeba vytvářet věci, jako jsou děti, ideje nebo produkty vede ke generativě. To je vlastně lidská produktivita a tvůrčí schopnosti. Pokud tato potřeba není vyjádřena, osobnost tím riskuje stagnaci. Ctností tohoto stádia je starostlivost, což je schopnost starat se a vést to, co člověk vytvořil.

8. Integrita versus zoufalství (pozdní věk)

Zpětný pohled na život, který je doprovázen pocitem uspokojení z toho, že život měl v rámci širšího pořádku svůj řád a smysl, vede k integritě. Pochybnosti a nesplněné touhy však mohou být pramenem zoufalství a pocitu nesmyslnosti. Ctností tohoto stádia je moudrost, která uchovává a odevzdává lety nashromážděné vědomosti a zkušenosti druhým⁹. Erikson také poukazuje na skutečnost, že v pozdním životě člověk konfrontuje své cíle a výkony, a integruje úspěchy a prohry do zralého vnímání sama sebe¹⁰.

1.3 Vlivy působící při vývoji osobnosti

Každé dítě v jakémkoli věku a v kulturním prostředí, ve kterém žije, potřebuje ke svému zdárnému duševnímu vývoji a rozvoji své osobnosti dostatek volnosti a podnětů. Musí mít kolem sebe citově blízké osoby, které mu svoji blízkost a citovou vřelost

⁹ Drapela, V.J. *Přehled teorií osobnosti*, 2003

¹⁰ Praško, J. a kol. *Poruchy osobnosti*, 2003

projevují v dostatečné míře. Dítě potřebuje jistotu, že je druhými milováno, pocit zázemí daný zásadní akceptací jeho projevů, pocit porozumění ostatních a příslušnosti k nim. Nerespektování těchto potřeb představuje pro dítě nebezpečí narušeného vývoje¹¹.

Při vývoji a formování osobnosti ale působí na člověka další velké množství podmínek, jejichž poznání je důležité pro řešení vzniklých potíží. Tyto podmínky jsou vždy nějak propojeny, často těsně spjaty a vzájemně na sebe působí. Někdy dokonce přechází jedna do druhé. Pro lepší přehlednost dělí Čáp¹² podmínky na vnější a vnitřní, k nimž řadíme biologické a sociální vlivy.

1.3.1 Vnější podmínky

Vnější podmínky mají zásadní vztah pro socializaci jedince. K problematice rodiny a školy se vrátíme ještě v další kapitole podrobněji.

Klíčový význam pro psychický vývoj dětské osobnosti má působení rodiny, všestranná péče a především citový **vztah dítě - matka**. Vztah k matce je prvním sociálním vztahem, který dítě prožívá. Je velmi těsný a je jedním z nejdůležitějších v procesu socializace. Základním životním prostředím dítěte je tedy **rodina**. Dítě se na sebe dívá a hodnotí se očima své rodiny, zvnitřňuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy a cíle, styl rodinného soužití¹³.

Kromě rodiny a její sociální sítě mají na dítě silný vliv další důležité osoby, které procházejí jeho životem. Jsou to například učitelé, vychovatelé, vedoucí kroužků a oddílů a další. Se školní docházkou je spjaté působení školy, jeho klima a vliv školní třídy a jiné sociální skupiny. Dalším faktorem je **vrstevnická skupina**, jejímž členem dítě je. Tato skupina spolu s dítětem vyvíjí určitou specifickou činnost, dítě má pocit jedinečnosti a skupinové sounáležitosti. Toto může být účinnou sítí sociálních opor, ale také ohrožením zdravého vývoje. Důležité je, aby dítě mělo i jiná zázemí a sociální opory¹⁴.

Mezi další vnější podmínku můžeme zařadit také **rozdíly mezi venkovem a městem**, i když se v poslední době stírají. Prostředí venkova nabízí dostupnost přírody, tradice, užší kontakty s lidmi, vzájemnou pomoc, možná zdravější vývoj osobnosti a navazování pevnějších svazků. V prostředí velkoměsta se díky jednotvárnosti a také šedi prostředí se lépe daří různým partám, jejichž náplní nebývají činnosti spojené se zdravým vývojem jedince.

¹¹ Vymětal, J. *Úzkost a strach u dětí*, 2004

¹² Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, 1996

¹³ Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, 2007

¹⁴ Dunovský, J. *Dítě a poruchy rodiny*, 1986

Vnější podmínky se navzájem kombinují, podporují nebo oslabují, ovlivňují vývoj jedince i jeho vztahy k druhým a také napomáhají nebo naopak ztěžují sebezpoznání člověka.

1.3.2 Vnitřní podmínky

Vnitřní podmínky a jejich rozdělení na kategorie je poměrně relativní. Často se totiž překrývají a jsou ve vzájemné interakci. I přesto jsou nejčastěji děleny na biologické a psychické.

Biologické podmínky

Do této kategorie bývá zařazován prenatální vývoj a perinatální vlivy jako jsou obtíže a nedostatky v různých oblastech fungování těla. Zařazujeme sem také vlivy psychického vývoje způsobené nepříznivými životními podmínkami. Mezi podmínky nepříznivě ovlivňující vývoj dále patří onemocnění či stres matky, ozáření, předčasný či komplikovaný porod, poruchy spánku, nízká či naopak vysoká porodní váha dítěte a další. Následné poruchy se projevují v nadměrné nebo nízké pohyblivosti a citlivosti dítěte, řadíme sem i problematiku lehké mozkové dysfunkce a specifických poruch učení¹⁵. Všechny tyto handicapy dítěte mohou způsobit problémy s navazováním kontaktu dítěte ve škole, s vrstevníky, potíže se vztahy v rodině.

Mezi tyto podmínky vývoje spadají také biologické základy temperamentu. Je vědecky podloženo, že už od narození vyvolává dítě pravidelností biorytmu, náladou a přizpůsobivostí u matky a dalších dospělých klidné a přívětivé, nebo naopak podrážděné chování, což následně zesiluje jeho projevy. Vztah rodičů k dítěti tak často bývá ovlivněn tím, jak dítě splňuje jejich očekávání. Pokud uspokojivě reaguje na jejich podněty, uspokojuje také jejich potřebu rodičovské úspěšnosti¹⁶.

Biologické podmínky úspěšného vývoje osobnosti tvoří také somatické znaky, které jsou v interakci se společností a kulturou. Dítě somaticky odlišné od standardu skupiny má ztíženo formování odpovídajícího sebehodnocení, případně i dalších aspektů osobnosti. Může se zvyšovat jeho labilita. Důležitou roli hraje zde hraje opět přístup rodiny a učitele.

¹⁵ Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, 1996.

¹⁶ Dunovský, J. *Dítě a poruchy rodiny*, 1986

Psychické podmínky

Do této kategorie můžeme zařadit například důležité vlastnosti osobnosti, jeho psychické procesy a stavy, schopnosti, rysy, temperament, charakter a motivy. Dále je mohou upevnit nebo naopak oslabit životní zkušenosti, jeho dovednosti a vědomosti, návyky, postoje, role, copingové strategie a další.

K důležitým podmínkám biologickým a zároveň psychickým řadíme pohlaví dítěte. Odlišná stavba mozku, hormony, ale i rozdílné požadavky a očekávání vedou k mnohým rozdílům mezi pohlavími. Rozdíly jsou však jen relativní. Život jedince, porozumění a soužití v různých sociálních skupinách ztěžuje extrémní zdůrazňování jen mužských nebo jen ženských znaků.

Celý život jedince, jeho prožívání a chování ale nezávisí jen na momentálně působících vnějších a vnitřních podmínkách. Důležitý je také předchozí vývoj a vliv na také jeho očekávání budoucího vývoje a postoj k němu¹⁷.

2 POJEM JÁ A SEBEPOJETÍ

Sebepojetí má dlouhou, bohatou a často kontroverzní historii a tvoří jednu z nejstarších oblastí výzkumu v sociálních vědách. Uplynulé dvacetiletí přineslo mnoho nových pohledů na fenomén lidského Já. V současné době je sebepojetí nazíráno jako na složitou, vnitřně organizovanou strukturu mentálních reprezentací Já různého stupně obecnosti, vzájemné propojenosti a míry osobní důležitosti. Proto je sebepojetí v současné literatuře nejčastěji označováno jako multifacetová, hierarchicky uspořádaná kognitivní struktura. Ta se utváří v procesu interakce jedince s prostředím. Je faktorem psychické regulace chování a slouží jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti. Z hlediska procesu utváření a funkce sebepojetí v osobnosti je zároveň produktem i činitelem, který má vliv na intrapersonální i interpersonální procesy¹⁸.

2.1 Pojem Já a jeho stručný vývoj

První psycholog, který rozvíjel teorii sebepojetí byl William James. Ukázal tak na základní směr uvažování o pojmu Já v současné kognitivně sociální psychologii. Za nejvýznamnější poznatky tohoto autora je považováno rozlišení tzv. podmětného „já“ („já“

¹⁷ Čáp, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, 1996

¹⁸ Blatný, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*, 2001

jako poznávající, „já“ jako činitel) a „já“ jako předmětu vlastního poznávání („já“ jako obsah zkušenosti). Na teoretické bázi tak odlišil dvě komponenty Já vystihující dualitu lidského vědomí. Například v práci Blatného¹⁹ můžeme nalézt Jamesovo rozlišení Já, které označuje jako „Self“ nebo „Ego“ na „I“, „čisté Já“ a „Me“, „empirické Já“. Čisté Já je právě subjektem poznávání, je poznávajícím Já („Self as knower“), je tvůrcem duševního života, činným Já. Empirické Já je objektem poznávání, Já poznávaným („Self as known“), obrazem tohoto činného Já. Takto je životní kvalita vědomí ukotvena dvojím vztahem: má svůj předmět - vědomí čeho? a svůj podmět - či vědomí?²⁰.

James také odhalil a popsal multifacetové, hierarchicky uspořádané sebepojetí s tělesným „já“ ve spodní části, duchovní „já“ na vrcholu a mimotělesná materiální „já“ a sociální „já“ mezi nimi. James také hovořil o tom, že „já“ se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím. Pojem sebehodnocení definuje jako ukazatel úspěchu vzhledem k nárokům a subjektivní důležitosti.

Na provázanost vztahů Já s pamětí upozornil již James Mill, který považoval fenomén Já a fenomén paměti za dvě strany téhož. Macek v této souvislosti uvádí, že „*se ztrátou paměti ztrácí člověk část integrity vlastní osobnosti, jak na úrovni vlastní historie, tak i přítomnosti. Jinak řečeno, pamatovat si znamená rozumět tomu, proč se chovám v určité situaci určitým způsobem.*“²¹ Činné Já ovlivňuje průběh paměťových procesů.

V současné kognitivní psychologii je na sebepojetí nahlíženo jako na mentální reprezentaci Já uloženou v paměti. Definici v tomto pojetí, ke kterému se přikláníme i my, uvádí Blatný, Osecká a Macek²²: „*Definujeme Já (self) jako mentální reprezentaci sebe neodlišující se v podstatě od mentálních reprezentací, které má člověk ohledně jiných myšlenek, objektů a událostí a jejich atributů a implikací. Jinými slovy, Já je pojem, ne nepodobný jiným pojmům, který je uložen v paměti jako struktura znalostí, ne nepodobná jiným znalostním strukturám.*“

V souvislosti s pojmem Já někteří autoři užívají pojmu Jáství. Macek²³ hovoří o jáské zkušenosti jako o synonymu zážitku sebe sama, ve kterém je již zakotvena dualita Jáství. To potvrzuje i Bokorová²⁴, která za základní charakteristiku lidského Já považuje jeho

¹⁹ Blatný, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*, 2001

²⁰ Baleár, K. *Úvod do studia osobnosti*, 1991

²¹ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já* in Výrost, J., Slaměnik, 1997 str. 185

²² Blatný, Osecká, Macek, *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. 1993, str. 445

²³ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já* in J. Výrost, I. Slaměnik, 1997

²⁴ Bokorová, V. *Význam ego - struktur v psychické a sociální regulaci*, 1988

podvojnost, kdy na jedné straně stojí Já jako subjekt, aktér, nositel činností a na druhé straně Já jako objekt, předmět pozorování, řízení, hodnocení – oblast sebepojetí.

Pojmu Jáství používá také Nakonečný²⁵, který jej chápe spíše jako formu určité organizace psychické činnosti. V tomto smyslu by se dal pojem Jáství přeložit jako „self“, kdežto pojem Já je zde spíše zážitkovým akcentem, „vědomím Já“, a odpovídá mu anglický výraz „me“. Smékal²⁶ označuje termínem Jáství individuum a způsob, jakým vidí samo sebe, ale také integrujícího činitele duševního života: „*V Jáství prožíváme svou osobnost, pociťujeme ji při všech svých psychických projevech i při tělesných pocitech. Jáství je tedy pocit vlastní osobnosti.*“

2.1.1 Já a sebereflexe

Sebereflexe je vědomé sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Schopnost sebereflexe je obvykle považována za centrální psychickou charakteristiku člověka. Obsah sebereflexe, u každého jedince jedinečný, je daný jednak dispozičně, jednak interpersonálně, a také kulturně a historicky²⁷. Vymezení pojmu ovšem není jednoduché. Autoři používají různé definice.

Macek²⁸ doporučuje používat k souhrnnému označení všech aspektů obsahu sebereflexe termínu sebesystém (self-system). Můžeme jej charakterizovat podobně jako postoj. Má svou kognitivní složku týkající se obsahu a struktury sebesystému, kterou označujeme jako sebepojetí (self-concept), emocionální složku, která se manifestuje především v sebehodnocení (self-esteem), a složku konativní (vnější projevované „já“, tj. jak člověk prezentuje sebe sama), která vyjadřuje skutečnost, že „já“ funguje i jako motivační činitel.

2.1.2 Ideální Já

Obecně můžeme o ideálním Já říci, že jde o vlastní představu člověka o tom, jaký by chtěl být. Ideální Já obsahuje ty osobnostní charakteristiky, které by si člověk přál mít²⁹. Osecká spolu s Mackem³⁰ zdůrazňují u ideálního Já požadavek jeho potencionální realnosti. Oba autoři vymezují potencionální dosažitelnost ideálního Já jeho pozitivní

²⁵ Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti*, 1998

²⁶ Smékal, V. *Psychologie osobnosti*, 1989, str. 50

²⁷ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já* in J. Výrost, I. Slaměnik, 1997

²⁸ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já* in J. Výrost, I. Slaměnik, 1997

²⁹ Macek, P. *Obsah ideálu sebe u adolescentů*, 1987.

³⁰ Osecká, L.; Macek, P. *Struktura ideálu sebe v některých dimenzích temperamentu a zaměření*, 1984

funkcí v rámci osobnostního systému. Sem zařazují funkci normativní, motivační a kompenzační.

Motivační funkce ideálního Já se naplňuje v úsilí o dosažení ideálu Já. Normativní aspekt ideálu Já je zdůrazněn Mackem³¹ při výkladu jeho utváření. „*Vytváří se v konfrontaci vnímaného obrazu sebe s vlastnostmi jiných osob (vzorů), v konfrontaci se společenským (skupinovým) ideálem osobnosti a s vlastní uvědomovanou minulostí.*” Autor dále uvádí, že ideální Já specifikuje hodnotovou orientaci osobnosti.

Ideální Já je ukotveno dvojím způsobem³². Ideální Já je takové, které obsahuje to, co jejich nositelé sami chtějí nebo si přejí. Ideální Já je ukotveno autonomně. V jiné podobě ale ideální Já obsahuje v různé míře také požadavky, etické a právní normy společnosti, které představují interpersonální reprezentace. Říčan³³ ideální Já popisuje takto: „*Mezi tím, jací jsme, jací bychom chtěli být, a jací bychom - podle vlastního názoru - měli být, je za normálních okolností rozdíl. Mluvíme o ideálním Já. Ideální Já bývá internalizovaná představa rodičů nebo někoho, kdo byl vůči nám v podobném postavení, o tom, jací bychom měli být. Toto ideální Já bývá tyranem, který nedopřeje oddechu a učí i nenávisť k sobě. Jiné je ideální Já, které si sami před sebe stavíme jako cíl, jako naději.*”

Ze stručného vymezení ideálního já můžeme usoudit, že hranice mezi ideálním a vyžadovaným Já nejsou pevně vymezeny a že se tyto oblasti Já překrývají. Řada autorů z tohoto důvodu nerozlišuje mezi ideálním a vyžadovaným Já. Například Smékal³⁴ nepopisuje vyžadované Já jako samostatnou oblast sebepojetí, ale zahrnuje ji do oblasti ideálního Já.

Mezi jednotlivými reprezentacemi Já nacházíme různě velké diskrepance, ale teoreticky mohou být jednotlivé reprezentace Já také naprosto shodné. Odlišnosti mezi reálným a ideálním Já podle Bokorové³⁵ ovlivňují vývojovou dynamiku sebepojetí a osobnosti jako celku. Autorka poukazuje také na propojenost ideálního já s psychickými poruchami. „*Jestliže ideální Já není vyvinuto anebo jeho diskrepance s reálným Já je příliš malá, brzdí to sebezvoje. Je-li diskrepance naopak příliš velká, efekt může být stejný, ovšem spokojenost subjektu se sebou samým je nedostačující a to může snadno vést k psychickým poruchám.*”³⁶

³¹ Macek, P. *Obsah ideálu sebe u adolescentů*, 1987, str. 486

³² Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já* in J. Výrost, I. Slaměnik, 1997

³³ Říčan, P. *Psychologie osobnosti*, 1983, str. 33

³⁴ Smékal, V. *Psychologie osobnosti*, 1989

³⁵ Bokorová, V. *Význam ego - struktur v psychické a sociální regulaci*, 1988

³⁶ Bokorová, V. *Význam ego - struktur v psychické a sociální regulaci*, 1988, str. 135

2.2 Sebepojetí

Na úvod uvedeme několik definic termínu sebepojetí tak, jak je na něj v současné psychologii nahlíženo.

Sebepojetí představuje „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“.³⁷ Nejobecnější slovníkovou definicí přináší Hartl a Hartlová³⁸: „*Sebepojetí je představa o sobě, to jak jedinec vidí sám sebe, je zde zdůrazněna poznávací složka a má hodnotící a popisnou dimenzi.*“

Podobná této definici je formulace Karla Balcara³⁹: „*Sebepojetí je obraz našeho Já. Tento obraz sebe je obsahovou zážitkovou strukturou vztahenou k nezávisle existující, nebo jen pomyslné skutečnosti.*“

Podle Čačky⁴⁰ „*sebepojetí (jaký se mi líbí být) je osobně volený, osobitý a celistvý obraz sebe sama představující specifickou složku („jádro“) nesdílného a postupně se harmonizujícího komplexu aspektů Jáství (sebezpoznání, sebehodnocení, sebeuplatnění aj.).*“

Smékal⁴¹ o sebepojetí píše toto: „*Sebepojetí je takovou organizací vlastností, kterou individuum přivlastňuje sobě samému.*“

Konstrukt sebepojetí představuje významné výzkumné téma v mnoha oblastech – pedagogické, vývojové, klinické i sociální psychologii. Vědci, zaměřující se na zkoumání jiných konstruktů, se často zajímají o to, v jakém vztahu jsou zkoumané proměnné právě k sebepojetí. Hlavní změnu v přístupu k sebepojetí spatřujeme v tom, že sebepojetí přestalo být chápáno jako jednoduší globální dojem ze sebe, který je konzistentní v čase a situacích. V současné době je sebepojetí nazíráno jako složitá, vnitřně organizovaná struktura mentálních reprezentací Já různého stupně obecnosti, vzájemné propojenosti a míry osobní důležitosti. Jak jsme poznamenali již v úvodu k tématu, je sebepojetí v současné literatuře označováno jako multifacetová, hierarchicky uspořádaná kognitivní struktura, která se utváří v procesu interakce jedince s prostředím, především sociálním. Je faktorem psychické regulace chování a slouží jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti. Z hlediska procesu utváření a funkce sebepojetí v osobnosti je zároveň produktem i činitelem mediujícím intrapersonální i interpersonální procesy.⁴²

³⁷ Blatný, M. *Sebepojetí* in Blatný, M.; Plhánková, A., 2003 str. 92

³⁸ Hartl, P.; Hartlová, H. *Psychologický slovník*. 2000, str. 524

³⁹ Balcar, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*, 1983, str. 156

⁴⁰ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

⁴¹ Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2002

⁴² Blatný, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*, 2001

Výrost a Slaměnik⁴³ uvádějí, že „*psychologická analýza sebesystému je v současné sociální psychologii velmi diferencovaná a málo přehledná*“. Terminologickou různorodost odráží i vnímání sebepojetí jako obecného označení pro všechny obsahy sebereflexe. Synonymicky lze přistupovat i k termínu sebesystém, i když ten je v některých pracích vnímán v užším smyslu, jako kognitivní složka tohoto systému⁴⁴.

Na utváření obrazu jedince na jedné straně působí přirozenost, což jsou genetické a vrozené dispozice u každé osobnosti a na druhé straně na tuto přirozenost nějakým způsobem reaguje sociální prostředí, kde se jedinec nachází, například rodina či vrstevníci se svými požadavky, normami, sankcemi a podobně⁴⁵.

Bokorová⁴⁶ charakterizuje sebepojetí takto: „*Sebepojetí je ve svém celku tvořeno třemi hlavními složkami: reálným Já, sebehodnocením a ideálním Já. Tyto tři složky navzájem ovlivňují průběh psychické autoregulace. Každá z těchto tří složek zahrnuje další dílčí prvky, takže má opět určitou individuální skladbu, která působí na vzájemné vazby složek Já a celkovou kvalitu sebepojetí lidského jedince.*“

2.2.1 Důležité fáze při vývoji sebepojetí

Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním množství a kvality informací o sobě. Ty dítě získává na základě zpětných informací z prostředí a také na základě vlastního úsudku především pozorováním vlastní činnosti, duševních procesů a stavů. U dětí struktura sebepojetí závisí na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat.

Struktura a organizace sebepojetí se vyvíjí v závislosti na změnách v kognitivních vývojových procesech a to zejména v těch, které vyplývají ze změn struktury celého sebesystému. Harterová⁴⁷ popisuje především to, jak se vývoj sebeprezentací odráží v řeči, jak se dítě dokáže popsat pomocí jazyka. U každé věkové skupiny zkoumá, jak se od sebe jejich sebeprezentace liší. Klíčovou událostí v mladším školním věku dítěte je jeho vstup do školy a školní docházka. Větší konfrontace s vrstevníky a samotné školní prostředí ovlivňuje jak strukturu sebepojetí, tak i úroveň sebehodnocení dítěte. Velký vliv má na dítě jeho postavení ve skupině vrstevníků a další role, které přijímá.⁴⁸

⁴³ Výrost, J.; Slaměnik, I. *Sociální psychologie*, 1997

⁴⁴ Hill, G. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*, 2004

⁴⁵ Smékal, V. *Psychologie osobnosti*, 1989

⁴⁶ Bokorová, V. *Význam ego - struktur v psychické a sociální regulaci*, 1988, str. 135

⁴⁷ Harter, S. *The construction of the self*, 1999

⁴⁸ Langmeier, J.;Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*, 1998

Od sedmi let se dětské sebepojetí vyvíjí v hierarchicky organizovanou a multidimenzionální strukturu. Děti se hodnotí v oblastech školních dovedností, sociální akceptace, pohybových dovedností a fyzického vzhledu⁴⁹. Školní dítě se při popisu sebe sama nezaměřuje jen na své vnější charakteristiky, například např. vzhled, ale stále více i na různé psychologické vlastnosti a kompetence. Okolo sedmého roku si začíná uvědomovat také stabilitu osobnosti v čase. Tato nová zkušenost mu umožňuje srovnávání sebe sama s druhými a díky tomu si vytváří i stálejší úroveň sebehodnocení. Dítě je schopné uvažovat o vlastním poznání, což mu umožňuje hodnotit své znalosti a kompetence. Od osmého roku až do počátku puberty je úroveň sebehodnocení poměrně stabilní. Harterová⁵⁰ uvádí, že školní dítě například dobře chápe, že *„i když není dobré v matematice a prvouce, přesto si může cenit sám sebe jako člověka, protože tyto školní předměty pro něj nejsou důležité.“*

Harterová⁵¹ v tomto období zdůrazňuje vliv sociálních procesů. To, jestli se dítě bezproblematicky posune k dalšímu vývojovému stupni, může být podporováno sociálními činiteli nebo se naopak může opožďovat, jestliže působení sociálního prostředí není optimální. Socializace dětí probíhá odlišně u dívek a u chlapců. To může podstatně ovlivňovat jejich sebestruktury. Rodiče někdy poskytují dětem negativní hodnotící zpětnou vazbu často i přesto, že výkony děti nevykazují takové diskrepance. *Rozdílné zacházení v rodinném, ale i školním prostředí může přispívat i k odlišnostem v úrovni sebehodnocení.*

2.2.2 Struktura a funkce sebepojetí

Všechny poznatky, které si o sobě vytváříme, musí být nějakým způsobem kognitivně zpracovávány, utříděny a zorganizovány. Sebestruktury mají svoji strukturu. V současné době existuje celá řada modelů a přístupů, které nám pomáhají vysvětlit, jak jsou tyto informace uspořádávány a strukturovány. Některé přístupy stručně zmíníme.

Prvním přístupem, který vysvětluje strukturu sebepojetí, jsou takzvaná sebeschématata. Schémata obsahují uspořádané kognitivní jednotky sebepojetí, které umožňují třídít informace podle toho, zda jsou pro člověka přijatelné či nikoli.⁵² Funkce sebeschémat spočívá především v tom, že nám umožňují porozumět své vlastní sociální zkušenosti. Sebeschématata nám pomáhají integrovat celé množství informací o sobě do pro

⁴⁹ Marsh, 1990 in Konečná, V., Portešová, Š. a kol. *Sebestruktury rozumově nadaných dětí*, 2007

⁵⁰ Harter, S. *The construction of the self*, 1999

⁵¹ Tamtéž

⁵² Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*, 1997

nás pochopitelného vzorce. Teprve pak jsme schopni mít jasnou představu o sobě a o tom, jak reagujeme v určité oblasti chování.⁵³

Druhý přístup, zabývající se strukturou sebepojetí, je přístup prototypický. Pomáhá objasnit funkci struktury sebepojetí. Podle Blatného, Osecké a Macka⁵⁴ „*vychází prototypické pojetí ze dvou předpokladů – že každý akt percepce je současně aktem kategorizace, tedy vytvářením pojmu, a že pojem Já uložený jako struktura znalostí je svou povahou podobným ostatním pojům, které si člověk vytváří o svém sociálním a fyzikálním světě.*“ Tento prototyp tedy reprezentuje pojem Já, který máme uložený v paměti jako určitou strukturu znalostí a zkušeností.⁵⁵

Další pojetí nám ukazuje, že na sebepojetí se lze dívat podobně jako na postoj. Stejně jako postoj, má sebepojetí tři složky. Kognitivní, afektivní a konativní.

b) Kognitivní složka se týká obsahu a struktury sebepojetí, to, jakým způsobem jsou znalosti o sobě organizovány. Z tohoto modelu vyplývá, že představy o vlastním Já či jednotlivé charakteristiky sebe se navzájem odlišují a to podle důležitosti pro Já či jednotlivé charakteristiky sebe se navzájem odlišují a to podle důležitosti pro určitého člověka a svojí obecností. Tyto představy, charakteristiky a informace o sobě není možné izolovat od prožívání, tedy od emocí.

b) Afektivní složka vyjadřující citový vztah k sobě. Tento aspekt sebepojetí se realizuje především v sebehodnocení. Sebeopjetí každého z nás vyjadřuje také vztah, který k sobě chováme. Tento vztah má vždy určitou míru emočního náboje, která vyplývá z toho, jakým způsobem se hodnotíme. Oproti kognici, která je prostředkem poznání, afekt dodává psychice rozměr citového prožívání. Ten u jedince prostřednictvím sebeuvědomění nabývá specifické kvality v podobě emočního vztahu k sobě.⁵⁶ Jaký vztah má člověk k sobě, tedy jak emočně prožívá jednotlivé představy neboli reprezentace o sobě můžeme často nacházet v pojmech jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra atd.⁵⁷ V rámci afektivní složky sebepojetí v další části práce rozebereme dvě hlavní dimenze sebepojetí a to je sebehodnocení a sebevědomí.

⁵³ Blatný, M. *Sebeopjetí* in Blatný, M.; Plhánková, A. Temperament, inteligence, sebepojetí, 2003

⁵⁴ Blatný, M.; Osecká, L.; Macek, P. *Sebeopjetí v současné kognitivní a sociální psychologii*, 1993, str. 451

⁵⁵ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*, 1997

⁵⁶ Blatný, M.; Osecká, L.; Macek, P. *Sebeopjetí v současné kognitivní a sociální psychologii*, 1993

⁵⁷ Blatný, M. *Sebeopjetí* in Blatný, M.; Plhánková, A. Temperament, inteligence, sebepojetí, 2003

c) Konativní složka - volní nebo behaviorální aspekt sebepojetí je složka, která zajišťuje základ seberealizačních a seberozvíjejících tendencí. Dále má také motivační funkci. Konativní složku můžeme chápat jako připravenost jednat v souladu s informacemi o sobě samém a v souladu s vlastním hodnocením a zmiňuje se o ní v souvislosti se sebeprezentačními strategiemi⁵⁸.

Sebepojetí je nositelem významných funkcí. Baleár⁵⁹ hovoří o sebepojetí jako o nástroji orientace a stabilizátoru činnosti. Autor používá metaforu „osobní mapy světa“ a sebepojetí chápe jako její součást a jednu z nejdůležitějších částí.

Blatný⁶⁰ pojednává ve spojení se strukturou sebepojetí takto: „*Jednotlivé modely se navzájem nevylučují. Přes různé teoretické a metodologické přístupy mají tyto modely určité společné rysy. Vždy jde o struktury znalostí uložené v paměti, vztažené podle závažnosti k Já a sloužící jak ke zpracování informací o sobě, tak k vytváření svých plánů.*“

2.3 Sebehodnocení

Problematika sebehodnocení je hraničním tématem mezi sociální psychologií a psychologií osobnosti. Zavedení pojmu sebehodnocení (self-esteem) do psychologie se připisuje Williamu Jamesovi. Od té doby byla mnohokrát propracovaná a také proto můžeme stále nacházet značné terminologické nejasnosti. Ty spočívají v tom, že různí autoři pracují se sebehodnocením tak, jak ho sami vnímají a definují.

Už v kapitole o sebepojetí jsme sebehodnocení určili jako jeho afektivní složku. Afekt dodává psychice rozměr citového prožívání, který u člověka prostřednictvím sebeuvědomění nabývá specifické kvality v podobě emočního vztahu k sobě. Význam tohoto emočního vztahu k sobě spočívá v nejširším smyslu v jeho adaptační funkci.

Definice emoční komponenty sebehodnocení se u různých autorů liší. Ve své práci se přikláníme k pojetí kognitivně sociální psychologie, v rámci které je sebehodnocení považováno za mentální reprezentaci afektu. Je zde chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebezposuzování na základě pozorování vlastní činnosti⁶¹.

⁵⁸ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*, 1997

⁵⁹ Baleár, K. *Úvod do studia osobnosti*, 1991

⁶⁰ Blatný, M. *Sebepojetí* in Blatný, M.; Plhánková, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, 2003,

⁶¹ Markus; Wurf (1987) in Blatný, M.; Osecká, L.; Macek, P. *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*, 1993

Blatný a Osecká⁶² zjistili, že úroveň sebehodnocení souvisí se strukturou významu Já a obsahem sebezpojetí. Lidé s vyšším sebehodnocením mají složitější a propracovanější strukturu významu Já než jedinci s nižším sebehodnocením.

Kohoutek⁶³ mluví o afektivní složce sebesystému jako o sebecitu. Rozlišuje sebevědomí (sebehodnocení) a sebeúctu (sebedůvěru). Autor připouští i vliv genetický (mluví o osobním neuroticismu). Sebeúcta vyjadřuje úspěšnost při dosahování cílů, obsahuje optimistický postoj k životu, pocit užitečnosti.

Podle Smékala⁶⁴ je sebehodnocení jádrem našeho Já a má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Tyto pocity se vytváří na základě sebeúcty, která je považována za ústřední charakteristiku sebehodnocení. Sebeúcta se vytváří na základě toho, jak se nám daří dosahovat cílů, které jsme si stanovili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své. Druhým zdrojem sebehodnocení je negativní afektivita⁶⁵. Afekt není chápán jako důsledek sociálního usuzování nebo diskrepancí mezi reprezentacemi Já, naopak, ovlivňuje posuzování ostatních lidí i sebe, i posuzování postojů ostatních lidí k sobě. Afektivita je tedy chápána jako dispozice určitého druhu prožívání.

Čačka⁶⁶ uvádí dvě skupiny faktorů, které se podílejí na sebehodnocení. První je hodnocení jinými a druhou srovnávání s vlastními požadavky na sebe. Pro první skupinu je charakteristické to, jak nás hodnotí jiní - rodiče, ve škole, naši vrstevníci. Toto hodnocení se odráží na naši představě o Já. Teprve později si jedinec vytvoří svoje vlastní kritéria pro sebehodnocení. Čačka⁶⁷ se domnívá, že „zprvu poutají pozornost sebehodnocení (i hodnocení) spíše jen vnější stránky (jako síla, vzhled atd.), časem však dochází k přesunu pozornosti na hlubší složky osobnosti.“ Z vnější stránky je také pro sebehodnocení mnoha lidí hlavně důležitý faktor tělesné atraktivity.

Srovnání s vlastními požadavky na sebe sama je druhá skupina faktorů. Člověk nehodnotí sám sebe neustále jen na základě toho, jak je hodnocen jinými, ale postupně také pomocí srovnávání svých osobních představ, které si jedinec vytváří sám pro sebe. Každé dospělé individuum má svoje vlastní autonomní normy, které jsou mnohem více nezávislé na vnějších faktorech, než tomu bylo třeba v dětství⁶⁸.

⁶² Blatný, M.; Osecká, L., *Vztah sebehodnocení a struktury významu já*, 1997, str. 314

⁶³ Kohoutek, R., a kol. *Základy sociální psychologie*, 1998

⁶⁴ Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2002

⁶⁵ Campbell (1990) in Blatný, M.; Osecká, L.; Macek, P. *Sebezpojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*, 1993

⁶⁶ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

⁶⁷ Tamtéž, str. 266

⁶⁸ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

Jako další faktory sebehodnocení uvádějí Blatný a Osecká⁶⁹ osobnostní, především temperamentové charakteristiky. K těm řadí extraverci, která je spojena s pozitivní emotivitou a neuroticismus neboli emoční stabilitu, která vede k souhlasnému přijímání negativních výroků o sobě. Jako další, třetí faktor uvádí Blatný a Osecká⁷⁰ srovnávání s druhými lidmi.

K sebehodnocení přispívá také to, zda se jedinec o sobě domnívá, že je schopen zvládat obtížné životní situace, jakým způsobem je řeší⁷¹. Strategie zaměřená

K sebehodnocení přispívá také to, zda se jedinec o sobě domnívá, že je schopen zvládat obtížné životní situace, jakým způsobem je řeší⁷². Strategie zaměřená na řešení problémů vede k vysokému sebehodnocení a strategie vyhýbání se problému má za následek nízké sebehodnocení.

Čačka⁷³ píše: „*Hlediska sebehodnocení se postupně harmonizují, stávají se více přiléhavější a realističtější. Ani u dospělých však subjektivní sebehodnocení zpravidla neodpovídá objektivnímu zobecnění reálných kvalit výkonnosti.*“

2.4 Sebevědomí

Hartl a Hartlová⁷⁴ sebevědomí definují jako „*za první vědomí vlastní ceny, hodnoty, kvalit a schopností, provázené vírou v úspěšnost budoucích výkonů; za druhé, přesvědčení, že člověk jedná správně, vhodně a účinným způsobem a za třetí, stav mysli nebo pocit, který se vyznačuje nepřítomností nejistoty, ostychu nebo rozpaků a je provázený klidnou vírou v sebe a svoje schopnosti.*“ Z této definice je jasné, jak se pojmy sebehodnocení a sebevědomí úzce prolínají. Většina autorů, kteří se zabývají sebevědomím, pak rozlišuje několik druhů sebevědomí, která vyplývají ze sebehodnocení, sebedůvěry či sebedůvěry. Pro účely naší práce nebudeme pojmy sebevědomí a sebedůvěra zásadně odlišovat. Využijeme zde poměrně přehledné členění druhů sebevědomí podle Čačky⁷⁵. Ten dělí sebevědomí na nízké, nadměrné a na přiměřeně pozitivní sebevědomí. **Nízké sebevědomí** či **sebeupodceňování** se projevuje negativním obrazem sebe sama a souvisí

⁶⁹ Blatný, M., Osecká, L. *Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě*, 1994

⁷⁰ Blatný, M., Osecká, L. *Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnání*, 1998

⁷¹ Tamtéž

⁷² Tamtéž

⁷³ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000, str. 267

⁷⁴ Hartl, P.; Hartlová, H. *Psychologický slovník*, 2000, str. 525

⁷⁵ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

podle Čačky⁷⁶ „nejen s konformitou, podezíravostí a sníženou schopností využívat obranných mechanismů až neuroticizmem, ale vyvolává strach spojený s očekávaným selháním a trémou, takže pak zpravidla možné výkony opravdu snižuje.“ Smékal⁷⁷ přisuzuje vznik nízkého sebevědomí následku časté kritiky a dokazování neschopnosti. Takoví lidé se cítí nejistě, stále sledují reakce okolí. Řeší to, co o nich druzí lidé řeknou. Občas se vzbouří, mívají velikášské sklony, což jejich životní situaci ještě zhoršuje⁷⁸. Nízké sebevědomí samozřejmě značně ovlivňuje naše chování, vede k často zbytečné sebekritičnosti, která má za následek změny ve volbách cílů, blokuje rozvoj kompetencí, může mít maladaptivní následky. Jediněc se zbytečně vyhýbá úkolům, různým zátěžovým situacím či odpovědnosti. Někteří raději ani nevyvíjejí žádné plánovité úsilí. Nízké sebevědomí je také velmi odolné vůči změnám.⁷⁹

2. Nadměrné sebevědomí podle Smékala⁸⁰ vypovídá o tom „dotyčného člověka pravděpodobně vůbec nezajímá, jakým dojmem působí na své okolí. Nezná pocit méněcennosti a nejistoty. Je přesvědčen, že má vždycky pravdu, a když jej někdo kritizuje nebo mu něco vytkne, hledá chyby ve druhém a ne v sobě. Takový člověk považuje kritiku za závistivého, zlobného a nepřátelského.“ Jediněc s tímto nadměrným sebevědomím má vlastně nedostatky ve svém sebepoznání. To může mít za následek, že přijímá vědomě úkoly, na které ale nestačí. Často projevuje touhu po moci, ta ale paradoxně může pramenit z vnitřní nejistoty a z pocitů méněcennosti⁸¹.

3. Přiměřeně pozitivní sebevědomí se projevuje tak, že jsme si vědomi toho co můžeme, co umíme a zvládneme. Při neúspěchu se člověk netrápí pocity nejistoty, ale ani se nepřeceňuje.⁸² Přiměřené sebevědomí je základem pro dobrou životní rovnováhu, je znakem zdravě formované a vyspělé osobnosti⁸³. Vytváří se postupně už od raného dětství, kdy jedince hodnotí klíčové osoby (rodiče, učitelé, vychovatelé), které často projevují oprávněné a časté pochvaly či projevy podpory a uznání. Potom vzniká pevné a zdravé sebevědomí⁸⁴. Lidé, kteří jsou takto vychováni, si dokážou dávat realistické cíle, které

⁷⁶ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000, str. 268

⁷⁷ Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2002

⁷⁸ Smékal, V. *Psychologie osobnosti*, 1989

⁷⁹ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

⁸⁰ Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2002

⁸¹ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

⁸² Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2002

⁸³ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

⁸⁴ Hartl, P.; Hartlová, H. *Psychologický slovník*, 2000

dokáží realizovat a jsou při jejich plnění odpovědní. Mají celkově vyšší sebejistotu, duševní rovnováhu, mají příznivý vztah k lidem i lepší výsledky v učení⁸⁵.

Spousta dalších autorů se snaží vymezit sebevědomí a jeho podstatu. Například Kohoutek⁸⁶ popisuje sebevědomí jako integrujícího činitele osobnosti, podle jehož charakteru se interpretují ostatní významy, vlastnosti a činy člověka. Macek⁸⁷ mluví o svědomí jako o něčem, co překračuje rámec psychologie a má i další dimenze. Toto vědomí je provázáno s morálními normami, celkovou hodnotovou orientací a se smyslem vlastního života, ale podle něj jde z těchto důvodů poměrně těžko vysvětlovat. Jedinci, kteří mají zdravé vědomí své vlastní hodnoty, tak mají i zdravě přiměřené pozitivní sebehodnocení. Smékal⁸⁸ svědomí definuje takto: „*Svědomí je ta část sebehodnocení, v níž prožíváme často mučivé pocity viny, když jsme provedli čin, který je v rozporu s našimi zásadami nebo přijatými morálními normami.*“ Tedy svědomí vlastně představuje naše vnitřní přesvědčení o tom, jak máme jednat. To také nakonec vždy ovlivňuje naše prožívání a emoce.

Sebevědomí někteří autoři ztotožňují s pojmem sebedůvěra. Podle Berneové a Savarye je „*sebedůvěra schopností vidět sebe sama jako schopného a způsobilého člověka, který dokáže lásku přijímat i dávat, který je jedinečný a kterého lidé uznávají.*“⁸⁹ Sebedůvěra dává dětem sílu, aby z nich vyrostli zdraví, vyrovnaní, zodpovědní a platní členové společnosti. Máte-li zdravou sebedůvěru, znáte sebe sami, a přijímáte se i se svými nedostatky, nestydíte se za ně, ale chápete je jako součást toho, jací skutečně jste, a snad i jako výzvu je překonat a vylepšit.

Sebedůvěru lze posuzovat jako druh postoje k sobě samému, jako hodnocení sebe samého. Je to také potřeba. V dětství se o uspokojení této potřeby starají především dospělí v jeho nejbližším okolí. Sebedůvěra je dále zdrojem energie. Jednou z nejdůležitějších klíčových domněnek je zřejmě ta, že úspěch pomáhá budovat sebedůvěru, vede k postoji naděje, kladného očekávání a tak dodává člověku povzbuzení a energii pro další úspěchy v jeho životě⁹⁰.

⁸⁵ Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*, 2000

⁸⁶ Kohoutek, R., a kol. *Základy sociální psychologie*, 1998

⁸⁷ Macek, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. In J. Výrost; I. Slaměnik, 1997

⁸⁸ Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, v zrcadle vědomí a jednání*, 2002, str. 354

⁸⁹ Berne, P.; Savary, M. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*, 1998, str. 11

⁹⁰ Tamtéž

3 SOCIÁLNÍ ASPEKTY SEBEPOJETÍ

Na kvalitu života člověka má velký význam prostředí, v němž jedinec žije, kde pracuje a vzdělává se. Prostor, ve kterém dítě vyrůstá, je vychovááno či vzděláváno, má zásadní vliv na správnou socializaci dítěte a na budoucí fungování v životě. Rodina a škola jsou podle názorů mnoha odborníků dvě nejdůležitější oblasti pro vývoj sebepojetí, sebevědomí, sebedůvěry a vůbec pro osobnost člověka.

3.1 Socializace dítěte

Člověk se rodí jako jedinec. Osobností se stává teprve tehdy, pokud jsou splněny určité vnější podmínky dané jeho začleněním. Osobností se učí být v průběhu své socializace, která musí začít od nejtěžšího věku. Zážitky a zkušenosti, které si dítě vytváří v raných vztazích, získané v počátečním období života, tvoří důležitý zkušenostní základ. Od něj se odvíjí a utváří zkušenosti další. Pokud se při tvorbě tohoto základu vyskytnou nějaké nedostatky, strádání, krize či traumata, vytváří se další zkušenosti na narušeném základě.

Hartl a Hartlová v Psychologickém slovníku vymezují pojem socializace „*jako postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů.*“⁹¹

Proces socializace není pouhým jednosměrným působením společnosti na jedince. Dochází ke vzájemnému působení a ovlivňování, k interakci mezi jedincem a společností, ve které žije. V rámci socializace se formuje celá osobnost, vytváří se podstata člověka. Probíhá vlastně celý život, ale zvláště výrazný vliv na osobnost má pak v období dětství. Zážitky a zkušenosti, které se vytvářejí v raných vztazích dítěte, jsou velice důležité, protože vytvářejí jakýsi zkušenostní základ pro další život.⁹²

Nakonečný⁹³ definuje socializaci jako „*Proces seznamování se člověka s konkrétním kulturním prostředím jeho rodiny a osvojováním si kulturních způsobů chování, ale i cítění a interpretace skutečnosti. V podstatě se jedná o proces sociálního*

⁹¹ Hartl, P.; Hartlová *Psychologický slovník*, 2000, str. 548

⁹² Helus, Z.; Hrabal, V. ml. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*, 1984, str. 66

⁹³ Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti*, 1998

učení, které se odehrává v sociálních situacích a vyžaduje osvojení žádoucích způsobů chování rolí.

Helus⁹⁴ definuje socializaci osobnosti jako „proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na ně odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá“.

Osobnost se v rámci socializace začleňuje do interpersonálních vztahů, zapojuje se do společných činností a společensko-kulturních poměrů, přičemž na ni působí vnější sociální vlivy vycházející z okolního prostředí:

Druzí lidé – jedinec pobývá mezi lidmi, se kterými je ve vzájemných vztazích, mohou to být jednotlivci, především rodina, potom také spolužáci ze třídy, učitelé, spolupracovníci nebo i osoby, se kterými se jen náhodně setkává. Do této kategorie lze zařadit také sociální skupiny. Takové skupiny, jichž je jedinec součástí. V nich zaujímá určité postavení, má svoji roli a poslání. Dále druhé lidi tvoří davy a masová hnutí, ty si lze představit jako neuspořádané hromadné situace, vyznačující se svou živelností. Jedinec v nich přestává být sám sebou, ztrácí schopnost uvažování a vzdává se mravní odpovědnosti.

Společenské, hospodářské a politické poměry – zde jedinec žije v určitých poměrech, které na něj v dobrém či zlém dopadají, na určité životní úrovni.

Kultura orientuje a vede člověka k hodnotám a cílům, k přijetí norem a k zastávání postojů.

Další vlivy souvisejí s **působením médií**. Média jsou formou masové komunikace. Řadíme sem tisk, televizi, rozhlas a v současnosti také internet. Média umožňují jedinci „účastnit“ se dění kdekoliv na světě. Mají však i své negativní stránky jako je například vznik závislostí na médiích.

Životní podmínky určitým způsobem ovlivní i rozvoj dědičných předpokladů. Pokud je nějak omezena genetická dispozice, nestačí vliv prostředí na to, aby se rozvinula žádoucí vlastnost. Jako příklad můžeme uvést mentálně postižené dítě, které nemůže i při sebelepší péči dosáhnout normální inteligence. Naopak nedostatečné nebo nepřiměřené vlivy prostředí negativně ovlivní jedince, který má genetické předpoklady k vývoji v normě. Sem můžeme zařadit například poruchy vyplývající z patologického vývoje osobnosti nebo u citově deprivovaných dětí.

⁹⁴ Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, 2007

Prostředí může na různé lidi působit různě. Působení prostředí nezávisí jen na podnětech samotných, ale i na způsobech, kterými je člověk zpracovává, jeho reakcemi na něj a jaký pro něj mají význam. „*Prostředí může působit jako diferencující faktor, protože určité situace budou působit problémy jen jedincům hůře disponovaným, zatímco ostatní budou reagovat standardním způsobem*“⁹⁵.

3.2 Rodina

Rodina je základní jednotkou všech lidských společností. Její podobu ovlivňují hodnoty dané doby a dané společností. Rodina se v průběhu dějin měnila a vyvíjela. Její podoba, jak ji známe dnes, se formovala během posledního století. Patří mezi hlavní pilíře společnosti, tvoří nedílnou součást našich životů a hraje významnou roli při vývoji dítěte. Jednoznačná definice tohoto pojmu neexistuje, důvodem může být fakt, že každá rodina je jiná, má mnoho podob.

Rodina je forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Dále ke znakům rodiny patří společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce či konzumace statků.⁹⁶ Základním pojmem je tzv. rodina primární, což je rodina, ve které jedinec vyrůstá. V dospělém věku jedinec zakládá novou rodinu, zpravidla uzavřením manželství a výchovou potomků. Takovou rodinu označujeme jako sekundární.

Rodina je otevřená skupina patřící do mikroprostředí, stejně jako školní třída, sportovní oddíl, zájmový kroužek apod., a zásadním způsobem ovlivňující a formující vývoj dítěte. Toto prostředí není homogenní, působí zde nejrůznější politické, ekonomické a kulturní vlivy. Rodiče dítěti vlivy z prostředí filtrují, a to zejména v raném dětství a v mladším školním období.⁹⁷

V dnešní době jsou formy soužití mnohem více různorodé, než tomu bylo dříve. Společnost už není tolik striktní a kulturní tlak na tradiční model rodiny zeslábl. Lidé se rozhodují daleko svobodněji a volněji, v jakém partnerském svazku chtějí žít a co jim nejvíce vyhovuje. Přičemž tradiční pojetí nukleární rodiny je na ústupu. Rolí v tomto trendu může hrát i stát a jeho sociální politika, neochota přijímat trvalejší vzájemné závazky, nebo narůstající individualizace společnosti⁹⁸.

⁹⁵ Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 2004, str. 43

⁹⁶ Jandourek, Jan. *Sociologický slovník*, 2007, s. 206.

⁹⁷ Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, 1993

⁹⁸ Sirovátka, T. a kol. *Rodina, zaměstnání a sociální politika*, 2006

Podle Matějčka⁹⁹ by rodina měla být stabilním, vřelým, emočně příznivým životním prostředím, kde dochází ke zdravému vývoji osobnosti. Měla by představovat základní životní jistotu. Oproti jiným socializačním a vývojovým vlivům má jedinečnou roli v prvních fázích života dítěte, kdy ovlivňuje vývoj jedince jako jediný element. Také se přirozeným způsobem podílí největší měrou na uspokojování základních psychických potřeb dítěte. V neposlední řadě můžeme vliv rodiny vidět i v budoucích mezilidských vztazích, které nesou charakteristické znaky původní rodiny a interakcí v ní. Každé dítě by mělo mít možnost vyrůstat v harmonickém rodinném prostředí, obklopené láskou, s pocitem bezpečí a důvěry ke svým nejbližším lidem.

3.2.1 Typologie rodiny

Typologií rodin existuje velké množství a slouží zejména k utřídění všech poznatků o rodině a jejich klasifikaci. Každý autor na danou problematiku nahlíží jinak, proto typologie nejsou jednotné. Také základem rozdělení může být pokaždé jiné kritérium, podle kterého se autor řídil.

Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi pak slouží jako model, který dítě napodobuje, popřípadě se s nimi identifikuje. V rodinném prostředí se dítě učí reagovat na svět kolem sebe, na situace, ve kterých se může ocitnout. Pokud jsou vztahy mezi rodiči nebo ostatními členy rodiny disharmonické, může dojít ke zkreslení představy o realitě.

Rodinu obvykle tvoří manželský pár s dětmi. Tuto rodinu nazýváme rodinou **nukleární**. Pokud ji rodinu rozšíříme o další blízké příbuzné, mluvíme o rodině **rozšířené**. Rodinu, ve které vyrůstáme, označíme jako **orientační** a rodinu, kterou sami vytvoříme, pak nazýváme rodinou **prokreační**. Pokud jsou v rodině zastoupeni všichni členové, mluvíme o rodině **úplné**. Když z nějakého důvodu některý z členů rodiny chybí, například díky rozvodu či úmrtí, mluvíme o rodině **neúplné**.

Kantor a Lehr¹⁰⁰ určili tři základní typy rodin, kterými jsou:

Uzavřený rodinný systém, pro který jsou charakteristické pevné struktury jako například pravidelný čas, stálá energie, rigidní prostor. To vše je důležité pro řád a změnu.

Otevřený rodinný systém, zde řád a změna vyplývají ze vzájemného působení rodinných struktur jako je například proměnlivý čas, které se vyvíjejí a jsou relativně pevné.

Nepravidelný rodinný systém jsou nestabilní rodinné struktury, což znamená nepravidelný čas, kolísavou energii a rozptýlený prostor.

⁹⁹ Matějček, Z. *Po dobrém, nebo po zlém,* ? 1994

¹⁰⁰ Sobotková, I. *Psychologie rodiny*, 2001

Dle Vágnerové¹⁰¹ můžeme rodiny dělit na:

Úplné rodiny, které se od sebe liší hlavně počtem dětí a věkovým odstupem mezi rodiči a dětmi.

Neúplné rodiny, kde výchovu zabezpečuje jen jeden z rodičů.

Sloučené rodiny, které vznikají manželstvím dvou lidí, z nichž alespoň jeden přináší do manželství dítě nebo děti.

3.2.2 Funkce rodiny

Základní funkcí rodiny je podle mnoha autorů to, že formuje děti, které se během života v ní učí základním sociálním rolím. Rodinné prostředí mu poskytuje mnoho podnětů, které na něj mohou působit pozitivně i negativně. Narušené rodinné vztahy nebo negativní zážitky z dětství se mohou stát rizikovým faktorem, který může přispět ke vzniku psychických potíží. Rodina má několik důležitých funkcí především z hlediska uspokojování potřeb dítěte. Dítě se v rodině učí posuzovat okolní svět, mělo by zde získat pocit základní důvěry. Rodina má také za úkol poskytnout dítěti pocit jistoty a bezpečí, pomoci mu navázat citový vztah s příslušníky rodiny. Životem ve zdravé rodině získává dítě sebejistotu, rozvíjí se jeho sebeúcta a sebedůvěra. To je potom důležité pro navazování a rozvíjení všech mezilidských vztahů během jeho dalšího života. Důležité je i hodnocení dítěte rodiči, to, zda je přijímáno a hodnoceno převážně pozitivně či negativně.

Rodina je také základním činitelem demografického vývoje, sociální, ekonomické i kulturní struktury. Můžeme ji též chápat jako instituci, která zajišťuje společenské procesy, základní zprostředkující funkce mezi jedincem a společností. Životní a kulturní úroveň rodiny, možnosti osobního a profesního růstu jednotlivých členů rodiny, problémy, případná nefunkčnost jsou v podstatě obrazem poměrů v celé společnosti.

Rozdělení rodin z hlediska funkčnosti dle Heluse¹⁰² :

1. Rodiny stabilizovaně funkční jsou rodiny, které zajišťují svým dětem vhodné socializační podmínky plněním všech výše uvedených funkcí.

2. Funkční rodiny s přechodnými, více či méně vážnými problémy. Tyto rodiny, kterých je většina, dokáží své problémy vyřešit a díky nim se pozitivně rozvíjet upevňovat. Zvýšené úsilí a obětavost všech členů dokážou většinou krizovou situaci společně vyřešit. Hodnota rodiny je pro všechny prioritou.

¹⁰¹ Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 2004

¹⁰² Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, 2007

3. Rodiny problémové – u těchto rodin dochází k problematickému plnění jejich funkcí. Krizi řeší rodina sama, případně za pomoci zvenčí, což však bývá účinné jen dočasně. Východiskem bývá často rozchod a hledání vhodného způsobu řešení péče o děti.

4. Rodiny dysfunkční – některé funkce jsou natolik vážně a dlouhodobě narušeny, že je již ohrožen vývoj dětí a jsou tak nutné zásahy zvenčí, které rodina nerespektuje ani nechápe. Jsou to rodiny ohrožené závislostmi, psychickými či jinými poruchami nebo rodiny s podprůměrným příjmem. Rozchod rodičů má traumatické a dlouhodobé následky.

5. Rodiny afunkční – podle Matějčka¹⁰³ označení afunkční znamená, že rodina neplní vůči dítěti svůj účel a dítě ohrožuje. Jedná se o případy, kdy se v rodině hromadí různé patologické jevy a nezájem o dítě přerůstá až v nenávistný postoj vůči němu, přičemž náprava v rodině je prakticky nemožná. Následkem bývá rozhodnutí soudu o zbavení rodičovských práv a umístění dítěte do náhradní rodinné péče.

3.2.3 Patologie rodinného prostředí a jeho vliv na dítě

Rodina je ne vždy schopna nebo ochotna plnit své funkce. Někdy je plní jen částečně nebo se při fungování rodiny objevují různé patologie. Taková rodinná dysfunkce se může projevat odlišným způsobem. Děti pak mohou modely chování svých rodičů napodobovat nebo se s nimi i identifikují, ale mohou rodičovské modely také odmítnout. Tak může dítě získat a osvojit si prostřednictvím rodičů pozitivní i negativní vlastnosti či způsoby chování.

Současné rodiny jsou zakládány pro uspokojování citových potřeb partnerů i pro uspokojování všech základních potřeb dětí. Rodina je v dnešní době velice citlivá instituce. Bohužel je dnešním trendem například počet dětí narozených mimo manželství, roste počet dvojic úmyslně či neúmyslně bezdětných. Přibývá také dětí, které vyrůstají v neúplných rodinách dětí vyrůstajících s nevlastními rodiči či úplně bez rodičů. Ochranu dítěte v těchto situacích musí zajišťovat stát. V dnešní době se také čím dál víc o dítěti mluví jako o investici citové i finanční. Z čistě ekonomického hlediska je investicí velkou a nevratnou. Rodina s větším počtem dětí je dnes spíše výjimkou. Rodina nebývá jen zdrojem podpory, ale také častým zdrojem stresu a frustrujících okamžiků. Ve společnosti, která je

¹⁰³ Matějček, Z. (1992) in Helus, *Sociální psychologie pro pedagogy*, 2007, str. 152 Matoušek, O. Rodina jako instituce a vztahová síť, 2003

orientována na osobní uspokojení, osobní rozvoj a osobní úspěch, může být sladění zájmů jednotlivých členů rodiny velkým problémem¹⁰⁴.

V následující části práci zmíníme nejčastější a nejzávažnější patologie rodinného prostředí, které se mohou podepsat na osobnosti a budoucnost dítěte.

Neúplná rodina je rodina pouze s jedním rodičem. Tento jev není v současné společnosti nový, setkávali jsme se s ním i v minulosti. V posledních desetiletích se s ním však setkáváme stále častěji. Podle statistik je minimálně každá čtvrtá rodina v ČR neúplná. Je to důsledek nejen toho, že se čím dál tím více dětí rodí svobodným matkám, ale i současné vysoké rozvodovosti. Langmeier a Matějček¹⁰⁵ uvádějí, že „*chybí-li v rodině některý základní člen, dochází snadno k ohrožení dítěte deprivací*“. Rozvodem nebo rozvratem rodiny je tedy ohrožen zdravý vývoj osobnosti jedince. Podle Matějčka a Dytrycha¹⁰⁶ se dítě „*často stává prostředníkem, přes kterého si rodiče vyřizují své účty*“. Reakce dítěte na takovou situaci je často nepředvídatelná a liší se v závislosti na jeho věku i psychické kondici. Často může dojít například ke zhoršení prospěchu ve škole nebo k agresivnímu chování. V tomto období hraje pro dítě důležitou roli také širší rodina, tady má často pocit bezpečí a má zde i pocit jistoty. Stresové situace, které vznikají při rozpadu rodiny, mohou vést k poruchám vývoje osobnosti dítěte a ke vzniku sociálně patologických jevů u dětí. Destunis¹⁰⁷ poukázal na „*vliv neúplné rodiny na vznik poruch chování, zejména typu „nevázanosti“ s typickou příznakovou trias – potulování, lhavost, krádeže*“.

Závislosti v rodině jsou nejčastěji popisovány v podobě nikotinismu a alkoholismu. Zatímco závislost na tabáku je v podstatě jen špatným příkladem pro dítě, závislost na alkoholu je pro rodinu značnou zátěží a má pro zdravé dobré fungování rodiny často fatální důsledky. Bartlová¹⁰⁸ píše, že „*alkoholismus je chápán jako nadměrné či pravidelné pití alkoholu, spojené s nebezpečím získání návykového chování. Tento sociálně patologický jev má velmi nepříznivý dopad na jedince a rodinu.*“ Při závislosti na alkoholu dochází k velkému a závažnému narušení mezilidských vztahů i k narušení osobnosti jedince. Člověk, který je závislý na alkoholu, zatěžuje svoji rodinu po stránce sociální, psychické i materiální. Rodič, závislý na alkoholu, nepříznivě ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Dochází k narušení vztahu mezi ním a dítětem, které ho po čase nerespektuje a velmi často

¹⁰⁴ Matoušek, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, 2003

¹⁰⁵ Langmeier, J., Matějček, Z. *Psychická deprivace v dětství*, 1968, str. 141.

¹⁰⁶ Matějček, Z.; Dytrych, Z. *Děti, rodina a stres*, 1994, str. 145

¹⁰⁷ Destunis in Langmeier, J., Matějček, Z. *Psychická deprivace v dětství*, 1968, str. 142

¹⁰⁸ Bartlová, S. *Sociální patologie*, 1998, str. 20

k němu cítí odpor. Pokud je chování závislého rodiče agresivní, rodina také přestává být zdrojem bezpečí a jistoty.

Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte je popisován jako nenáhodný děj, kterému je možno předcházet. Za týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte je považováno dle Dunovského a kol.¹⁰⁹ „*jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele anebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt.*“

Podle charakteru strádání rozlišujeme:

Týrání, které můžeme dělit na fyzické a psychické. Fyzické týrání je spojené především s užitím síly vůči dítěti. Psychické týrání se vyznačuje častým ponižováním, kritizováním, citovým vydíráním a je považováno za jedno z nejhůře zjištěných a léčitelných.

Sexuální zneužívání lze definovat podle Dunovského a kol.¹¹⁰ jako „*nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, činnosti či chování. Zahrnuje jakékoliv sexuální dotýkání, styk či vykořisťování kýmkoliv, komu bylo dítě svěřeno do péče, anebo kýmkoliv, kdo se s dítětem dostal do nějakého styku.*“

Zanedbávání dítěte je dle Vágnerové¹¹¹ „*poškozování nedostatečnou aktivitou rodičů, omezení interakce mezi rodičem a dítětem, což se projeví nedostatečným uspokojováním jeho potřeb - deprivací. Z psychologického hlediska má závažné důsledky především citová deprivace - strádání v oblasti citových potřeb dítěte, a sociokulturní deprivace - nedostatek podnětů, které podporují rozvoj schopností a dovedností dítěte.*“

3.2.4 Výchova v rodině

Vývoj dítěte není možné do určitého věku bez učení, jehož prostřednictvím dítě získává nezbytné zkušenosti a dovednosti. Učení hraje v procesu socializace důležitou roli. První formy učení, se kterými se dítě setkává, je učení a především výchova v rodině.

Výchovu dle Vágnerové¹¹² můžeme rozdělit do několika kategorií:

¹⁰⁹ Dunovský a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1995, str. 24

¹¹⁰ Tamtéž, str. 75

¹¹¹ Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 2004, str. 321

¹¹² Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*, 2004

1. Výchova autoritativní, trestající

Rodiče ve vztahu k dítěti příliš tvrdě prosazují svoji autoritu, neakceptují potřeby dítěte. To je tak málokdy přijímáno takové, jaké je. Rodiče používají různé, většinou nevhodné tresty. Důsledkem takové výchovy dítěte je jeho vědomí a strach z neustálého ohrožení. Časté jsou také pocity křivdy a bezradnosti, poruchy sebehodnocení. Ty pak vyvolávají negativismus, vzpuru, agresi a také úniky všeho druhu.

2. Nadměrně pečlivá výchova

Vyznačuje se silnou láskou k dítěti a akceptací všech jeho potřeb. Škodlivá je ale přehnaná starostlivost, dítě tak trpí dostatkem samostatnosti. Rodiče mají na dítě nízké požadavky, vystavují jej ale neustálé kontrole. Dítě často dospěje v sebevědomého člověka, to ale nestojí ale na solidních základech. Má vysoké ambice a aspirace, malou vytrvalost, malou samostatnost, neumí řešit životní obtíže a překážky. Důsledkem může být vznik frustrace a dalších emocionálních potíží.

3. Nadměrně shovívavá výchova

Symbolizuje ji láska k dítěti, akceptace jeho potřeb. Negativní jsou ale nízké požadavky, slabá kontrola a velmi časté odměňování. Dítě má mnoho volnosti, málo povinností, není zvyklé brát ohled na ostatní členy rodiny. Vyznačuje se silným vědomím vlastní hodnoty, má pozitivní postoje k okolí, dostatečnou frustrační toleranci. Dítě má problémy správně chápat a akceptovat společenské požadavky a normy. Neumí rozlišovat vhodnost chování v určitých situacích. Problémy nastávají také v dospělosti s překonáváním překážek, se kterými se v dětství sítě nesetkalo.

4. Zdravá – demokratická výchova

Tento typ výchovy se vyznačuje příznivým vývojem dítěte. Je zde patrná láska rodičů, akceptace potřeb, porozumění, respektování důstojnosti, individuality a práv dítěte. Rodiče mají přiměřené požadavky, jsou důslední i při kontrole svého dítěte, nenarušují jeho sebedůvěru. Dítě si je jisto láskou rodičů a to i tehdy, když nesouhlasí s jeho chováním. Dítě si osvojuje společensky akceschopné chování, dochází ke zvnitřnění norem a hodnot, upevňuje si samostatnost a aktivitu. Rodiče dítě přijímají i ve chvílích selhání, dávají mu najevo, že určitý nedostatek lze lehce odstranit. Dítě ví, že zůstává pořád dobré a milováno. Je to ideální výchovný styl pro zdravý vývoj osobnosti dítěte a jeho budoucí život.

3.2.4.1 Používání odměn a trestů v rodině

Odměny můžeme v rámci sociálního učení chápat jako kladné zpevnování žádoucích projevů jedince. Záporné zpevnování nežádoucích projevů představují tresty.

Odměny a tresty mají vliv na častost výskytu určitého chování. Odměňované chování má tendenci narůstat, kdežto frekvence trestaného chování naopak klesá. Skinner¹¹³ uvádí, že odměny a tresty vedou k tvarování chování. Pokud je odměněna každá požadovaná reakce, kdykoli se vyskytne, naučí se jedinec takto reagovat velice rychle. Trvalost naučení je ovšem malá, jakmile přestanou být požadované projevy odměňovány, rychle vyhasne. Naopak, je-li určité chování zpevnováno jen občas a nepravidelně, trvá osvojení daného chování v dané situaci poměrně dlouho a přetrvává i po upuštění od jakéhokoliv zpevnování.

Sociální učení kladným i záporným zpevnováním se netýká jen chování, ale i citových reakcí. Helus¹¹⁴ popisuje případ dítěte, které chodí do školy. Toto dítě je velmi citlivé na neúspěchy, proto do školy přichází s obavami a nejistotou. Reaguje rozpačitě, ustrašeně a zmateně. Záleží na reakci učitele. Často je mohou tyto reakce popuzovat a může pak dítě podezírat z nedostatečné přípravy na hodinu. Také se stává, že takového žáka bude dávat za špatný vzor jeho spolužákům. Dítě se naučí s učitelkou spojovat hrozbu, strach ze špatné známky, zraňování sebevědomí, ponižující kárání. Může dojít i k tomu, že dítě bude mít negativní pocity spojeny se školou jako celkem.

Dopad odměn a trestů nemusí mít automaticky ty účinky, které se běžně předpokládají, někdy mohou být účinky i opačné. V rámci výchovy a vzdělávání je vhodné i nutné nejen znát mechanismy socializace, ale umět je i cíleně zařadit a využít tak jejich působení na jedince; navodit situaci, názorně předvést, co se od něj očekává. U dětí s rizikem poruch chování či emocí je využití těchto mechanismů více než vhodné k osvojení si žádoucích projevů chování a pozitivnímu působení na rozvoj jejich osobnosti.

3.3 Škola

Na vývoj osobnosti dítěte a jeho socializaci nepůsobí pouze rodina, ale veškeré prostředí, ve kterém se pohybuje. Změny, které ve společnosti probíhají, ovlivňují styl jeho

¹¹³ Skinner in Helus, Z. *Osobnost a její vývoj*, 2003

¹¹⁴ Helus, Z. *Osobnost a její vývoj*, 2003

života a jeho názory. Nemalý vliv má pak sociální skupina, do které dítě patří, protože každá se vyznačuje jinými hodnotami a vzorci chování.

Jak píše Vágnerová¹¹⁵ také škola je místem socializace. „*Nástup dítěte do školy nepochybně ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti zde získané i požadavky, se kterými se musí dítě vyrovnávat, stimulují rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může být pro dítě výzvou, nabídkou možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i zdrojem ohrožení*“. Od školy se očekává nejvýraznější vliv na rozvoj jedince a na jeho výchovu. Při výchově je však důležitá spolupráce mezi rodinou a školou. Škola by měla brát v úvahu postoj rodičů a vycházet z individuálních potřeb žáka. Klást na něj přiměřené nároky, důsledně kontrolovat jeho práci a vytvářet příznivou atmosféru pro jeho rozvoj.

V souvislosti se vstupem do školy dítě poznává a prožívá potřebu obstát, mít úspěch, být chválen. Základním předpokladem pro uspokojení potřeby vyniknout a mít úspěch je pro dítě úsilí. Dítěti je pak umožněno zažívat radost z úspěchu, z dosažených výsledků i uspokojení z činnosti samé. Spolu s tím se v dítěti aktivizuje řada cenných vlastností, jako je píle, zdravá ctižádost, odpovědnost za vlastní práci. Pokud je ale usilovnost spíše podlamována opakujícími se neúspěchy, které v dítěti následně vyvolávají pocity selhání, postupně vzniká pocit méněcennosti. Nebezpečí pro další vývoj dítěte vzniká, pokud se pocit méněcennosti stává rysem osobnosti, který dítě svádí k apatii a rezignaci, vyhýbání úkolům či obviňováním okolí z nespravedlnosti. Narušení dynamiky a správného vývoje osobnosti si nese dítě jako následek do budoucna.¹¹⁶

3.3.1 Školní klima

Počátek spolupráce rodičů a školy je sice obtížný, ale i ta se později projeví v příznivém klimatu školy. Školní prostředí je místem cíleného výchovně-vzdělávacího působení. Škola je součástí místního prostředí, které je jí ovlivňováno, a které na ní také výrazně působí.

Důležitou součástí školního prostředí a jeho klimatu je školní třída, která je pro dítě prvním místem v životě, kde se stává členem specifického společenství. Všichni jeho členové se vzájemně znají, každý má své nejrůznější role, spolupracují spolu. Říčan¹¹⁷ poukazuje na rostoucí problém s násilím a to zejména ve školním prostředí, stejně jako s

¹¹⁵ Vágnerová, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy, 2002, str. 21530

¹¹⁶ Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, 2004

¹¹⁷ Říčan, P: *Cesta životem*, 2006

upadající kázní. To dává do souvislosti se současným poklesem autority učitele a jeho postavením ve třídě. Upadající kázeň pak vede ke vzniku šikany, která je v současnosti častým problémem. Šikana jistě k rozvoji demokratického smýšlení u žáků a k rozvoji jeho socializace rozhodně nepřispívá.

Školní třída je důležitým článkem utváření osobnosti a formování jedince v jeho vývoji. Z hlediska rozdělení skupin na formální a neformální patří do skupin formálních, vytvořených k dosažení stanovených cílů a plnění věcných úkolů. V rámci takto vytvořených skupiny se dále rozvíjejí určité neformální svazky, které vznikají spontánně bez vědomé organizace. Vznikají nová přátelství, vytváří se vztah k autoritám. Jedinec je vystaven řadě různých sociálních vlivů a sociálních tlaků. Ty většinou velmi významně ovlivňují jeho postoje, pocity a chování.

Ve třídě také často dochází k rozdělování dětí na problémové a přijatelné. Vágnerová¹¹⁸ tvrdí, že „*přiřčení role problémového dítěte je výsledkem vzájemné interakce učitele a žáka. Hodnocení učitele a jeho postoj k dítěti se postupně v nějaké podobě zafixuje. Stává se stereotypem, který je odolný ke změně.*“ Dítě, zařazené do takové „role“, se z ní často není schopno vymanit. Pokud se problémovému dítěti něco podaří, je to totiž obvykle hodnoceno jako náhoda či štěstí. Názor na takového žáka si pak mnohdy učitelé předávají mezi sebou a dítě tak nemá možnost vymanit se ze své role a přesvědčit je o opaku.

Obdobně bývá hodnocena i rodina problémového žáka, pokud se aktivně nesnaží spolupracovat na nápravě spolu s učitelem. Neshoda učitele s rodiči žáka dítěti neprospívá. Není možné, aby učitel řešil problémy dítěte sám, bez pomoci rodičů. Takové dítě se může v krajním případě stát objektem učitelova odreagování a být trestáno za postoj svých rodičů. Jak uvádí Vágnerová¹¹⁹, učitelé však v naprosté většině „*bývají natolik profesionálně zdatní, že jsou schopni odhadnout, alespoň přibližně, schopnosti rodičů spolupracovat.*“

3.3.2 Učitel

Prvním člověkem, který má možnost pomoci dítěti uvedenou potřebu úspěchu, je učitel. Učitel k tomu má na počátku školní docházky dítěte velmi dobré možnosti, protože pro děti je významnou autoritou, která často předčí i autoritu rodičů. Děti touží po zachování pozitivního vztahu s učitelem, i když to zejména v počátcích školní docházky

¹¹⁸ Vágnerová, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, 2001, str. 5

¹¹⁹ Tamtéž, str. 11

představuje potlačení vlastní aktuální potřeby. Jak uvádí Říčan¹²⁰ první učitel je téměř bez výjimky milován. Děti chtějí učiteli dělat radost a být jím oceňovány, jeho sdělení a názory přijímají bezvýhradně a nekriticky a zatím pro ně mají větší váhu než názory spolužáků. Vágnerová¹²¹ mluví o jakési identifikaci s učitelem, která dítěti napomáhá v překonávání počáteční nejistoty a v adaptaci na školní systém. Vazba na učitele je pro dítě možností uspokojení potřeby jistoty a bezpečí. Dítě se ve školním kolektivu cítí ztracené a ve snaze o získání podobného výlučného postavení, jako má v rodině, se snaží o upoutání pozornosti učitele. Někdy k tomu využívá i méně žádoucího chování, které však jen vyjadřuje jeho pocit nejistoty. Učitel by měl být k těmto projevům alespoň trochu shovívavý a nevidět v nich hned prohřešky proti školnímu řádu. Dítě se potřebuje ujist'ovat o vlastní hodnotě v roli žáka, o své pozici ve skupině. Jeho chování je na počátku školní docházky vývojově přiměřeným způsobem vyrovnávání se se zátěží zařazením do větší sociální skupiny, jakou třída je.¹²²

Další důležitou roli učitele v socializaci dítěte ve škole je jeho možnost a schopnost vytipovat ty žáky, kteří jsou díky svým předpokladům a sociálnímu zázemí, více ohroženi různými psychopatologickými jevy. Za jeden z prvních varovných signálů lze totiž považovat změnu chování žáka, které nemůžeme přičíst momentální situaci. Mezi tyto varovné signály řadíme např. ztrátu zájmů, skleslost, lhostejnost, nepřiměřené reakce na určité situace, agresivitu a psychosomatické obtíže. Tyto signály mohou poukazovat na závažné události v životě dítěte, se kterými se neumí bez pomoci vyrovnat. Často mohou vyústit v poruchy chování, útky z domova, lhaní, krádeže či šikanu.

Některé osobnostní charakteristické rysy učitele mohou zvyšovat riziko vzniku problémů. Příliš autoritativní učitel nebývá obvykle tolerantní k jakýmkoliv odchýlkám v chování, a to ani k těm pozitivním. Živý a temperamentní učitel zas nebude mít trpělivost s dítětem pomalým, úzkostným a nejistým.

Každý dobrý učitel by měl umět přistupovat k žákům dobrým i těm s problémovým chováním individuálně a snažit se najít u každého i jeho kladné vlastnosti. Na těch by potom měl stavět svůj přístup k takovému žákovi.

¹²⁰ Říčan, P: *Cesta životem*, 2006

¹²¹ Vágnerová, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, 2002

¹²² Hříbková, 1997 in Vágnerová, *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, 2002

3.4 Vrstevnické skupiny

Člověk cítí v určité fázi svého vývoje potřebu navazovat kontakt se svými vrstevníky. Helus¹²³ uvádí v souvislosti se vstupem do školy, že dominujícím tématem se pro dítě stává to s kým sedím, kdo mě pozval na oslavu narozenin, vedle koho jdu na vycházku atd. Prožitek spolužákovství, kamarádství a posléze přátelství se jeví jako zlomový pro vyvíjející se dětskou osobnost. Dítě je uvedeno do nového postavení – učí se realizovat své nové životní role a mezilidské vztahy. Zde je důležitý úkol pro pedagoga, dokázat vést školní kolektiv tak, aby dítě získalo zkušenost se solidaritou, spoluprací, vzájemnou rovností, tolerancí odlišností, projevováním zájmu o druhého, dodržováním pravidel, pomocí druhému, společným řešením konfliktů, spoluúčastí na dění ve třídě.

Vliv vrstevníků začíná okolo deseti let převažovat nad vlivem rodiny a ostatních dospělých. Do období puberty převažují převážně skupiny tvořené jedním pohlavím a v pubertě se vytváří první skupiny smíšené. V rámci skupiny si jedinci vytváří také soubor norem a sankcí, kterými jsou postihováni ti příslušníci skupiny, kteří se od chování skupiny odchýlí. Proto jsou velkým společenským problémem skupiny, jejichž chování je asociální a sociálně deviantní. Dobrá organizace volného času dětí a dospívajících dává velkou možnost ovlivňovat nežádoucí působení „nezdravých“ vrstevnických skupin a směřovat jejich zařazení do skupin, které jsou pro společnost žádoucí a vhodné.

4 PATOLOGIE VE VÝVOJI SEBEVĚDOMÍ

Sebevědomí se vytváří především v nukleární rodině. Základní roli zde hraje sociální akceptace okolím a prožitek kompetence.¹²⁴ Fontana¹²⁵ uvádí tvrzení, že sebevědomí je jedním z nejzávažnějších činitelů ovlivňujících vznik duševního onemocnění. Jde o neschopnost některých lidí vážit si sebe sama způsobem odpovídajícím jejich skutečné hodnotě. Takoví lidé bývají neschopni pokládat sami sebe za důležité a hodnotné členy společenství. Místo toho trpí pocity nedostatečnosti a dokonce beznadějnosti. Navíc téměř stále podceňují své schopnosti i vlastní hodnotu pohledem jiných.

¹²³ Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, 2008

¹²⁴ Kohoutek, R., a kol. *Základy sociální psychologie*, 1998

¹²⁵ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, 1997

Pokud má jedinec opravdu velmi nízké sebevědomí, může to mít závažné důsledky pro celou jeho budoucnost, pro každé jeho jednání a také osobnost. V kombinaci s dalšími předpoklady osobnosti pak mohou trpět neurotickými poruchami, depresemi či suicidiálními tendencemi. Nízké sebevědomí značně ovlivňuje veškeré naše chování. Vede k často zbytečné sebekritičnosti, která má za následek nevhodné volby cílů, blokuje rozvoj kompetencí, může mít maladaptivní následky. Jedinec se vyhýbá úkolům, které by jistě zvládl, různým zátěžovým situacím či odpovědnosti. Nízké sebevědomí je také velmi odolné vůči změnám.¹²⁶

Nepochybným činitelem utváření nízkého sebevědomí je autoritářský styl rodičovské výchovy. Vřelost ve vztahu rodič - dítě a bezpečné připoutání v prvních letech života naproti tomu souvisejí s vysokým sebevědomím.¹²⁷ Jestliže nahradíme slovo „rodiče“ slovem „učitel“, bude tento model platit i ve školním prostředí. Rodič má samozřejmě za normálních okolností na dítě větší vliv než učitel, ale děti mají sklon přejímat a zvnitřňovat učitelův obraz o nich stejným způsobem, jakým přejímají a zvnitřňují obraz vytvořený rodiči. Nedostatek sebedůvěry nebo sebeúcty s sebou nese pocity nejistoty, úzkosti a dojem, že člověk není schopen adekvátně čelit životním zkouškám. Různé formy strachu zaplavují osobnost člověka, který pak nevede intenzivní a plnohodnotný život, jaký by mu příslušel.¹²⁸

4.1 Příčiny nedostatku sebevědomí a sebedůvěry

Sebevědomí je v každém věku ohrožováno specifickým způsobem. Musíme vycházet z předpokladu, že všechny děti jsou stvořené jako hodnotné a že musejí dostat právo na osobní úctu a důstojnost. Vědomí vlastní hodnoty není něco, co by si lidé mohli jen tak vzít nebo se toho vzdát. Musíme ho mít, a pokud je pro někoho nedosažitelné, trpí tím všichni.

Slabé sebevědomí není vrozené, ale vzniká v průběhu života. Hlavní příčinou jsou podle Laustera¹²⁹ zažitá zklamání, nebo-li frustrace. Význam má četnost a intenzita zklamání, která nemusí být nutně způsobena jinou osobou, ale mohou vycházet také z vlastního Já. Jak dále uvádí, všechny pocity méněcennosti vznikají v důsledku frustrací v dětství, v mládí i v dospělém věku. Mnoho lidí trpí důsledky zažitých frustrací celý život a jejich narušené vědomí vlastní ceny je vede k agresivitě, která ubližuje dalším lidem. Ti potom tuto frustraci v podobě agrese opět předávají dál.

¹²⁶ Smékal, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*, 2009

¹²⁷ Maccoby, 1980 in Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, 1997

¹²⁸ Bacus, A. *Mé dítě si věří*, 2007

¹²⁹ Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

Mezi nejčastěji zmiňovanou příčinu slabě vyvinutého sebevědomí autoři uvádějí **potlačující výchovu**. Základ sebevědomí i méněcennosti vytvářejí rodiče, dále jsou důležité zážitky ze školy a také z období puberty nebo první roky v zaměstnání. Dítě obvykle nevyrostá ve svobodném ovzduší. Přírozené tendence jeho vývoje jsou většinou potlačovány. Zmínili jsme se již o autoritářské výchově, jejíž vinou není sebevědomí dítěte Zformováno tak, jak by mělo ideálně být. Důsledkem takové výchovy může být agresivita nebo naopak poníženost či chorobná ctižádost¹³⁰.

K rozvoji nezdravého sebevědomí také přispívá **nesvobodná sexualita**, jejíž příčinou může být buď narušená sexualita sama, či současné působení vlivu výchovy, společenské struktury, vliv prostředí a frustrace ve styku s lidmi. Jako příčina se často uvádí výchova, která podporuje egoismus, kdy není odměňován charakter, nýbrž výkonnost. Ve škole se musí každé dítě potvrdovat ve vztahu k výkonům ostatních dětí. Musí se snažit být lepší než oni.¹³¹

Jak uvádí Jurgen Scheidt¹³², „*znečištění životního prostředí je příšera, která ohrožuje naši existenci zvenčí. Nyní však stále více pozorujeme, že existuje také znečištění lidské duše, které dnes již znamená mnohem větší hrozbu.*“ O jak obtížný problém se jedná, ukazuje neúmyslné působení filmů, které obsahují agresivní scény. Chování agresivních hrdinů tím, že se s nimi divák identifikuje, podporuje agresivní chování. Často lidem v těchto situacích chybí smysl pro duševní hygienu, protože cestou konzumu se ke štěstí a sebevědomí dojet nedá. K nejhoršímu znečištění duše dochází v dětství. Dítě například do sebe přijímá vztah rodičů k životu. Důležitý je optimismus, protože pesimista snadno klesá na duchu. Duševní hygiena tedy vyžaduje obklopovat se lidmi, jejichž optimismus na vás působí nakažlivě, dodává vám sílu překonávat těžkosti a lépe zvládat frustrace. Pesimista se smiřuje se svými pocity méněcennosti, nevěří ve své schopnosti a v úspěchu svých budoucích plánů. Připravuje se tak o mnoho radostí ze života¹³³.

Dnešní doba také přispívá k **omezenému vývoji jedince** v mnoha ohledech. Bydlení ve věžácích, každodenní jednotvárná cesta do školy autem bez možnosti komunikace s jinými lidmi, podporují osamělost a izolaci. Důležitý je také pocit sociálního uznání. Osamělost také často vede k pocitům nedostatku lásky, což znamená, že lidé bez lásky si nejsou s to udržet víru v sebe, protože již nevidí žádnou možnost sebepotvrzení. Kolísavé sebevědomí s sebou nemusí zrovna nést sebevražedné úmysly, ale je řada dalších reakcí

¹³⁰ Tamtéž

¹³¹ Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

¹³² Scheidt (1973) in Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

¹³³ Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

jako je narušená schopnost kontaktu, křečovitost, koktání, červenání, impotence či drogová závislost¹³⁴.

Obtíže v mezilidských vztazích způsobují především **frustrující zážitky**. Sebevědomí se totiž projevuje v mezilidských vztazích. Lidé člověka odhadují a podle jeho vystupování s ním jednájí. Kdo působí sebevědomě, je v jednání s lidmi úspěšnější, umí se lépe potvrdovat a prosazovat. Naproti tomu člověka méně sebevědomého lidé neberou tak úplně a jednání s ním přezíravě. Frustrace mohou člověka „podmiňovat“. Cestou podmiňování vznikají záliby a averze, pocity sympatie a antipatie. Zažije-li člověk často selhání nebo zklamání, například ve styku s určitými skupinami osob, podmiňováním vzniká strach u těchto skupin osob. Strach pak vede k úbytku sebejistoty ve vztahu k určitým skupinám osob. Podmiňování může být „vymazáno“ pouze tím, že se budeme stále znovu vystavovat podnětu, který ho kdysi vyvolal. Tím budou tyto podněty neutralizovány, pokud se ale nebude frustrace opakovat¹³⁵.

Na základě frustrací především v dětství získává často dítě pocity méněcennosti a poníženosti. Pocity méněcennosti se mohou týkat například vzhledu, inteligence a tělesné obratnosti. Mohou se stát chronickými.

4.2 Analýza sníženého sebevědomí

V předchozí kapitole jsme si stručně uvedli, jak může vzniknout slabé sebevědomí a jak se může odrazit na těle i na duši.

Duševní následky jsou především nejistota, svázanost, labilita, bázlivost, pesimismus, agresivita, ctižádost, touha po moci, v nejhorším případě deprese, těžké úzkostné stavy a sebevražda.

Mezi fyzickými důsledky se může objevit nerovnováha vegetativního nervového systému, bolesti u srdce, žaludeční a střevní potíže, poruchy krevního oběhu, bolesti hlavy a nespavost. Mezi nemoci, způsobené nedostatečným sebevědomím, můžeme zařadit žaludeční vředy nebo srdeční infarkt.

Pokud cítí dospělý jedinec, že se s jeho vztahem k sobě samému něco děje, může analyzovat svoji situaci několika cestami. Například si zaznamenat své duševní a fyzické potíže, navštívit svého lékaře a v případě, že ten nezjistí organickou příčinu, jeho cesta by měla vést k psychologovi. Především ti, kteří trpí například silnou neuvolněností nebo úzkostí. Psychologové provádějí psychologické testy a poradí pacientovi, jak duševní

¹³⁴ Tamtéž

¹³⁵ Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

potíže překonat. Hlavní poradenské oblasti pokrývají okruhy problémů, jako je výchova, manželství, sexualita či problémy v povolání. Psychologové používají různé metody, například psychoanalýzu, sugesci, individuální psychologii, terapii rozhovorem či terapii chování¹³⁶.

Složitější je odhalit problémy se sebevědomím u dětí. Často k poruchám sebevědomí dochází vlivem špatné rodinné situace a tehdy může odhalit psychické problémy dítěte schopný a pozorný učitel. Jestliže si učitelé uvědomí nesmírně závažnou úlohu, kterou má v životě dítěte kladné sebehodnocení, mohou obvykle prostým pozorováním a rozhovory ve třídě rozeznat, jak se jednotlivé děti samy vidí. Jak uvádí Fontana¹³⁷ učitel si může povšimnout, zda se děti účastní společného dění, nebo ne, zda bývají přespříliš zastrašeny kritikou, zda projevují neobvyklou potřebu pozornosti, zda se při neúspěchu snadno vzdávají, nebo zda se obvykle dokážou vzchopit. Měli by také sledovat, zda děti pohlížejí na své schopnosti a budoucí cíle realisticky, jestli mají přiměřený cit své vlastní ceny a svých vlastních práv. K tomu mohou přispět také formálnější metody. Například ve vyučovacích hodinách věnovaných slohu může učitel děti vybídnout, aby vyjádřily slovy, jak samy sebe prožívají. Také hodiny výtvarné nebo dramatické výchovy mohou dítěti umožnit, aby projevilo svůj pohled na sebe a poskytlo učiteli vodítko k tomu, jak dítěti nejlépe pomoci, aby si přebudovalo negativní stránku tohoto pohledu. Samozřejmě je zde nutno upozornit na to, že učitel by neměl vybízet děti, aby odhalovaly příliš mnoho ze svého vnitřního života před třídou, protože by se tak mohly stát středem posměchu. Učitel by také neměl přikládat příliš velký význam všemu, co dítě v určité chvíli řekne.

Dalším zdrojem informací je pozorování chování jednotlivých dětí ve společnosti spolužáků. Sledovat bychom měli, jestli vystupují sebejistě, jestli dokážou vyjádřit své názory, v případě potřeby je prosadit, projevit iniciativu a vést. Také něco o dítěti vypovídá, jestli se rády pouštějí do skupinových úkolů nebo jsou schopny zaujmout jiné děti. Také pomoc od jiných dětí nebo to, jestli je druhé děti trápí, šikanojí či ignorují, jsou obrázkem možného vzniku či již existujícího problému se sebevědomím. Lidé podceňování svými vrstevníky se velice často také sami podceňují.

Vzhledem k tomu, že nízké sebevědomí může souviset i s delikventním a antisociálním chováním, je také nutno dávat pozor na děti, které se vůči spolužákům přehnaně prosazují nebo které je jakkoli obtěžují. Jejich snahy ovládat druhé nebo na ně udělat dojem vyplývají z potřeby pozvednout si sebevědomí. Ovšem podobně se mohou

¹³⁶ Tamtéž

¹³⁷ Fontana, D. *Psychologie ve školní praxi*, 1997

projevovat i normální přirozeně soupeřivé děti - vodítkem k rozlišení je stupeň přehánění oproti běžnému chování. Projevují-li děti tak silnou touhu vnucovat své úmysly jiným, že je to nepřiměřené situaci, má učitel důvod k podezření, že mají problémy se svým sebevědomím.

Jiné děti mohou vykazovat nízkou úroveň sebevědomí svým nedostatečným sebeprosazováním.

4.3 Jak zvýšit sebedůvěru a sebevědomí

Sebedůvěru můžeme chápat jako přesvědčení o tom, že jsme schopni žít život, o který stojíme. To, že jsme schopni vyrovnat se s problémy, že si dokážeme sami zajistit hlavní potřeby. Pocit, že se dokážeme naladit na radostnou vlnu, jistotu, že si toto všechno dokážeme vykomunikovat. Ať již s okolním světem, nebi sami se sebou.

Jednou z nejdůležitějších rad při cestě za zdravou sebedůvěrou je **trpělivost**. Každým drobným krůčkem si vytváříme návyk tvořit si vlastní život sami. Návyk sebedůvěry. Sebedůvěru nečerpáme z toho, jací jsme. Čerpáme ji z představ o tom, jací jsme. Pro náš pocit sebedůvěry je velice důležité, **v jakém světle sami sebe vidíme**. Každý člověk má právo budovat si k sobě hezký vztah. Odpouštět si omyly a slabosti, oceňovat svoje silné stránky, fandit si a povzbuzovat se. Někdy se nás zmocní všudypřítomný pocit vlastní neschopnosti a malosti. Zdá se nám, že jsme v životě nic nedokázali, nestojíme za nic. Musíme si uvědomit jednu věc. Je fakt, že jsme se dožili přítomné chvíle, což musí znamenat, že jsme si osvojili různé schopnosti, bez kterých se přežít nedá. **Je nutné odrazit se ode dna.** ¹³⁸

Dětem může velkou měrou pomoci také učitel. Mimořádně důležitými strategiemi, jimiž může učitel pomoci dětem získat jistotu a sebedůvěru, je **povzbuzení a spravedlnost** a úcta ke všem bez rozdílu. Učitel by měl nejistým žákům poskytovat příležitosti k zodpovědnému vystupování odpovídajícímu jejich potřebám. Také pedagogičtí psychologové mají velké zkušenosti s užíváním a s interpretací měření sebehodnocení a mohou učiteli pomoci zaměřit se na skutečné problémy dítěte a pomoci mu také při rozhodování o vhodných metodách nápravy. Žádný učitel by se neměl cítit osamoceny ve snaze pomoci dětem vybudovat si pozitivní sebevědomí, které jim umožní prožívat jejich životy spokojeně a úspěšně. Je třeba povzbuzovat všechny děti k tomu, aby vyjádřily svůj obraz o sobě. Děti s nízkým sebevědomím nebývají své negativní sebepojetí schopny kriticky přezkoumat, pokud toto pojetí není definováno a rozpoznáno takové, jaké je.

¹³⁸ Kupka, I. *K sebedůvěře krok za krokem*, 2006

Jakmile se dítě naučí, jak sdělovat své pochybnosti o sobě druhým, lze mu pomáhat, aby se s těmito pochybnostmi konfrontovalo a zjistilo jejich neopodstatněnost. Děti se často velmi dobře naučí skrývat své city dokonce i před sebou samými. Učitelé tak mohou být sváděni k názoru, že špatné známky nebo kritika, které jsou žáci ve třídě vystaveni, ve skutečnosti nemá žádný účinek na jejich sebevědomí a na důvěru ve vlastní schopnosti. Učiteli musí vždy jít o to, aby každému dítěti pomohl uskutečnit jeho možnosti. To mimo jiné znamená, že učitel by měl postupovat tak, aby bylo chráněno sebevědomí dítěte. Je třeba, aby děti porozuměly svým chybám a měly z nich užitek. Je třeba pečlivě volit kritická slova a dbát na to, aby byla zaměřena na práci, a nikoli na dítě samo. Svými činy i slovy musíme znovu a znovu zdůrazňovat, že ať se děje cokoli, každé dítě stále má úctu a respekt svého učitele.

4.3.1 Jak získat větší sebejistotu

Ještě než se zmíníme o některých psychoterapeutických metodách, které mohou pomoci člověku zvýšit si své sebevědomí, je možné vyzkoušet program pro větší sebejistotu, který navrhl Peter Lauster.¹³⁹

Lauster doporučuje zavést si **deník problémů**. Je to sešit, ve kterém provádíme takzvaný experiment s asociacemi. Autor doporučuje během jednoho týdne **pozorovat** a zaznamenávat své chování, které svědčí o našem slabém sebevědomí. Potom následuje rekapitulace všeho, co otřásl našim sebevědomím. Potom následuje cvičení pro osvojení sebevědomějšího chování. Sem patří vytvoření seznamu sebeodměňování. Pro každého je důležité a cenné něco jiného a v jiném pořadí. Poté následuje vlastní **trénink chování**. Je důležité začít s tréninkem na nejspodnějším stupni svých potíží, protože tady je jednodušší změnit své chování. Po zvládnutí jednoho stupně **postoupíme** na vyšší příčku, ale předchozí stupeň musíme udržovat. Za každý zvládnutý stupeň je nutné se **odměnit**. Předpokladem pro úspěch tohoto postupu je trpělivost. Smysl tohoto přístupu spočívá v tom, že nejprve rozpoznáváme, popisujeme a pozorujeme situace, v nichž dochází k projevům slabého sebevědomí. Cílem je potom **navodit sebekontrolu** a naučit se mít situaci, která obnažuje slabé sebevědomí, pod kontrolou. Vyžaduje to pozvolna měnit svůj postoj k problému. Je **tedy potřeba nejprve odstranit negativní vztah k sobě i k jiným osobám a postupně ho nahradit vztahem pozitivním**.

¹³⁹ Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

Dalším krokem ke zvýšení sebevědomí je **realizace svých schopností**. Toto se netýká pouze schopností, které jsou spojeny s výkonem, ale také vlastnosti osobnosti jako je schopnost kontaktu, optimismus, tolerance, schopnost sociálního cítění a senzibilita. Potlačování rozvoje našich schopností v dětství se často táhne až do dospělého věku. Osvobodte se od zklamání z dětství, nenechte se dále omezovat a staňte se kreativními. Také můžete rozvíjet svoji osobnost, máte možnost se změnit. Rozvinout svoji osobnost znamená mít ji ve své vlastní moci.

Dalším důležitým krokem je říct si, **jaký je vlastně smysl vašeho života**. Je dobré napsat si žebříček vašich životních cílů a z nich potom můžeme vyčíst svoji představu o smyslu života. Ať jsou naše představy jakékoli, každý člověk chce své životní cíle uskutečnit. A zrovna tak mají všichni společné to, že jestli se jejich představě postaví něco do cesty a životní cíle nelze realizovat, cítí se ve svém životě nešťastní.

Nejistý člověk se většinou dost těžko prosazuje. Nemá odvahu jít otevřeně za svými cíli a přáními, je nerozhodný a snadno se nechá zastrašit sebejistými lidmi a autoritami. Jeho skromnost a zdrženlivost jeho nejistotu jen neustále prohlubuje a výsledek je ten, že je schopen se prosazovat jen vůči slabším. Ale tím se jeho sebevědomí nijak neposiluje, ba naopak. Každý se musí realizovat sám. Sami se musíte najít. Uskutečňujte své vlastní cíle, jděte svou vlastní cestou. A hlavně **poslouchejte své city**, neboť ty vás přiblíží k pravdě. Cit vás zklame jen zřídka. Spolehnete-li se na něj, rozpoznáte, co je pro vás důležité a správné. Poslechnout svůj cit znamená najít snáze odvahu k sebestotvrzení. Dělejte, co si opravdu přejete. Nenechte se utiskovat. Osvobodte svá přání, své city a své touhy. Začněte znovu.¹⁴⁰

4.3.2 Přehled psychoterapeutických metod

Jak jsme uváděli v jedné z předchozích kapitol, už při analýze našich potíží nám nejlépe pomůže odborník. Pokud trpí člověk pouze duševními symptomy, jako je nejistota, svázanost, labilita, pesimismus, agrese a další, je psycholog na řadě jako první. Psychologové využívají různé metody, například psychoanalýzu, sugesci, individuální psychologii, terapii rozhovorem či terapii chování. Psychoterapeut léčí všechny duševní poruchy, někdy také nemoci duše a mysli. Označení psychoterapeut nemá vztah k žádné určité lékařské metodě.

¹⁴⁰ Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

1. Autosugesce a autogenní trénink

Lékař Emil Coué¹⁴¹ píše, že „našemu podvědomí stačí jenom si představit, že ten či onen orgán dobře nebo špatně pracuje nebo že máme takový nebo onaký pocit, a tento orgán bude opravdu dobře nebo špatně pracovat a my budeme mít opravdu tyto pocity.“ Metoda autosugesce funguje jen tehdy, když pacient aktivně přijímá lékařovu sugesci a transformuje ji v autosugesci. Tato metoda silně závisí na osobnosti terapeuta a na důvěře pacienta. Autosugesci podle Coueho může provádět každý i sám doma. Usadíte se pohodlně v křesle, zavřete oči a několik minut si v duchu říkáte: „To nebo ono (problém) zmizí, to nebo ono (přání) se stane.“ Touto cestou lze posilovat důvěru ve vlastní osobu, je s to přeladit celé tělo na optimismus a větší pocit jistoty.

Známy autogenní trénink je speciální forma autosugesce. Je to velmi vhodný prostředek pro zvládání každodenních stresů. Uklidníte se a vytvoříte si lepší předpoklady pro posilování svého sebevědomí. Je to vynikající metoda pro zklidnění těla a celého nervového systému. Je zde nutné dodržování pravidelného cvičení.

1. Psychoanalýza

Zakladatelem této metody byl známý psychoanalytik Sigmund Freud. Psychoanalýza staví na jeho poznatcích o nevědomí. Freud objevil, že prožívání a chování každého člověka je určováno postoji, přáními a motivy, které zůstávají vědomí většinou skryty. Proč vlastně se nedostane všechno do vědomého prožívání, proč je toho tolik vytěsněno? Freudova hypotéza byla, že zejména proces výchovy v prvních letech života změní člověka natolik, že si nakonec spoustu svých přání už vůbec otevřeně nepřizná, ale přímo je vytěsní do nevědomí. Vytěsněná přání tím však jednoduše nezmizí, nýbrž v zastřené formě usilují o své naplnění. Psychoanalýza je velice složitá, ale jistě účinná metoda, jak očistit svoji mysl od zasunutých základů současného nízkého sebevědomí. Podle Dr. Rudolfa Affemanna¹⁴² je pro psychoanalýzu ideální pacient ve věku od 22 do 35 let. „Po padesátce je psychoanalýza v klasickém smyslu neproveditelná, protože struktura osobnosti je již příliš pevná.“

2. Terapie rozhovorem

Tuto terapii zavedl Carl Rogers. Je to forma, která stimuluje samoléčebné síly pacienta. Při této terapii má pacient své problémy samostatně vysvětlovat. Předpokladem její úspěšnosti

¹⁴¹ Emil Coué in Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993

¹⁴² Affemann, R. in Lauster, P. *Sebevědomí*, 1993, str. 80

je pozitivní vztah mezi terapeutem a klientem. Rozhovory osvětlí city a pocity, které si pacient jinak jen nerad připouští. V uvolněné atmosféře, která je naplněna respektem a teplem se může pacient odvážit o všem přemýšlet, zaujímat k tomu stanovisko. Jelikož se mnozí lidé v důsledku slabého sebevědomí ostýchají navazovat vztahy k druhým lidem, může být vztah k terapeutovi prvním povzbuzením k navazování kontaktů. Terapeut se snaží co nejintenzivněji vcítit do klienta a porozumět jeho prožitkovému světu. Jakmile si je víceméně jist, že pocitům pacienta porozuměl, sdělí mu je.

Léčba rozhovorem vykazuje dobré výsledky u neuvolněných osob, které nemají jasno o sobě samých, o svých přáních a cílech, kteří se v uspořádání svého života nemají čeho zachytit.

3. Skupinová terapie

Základem je to, že se alespoň jednou týdně sejde šest až osm osob na jednu až dvě hodiny a posadí se s psychologem ke kulatému stolu. Skupina by měla být složena jednotně, podle věku i podle stupně inteligence. Neměly se v ní setkávat osoby, které jsou i mimo skupinu v každodenním úzkém kontaktu. Členové skupiny nejprve volně a bez nátlaku vyprávějí něco o sobě a o svých problémech. Účastníci přejímají funkci psychoterapeuta, který má nyní za úkol usměřňovat rozhovory žádoucím směrem. Každému z účastníků přináší neobvyklou úlevu již pouhé zjištění, že jiní lidé mají podobné problémy jako on. Tato úleva posiluje ochotu hovořit o osobních konfliktech. S rostoucím sebevědomím se rozvíjí i tolerance. Účastníci se učí snášet kritiku, učí se naslouchat.

Tato terapie se osvědčila především jako metoda, která slouží k hlubšímu sebepoznání zdravých nebo slabě narušených lidí. Lze ji proto doporučit u problémů s přizpůsobením, s navazováním kontaktů, u komplexů méněcennosti a u různých zábran.

4. Terapie chování

Založil ji asi před čtyřiceti lety Joseph Wolpe. Liší se od jiných terapií tím, že staví na experimentálních výsledcích psychologie učení. Cílem terapie chování je odstranit u pacienta podmíněný strach. Na základě pokusů s kočkami vypracoval metodu léčby lidí, kterou nazval systematická desenzitivizace. Ta sestává z intenzivního relaxačního tréninku, identifikace hierarchie podnětů vyvolávajících strach a v postupné kombinaci obojího. Zkušenosti ukázaly, že asi po dvaceti sezeních se touto metodou dosáhne toho, že pacienti přestanou pociťovat strach i v reálných situacích.

Nevýhodou terapie chování je, že u komplexnějších problémů, jako například stavů úzkostí, které jsou doprovázeny těžkými depresemi nebo neurózami, je tento způsob léčby dost obtížný.

Na závěr je důležité podotknout, že když vyhledá pacient terapeuta, neznamená to, že musí dlouhodobě absolvovat sezení nebo procedury. Někdy stačí jeden hodinový rozhovor, abychom pocítili, jestli nám typ terapeuta a jeho jednání vyhovuje či nikoliv.

ZÁVĚR

Osobnost člověka je velice složitá a tajuplná součást lidské psychiky. O jejím utváření a vývoji již v historii pojednávalo mnoho teorií. Psychosociální teorie osobnosti nám nejlépe ukazuje, jak souvisí vývoj dítěte s možností vzniku různých poruch osobnosti či potíží, které mohou provázet člověka po zbytek života. Na duševní rozvoj, pohodu a psychické zdraví člověka působí už od dětství jak vnitřní tak vnější vlivy. Závisí na mnoha okolnostech, jestli způsobí člověku problémy nebo ho v lepším případě posílí či alespoň připraví lépe na možné životní potíže.

Sebepojetí je jedním z nejdůležitějších aspektů při vývoji osobnosti, které rozhodují o tom, jestli se člověk bude v životě rozvíjet, jestli se bude umět prát s potížemi, jestli si bude věřit a mít se rád. Sebepojetí také prochází různými fázemi vývoje, je strukturované a plní často rozhodující funkce při rozvoji a zdravém fungování lidské psychiky a osobnosti.

S tím úzce souvisí fakt, jestli bude člověk v životě prožívat pocity sebedůvěry a kladného sebehodnocení. Zjištěné skutečnosti jasně poukazují na souvislost kladného sebehodnocení a sebedůvěry především dítěte na průběh jeho socializace, zařazení se do světa dospělých, vrstevníků. Pro vývoj zdravé osobnosti dítěte, jeho socializaci a následně šťastný život dospělého je nezbytné zdravé fungování rodiny a také školy.

Patologické rodinné prostředí, nedostatečná či frustrující výchova má často zdrcující vliv na psychiku člověka, na jeho schopnost komunikace s vrstevníky, na výběr školy či zaměstnání. Takové dítě, které trpí v přítomnosti svých nejbližších, nemá oporu ve svém učiteli ani mezi kamarády, nemá prakticky žádnou šanci mít se rád a chtít se rozvíjet.

Patologické vlivy, které mají za následek různé dysfunkce psychiky člověka, především nízké sebehodnocení, pocity méněcennosti nebo strach z lidí vůbec, může vést až k nejhoršímu. Pokud si neváží člověk sám sebe, nenávidí svůj život, k čemu mu je takové trápení? Je přece jednodušší tady nebýt. A přitom stačí tak málo.

Stačí mít kolem sebe lidi, kteří dokážou v zakřiveném nebo naopak agresivním dítěti rozpoznat malého človíčka, který potřebuje pomoc. Vždyť stačí naslouchat, pozorovat, snažit se chápat reakce i z druhé strany, ne jen negativně. Snad nejdůležitější roli kromě rodičů hraje pro takové dítě škola, učitelé, spolužáci. Pokud se podaří s dítětem pracovat včas, nemusí v dospělosti docházet k tomu, že člověk nedokáže navázat kvalitní

vztah, neumí komunikovat se svými spolupracovníky, nemá rád sebe a ani nikoho okolo. Ale i takovému člověku je možné pomoci.

V dnešní době existuje již velké množství psychoterapeutických metod a přístupů, které dokážou nejen odhalit příčinu samotného problému, ale také s ní pracovat. Není to vždy cesta jednoduchá, někdy i „bolí“, vyžaduje oběti, ale vyplatí se. Vždyť důvěra je základem každého hezkého vztahu a žít bez sebevědomí, bez lásky k sobě samému je prakticky nemožné. A hlavně smutné a těžké.

RESUMÉ

Bakalářská práce se v první kapitole zabývá pojmem „osobnost“ a popisuje stádia vývoje osobnosti podle Eriksona. Dále jsou v první kapitole zařazeny podkapitoly o podmínkách vnějších i vnitřních, které mají na vývoj osobnosti zásadní vliv.

Pojem „já a sebepojetí“, s jeho stručným vývojem je rozebrán v kapitole číslo dva. Při tomto rozboru nelze opomenout důležité fáze při vývoji sebepojetí. Rovněž tak strukturu a funkce sebepojetí. Závěr druhé kapitoly se zabývá sebepojetím a s tím velice úzce spjatým sebehodnocením.

Kapitola číslo tři rozebírá jedny z nejdůležitějších aspektů sebepojetí. Zde je část věnována socializaci dítěte a rodině. Rodina je zde rozebírána dle typu a funkcí. Rovněž jsou v této kapitole zachyceny vlivy patologického prostředí v rodině a výchova jako taková, včetně odměn a trestů. Do dalšího sociálního aspektu sebepojetí je zařazena i škola se školním klimatem, učitelem a vrstevnickými vztahy.

Příčiny nedostatku sebevědomí jsou popsány v poslední kapitole. Ta má název „Patologie ve vývoji sebevědomí“. Další podkapitoly analyzují snížené sebevědomí. Dále pak zhrubě napoví jak lze díky psychoterapeutickým metodám, sebevědomí a sebedůvěru zvýšit.

V závěru bakalářské práce je krátké zamyšlení nad důvody nízkého sebevědomí a náznak toho jak by se dalo tomuto problému, nízkému sebevědomí, předjít. Pokud by se dařilo s dětmi pracovat včas, pak by nemuselo docházet k tomu, že člověk nedokáže navazovat kvalitní vztahy, neumí komunikovat se svými kamarády, nemá rád sám sebe a nikoho okolo.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na člověka a jeho osobnost z hlediska sebehodnocení a sebevědomí. Zabývá se otázkou faktorů, které sebedůvěru nejen narušují, ale také otázkou faktorů, které mohou sebedůvěru posílit.

Klíčová slova

Osobnost, sebepojetí, sebevědomí, sebereflexe, funkce rodiny, školní klima, psychotherapeutické metody

Annotation

This bachelor thesis is focused on a person and his personality in the aspect of self-appraisal and self-confidence. It concerns about question of factors, which can boost the confidence.

Keywords

personality, self-perception, self-confidence, self-reflexion, function of family, school atmosphere, psychotherapeutic methods

Seznam použité literatury

- BACUS, A. *Mé dítě si věří*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-296-6
- BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983
- BALEÁR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Mach: Chrudim, 1991
- BARTLOVÁ, S. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: IDVPZ, 1998. ISBN 80-7013-259
- BERNE, P.; SAVARY, M. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti*. Praha:Portál, 1998. ISBN 80-7178-192-4
- BLATNÝ, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova Univerzita, 2001
- BLATNÝ, M.; OSECKÁ, L. *Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě*. Československá psychologie. 38, 6, 1994, str. 481 - 488
- BLATNÝ, M.; OSECKÁ, L. *Vztah sebehodnocení a struktury významu já*. Československá psychologie, 41, 4, 1997, str. 314-322
- BLATNÝ, M.; OSECKÁ, L. *Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládání*. Československá psychologie. 42, 5, 1998, str. 385 - 394
- BLATNÝ, M.; OSECKÁ, L.; MACEK, P. *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. Československá psychologie. 37, 1993, str. 445
- BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí – nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR Brno a sdružení SCAN, 2003
- BOKOROVÁ, V. *Význam ego - struktur v psychické a sociální regulaci*. Československá psychologie, 32, č. 2, 1988, str. 132- 141
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*, 1. vyd. Praha: ISV, 1996. SBN 80-85866-15-3
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: UK – Karolinum, 1993, ISBN 80-7066-534-3.
- DRAPELA, V.J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-505-9
- DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986.
- DUNOVSKÝ, J.; DYTRYCH, Z.; MATĚJČEK, Z. a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80- 7169- 192- 5

- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-063-437.01
- HARTER, S. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press, 1999
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 1. vyd. Praha: UK-Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-125-7
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3
- HELUS, Z.; HRABAL, V. ml. *Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*, 1.vyd., Praha, SPN, 1984, 17-251-84
- HILL, G. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Praha: Portál, 2004
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007
- KOHOUTEK, R., a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998
- KONEČNÁ, V.; PORTEŠOVÁ, Š. *Sebepojetí rozumově nadaných dětí*. Československá psychologie, 51 2, 2007, str. 105-115
- KUPKA, I. *K sebedůvěře krok za krokem*, Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1676-3
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*, 2. vyd., Praha: SZN, 1968, 08-063-68
- LAUSTER, P. *Sebevědomí. Jak získat sebejistotu a neztratit cit*. Praha: Knižní klub, 1993. ISBN 80-85634-22-8
- MACEK, P. *Obsah ideálu sebe u adolescentů*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa.č. . 22, roč. 6, 1987, str- 485 - 487
- MACEK, P. *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. In J. Výrost& I. Slaměník, Sociální psychologie. Praha: ISV, 1997
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-00-3.0

- MATĚJČEK, Z.; DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X.
- MATĚJČEK, Z.; LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1986. ISBN 11-060-86
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Slon, 2003, ISBN 80-86429-05-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, 2. vyd., Praha, Academia, 1998, ISBN 80-200-0628-1
- OSECKÁ, L.; MACEK, P. *Struktura ideálu sebe v některých dimenzích temperamentu a zaměřenosti*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. č. 19, roč. 2, 1984
- PRAŠKO, J. a kol. *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-737-X
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Bratislava: Psychologické a didaktické testy, n. p., 1983
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd., Praha, Portál, 2006, ISBN 80-7367-124-7
- SIROVÁTKA, T. a kol. *Rodina, zaměstnání a sociální politika*, Brno: Fakulta sociálních studií, MU Brno, 2006
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 1. vyd.. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- SMÉKAL, V. *Psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1989
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister and Principal, 2002
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*, dotisk 1. vyd., Praha, Karolinum, 2001, ISBN 80-7184-488-8
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, 1. vyd., Praha, Karolinum, 2002, ISBN 80-246-0181-8
- VYMĚTAL, J. *Úzkost a strach u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830
- VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie* Praha: ISV, 1997

