

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Sebepojetí a identita pubescentů a adolescentů
v rámci Jihočeského kraje**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2011

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Lukáš Dastlík

Vypracovala:

Ladislava Stašková

Děkuji Mgr. Lukáši Datlíkovi za cenné rady a konzultace, které mi v průběhu vypracování mé bakalářské práce ochotně poskytoval.

Dále děkuji Základní škole v Nových Hadech, Základní škole, Matice školské, v Českých Budějovicích, Střední škole a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, Volyně, Střední škole obchodu, služeb a podnikání a Vyšší odborné škole v Českých Budějovicích, doc. PhDr. Ivo Samci, CSc. z Gymnázia olympijských nadějí v Českých Budějovicích a studentům Biskupského gymnázia v Českých Budějovicích, kteří mi umožnili provést výzkum.

Ing. Jiřímu Košíčkovi děkuji za pomoc při zpracování získaných dat.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Anotace

Bakalářské práce se zabývá sebepojetím a identitou pubescentů a adolescentů v rámci Jihočeského kraje.

Teoretická část vymezuje historii sebepojetí, sebepojetí z pohledu současné psychologie, vysvětluje termíny adolescence, pubescence. Dále se věnuje jednotlivým složkám, které se sebepojetím a identitou souvisejí. Jedná se např. o kognitivní aspekt Já, sebedefinování, temperament, sebehodnocení, hodnoty, motivaci, emocionalitu, sociální prostředí. Práce rovněž informuje o českých a zahraničních výzkumech sebepojetí a sebehodnocení adolescentů.

Praktická část informuje o výzkumném vzorku, stanovených výzkumných otázkách a hypotézách, na základě kterých byla zvolena smíšená výzkumná strategie. V rámci kvantitativního výzkumu byla použita Rosenbergova škála sebehodnocení. Tento kvantitativní výzkum byl doplněn o kvalitativní část výzkumu, jenž spočíval v krátké úvaze o tom „Jaký jsem a jaký bych chtěl být (co bych chtěl změnit)“.

Klíčová slova: pubescence, adolescence, sebepojetí, identita, Rosenbergova škála sebehodnocení, sebesnižování, sebeúcta

Annotation

The bachelor thesis deals with the self-conception and identity of pubescents and adolescents in terms of the South Bohemian Region.

The theoretical part encloses the history of self-conception, self-conception from the view of contemporary psychology, it explains the terms of adolescence and pubescence. Furthermore, it deals with the individual elements, which are connected with self-conception and identity. Basically, it is e.g. the cognitive aspect of Me, self-definition, temperament, self-evaluation, values, motivation, emotionality, social environment. The thesis also provides information about Czech and foreign research of adolescents' self-conception and self-evaluation.

The practical part informs of an experimental sample, stated experimental questions and hypotheses, on the basis of which a mixed research strategy was chosen. In terms of the quantitative research, the Rosenberg's self-esteem scale was used. This quantitative research was enriched of a qualitative research part, which consisted in a short contemplation of "What I am like and what I would like to be like (what I would like to change)".

Keywords: pubescence, adolescence, self-concept, identity, Rosenberg's self-esteem scale, self – disesteem, self esteem

Obsah

1	ÚVOD	5
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	7
2.1	SEBEPOJETÍ	7
2.1.1	<i>Historie.....</i>	7
2.1.2	<i>Z pohledu současné psychologie</i>	8
2.2	ADOLESCENCE	10
2.3	PUBESCENCE.....	11
2.3.1	<i>Sebepojetí pubescentů</i>	11
2.4	KOGNITIVNÍ ASPEKT JÁ.....	12
2.5	DOSPÍVÁNÍ PODLE RŮZNÝCH TEORIÍ OSOBNOSTI.....	13
2.5.1	<i>Psychoanalýza.....</i>	13
2.5.2	<i>Interpersonální teorie.....</i>	13
2.5.3	<i>Psychosociální teorie</i>	14
2.5.4	<i>Teorie sociálního učení</i>	14
2.6	IDENTITA	14
2.7	GENDER ROZDÍLY	18
2.8	SEXUALITA	19
2.9	SEBEDEFINOVÁNÍ.....	19
2.10	TEMPERAMENT	20
2.11	SEBEHODNOCENÍ	21
2.11.1	<i>Sebehodnocení podle temperamentových typů</i>	22
2.12	STABILITA OSOBNOSTI	23
2.13	STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE.....	24
2.14	HODNOTY	25
2.15	MOTIVACE.....	25
2.16	EMOCIONALITA.....	26
2.17	SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ.....	27
2.17.1	<i>Osobnostní charakteristiky v závislosti na citové vazbě.....</i>	27
2.17.2	<i>Výchovné styly v rodině</i>	28
2.17.3	<i>Vztahy s druhými</i>	28
2.17.4	<i>Vztahy s rodiči</i>	29
2.17.5	<i>Vztahy s vrstevníky.....</i>	29
2.18	VÝZKUM SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ.....	31
2.18.1	<i>Sebepojetí, sebehodnocení, pohlaví, rasa a informace.....</i>	31
2.18.2	<i>Rosenbergova škála sebehodnocení</i>	32
3	PRAKTICKÁ ČÁST	33
3.1	CÍLE VÝZKUMU.....	33
3.2	HYPOTÉZY A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
3.3	TYP VÝZKUMU	35
3.4	METODA VÝZKUMU	35
3.5	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	37
3.6	VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	38
3.6.1	<i>Výsledky související s hypotézou č.1.....</i>	38
3.6.2	<i>Výsledky související s hypotézou č. 2.....</i>	42
3.6.3	<i>Výsledky související s hypotézou č. 3.....</i>	44
3.6.4	<i>Výsledky související s hypotézou č. 4.....</i>	46
3.7	DISKUZE	51
4	ZÁVĚR.....	55
	POUŽITÁ LITERATURA A ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	55
	PŘÍLOHY	

1 Úvod

Od prvních okamžiků svého života shromažďujeme údaje o sobě a o okolním světě. Rané dětské zážitky mají pro formování naší osobnosti rozhodující význam. Rozvíjet zdravou osobnost znamená, rozvíjet vztah dětí k sobě, ke druhým, dát dětem možnost, aby byly sebou samými, ne aby naplňovaly jenom představy o tom, jaké mají být.

Teorie sociálního učení upozornily na význam napodobování modelu. Stará výchovná zkušenost říká, že se děti mnohem více řídí tím, co děláme, než tím, co říkáme. Vzor chování, který dítěti nabízíme má na něj větší vliv než moudrá ponaučení.

Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa. Vyjadřuje své pocity a myšlenky, přijímá nebo odmítá názory a postoje ostatních. V řadě životních situací vstupuje do vzájemných vztahů, jejichž kvalita v mnohém záleží na porozumění druhým lidem, i sobě samému.

V průběhu dospívání prochází proměnou i sebepojetí. Sebepojetí vyjadřuje názor člověka na sebe sama. Pozitivní zhodnocující nebo negativní znehodnocující je značnou měrou formováno rodiči a dalšími významnými osobami v životě jedince.

Období dospívání je označováno jako fáze hledání a vytváření vlastní identity. Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. Komplexní proměna vlastní osobnosti zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího.

Adolescent usiluje o nové sebevymezení, hledá jeho smysl, i kontinuitu. Osvojuje si kompetence, získává nové role a s nimi spojené sociální postavení. Musí se s nimi nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj, posoudit jejich subjektivní, i objektivní význam.

Nově vytvořená identita umožňuje lepší porozumění sobě samému, ale i okolnímu světu.

Proměny spojené s dospíváním nabízejí možnost dalšího seberozvoje. Záleží na každém jedinci, jak tuto možnost využije. (Canfield, Wells, 1995; Drapela, 1997; Plháková, 2008; Vališová, 2005; Vágnerová, 2005).

Ve své bakalářské práci o sebepojetí a identitě pubescentů a adolescentů se v rámci teoretické části zmiňuji o historii sebepojetí, kdo tento termín poprvé zmínil a co všechno zahrnoval. Dále sebepojetí z pohledu současné psychologie. Vysvětluji pojmy pubescence a adolescence a poukazuji i na jejich nejednotné používání v české

literatuře. Dospívání z pohledu různých teorií osobnosti, jednotlivé složky osobnosti, jenž sebepojetí utvářejí. Identita, jak se utváří a vyvíjí. Vliv sociálního prostředí, tzn. ovlivnění výchovnými styly v rodině, vztahy s rodiči, vrstevníky. Je zde zmíněno několik výzkumů zabývajících se sebepojetím a sebehodnocením.

Cílem praktické části bylo porovnat moji představu o sebepojetí současných adolescentů s tím, jak se ve skutečnosti hodnotí oni sami. Ve svém kvantitativním výzkumu jsem dospívajícím zadávala Rosenbergovu škálu sebehodnocení. V kvalitativní části výzkumu stručně písemně vyjádřili, jací jsou, jací by chtěli být, eventuálně, co by chtěli změnit.

2 Teoretická část

2.1 Sebepojetí

2.1.1 Historie

Blatný, Plháková (2003) uvádějí, že zakladatelem psychologie Já byl William James a symboličtí interakcionalisté Ch. D. Cooley a G. H. Mead.

Sebepojetí je, podle Jamese, suma všeho, co člověk může nazvat svým vlastním. Toto „vlastnictví“ se dále dělí do složek, jimiž jsou materiální, sociální a duchovní Já. James předpokládal kromě dimenzionality sebepojetí i hierarchické uspořádání uvedených složek, a to z hlediska jejich osobního významu a závažnosti. Materiální Já považoval za základnu pro rozvoj ostatních, tj. sociálního Já a duchovního Já, které představuje nejvyšší úroveň.

Přispěl významně k hledání zdrojů vnímané hodnoty vlastního Já. Prvořadou roli hrají aspirace (snaha, usilování) a jejich uskutečňování. Sebehodnocení viděl jako poměr mezi úspěchy a aspiracemi. Předpokládal, že nedostatek úspěchů v oblasti, pro které nemáme vytvořeny aspirace, nevede k narušení celkového sebehodnocení. Pro utváření sebehodnocení je důležitá stejně tak přítomnost jako nepřítomnost aspirací.

Symboličtí interakcionalisté kladli důraz na význam sociálních interakcí v utváření Já. Já je podle nich primárně sociální konstrukcí, jež vzniká v průběhu symbolických, zejména jazykových interakcí. Cooley užil termínu „zrcadlové Já“ a říkal, že významní druzí znamenají pro člověka určité „sociální zrcadlo“, které obsahuje názory a mínění druhých o nás.

Dále uváděl, že v průběhu dospívání jsou názory druhých internalizovány do stálé psychické struktury, kterou označil jako „představa sebe“. Obsahuje jednak představu o tom, jak se jevíme druhé osobě, jak jsme druhou osobou hodnoceni, a také určitý druh citu k sobě, jako je hrdost a zahanbení.

„Představu sebe“ člověk průběžně myšlenkově zpracovává, až se nakonec stane stálou součástí myšlenkových pochodů, oddělenou do určité míry od svého externálního (sociálního) původu. Zralý pocit Já je vyjádřen ve vyváženém pohledu na sebe, na sebeúctě a nepodléhá přechodným vlivům.

Meadův pojem (1925, 1934, in Blatný, Plháková, 2003) „zobecnělého druhého“ obsahuje myšlenku, že lidé přejímají postoje k sobě spíše na základě generalizované skupiny významných osob, které na ně sdílejí určitý společenský pohled, než že by

reagovali na konkrétní osoby v konkrétních situacích. Rovněž formuloval dvě vývojové fáze osvojování postojů druhých k sobě, které označil jako „hraní si“ a „hra“. Nižší fáze „hraní si“ imituje role dospělých, po ní následuje „hra“, v rámci které se osvojují pravidla sociálního kontaktu a vzniká vědomá existence rozmanitých rolí dalších účastníků hry, které je nutné respektovat. Organizované reakce ostatních se pak stávají již zmíněným „generalizovaným druhým“, jenž v rámci sebepojetí představuje složku kontroly našeho chování.

Blatný, Plháková (2003) zmiňují další autory (Bandura 1999; Caver a Scheier, 1981; Higgins, 1987), jenž nazývají tuto složku sebepojetí jako „osobní standardy, osobní vodítka, ideální a požadované Já“.

2.1.2 Z pohledu současné psychologie

Čtenář se v literatuře setká hned s několika možnými definicemi pojmu sebepojetí. Např. Blatný, Osecká, Macek (1993) uvádějí definici sebepojetí Shavelsona, Hubnera a Stantonova (1976, s. 411): *„V nejširším smyslu je sebepojetí (self-concept) percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím... a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých“*. Nebo Van der Werff (1990, s. 33, in Blatný, Osecká, Macek, 1993): *„Sebepojetí (self-concept) může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe. Jiná vyjádření jsou také běžná, např. „vnímané Já (perceived self)“ nebo „sebeobraz (self-image)“*.

Slovník Hartla, Hartlové (2010, s. 515) sebepojetí (self-concept) definuje jako *„vytváření úsudku o sobě, jež má hodnotící a popisný rozměr, na rozdíl od sebehodnocení je v sebepojetí zdůrazněna kognitivní složka.“*

Van der Werff (1990, in Blatný, Osecká, Macek, 1993) uvádí, že je možné se, v souvislosti s psychologií sebepojetí, seznámit s dvěma širokými výzkumnými proudy, přičemž jeden zkoumá sebepojetí jako produkt procesu sebeuvědomování osobnosti, opírá se o poznatky kognitivní a sociální psychologie a je orientován empiricky. Druhý proud se zaměřuje na proces formování sebepojetí ve snaze definovat vlastní Já a vychází z humanistické, existenciální a ego psychologie, a je převážně teoretický.

Obecně lze říci, že sebepojetí je z hlediska současné kognitivně orientované psychologie mentální reprezentací Já uloženou v paměti jako znalostní (kognitivní) struktura, jenž se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím.

Sebepojetí slouží, jak uvádí Balcar (1983, in Blatný, Osecká, Macek, 1993) v duševním životě člověka jako nástroj orientace a stabilizátor činnosti a Papica (1985, tamtéž) dodává, že představuje základní faktor psychické regulace.

Obsahuje složku kognitivní (obsah a struktura), afektivní (vztah k sobě a sebehodnocení) a konativní (motivační a seberegulační funkce).

Otázka formování sebepojetí vzbudila větší zájem v 80. letech 20. století. Sebepojetí bylo od té doby chápáno jako multifacetový, hierarchický fenomén, jehož fungování je závislé na Já-motivech tj. např. na sebeaktualizaci, udržování konzistence, a také na uspořádání sociálních situací Marcus, Wurf (1987; Marsh, 1990, in Blatný, Osecká, Macek, 1993).

Termín „multifacetový fenomén“ znamená, že se sebepojetí skládá z řady dílčích mentálních reprezentací Já, různými autory nazývané jako prototypy, obrazy, schémata apod., a které tvoří určitý systém nebo strukturovaný prostor významů vztahovaných k Já.

Jak uvádí Marcus a Nurius (1986, in Blatný, Osecká, Macek, 1993), sebepojetí je charakterizováno strukturální, a také dynamickou stránkou, což vedlo k vytvoření koncepce tzv. aktivovaného sebepojetí (working self- concept). To znamená, že v závislosti na odlišných situacích se aktivuje některá z reprezentací Já, která v určité chvíli plní funkci centrální struktury sebepojetí (Blatný, Osecká, Macek, 1993).

Combs, Snygg (1959, s. 127, in Drapela, 1997) „...slouží sebepojetí jako určité těsnopisné zachycení, jímž se jedinec dokáže symbolizovat a zjednodušit svou velkou složitost na prakticky využitelné pojmy.“ Na rozdíl od tzv. jevového „já“¹, zůstává sebepojetí obvykle stálé. Ovlivňuje duševní zdraví nebo nemoc. Zatímco v souvislosti s duševně zdravým jedincem hovoříme o pozitivním sebepojetí, negativní sebepojetí je spojováno s depresí, maladaptací a sociopatickým chováním.

Pajares, Urdan (2002) píše o Brandenovi, který objasnil, že výzkum sebepojetí je vysoce relevantní k důležitým individuálním a společenským problémům, které pramení z nízkého sebepojetí. V čele tohoto výzkumu je tento obecný význam a multidisciplinární apel sebepojetí jako jeden z nejdůležitějších pojmů ve společenských vědách. Tento význam sebepojetí a souvisejících pojmů je zdůrazněn pravidelností a zásadovostí, kterými je zvyšování sebepojetí chápáno jako hlavní

¹ Jevové „já“ je termínem Fenomenologie, tj. teorie jevu, a představuje vnitřní oblast vjemového pole. Odráží to, jak se lidé vnímají v různých situacích, na kterých se podílejí, např. hra s dítětem, jejich přítomnost v práci, apod., a mění se od situace k situaci.

zaměření na zájem v různých prostředích, mezi které patří vzdělávání, vývoj dětí, duševní a fyzické zdraví, sociální služby, průmysl a sport. Vzdělávací politika uvádí ve světovém seznamu také zvyšování sebepojetí jako ústřední cíl vzdělávání. Sebepojetí je také důležitý zprostředkující faktor, který zjednodušuje dosažení dalších žádoucích psychologických a behaviorálních výstupů.

Sebepojetí je rovněž jeden z nejstarších, nejdůležitějších, nejkontroverznějších a nejrozsáhleji studovaných konstruktů ve společenských vědách. Navzdory této dlouhé historii, byly pokroky v teorii, výzkumu a měření sebepojetí pomalé, obzvláště během rozkvětu behaviorismu. Teprve v posledních třech desetiletích se znovu obnovil výzkum sebepojetí. Dokonce i dnes, ačkoliv tisíce studií zkoumaly sebepojetí, jen velmi málo výzkumníků publikovalo významný počet studií nebo vedlo delší dobu výzkum o sebepojetí. V mnoha studiích je důraz kladen hlavně na ostatní konstrukty (např. akademický úspěch, školní vytrvalost, šikanu, problematiku drog) a měření sebepojetí je obvykle zahrnuto do těchto studií vzhledem k předpokládané relevanci. Recenze těchto raných studií (např. Burns, 1979; Byrne, 1984; Shavelson, Hubner a Staron, 1976; Wells a Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1979) poukázaly na slabé teoretické základy, nízkou kvalitu měřících nástrojů, metodologické nedostatky a nedostatek odpovídajících zjištění. Podobné postřehy vedly Hattieho (1992) k popisu tohoto období jako jednoho z „popelníkových empirií“, ve kterých dominoval koncept výzkumu ve studiích sebepojetí jako „zkusit to a uvidět, co se stane.“

2.2 Adolescence

Vágnerová (2005) období dospívání rozděluje na ranou a pozdní adolescenci. Raná adolescence, označovaná jako **pubescence**, je datována mezi 11.-15. rokem. Pozdní adolescenci prožíváme od 15 do 20 let.

Macek (1999) píše o adolescenci časně, střední a pozdní. Časná adolescence probíhá od 10 do 13 let. Střední adolescence trvá od 14 do 16 let a pozdní adolescenci máme od 17 do 20 let.

Hartl, Hartlová (2010) vymezují adolescenci jako dospívání, v české literatuře období mezi pubescencí a ranou dospělostí, u dívek mezi 12.-18. rokem, a u chlapců mezi 14. až 20. rokem. Uvádějí, že termín adolescence je v odborné literatuře užíván nejednoznačně.

Bez ohledu na časovou lokalizaci různými autory, jde o dekádu života, během které dochází ke komplexní proměně osobnosti v oblasti somatické, sociální a psychické. Adolescence je obdobím hledání a přehodnocování, jedinec má za úkol dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si zralejší formu vlastní identity. (Vágnerová, 2005).

Macek (1999) o adolescenci píše, že jejím vývojovým úkolem je vytvoření identity vlastního já (ego-identity). Jedná se o proces, ve kterém má jedinec integrovat svou zkušenost se sebou samým, v závislosti na předchozí vývojové fázi, do smysluplného celku, a zároveň zahrnuje i tři budoucí vývojové fáze (ranou dospělost, dospělost, zralý věk(stáří)).

2.3 Pubescence

Hartl, Hartlová (2010, s. 479) pubescence puberta; *„období přeměny dítěte na biologicky zralého dospělého, schopného reprodukce; k období pohlavního dozrání patří kromě prvních menses a první poluce i kritičnost, kolísání nálad, citů, pocity nejistoty, sebedoceňování; u nás začíná mezi 12. – 15. rokem.*

Považuji za vhodné, zařadit také definici pojmů „dospívání“ a „mladistvý“, se kterými se můžeme, v souvislosti s literaturou pojednávající o adolescenci, setkat. Vymezením jejich časové lokalizace, předejdeme nepřesnostem.

„Dospívání 1 moratorium, adolescence, (coming of age), u člověka období ontogenetického vývoje, kdy vrcholí procesy zrání sexuálního, emocionálního a sociálního; zpravidla od 12/14 do 22/24 let 2 synonymum pro zrání“(Hartl, Hartlová, 2010, s. 107).

Mladistvý (juvenile) *„ jedinec ve věku od 15 do 18 let.“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 312).

2.3.1 Sebepojetí pubescentů

Sebepojetí můžeme charakterizovat jako postupné získávání informací o sobě, ať už prostřednictvím zpětných vazeb od okolí, tak také na základě vlastního úsudku během pozorování vlastní aktivity, pomocí introspekce, a rovněž zjemňováním struktury jednotlivých mentálních reprezentací Já (Blatný, Plháková, 2003).

Vágnerová (2005) užívá označení pubescence jako synonymum rané adolescence. V této vývojové fázi se mění způsob myšlení, dospívající je schopen abstraktního uvažování, a to i o reálně neexistujícím. Hormonální systém způsobuje změny v emočním prožívání a jeho výkyvy mohou upoutávat pozornost a působit na aktuální hodnocení pubescenta.

Pro starší pubescenty má význam odlišení vlastní skupiny od ostatních věkových skupin. Děje se tak prostřednictvím tzv. specifického životního stylu, který zahrnuje úpravy zevnějšku, záliby, hodnoty apod. Změny v dospívání zintenzivňují potřebu orientace v nové situaci a nové stabilizace. Určité osamostatnění rozvíjí kompetence, kterými pubescent sobě, i druhým potvrzuje, že už tak vysokou míru závislosti nepotřebuje. Toto potvrzení plní také funkci obrany proti nejistotě.

2.4 Kognitivní aspekt Já

Počátek dospívání se vyznačuje novým způsobem reflexe a sebereflexe, a zároveň vede adolescenty k přesvědčení, že stejným způsobem o nich přemýšlejí i ostatní lidé.

Blatný Plháková (2003) uvádějí, že známkou osobní zralosti může být i akceptace vlastních negativních stránek. Humanistická psychologie považuje sebeakceptaci za jeden z projevů sebeaktualizace (více např. Jones a Crandall, 1986; Leclerc a kol. 1998; Rogers, 1951, 1961).

Piaget (2007) vyzdvihuje v období adolescence důležitost přeměny myšlení, pomocí které je jedinec schopen pracovat s hypotézami a uvažovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním.

M. Berzonsky (1989, 1990, in Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003). Vychází z prací kognitivně orientovaných psychologů, kteří se zabývali konstruktem já a osobností. Říká, že schémata, konstrukty, scénáře si jedinec ověřuje v konfrontaci s úkoly a problémy, kterým je každodenně vystaven. Piaget hovoří o střetu akomodativních² a asimilativních³ procesů.

Ovšem vzhledem k vývoji kognitivních funkcí je adolescent postupně schopen posoudit dosavadní sociální zkušenosti novým způsobem a oprostit se od tzv.

² Akomodace (accommodation) pojem, jenž má širší užití, ve spojitosti s Piagetem znamená změnu kognitivní struktury a schopnost přizpůsobit dosavadní myšlenková schémata novým zkušenostem.

³ Asimulace (assimilation) jeden z klíčových termínů J. Piageta, který je chápán jako zapojení nové zkušenosti do již existující struktury (Hartl, Hartlová, 2010).

imaginárního obecnství ke střízlivé reflexi sebe samého v sociálním kontextu. (Miller, 1989; Muuss, 1989; in Macek, 1999).

2.5 Dospívání podle různých teorií osobnosti

2.5.1 Psychoanalýza

Vágnerová (2005) zmiňuje Sigmunda Freuda, který nazval období dospívání genitální fází. Zdůrazňoval význam pohlavního dozrávání. V této době dochází k oživení sexuálního pudu, a objektem potenciálního uspokojení přestal být jeden z rodičů. Má být překonána závislost na rodičích, především vazby sexuálního charakteru. Jedná se o období druhé oidipovské fáze.

Drapela (1997) dodává, že dospívající je v období genitálního stádia zaměřen heterosexuálně a postupně prožívá pravé erotické vztahy a je schopen genitálních projevů.

Podle Anny Freudové se dospívání vyznačuje růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy (rovnováhy mezi id a egem). Svou roli zde sehrávají dva obranné mechanismy, které problémy dospívání kompenzují. Vágnerová (2005) hovoří o *intelektualizaci* (Freud o *sublimaci*), jenž má sexuální puzeň přeměnit v jinou úroveň energie, která se vyznačuje intelektuální aktivitou. Dospívající poté projevuje např. zájem o umění, filozofické otázky apod. Druhým obranným mechanismem o kterém Vágnerová (2005) píše, je *asketismus*, vyznačující se potlačením pudových tendencí (bez zástupného podnětu) a nadměrnou sebekontrolou. Asketické tendence jsou, v porovnání s dřívější dobou, méně časté.

2.5.2 Interpersonální teorie

Zdůrazňují úlohu sociálních prvků v průběhu vývoje každého člověka. Lékař-psychiatr H. S. Sullivan (1953, in Drapela, 1997) předpokládal, že vývoj osobnosti probíhá ve stádiích (Stádia zabývající se sexuální otázkou nejsou v rozporu s prvky Freudovy teorie). Sullivan hovoří o rané adolescenci, jenž se vyznačuje nalezením heterosexuálních zájmů, mladistvou erotikou. Do pozdní adolescence (mladá dospělost) vstupuje dospívající poté, co objeví kouzlo genitálního chování a způsob, aby se toto stalou přirozenou součástí jeho života. Musí dojít k propojení slasti s potřebou intimity, aby došlo k socio-sexuální integraci. Prožitím všech předchozích šesti vývojových stádií osobnosti (rané dětství, vlastní dětství, juvenilní období, preadolescence, raná adolescence, pozdní adolescence) se podle Sullivena vytvořila zásoba schopností

interpersonálních vztahů, mladý člověk si je nyní vědom osobních povinností, práv a odpovědnosti. Je relativně zralý v oblasti kognitivní, sociální a sexuální.

2.5.3 Psychosociální teorie

Zabývají se dospíváním z hlediska vztahu mezi vyrovnáváním se s proměnami souvisejícími s dozráváním a sociálními podmínkami, které na ně mohou mít pozitivní, i negativní vliv. Typickým představitelem psychosociální teorie je E. H. Erikson se svým modelem epigenetického vývoje lidské osobnosti. Drapela (1997) dodává, že Eriksonova stádia nabízejí jednak možnosti růstu, ale také prvky ohrožení. Období adolescence odpovídá páté (z osmi) vývojové stádium nazvané Identita proti zmatení rolí. Erikson (1965, in Drapela, 1997) píše o tom, že toto stádium sjednocuje představy dospívajícího o sobě samém. Vědomí identity ego dává jedinci důvěru, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají druzí.

2.5.4 Teorie sociálního učení

Potenciál spatřují v rozvíjení schopností a dovedností, které jsou v době dospívání důležité. Dospívající si osvojuje nové role a mnohé z dřívějších se ve svém obsahu mění.

2.6 Identita

Hartl a Harlová (2010) píší: „*Identita (identity) totožnost, prožívání a uvědomování si sebe samého, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních; soubor rysů, podle nichž je jedinec znám konkrétní skupině; skutečná identita představuje to, co jedinec skutečně je, na rozdíl od identity potenciální, která spočívá v neuplatněných vlastnostech; v dospívání člověk zpravidla prochází krizí identity*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 212) a vzápětí odkazují na termíny, které s identitou souvisejí. Krize identity, difuze identity, identita narativní, konfuze identity, potřeba identity, moratorium, apod.

Podle Macka (2003) dosažení identity znamená přítomnost pocitu vlastní jedinečnosti (individuality), pocitu vlastní celistvosti (wholeness and synthesis), osobní stability, sjednocení vlastní zkušenosti v čase (sameness and continuity) a pocitu vlastní sociální hodnoty a podpory od ostatních lidí (social solidarity) (Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003).

Vágnerová (2005) píše o snaze dospívajícího rozvíjet svou identitu, jedinečnou, kterou se dostatečně odlišuje od ostatních a potvrzující jeho osobní hodnotu.

O tomto procesu, který je nazývaný individuace a má čtyři fáze píše Josselsonová (1980, in Vágnerová, 2005). První fází je *diferenciace*. Pro ni je charakteristické, že si během ní pubescent uvědomuje svou psychickou a fyzickou odlišnost od ostatních, včetně rodičů. Dochází ke zpochybnění rodičovských hodnot, názorů a norem. A to i přesto, že s některými souhlasí. Přál by si ideální rodiče, které by mohl obdivovat, ale oni takoví nejsou. V souvislosti svého radikalismu je potřebuje hodnotit jednoznačně, a když nejsou bezchybní, hodnotí je jako nemožné. Druhá fáze je nazývána *experimentace*, je vymezena 14.–15. rokem (poslední dva roky rané adolescence). Pro toto období je charakteristické experimentování s vlastní emancipací. Dospívající nechce být zcela závislý na rodině, stále více je vázán na vrstevníky. Nabyl dojmu, že všechno, co potřebuje, ví, proto mu rady a varování od rodičů připadají zbytečné. Otázku budoucnosti směřuje nejčastěji na nejbližší časový úsek a všechny její alternativy jsou alespoň hypoteticky možné. Třetí fáze *stabilizace*, která probíhá během střední adolescence, tj. v 15-16 letech, se vyznačuje pozvolným vyrovnáním a stabilizací vztahů s rodiči. Vytvářejí se nová pravidla soužití, zpravidla klidnější a méně konfliktní. Poslední fází procesu individuace je fáze *psychického osamostatnění*, která probíhá na konci adolescence a znamená vytvoření vlastní identity vyznačující se jedinečností osobnosti, která je přijatelně realistická. Sebehodnocení adolescenta se výrazně neliší od toho, jak je hodnocen ostatními lidmi. Dosažení identity může představovat integrující mechanismus, jenž reguluje chování a prožívání jedince a dává jeho existenci smysl a řád.

Macek (2003) dále uvádí, že Erikson považoval zformování identity za vývojový úkol pozdní adolescence. Narůstá význam osobní perspektivity, potřeby přijetí zodpovědnosti za vlastní prožívání a chování. Dospívající je konfrontován s požadavky společnosti (normy, rituály, standardy, apod.)

Erikson rovněž pracuje v souvislosti s identitou s pojmy závazek (commitment) a exploração (ve starších pracích též označována jako krize) Marcia (1966, 1980, 1988, in Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003).

Pojem krize souvisí s obdobím, kdy je adolescent „vtažen“ do procesu volby a rozhodování v důležitých oblastech přítomného a budoucího života (přesvědčení, vztahy, volba povolání). De facto jde o proces, během kterého adolescent aktivně hledá

a objevuje. Závazek (též ve smyslu zaangażování) vyjadřuje investici a zodpovědnost v důležitých oblastech života – člověk přijímá určitý cíl a tím i program.

Na tuto kombinaci přítomnosti nebo nepřítomnosti krize a přítomnosti či nepřítomnosti závazku navázal J. Marcia (1966, in Konečná, Neusar, Sokolová, Macek, 2010) modelem čtyř potenciálních stavů (stylů) identity (identity statuses, identity styles). Absence závazku a nízká úroveň explorační vede k tzv. *difúzní* nebo také k *rozptýlené identitě* (identity diffusion), což se projeví jako nízká potřeba sebe-definování a zakotvení, přičemž příčiny a setrvání v tomto stavu mohou být různé. Předčasně *uzavřená identita* (foreclosure) je charakteristická přijetím závazku bez předchozí aktivní explorační nebo sebezkoumání. Dospívající v tomto případě přebírá obraz sebe a světa od důležitých autorit nebo instituce. Stav moratoria se vyznačuje aktivním zkoumáním alternativ (vysoká úroveň explorační), a nepřítomností pevného závazku identity. Stav *naplněné identity* (identity achievement) se vyznačuje ujasněním vlastních cílů, záměrem realizovat jistý životní program a integrovat svoje osobní zkušenosti a představu vlastní budoucnosti do smysluplného celku.

Klasifikace stylů identity podnítila mnoho výzkumů, jenž měly potvrdit, že zmíněné statusy identity mohou být brány jako vývojová stádia formování identity (s časovou posloupností: rozptýlená identita - předčasně uzavřená identita - moratorium - naplněná identita).

Výzkum stavů identity vyvolal zajímavá témata, ale také poukázal na nedostatky třídění statusů. Důležitou roli, vedle přítomnosti či nepřítomnosti závazku a explorační, má také jejich uspořádání a osobní důležitost.

Výzkumem statusů identity adolescentů se rovněž zabýval H. Bosma (1985, 1992, 1995, 2001, 2006, in Konečná, Neusar, Sokolová, Macek, 2010), který uvádí, že než o přítomnosti a nepřítomnosti je vhodnější mluvit o stupni zaangażovanosti nebo závazku. Závazek je cílem jednání člověka, jeho sílu a hloubku určuje míra ochoty zdolávat překážky, aby člověk tohoto cíle dosáhl nebo se ho vzdal. Takovým závazkem může být osobní názor, postoj, přesvědčení, životní rozhodnutí, apod.

Jiný pohled zastává J. Krogerová (2002, in Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003), která vývojovou posloupnost jednotlivých statusů identity podporuje a ve svých výzkumech rovněž potvrzuje. Nezabývá se však celým obdobím adolescence, zaměřuje se na přechodné období adolescence a dospělosti.

V souvislosti s výše zmíněnými myšlenkami vytvořil Bosma (1985, in Konečná, Neusar, Sokolová, Macek, 2010) metodiku nazývanou Groningenská vývojová škála identity (zkr. GIDS) (The Groningen Identity Development Scale), která zkoumá identitu a její vývoj s ohledem na různé oblasti života. Patří sem světový názor (philosophy of life), rodiče (parents), přátelství (friendship), škola – povolání – volný čas (school – occupation – leisure time), osobní charakteristiky (personal characteristics) a partnerské vztahy (intimate relationships). Metodika zjišťuje obsah závazků a úroveň explorační síly v dané oblasti a pomyslnou sílu formulovaného závazku (jeho splnění, udržení, jeho změna).

Zkušenost s adaptací metodiky GIDS mají i čeští sedmnáctiletí respondenti – účastníci české psychologické části mezinárodního longitudinálního projektu ELSPAC⁴. Metodika GIDS byla pro účely českého longitudinálního výzkumu upravena. Z šesti tematických oblastí původní verze GIDS byla v České republice zařazena témata „škola, volný čas, budoucí profese“, „život, svět, společnost“ a „rodiče“. Oblast přátelství a oblast partnerských vztahů autoři sloučili a nazvali obecně „vztahy“. Nezařadili téma „osobní charakteristiky“, domnívají se, že potřebné informace lze získat i díky jiným metodám použitých v rámci longitudinálního výzkumu. Přesto autoři doporučují, při aplikaci metody samostatného výzkumného projektu, toto téma zařadit.

Výsledky první zkušenosti s českou adaptací metody GIDS potvrdily existenci dvou relativně na sobě nezávislých škál – síly závazku, která obsahuje i jeho stabilitu a množství explorační síly, představující prozkoumávání oblasti, které se výrok týká.

Macek (2003, in Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003) informuje o vysokém počtu výzkumů zabývajících se identitou a jejich přínosech. Byla prokázána souvislost s úzkostí, s autoritářskými tendencemi, s celkovým sebehodnocením, apod. Nebyly zjištěny rozdíly v inteligenci. Zjistilo se, že úkolové situace ve stresu řeší lépe dospívající se statusem dosažené identity a na opačném konci se ocitají jedinci se statusem předčasného uzavření identity.

Macek (1999, in Vágnerová, 2005) říká, že identita se rozvíjí v závislosti na jedincově úrovni kognitivních schopností, emoční zralosti, a zároveň je výslednou činností socializace a individualizačním aspektem tohoto procesu. Osobnost dospívajícího se skutečně mění a to nezávisle na jeho vůli. Proměna trvá určitou dobu

⁴ ELSPAC (European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood) je mezinárodní projekt zaměřený na identifikaci současných rizik zdravého a optimálního vývoje dítěte.

a musí být zpracována jak kognitivně tak emocionálně. Toto období se vyznačuje nespokojeností a nejistotou se sebou samým a s přijetím sebe sama. Vágnerová (2005) hovoří o fantazijní představě sebe sama - ideál. Představy krásné, ale často nereálné a těžko uskutečnitelné. Rovněž zmiňuje, že dospívající dosahuje sebepoznání skrze hodnocení jiných lidí. Důležitou roli zde sehrává míra naplnění očekávání různých lidí, hlavně rodičů a vrstevníků. V rámci obranných mechanismů se můžeme také setkat s tím, že dospívající požadavky okolí odmítne (popře) a bude se projevovat opačným způsobem.

V průběhu pozdní adolescence se sebehodnocení stabilizuje a nepodléhá již tolik situačním vlivům.

2.7 Gender rozdíly

Macek (in Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003) píše o významu prožívání a hodnocení změn, ke kterým v pubertě dochází. Pubescent, který v těchto parametrech své vrstevníky předbíhá, vnímá změnu a odlišnost většinou pozitivně. Opožděný růst a fyzický vývoj vyvolává u chlapců snížené sebehodnocení a negativní pocity. U dívek je percepce a hodnocení předčasného dospívání složitější. „*Pro pubertální status, tj. pro vnímání, prožívání a hodnocení vlastních tělesných změn, má klíčovou roli skutečné a předpokládané hodnocení od osob, které dospívající považuje za důležité. Tato sociální reprezentace se zpětně stává obsahem reflexe a sebereflexe adolescentů.*“ (Smékal, Macek, 2002, s. 116).

Janošová (2002, in Vágnerová, 2005) zmiňuje pohled dospívajících dívek na ženskou roli. V druhé polovině rané adolescence (období pubescence) uvádějí dívky mezi negativa dospívání menší fyzickou sílu, menstruaci, větší kontrolu rodičů, i výhledově roli ženy, které náleží domácí práce a role matky, která musí rodit.

Tělesné proměny související s dospíváním znamenají ztrátu jistoty, kterou nemusí všechny dívky akceptovat. Pokud se přijatelně neidentifikují s vlastním tělem, může se ve vztahu k němu objevit odmítání a negativní postoj. Tělesné schéma, které neodpovídá jejich představám, mohou považovat za příčinu svých problémů a trestat je, což může, v krajním případě vyústit poruchou příjmu potravy (Vágnerová, 2005).

Stejně staří chlapci (13-15 let) vnímají oproti dívkám svou mužskou roli o poznání lépe. Cení si zvláště fyzické síly a s tím související schopnosti ubránit se, a v žádném případě by nechtěli být dívkou.

2.8 Sexualita

Gullota a kol., (in Vágnerová, 2005) zmiňuje, že adolescence je zároveň obdobím, během kterého dochází k uvědomění vlastní sexuality. Prožívání a reakce na eroticky působící podněty se genderově liší. Pro dívky představuje sexualita důvěrnou oblast. Chlapci ji dávají najevo více okázaleji, jako důvěrnou záležitost ji chápou až v rámci reálného partnerského vztahu.

2.9 Sebedefinování

Berzonsky (1989, in Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003) navrhl tři sociálně kognitivní strategie utváření identity. Strategii informační, normativní a vyhýbavou/difúzní. Autor k těmto strategiím přistupuje jako k proměnným, jež působí na obsah a strukturu identity.

Pro jedince, u kterého převládá *informační styl sebedefinování*, je charakteristické, že aktivně vyhledává informace rozšiřující zkušenosti se sebou samým přinášející hlubší sebeporozumění.

Pro jedince s převládajícím *normativním stylem sebedefinování* je příznačná tzv. reaktivní konstrukce sebe sama, což znamená uvědomění si a hodnocení vlastní osoby na základě zpětné vazby, kterou dostává od vnějšího sociálního světa. Toto hodnocení a představy, kterých se mu od druhých lidí dostává, automaticky přijímá, bez potřeby ověřit si jejich pravost a porovnat je se svými schopnostmi, osobními motivy a přáními. Chybí zde ochota akceptovat a vyhledávat takové situace, které by mohly jejich percepce a sebehodnocení narušovat.

Vyhýbavý/difúzní styl sebedefinování se vyznačuje nechutí a odmítáním jasně vymezit sebe sama. Jedinci ztotožňující se s tímto stylem sebedefinování se nechtějí zabývat sami sebou. Nejistotám, rozhodování a konfliktům, které souvisí s akceptováním určité pravdy o sobě se vyhýbají. Chybí snaha aktivně hledat a poznávat. Jsou motivováni aktuální situací, blízkými hmatatelnými zisky.

Smékal (2002, in Čermák, Hřebíčková, Macek (eds.), 2003) zdůrazňuje souvislost stylů sebedefinování s obecnějším kognitivním stylem osobnosti, s jedincovým celkovým emočním laděním a jeho temperamentem. A zároveň bere v potaz konkrétní sociální a interpersonální vlivy.

2.10 Temperament

Fromm (1947, in Drapela, 1997) rozlišuje dvě složky osobnosti – temperament a charakter. O temperamentu hovoří jako o hlavním nástroji osobnosti. Svou podstatou je konstituční (dědičný) a do značné míry stálý.

Allport (1961, in Drapela, 1997) nazývá temperament tzv. surovinou, ze které je osobnost tvořena a temperament chápe jako jednu stránku osobnosti, rozhodně ne jako nějakou zvláštní oblast v ní.

Blatný, Osecká, Hrdlička (1992) uvádějí, že se temperament, inteligence a kognitivní styly (dispoziční vlastnosti osobnosti) se společně se sociálními faktory podílejí na formování sebepojetí, co do obsahu, i struktury sebepojetí.

Temperament se vymezuje k sebepojetí dvojitým způsobem. Přímý vliv temperamentu na sebepojetí se projevuje ve formě základního emočního ladění. Nepřímý vliv temperamentu se projevuje v sociální interakci.

Ve svém výzkumu - temperament jako determinanta obsahu a struktury významu já – Blatný, Osecká, Hrdlička (1992) ověřovali, zda obsah významu já a struktura významu já závisí na temperamentových dimenzích extroverze a neuroticismu.

Výsledky výzkumu prokázaly určité specifické odlišnosti v sebepojetí. Rozdíl byl zaznamenán v sebeposouzení u extrovertů a introvertů. Extroverti si připisují vyšší míru v oblasti sociálního hodnocení, sociability, síly, aktivity. A je u nich patrná tendence k sebeposouzení extrémními hodnotami, u introvertů byla zaznamenána větší rezervovanost.

Autoři výzkumné studie jsou přesvědčeni, že rozdíly v sebepojetí jsou podmíněny uvědomováním si vlastních osobnostních charakteristik a odlišným emočním laděním.

Výzkum dále poukázal na vliv temperamentových vlastností osobnosti na strukturu významu já. Extroverti a introverti se liší především v tom, že u extrovertů představuje sociabilita významový rozměr vlastního já, zatímco u introvertů souvisí s hodnocením. Autoři studie se v závislosti na výsledcích domnívají, že introverze a extroverze není jednodimenzionální (tvořena jedním faktorem) a zmiňují Jungův názor, že introverze není pouhým opakem extroverze. A posledním zjištěním o kterém se studie zmiňuje, je vliv temperamentové dimenze stability- lability projevující se v prolínání sociálního a morálního hodnocení u labilních, což si autoři výzkumu

vysvětlují tak, že na prolínání působí negativní efektivita, jenž působí na sebehodnocení a sebesouzení labilních.

2.11 Sebehodnocení

Blatný, Osecká (1997) chápou sebehodnocení jako relativně samostatnou složku sebezpojetí, jenž vyjadřuje celkový obraz o hodnotě vlastního já, který si o sobě člověk v průběhu vývoje vytváří.

Greenwald, Belleza, Banaji (1988, in Blatný, Osecká, 1997) uvádějí, že vysoké sebehodnocení je propojené s množstvím emočně pozitivních výpovědí o sobě v jednotlivých oblastech sebezpoznání a sociální úzkost koresponduje s nízkou produkcí znalostí o vlastním já.

Campbellová (1990, in Blatný, Osecká, 1997) je přesvědčená, že jedinec s vysokým sebehodnocením se vyznačuje zjevně definovaným obrazem já, podpořený větší výstředností a jistotou v sebesouzování.

Blatný, Osecká (1997) zkoumali, zda úroveň sebehodnocení vedle obsahu sebezpojetí souvisí také s jeho významovou strukturou. Výzkumný vzorek tvořili studenti gymnázií a soubor vysokoškoláků. Autoři studie zjistili, že strukturou významu já se liší jedinci s nízkým a vysokým sebehodnocením počtem extrahovaných (zjištěných) faktorů a obsahem zjištěných složek sebezpojetí.

Rozdíl v počtu složek sebezpojetí mezi středoškoláky a vysokoškoláky je dán vývojově, jak o tom informují Osecká, Hrdlička (1992; Marcus, 1980; in Blatný, Osecká, 1997). Obsah sebezpojetí se vyznačuje postupným nabýváním informací o sobě a důkladnějším kognitivním zpracováním.

V souvislosti s obsahem složek významů já, studie prokázala, že středoškoláci s nízkým sebehodnocením mají elementární strukturu významu já, která vykazuje přítomnost tří faktorů – faktor sociálního hodnocení, morálního hodnocení a maskulinity (mužnosti) - femininity (ženskosti).

Naopak u středoškoláků s vysokým sebehodnocením se manifestuje navíc ve významové struktuře vlastního já faktor obsahující škály zajímavý, milovaný, hluboký, shovívavý, jenž spojuje sociální atraktivnost s afiliací (utváření a udržování kladných vztahů).

Blatný, Osecká (1994) na základě výsledků svých výzkumů uvádějí, že temperamentové vlastnosti ovlivňují i způsob, kterým je emoční vztah k sobě

prezentován. Pro extroverzi jsou typické pozitivní hodnotící výroky a neuroticismus je spojen s tendencí přijímat negativními výroky.

Řehulková, Osecká (1995, in Blatný, Osecká, 1998) zmiňují, že vysoké sebehodnocení souvisí s užíváním strategií zaměřených na řešení problémů a nízké sebehodnocení s aplikací strategií vyhýbání se problému.

Blatný, Osecká (1998) informují o výsledcích svého výzkumu, ve kterém se zabývali vztahy sebehodnocení a životní spokojenosti k temperamentovým a interpersonálním charakteristikám osobnosti a způsoby zvládání zátěžových situací. Výzkumný soubor tvořili vysokoškolští studenti (průměrný věk 21 let).

Výsledky výzkumu prokázaly, že sebehodnocení a spokojenost se životem souvisí s emoční stabilitou. Osoby s vysokým sebehodnocením se vyznačují dominantní pozicí ve vztahu k sociálnímu okolí, rovněž i v situacích zátěže. Spokojenost se životem je postavena na pozitivních interpersonálních vztazích a vyhledávání pozitivních aspektů ve stresujících situacích.

2.11.1 Sebehodnocení podle temperamentových typů

Blatný, Osecká, Hrdlička (1998) informují o výzkumu, ve kterém se zaměřili na analýzu zdrojů sebehodnocení u temperamentových typů. Na začátku výzkumu formulovali výzkumné cíle, v nichž předpokládali, že temperament působí specifickou osobitostí na prožívání a chování člověka. A dále, že temperament působí na vytváření zkušenosti se světem a vlastním Já, a také na prožívání této zkušenosti.

Výzkumný soubor tvořili studenti gymnázií ve věku od 14 do 19 let. Výsledky výzkumu potvrdily (opakovaně) vztah mezi extroverzí a vysokým sebehodnocením, zatímco neuroticismus úroveň sebehodnocení snižuje. Sangvinici, tj. stabilní extroverti vykazují nejvyšší úroveň sebehodnocení a nejnižší úroveň sebehodnocení vykazali melancholici, tedy labilní introverti.

Autoři použili k predikci (odhadu budoucích hodnot) sebehodnocení sebesuzovací škály vyjadřující základní rozměr významu maskulinita- femininita, sociální a morální hodnocení. Dále bylo užito pětifaktorového modelu osobnosti – extraverte, příjemnosti, svědomitosti, neuroticismu, intelektu. Vysoké sebehodnocení je u všech temperamentových typů spojeno s úspěšností. Některé z ukazatelů sebehodnocení jsou totožné pro všechny typy, jiné jsou typické pro konkrétní typ. U sangviniků a flegmatiků (stabilní typy) se jako ukazatel sebehodnocení objevuje charakteristika mužský. Cholerici a melancholici (labilní typy) se v rámci ukazatele

vysokého sebehodnocení cítí jako významní a silní. Pro introvertní typy (flegmatici, melancholici) je společným predikátorem (ukazatelem) úspěch. U extrovertních typů (sangvinik a choleric) se jako ukazatel vysokého sebehodnocení shodně projevuje charakteristika cenný pro společnost.

Z výsledků výzkumu je zjevné, že vysoké sebehodnocení u temperamentových typů koreluje s charakteristikami, jenž se vyznačují sociálním nebo morálním hodnocením. Charakteristiky vyjadřující konkrétní rysy osobnosti v predikci sebehodnocení byly zaznamenány pouze u extrovertních typů (průbojný u cholericů, výkonný a hovorný u sangviniků).

2.12 Stabilita osobnosti

Blatný, Urbánek (2004) se ve své výzkumné studii zabývali otázkou stability osobnostních charakteristik a změny osobnosti v adolescenci. Porovnávali úroveň stability u adolescentů a u dospělé populace a zda lze předpokládat typické změny v osobnosti adolescentů. Autory studie zajímala stabilita v jednotlivých osobnostních rysech a jednotlivých osobnostních typů, což umožnil monitoring stálosti příslušnosti k typu, a i rozsah vývojových změn.

Výchozí pro tuto studii byla data z longitudinálního výzkumu dospívajících, který probíhal v letech 1961 – 1980. Výzkumný vzorek tvořilo 126 osob, u kterých byly dostupné údaje z měření osobnosti v 16 a 18 letech. Autoři studie přiznávají, že pracují s údaji z poloviny 70. let 20. století, vzápětí však dodávají, že je možné, v souvislosti se současnými poznatky a zkušenostmi s obdobím adolescence, údaje z této doby použít.

Blatný, Urbánek na základě výsledků své studie hovoří o vysoké stabilitě osobnosti už v adolescenci. Zdůvodňují to biologickými základy extroverze i neuroticismu, které představují základní osobnostní dispozice v oblasti emocionality a celkové zaměřenosti. O objevených změnách uvažují jako o změnách vývojových, z nichž má značný význam změna sociálního postavení dospívajících. U obou osobnostních rysů je tendence k extroverzi a emoční stabilitě, přičemž toto směřování je patrnější u extroverze. Autoři studie připisují tento trend sociálním faktorům, které souvisí se zvýšenou potřebou o sociální kontakty anebo o sebereprezentaci ve smyslu sociální přijatelnosti.

2.13 Strategie zvládání zátěže

Sociálně kognitivní přístup k osobnosti, který chápe zvládání výzev z prostředí jako jeden ze zdrojů formování sebepečetí a zároveň shledává takto vzniklé složky sebe-systému za základ pro volbu a provádění volního jednání, včetně zvládání zátěže, se vyprofiloval jako příhodný teoretický rámec pro zkoumání role sebepečetí ve zvládání zátěže (Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004).

Vedle aspektů sebepečetí, kterými jsou sebehodnocení a vědomí vlastní účinnosti se autoři výzkumu zabývali také jasností sebepečetí.

Podle Campella a kol., (1990, 1996; Blatný, 1999, in Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004) jasnost sebepečetí vyjadřuje stupeň, jak jsou obsahy sebepečetí definovány, jak jsou časově stabilní a vnitřně konzistentní. Jasnost sebepečetí koreluje s dobrým sebepečetím, s větší sebejistotou a s pozitivním emočním postoji k sobě.

Jackson, Bosma (1990; Ficková 2001, in Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004) pomocí výzkumu zjistili, že vysoké sebehodnocení může představovat zásadní proměnnou v procesu zvládání stresu, a také, že schopnost zvládat zátěž má vliv na to, jak jedinec vnímá sám sebe.

Balaščíková, Blatný, Kohoutek (2004) zkoumali, do jaké míry proměnné (prvky, které se mění) sebepečetí působí na chování v zátěžové situaci a zda mají jednotlivé aspekty sebepečetí zvláštní souvislosti s konkrétními strategiemi zvládání. Domnívají se, že vnímání vlastního potenciálu do značné míry ovlivňuje volbu a realizaci strategií zvládání zátěže. Z výzkumu, jehož výzkumný soubor tvořili studenti gymnázií od 16 do 20 let, vyplývá, že sebehodnocení a vědomí vlastní účinnosti nevykazují zřetelnější vztah k volbě určitých strategií pro zvládnutí zátěžové situace – jsou spojeny vždy pouze s jednou ze strategií zvládání. Nízké sebehodnocení směřuje k neadaptivním strategiím zvládání, tj. k úniku do fantazie, sociální izolaci, sebeobviňování, což odpovídá zjištěním, ve kterých jedinci s negativním sebehodnocením vykazují nízkou míru aktivních řešení zátěžových situací. (Epstein, 1992; Ficková, 2000; Gurňáková, 2000; Výrost, 2000, in Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004).

Z výzkumu dále vyplývá, že vědomí vlastní účinnosti souvisí se strategií vyhýbání se problému. Autoři výzkumu si toto vysvětlují daným výzkumným vzorkem (adolescenti) u něhož může vyhýbání se problému představovat sociálně žádoucí přístup k problému a specifické vyjádření vlastní autonomie a kompetence typické pro období dospívání.

Balaščíková, Blatný, Kohoutek (2004) jsou ve shodě s výsledky Fickové, že jasnost sebepojetí spíše vylučuje nekonstruktivní chování v zátěži, než že by přímo podněcovalo chování konstruktivní. „...*pro úspěšné zvládnání zátěže je zvláště významným faktorem dobré sebepoznání a z něj vyplývající sebedůvěra* (Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004, s. 414). A brát v úvahu, že sebepojetí adolescentů představuje v procesu formování a formulování stabilního sebepojetí vývojový úkol.

2.14 Hodnoty

Vznik a utváření hodnotové orientace se odehrává v rámci rodinné výchovy. Hodnoty se formují a mění v průběhu života a jsou do značné míry ovlivňovány sociálním okolím (institucemi, vrstevníky, médii, apod.) V období dospívání hodnoty přibývají, diferencují se a dochází i ke změně jejich chápání. Vývojem osobnosti by měl být jedinec schopen oprostít se od materiálních hodnot, kterými uspokojuje pouze vlastní potřeby (egocentrismus) a směřovat k hodnotám vyšším (duchovním, morálním, sociálním, estetickým) a být člověkem altruistickým.

Jiné hodnoty vyznávají dospívající a jiné dospělí, což je dáno věkem, zkušeností a celkovou zralostí osobnosti. Často tak dochází k neshodám v hodnotovém systému mezi rodiči a jejich dětmi. Adolescent hodnotí názory, postoje, pravidla, poučování rodičů, apod. jako neaktuální a omezující. Stabilnější systém hodnot, názorů, postojů je charakteristický pro pozdní adolescenci. (in: Čechová 2010)

Piaget (Piaget, Inhelderová, 2007) uvádí, že okolo dvanáctého roku života a později je dospívající schopen pracovat s „ideálními, nadosobními hodnotami“ – vlast, sociální, rozumové, estetické ideály, sociální spravedlnost - a dát jim adekvátní citovou hodnotu.

Pro pubescenta toto zatím neplatí v takové míře, ale určité příznaky začínající konstrukce idejí nebo uspořádání hodnot souvisejícími s budoucností je možné pozorovat.

Adolescentovi nabízejí nové hodnoty nové možnosti. Dospívající je schopen uvažovat nad volbou své životní dráhy, která by byla v souladu s jeho zaměřením. Také je schopen vytvářet nové názory.

2.15 Motivace

Allport (1995, in Drapela, 1997) hovoří o snažení, které souvisí s jedincovým „já“, jenž si neklade za cíl odstranit napětí a dosáhnout vyváženosti. Naopak napětí je

v tomto případě žádoucí a tento druh motivace přispívá k tzv. sjednocení osobnosti a obsahuje zájmy, plánování, řešení problémů, apod. Procesy v této etapě odpovídají přibližně Eriksonově objevu identity „já“. V průběhu dozrávání si jedinec tvoří cílové zaměření, které se v dospělosti završí pravým snažením vyplývající z „já“.

Drapela (1997) se ve svém souhrnu teorií osobnosti věnuje také důležitým bodům Maslowovy a Goldsteinovy teorie. Pro naše účely zmíním pohled Goldsteina, který považuje interakci člověka s okolím za podmínku sebeaktualizace⁵ (self-actualization), a Maslow zaměřuje svou pozornost na interpersonální růst jedince a pravé, nefalšované lidské kontakty s okolím považuje za přirozený výsledek sebeaktualizace.

2.16 Emocionalita

„Emoce dávají psychice rozměr citového prožívání, který u člověka prostřednictvím sebeuvědomění nabývá specifické kvality v podobě emočního vztahu k sobě“ (Blatný, Plháková, 2003, s. 114).

Chalupa (2007) uvádí, že některé citové oblasti prožívání, preference, hodnocení mohou být shodné pro různé lidi v rámci určitých společenských skupin. Pro oblast citů je charakteristická jak obecná, tak individuální stránka prožívání.

Langmeier, Krejčířová (1999, in Čechová, 2010) připomínají, že dospívání nepředstavuje samostatný úsek života, ale je přirozeným následkem předchozích vývojových etap a plynule směřuje do dospělosti. Rovněž zmiňují nahlížení několika odborníků na vývoj emocionality v období dospívání. Například Bühlerová a Hetzerová zmiňují, že pro období pohlavního dozrávání (puberty) je typická zvýšená emoční labilita, impulzivní jednání, změny nálad, apod. Naopak Petersenová (in Čechová, 2010) připouští i relativně klidný průběh puberty. Domnívá se, že tzv. bouřlivost lze zaznamenat u jedinců u kterých se emoční labilita projevovala už během dětství. V období adolescence dochází k určitému zklidnění, jedinec je ve svých postojích a názorech optimističtější.

⁵ Sebeaktualizace je původním termínem teorie K. Goldsteina pro motiv rozvinout všechny osobní potenciality; A. Maslow termín užil ve své teorii osobnosti a znamená konečnou úroveň psychického vývoje poté, co byly všechny základní potřeby, i metapotřeby uspokojeny (Hartl, Hartlová, 2010).

2.17 Sociální prostředí

Jednání lidí je ovlivněno více podmínkami. Lze jen těžko určit, v jakém rozsahu vznikají motivy spontánně, vlivem procesů uvnitř organismu a kdy lze hovořit o vlivu, ať příznivých či nepříznivých vnějších podmínek prostředí.

Macek (1999, s. 39): „...Mezi sociální faktory, které mohou vědomí vlastní účinnosti adolescentů posilovat nebo utlumovat, má klíčový význam styl výchovy a způsob vzdělávání a potom také to, do jaké míry určitá kultura „oceňuje“ samostatné aktivity adolescentů a vytváří pro ně podněcující prostředí (výzvy.) Rovněž je velmi důležité, do jaké míry mohou adolescenti vnímat mikrosociální a makrosociální jako stabilní, a tedy poznatelné a předvídatelné“.

2.17.1 Osobnostní charakteristiky v závislosti na citové vazbě

Kochová (2007) se ve své diplomové práci zabývá také vzájemným ovlivňováním citové vazby a osobnostních charakteristik. Smékal, Širůčka (Smékal, Macek, 2002, in Kochová 2007) poukazují na skutečnost, že vrozené individuální zvláštnosti dítěte (rytmus bdění a spánku, reaktivita dítěte, apod.) působí na interakci matky s dítětem a uzpůsobují styl výchovy v dané rodině a tato změna se promítne i do dispozic osobnosti.

Kulísek (2000, in Kochová, 2007) zmiňuje výzkumy Ainsworthové⁶, která dává do souvislostí kvalitu citové vazby s budoucím sociálním a vnitřním životem dítěte a ovlivněním jeho osobnostní charakteristiky.

Jedinec s jistou citovou vazbou se projevuje sebevědomě, samostatně, vztahy s druhými lidmi nepřináší mnoho sporů, aktivně se zapojuje do činností, je schopen regulovat své emoce, požádat druhého o pomoc a bývá oblíbený (Stuchlíková, 2005 in Kochová, 2007).

Kochová (2007) se, ve shrnutí teoretické části své diplomové části, zmiňuje o výzkumech, které prokázaly podíl citové vazby na utváření osobnosti jedince. Zároveň však informuje také o výzkumech, které sdělují, že osobnost jedince se od narození téměř nemění, a to ani vlivem svého okolí. Autorka si pokládá otázku: „...zda se citová vazba mění pod vlivem temperamentu dítěte, nebo zda se osobnost mění pod vlivem citové vazby. Nezpochybnitelná je ale skutečnost, že tyto dvě roviny se velmi výrazně ovlivňují“ (Kochová, 2007, s.39).

⁶ Ainsworthová, M. byla americká vývojová psycholožka zabývající se mimo jiné výzkumem citového upoutání (Hartl, Hartlová, 2010)

2.17.2 Výchovné styly v rodině

Čáp (1995, in Širůčková, 2009) charakterizuje výchovný styl jako emoční vztah mezi rodiči a dětmi, styl jejich vzájemné komunikace, formu a rozsah požadavků, které rodiče na své děti kladou a dohled na jejich plnění.

Čáp (1995; Čáp, Boschek, Balcar, 1999; Čáp, Boschek, 1999; tamtéž) zmiňuje dvě dimenze: Výchovné řízení (silné - střední - slabé - rozporné) a emoční vztah (záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný). Kombinací obou dimenzí vzniká model devíti polí způsobů výchovy v rodině.

Výchova s kladným emočním vztahem a středním řízením, a také extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením představuje ideální podmínky pro rozvoj a stabilitu osobnosti. A naopak kombinace záporného emočního vztahu s rozporným a slabým řízením je vnímána jako riziková.

V období adolescence se přirozeně výchovný styl rodičů mění. Dospívající prochází procesem individuace, více diskutuje, žádá více prostoru pro vyjádření vlastních názorů a představ, což by mělo v ideálním případě podpořit vzájemně uspokojující komunikaci, i vztah mezi rodičem a adolescentem. Dospívající už netráví tolik času se svou rodinou a ve vztahu rodiče a dítěte sehrává podstatnou úlohu důvěra. Rodiče jsou odkázáni na sdělení svého dospívajícího dítěte, např. kde a s kým tráví svůj volný čas. Jestliže se rodiče nedokáží těmto přirozeným změnám přizpůsobit, dochází mezi nimi a jejich dětmi k opakovaným konfliktům.

Macek (2003, in Širůčková, 2009) píše, že zájem rodičů a jejich angažovanost přispívají ke zmírnění konfliktů. Nevolová (1991, in Širůčková, 2009) varuje před nepřiměřeně vysokými požadavky a kontrolami, kterými rodič zvýší pravděpodobnost rozvoje rizikového chování svých dětí.

2.17.3 Vztahy s druhými

Schopnost uspět v interpersonálních vztazích představuje pro dospívajícího zdroj jeho autonomie, sebedůvěry, vlastní účinnosti a samostatnosti při rozhodování.

Vnější hodnocení jsou v průběhu dospívání internalizována, stávají se trvalou součástí sebepojetí a je zjevný odstup od externích zdrojů.

2.17.4 Vztahy s rodiči

Rodiče představují pro své děti vzory při osvojování copingových⁷ strategií. Dospívající tento coping může odpozorovat a identifikovat se s ním. Např. Dunn, Putallaz, Sheppard & Lindstrom, (1987, in Širůčková, 2009) hovoří o tom, že poskytnutá opora rodičů adolescentům usnadňuje zvládání problémů doma i ve škole. Newcomb, Maddahian, & Bentler cit. dle Wills & Clary (1996, in Širůčková 2009, s. 55) zjistili, že *„...vhodná sociální podpora poskytovaná rodiči vede k adaptivnímu copingu (např. orientace na problém) a lepším akademickým kompetencím. Na druhou stranu u dospívajících, kterým rodiče neposkytují oporu, se vyskytuje více maladaptivních způsobů zvládání (např. zvládání problémů hněvem)“*.

Širůčková (2009) informuje o Reprezentativní studii (Bretherton & Munholland, 1999), která obsahuje přehled několika výzkumů z devadesátých let, které se zabývaly korelacemi citových vazeb. Bylo zjištěno, že citové vazby v šesti letech odpovídají formě citové vazby s rodičovskou figurou v šestnácti letech. Adolescenti s bezpečnou vazbou uváděli, že osobou, u které vyhledávají pomoc, je obvykle matka. Jedna třetina adolescentů s odmítavým typem citové vazby uváděla, že prvním člověkem, u kterého vyhledávají pomoc, jsou oni sami. Zbýlé dvě třetiny adolescentů zmiňovali sourozence anebo blízkého přítele.

Širůčková (2009) odkazuje i na tuzemské výzkumy (Širůček, Širůčková a Macek, 2007), které zjistily, že adolescent, který čerpá z dobrých vztahů s rodiči, tzn. že vztah je emočně kladný a podporující, má i lepší vztahy se svými vrstevníky. Projevuje větší důvěru, zájem, pochopení, menší míru konfliktů, odmítání a vzájemné agrese.

2.17.5 Vztahy s vrstevníky

Harter (1990, in Blatný, Plháková, 2003) píše, že s přirozeným vývojem má na hodnocení vlastní osoby stále větší vliv mínění vrstevníků, které je na počátku dospívání srovnatelné s rodičovskou oporou.

Jak zmiňují Ovesterwegel a Oppenheimer (1993, in Blatný, Plháková, 2003) vztah mezi celkovým sebehodnocením a posílením od vrstevníků nabírá na síle, ovšem význam rodičovské podpory neklesá.

⁷ Coping znamená zvládání, zejména náročných situací, schopnost vyrovnat se adekvátním způsobem s nároky, které jsou na člověka kladeny (Hartl, Hartlová, 2010).

„Těsný vztah mezi sebehodnocením a rodičovskou oporou dokumentuje řada vývojových studií, podle nichž rodičovská opora patří až do rané adolescence k nejsilnějším predikátorům sebehodnocení“ (Coopersmith 1967; Harter, 1966; Rosenberg 1979, in Blatný, Plháková, 2003 s. 116).

Hammondová (2009) píše, že vztahy s vrstevníky jsou důležité pro vzájemné poskytování názorů, vzorců chování, sdílení stejných problémů. Adolescent pozoruje u svých vrstevníků podobné fyzické, psychické a sociální změny, což mu pomáhá pochopit a vyrovnat se změnami svými. Bee (1997, in Hammondová, 2009) uvádí, že dospívající ve vztahu s vrstevníky získávají a testují svoji sociální kompetenci, zvyšují svou osobní hodnotu a zároveň se učí respektovat hodnotu druhých.

Adolescent si přeje být součástí takové skupiny, která sdílí jeho hodnoty, postoje, chování. Vrstevníci poskytují sociální oporu. V období dospívání význam sociální opory vrstevníků stoupá, bere se jako pocit důvěry, možnost spolehnout se na ně.

Vágnerová (2005) uvádí, že pokud má jedinec oporu skupiny, cítí se jistější. Chybí zodpovědnost za vlastní chování, protože skupina individuální zodpovědnost stírá a adolescent může ve skupině dokonce vykazovat prvky agresivity a dominance.

Macek (2003, in Hammondová, 2009) zmiňuje vliv vrstevnických skupin v souvislosti s heterosexuálním sociálním chováním. O důležitosti tohoto procesu hovoří také Bee (1997, in Hammondová, 2009), která považuje tyto vztahy za přípravu k přijetí své sexuální identity. Furman (1999; Lacinová, Michalčáková, 2006, in Hammondová 2009) zmiňuje vliv vrstevnických skupin při utváření romantických (partnerských) vztahů a to za pomoci třech mechanismů: poskytnutí prostředí pro vývoj partnerských vztahů, tzn. získávání zkušeností s jedinci druhého pohlaví; vliv na výběr partnera a podobu vztahu prostřednictvím výměny zkušeností z partnerských vztahů; podobnost vztahu vrstevnického a partnerského.

Romantické vztahy procházejí určitým vývojem. Podle výzkumu Lacinové, Michalčákové (2006, in Hammondová, 2009) je pro vztahy pubescentů charakteristická emoční blízkost, společné aktivity, komunikace a sociální reprezentace vztahu a fyzické přitažlivosti – u dívek se může jednat o ujištění se o vlastní hodnotě a přitažlivosti. Vztahy v této době mají charakter experimentace. Macek (2003, tamtéž) uvádí, že v následující etapě adolescence dochází více k identifikaci se svou pohlavní rolí, partnerské schůzky obsahují společné zážitky, sdělování vzájemných pocitů a fyzický kontakt. Vztahy v pozdní adolescenci jsou již stabilnější a dlouhodobější.

2.18 Výzkum sebezpojetí a sebehodnocení

Jak uvádí Blatný, Plháková (2003) k metodám výzkumu sebezpojetí se používají třídící techniky a sebezposuzovací škály, metoda volné výpovědi, sledování reakčního času na podnětová slova, strukturované dotazníky (diskutabilní, do jaké míry jsou schopny postihnout skutečné sebezpojetí), sebehodnotící škály (zjišťují úroveň globálního vztahu k sobě). Škály sebehodnocení slouží k posouzení vlastních schopností, zájmů, projevů a vlastností osobnosti. „...*dítě se stává zároveň subjektem, který danou skutečnost posuzuje, i objektem, který je podle nějakého kritéria hodnocen* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 374). Tyto metody jsou určeny pro starší děti, tzn. 9 – 10 let a více, kdy už jsou schopné číst s porozuměním, rozumějí obsahu použitých charakteristik, smyslu řazení nebo číselného označení, které vyjadřuje určitou kvalitu, jenž mají pro sebehodnocení použít. Dospívající více zaměřuje pozornost na sebe sama, má tendenci o sobě uvažovat a hodnotit se, což se odrazí i ve způsobu zpracování různých škál sebehodnocení.

2.18.1 Sebezpojetí, sebehodnocení, pohlaví, rasa a informace

Jaskson, Zahao, Witt et al. (2009) informují o výzkumu, jenž se zaměřil na dvě základní otázky týkající se sebezpojetí, sebehodnocení, pohlaví, rasy a informací v použití technologií. Zaprvé, jestli se použití technologií vztahuje na dimenze sebezpojetí anebo sebehodnocení a zadruhé, jestli existují nějaké rozdíly týkající se pohlaví a rasy v sebezpojetí, sebehodnocení a použití technologií. Pět set mladistvých (průměrný věk 12 let, jedna třetina Afroameričanů a dvě třetiny kavkazských Američanů) podstoupily multidimenzionální měření sebezpojetí, Rosenbergovu škálu sebehodnocení, měření frekvence používání internetu, používání internetu na komunikaci (e-mail nebo chat), hraní videoher a používání mobilních telefonů.

Zjištění ukázala, že používání technologií předvídala dimenze sebezpojetí a sebehodnocení. Hraní videoher ukázalo negativní vliv na dimenze sebezpojetí a používání internetu naopak pozitivní vliv. Na několika dimenzích sebezpojetí byly zaznamenány rozdíly podle pohlaví, ale naproti očekávání, dívky nedosáhly vyššího skóre v sociálním sebezpojetí než chlapci. Byl zaznamenán jen jeden rozdíl týkající se rasy: Afroameričané měli nižší behaviorální sebezpojetí než kavkazští Američané. Stále se diskutuje o významu prospěšnosti a závazků plynoucích ze současného a předvídatelného používání technologií mládeží.

2.18.2 Rosenbergova škála sebehodnocení

Blatný, Osecká (1994) uvádějí, že Rosenbergova škála sebehodnocení je používána jako jednodimenzionální míra globálního vztahu k sobě (někteří autoři poukazují na existenci nejméně dvou faktorů této škály, např. podle Stolina (1987, in Blatný, Osecká, 1994) je tvořena sebeúctou a sebesnižováním.

Ve své výzkumné studii analyzovali Rosenbergovu škálu sebehodnocení a pokusili se o určení vztahu jednotlivých složek sebehodnocení k interpersonálním a k temperamentovým charakteristikám osobnosti. Uvažují o dvou nebo třech složkách sebehodnocení. Domnívají se, že třífaktorový model struktury je nejvhodnější z teoretického i z praktického hlediska. Vyděluje dvě složky sebehodnocení, závislé na temperamentu, respektive emotivitě a složku třetí, která je na nich nezávislá a je založena na sociálním srovnání.

K analýze složek sebehodnocení a jejich vztahu k osobnostním charakteristikám použili autoři této studie faktorovou analýzu, konkrétně, korelační analýzu a vícenásobnou regresní analýzu s krokovou regresí.

Výsledky výzkumu potvrdily rozdělení sebehodnocení na tři faktory, ve kterých aserce (tvrzení) pozitivního souvisí s extroverzí, popírání negativního odpovídá neuroticismu a třetí faktor je na temperamentových vlastnostech nezávislý.

3 Praktická část

3.1 Cíle výzkumu

V bakalářské práci, která se zabývá sebepojetím a identitou pubescentů a adolescentů jsem chtěla porovnat vlastní představu, kterou o současných dospívajících mám, s tím, jak se ve skutečnosti hodnotí oni sami.

Při studiu odborné literatury se prostřednictvím odborníků, kteří se touto problematikou zabývají, dozvídáme, jak sebehodnocení souvisí i s duševním zdravím. Znalost složek sebehodnocení lze využít i v diagnostice. A znalost vztahů mezi složkami sebehodnocení, osobnostními charakteristikami a emočním laděním je důležitá pro psychology, ale také pro učitele, pedagogy volného času apod.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila nejprve v obecné rovině na rozdíly v sebepojetí a identitě žáků základních škol a studentů (včetně učňů) středních škol. Dále mě zajímají diference mezi studenty jednotlivých typů škol a nakonec také porovnání, jak se hodnotí dospívající dívky a jak dospívající chlapci.

3.2 Hypotézy a výzkumné otázky

H1: Sebpojetí a identita se značně liší u žáků základní školy (žáků deváté třídy) a studentů 3. ročníku maturitních, ale i nematuritních oborů.

- Macek (1999) k tomuto říká, že k odlišení obsahu sebepojetí dochází především ve střední a pozdní adolescenci. Vnímání vlastního prožívání a sociálního srovnávání vede k sebehodnocení (self-esteem). Týká se všech charakteristik, které jsou pro dospívajícího důležité a vztahují se k vlastnímu já. Pro sebehodnocení mají značný význam interpersonální zkušenosti a osobní determinace.
- Kreitlerová a Kreitler (1987, in Blatný, Plháková, 2003) udávají, že kategorie sebepopisu se u různých věkových skupin liší. Například dospívající mezi 16–18 lety užívají nejčastěji k sebepopisu emoce a fyzické charakteristiky.

H2: Žáci devátých tříd budou u položek vztahujících se k porovnávání s druhými lidmi odpovídat více negativně než středoškolské studenty.

- K vytvoření a ověření této hypotézy mě vedly informace z odborné literatury, která se problematikou adolescence zabývá. Předpokládám, že žáci základních škol jsou k sobě zvýšeně kritičtí.
- Vágnerová (2005) zmiňuje sebeakceptaci v souvislosti s pubescencí. Úkolem dospívajícího je, přijmout se ve své nové, proměnlivé, a mnohdy nehotové podobě. Jedinec nebývá se sebou samým v této životní etapě spokojený a mohou se objevovat problémy s přijetím sebe sama.
- Vágnerová (2005) se k této otázce vyjadřuje slovy, že k sebepoznání dochází také srovnáváním s jinými lidmi. Nová identita se tvoří s odmítnutím původních identifikačních vzorů a hledáním nových, aktuálně atraktivnějších. Informacím od druhých, i vlastním poznatkům o sobě přikládá dospívající jiný význam než dříve. Nyní uvažuje o jednotlivých složkách v jiném kontextu a stávají se součástí komplexního sebepojetí.

H3: Lze zaznamenat rozdíly v sebepojetí a identitě studentů gymnázií a studentů učebních oborů.

- K této hypotéze mě vedl předpoklad, že již volba studia po absolvování povinné školní docházky dospívajícího určitým způsobem ovlivňuje a formuje. Student středního odborného učiliště bývá zpravidla orientován prakticky. Je si vědom toho, že se po 3 letech studia, tzn. v 18 (19) letech stane ekonomicky nezávislým, což jistě ovlivňuje jeho plány a cíle.
Student gymnázia se s velkou pravděpodobností připravuje na studium na vysoké škole, tudíž řeší jiné životní otázky. Je pro něj typické tzv. adolescenční moratorium v rámci kterého hledá a zkouší. Otázky spojené s budoucností, přijetím zodpovědnosti za své jednání a finanční soběstačností se odsouvají do pozdějšího věku.

H4: U chlapců se bude objevovat pozitivní sebeakceptace častěji než u dívek.

- V souvislosti s otázkou gender rozdílů v době dospívání Smékal s Macek (2002) píše, že na vnímání a hodnocení tělesných změn, které souvisí s celkovým hodnocením, jsou senzitivnější více dívky než chlapci.

- Podle Macka (1999, in Vágnerová, 2005) pubescent (dospívající) odmítá dětskou identitu, protože je schopen hypotetického sebevymezení – kým by mohl být. S tím souvisí zvýšená sebekritičnost, protože se domnívá, že by mohl být lepší než je.

3.3 Typ výzkumu

Na základě stanovených hypotéz a výzkumných otázek jsem zvolila smíšenou výzkumnou strategii.

3.4 Metoda výzkumu

V rámci kvantitativního výzkumu jsem zadávala Rosenbergovu škálu sebehodnocení. Kvalitativní část výzkumu spočívala v krátké úvaze o tom „Jaký jsem a jaký bych chtěl být (co bych chtěl změnit)“.

Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001) uvádějí, že Rosenbergova škála sebehodnocení byla původně koncipována jako jednodimenzionální, ale později se za pomoci faktorové analýzy ukázalo, že ji pokrývají dva faktory – jeden je tvořen pozitivně formulovanými položkami a druhý negativně formulovanými položkami. Škála byla původně vyvinuta pro adolescenty. Je vhodná pro dospívající od 14-15let.

Vzhledem k nižší zkušenosti s touto metodou je doporučováno použít tuto škálu jako součást testové baterie. Své uplatnění má při řešení školní neúspěšnosti, při volbě dalšího studia. Lze ji využít při vyšetření jedinců s emočními problémy, s různými potížemi v oblasti sociální adaptace. Přispívá k objasnění projevů chování probanda.

Metoda je časově nenáročná a umožňuje skupinovou administraci. Nevýhodou je chybění českých norem.

Rosenbergova škála sebehodnocení obsahuje 10 položek. Probandi hodnotí jednotlivé položky na čtyřbodové škále souhlasím – nesouhlasím.

Anglická verze Rosenbergovy škály (Rosenberg, 1965) obsahovala 7 položek formulovaných kladně, 3 záporně.

Blatný, Osecká (1994) položku č. 10 formulovali oproti originálu s opačnou valencí (hodnotou povahové vlastnosti).

Ve svém výzkumu jsem tuto škálu rozdělila na 5 položek, jenž jsou formulovány kladně (položky č. 1, 3, 4, 6, 8) a položky formulovány negativně (2, 5, 7, 9, 10).

Pro škálu s kladně formulovanými položkami se stanovilo pravidlo, že zvolené variantě „plně souhlasím“ odpovídá 1, odpovědi „částečně souhlasím“ 2, pro „částečně nesouhlasím“ 3 a pro „nesouhlasím“ 4.

Položky formulované negativně měly obrácenou hodnotu, tzn. „nesouhlasím“ 1, „částečně nesouhlasím“ 2, „částečně souhlasím“ 3, „souhlasím“ 4.

Vyhodnocení Rosenbergovy škály jsem pro srovnání zpracovala jednak jako jednodimenzionální, tak dvoufaktorové.

V rámci jednodimenzionálního sebehodnocení se zpracovává všech 10 položek naráz. Pro dvoudimenzionální řešení (faktor sebeúcty a faktor sebesnižování) se počítá z kladně formulovaných položek zvlášť a z negativně formulovaných položek také zvlášť.

Kladně formulované položky slouží ke zjištění sebeúcty probandů. Negativně formulované položky ke zjištění sebesnižování.

Tento způsob hodnocení položek posléze usnadňuje vyhodnocování a interpretaci výsledků, protože platí, stejné pravidlo jak pro kladně formulované položky, tak i pro negativně formulované položky „čím menší skórování, tím lépe pro sebehodnocení z hlediska sebeúcty“. A vlivem převráceného bodování negativně formulovaných položek „čím menší dosažené číslo, tím lépe pro položky snímající sebehodnocení z pohledu sebesnižování.

Pro zpracování a vyhodnocování získaných dat z kvantitativní části výzkumu jsem zvolila metodu tzv. statistických charakteristik a data jsem vyhodnocovala v programu Excel 2003.

Pro jednotlivé sledované faktory (sebehodnocení, sebeúcta a sebesnižování) jsem počítala průměry hodnot odpovědí na jednu otázku, směrodatnou odchylku a odhad chyby výpočtu průměru. Směrodatnou odchylku jsem počítala z důvodu srovnání rozložení hodnot kolem průměrné hodnoty. A odhad chyby sloužil k představě, zda blízké hodnoty průměru vyjadřují nějakou vlastnost vyhodnocované skupiny testů, nebo zda je rozdíl v rozsahu chyby výpočtu a tudíž je možné výsledky považovat za shodné.

Výpočet odhadu chyby průměru vychází z myšlenky vlivu změny odpovědi na jednu otázku u jednoho testu na výsledný průměr celého vyšetřovaného souboru testů dané skupiny žáků. Tato změna může být reálně způsobena např. nerozhodností žáka, kdy váhá mezi dvěma „sousedními“ odpověďmi.

Výpočet vychází z toho, že rozdíl mezi dvěma „sousedními“ odpověďmi je roven hodnotě 1, a protože zjišťujeme vliv na výsledný průměr, dělíme hodnotu 1 počtem vyhodnocovaných otázek v testu (pro sebehodnocení 10, pro sebeúctu a sebesnižování 5) násobených počtem vyhodnocovaných testů daného souboru (počtem žáků ve sledované skupině, kteří odevzdali správně vyplněné testy).

$$\text{Chyba} = 1/(o*t)$$

o – počet vyhodnocovaných otázek v testu (pro sebehodnocení 10, pro sebeúctu a sebesnižování 5)

t – počet vyhodnocovaných testů

Kvalitativní část výzkumu byla zaměřena na slovní vyjádření: „Jaký jsem a jaký bych chtěl být (co bych chtěl změnit)“. V této části jsem vycházela ze svých výzkumných otázek a zaměřila se na nuance v sebepojetí a identitě žáků základní školy a studentů středních škol.

Pozornost jsem zaměřila na to, jak na sebe z hlediska vývojové psychologie nahlízejí dívky a jak chlapci. Hledala jsem vztahy mezi tím, kdy je k sobě mladý člověk ještě velmi kritický a vidí u své osoby nedostatky a chtěl by se změnit. V jakém adolescentním věku a jestli vůbec, v závislosti na věku a typu navštěvované (studované) školy, dochází k plnému přijetí vlastní identity a jedinec se má rád se všemi svými pozitivními, i negativními vlastnostmi a charakteristikami.

3.5 Výzkumný vzorek

Výběr výzkumného souboru probíhal na základě tzv. stratifikovaného výběru⁸. Výzkumný vzorek tvořila vždy 1 třída 2 základních škol, 2 středních odborných učilišť, 2 středních odborných škol a 2 gymnázií. Výběr škol a učebních i studijních oborů jsem volila podle toho, kde jsem předpokládala přibližně stejné zastoupení chlapců i dívek.

Rosenbergovu škálu sebehodnocení vyplnili žáci a studenti těchto škol: Základní škola Nové Hradky, Základní škola Matice školské České Budějovice, Střední škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Volyně (studijní obor

⁸ Stratifikovaný výběr (stratified sampling) volí soubor podle předem daných znaků a proporcí (Hartl, Hartlová, 2010).

Veřejnosprávní činnost; učební obor Cukrář), Střední škola obchodu, služeb a podnikání a Vyšší odborná škola České Budějovice (učební obor Fotograf), Obchodní akademie České Budějovice, Gymnázium olympijských nadějí České Budějovice a studenti Biskupského gymnázia v Českých Budějovicích.

Celkem bylo zadáno 171 dotazníků. 3 testy byly z důvodu neúplného vyplnění (nevyplněná některá z položek Rosengergovy škály, nevyplnění pohlaví) vyřazeny.

Tabulka 1: Počet vyhodnocených testů

	ZŠ Hrady	ZŠ Matice	SOU ČB	SOU Volyně	SOŠ ČB	SOŠ Volyně	BiG	GON	Celkem
Chlapci	7	9	4	0	5	3	3	6	37
Dívky	10	8	13	10	27	26	21	16	131
Celkem	17	17	17	10	32	29	24	22	168

Tabulka 2: Průměrný věk dívek a chlapců

Základní školy	14,9
Střední školy	17,8

Tabulka 3: Průměrný věk studentů

	ZŠ Hrady	ZŠ Matice	SOU ČB	SOU Volyně	SOŠ ČB	SOŠ Volyně	BiG	GON
Chlapci	15,0	15,0	18,5		17,6	18,0	17,7	17,8
Dívky	14,5	15,1	18,2	18,2	17,6	17,7	17,7	18,0
Dohromady	14,7	15,1	18,3	18,2	17,6	17,8	17,7	18,0

3.6 Vyhodnocování a interpretace získaných dat

3.6.1 Výsledky související s hypotézou č.1

H1: „*Sebepojetí a identita se značně liší u žáků základní školy (žáci deváté třídy) a studentů maturitních, ale i nematuritních oborů.*“ se nepotvrdila.

Na počátku výzkumu jsem uvažovala o tom, jak velký rozdíl bude v sebepojetí a identitě žáků devátých tříd a studentů 3. ročníků středních škol. Zajímalo mě, jakou roli hrají v souvislosti s vývojevou psychologií tyto 3 roky ve vztahu k sebehodnocení.

Tabulka 4: Dvoufaktorové X jednodimenzionální pojetí sebehodnocení

	Sebeúcta průměr	Sebesnižování průměr	Sebehodnocení průměr
Základní školy	1,653	2,529	2,091
SOU+SOŠ+ gymnázia	1,776	2,500	2,133

Tabulka 5: Výpočet směrodatné odchylky a chyby výpočtu

	Sebeúcta směrodatná odchylka	Sebesnižování směrodatná odchylka	Sebehodnocení směrodatná odchylka	Chyba průměru sebeúcty a průměru sebesnižování	Chyba průměru sebehodnocení
Základní školy	0,653	0,971	0,936	0,006	0,003
SOU + SOŠ + gymnázia	0,731	1,010	0,955	0,001	0,001

Z tabulky č. 4 vyplývá, že sebeúcta žáků základních škol je lepší než u studentů středních odborných učilišť, středních odborných škol a gymnázií (SOU, SOŠ, gymnázia). Stejně je to i v případě jednodimenzionálního pojetí sebehodnocení, i když v tomto zpravování není rozdíl tak velký.

Podle směrodatné odchylky pro sebeúctu vychází, že žáci ZŠ se v otázkách sebeúcty přikláněli ke stejným odpovědím více než žáci SOU, SOŠ a gymnázií.

Opět jsou zajímavé rozdíly mezi jednodimenzionálního pojetí škály (sebehodnocení) a dvoudimenzionálním (sebeúcta, sebesnižování).

Na základě těchto výsledků lze říci, že sebepojetí a identita pubescentů a adolescentů, v tomto případě vztažené na výsledky z Rosengergovy škály sebehodnocení, se v rámci mého výzkumného vzorku, u žáků základních škol a studentů maturitních, ale i nematuritních oborů příliš neliší.

V souvislosti s hypotézou č. 1 mě rovněž zajímaly výsledky z kvalitativní části výzkumu (doplňoval kvantitativní výzkum), ve které měl každý žák (žákyně) student (studentka) vyjádřit: „Jaký(á) jsem, jaký(á) bych chtěl(a) být (co bych chtěl(a) změnit).

Slovní výpovědi jsou důležité. Přesto vyhodnocovat kvalitativně 168 škál by bylo náročné a pro výzkum neefektivní.

Proto jsem se rozhodla, že se v této části výzkumu zaměřím na zastoupení těch, kteří na otázku „Jaký jsem“ odpovídali v souladu s vlastní identitou, tzn. jak jsou v této vývojové fázi s vlastním sebepojetím spokojeni.

Dále jsem zmapovala výskyt těch, kteří krátké zamyšlení nad sebou samým zcela ignorovali a nevyjádřili se.

Tabulka 6: Spokojenost s vlastní osobou X nezpracované „zamyšlení, úvaha“ nad sebou samým aneb směřování k naplněné identitě X difúzní (rozptýlená) identita

	Počet žáků ve třídě	Spokojenost s vlastní osobou	Nevyplněno
ZŠ NH	17	1	5
ŽŠ Mš	17	4	0
SOU Vol.	10	4	2
SOU ČB	17	2	1
SOŠ Vol.	29	6	0
SOŠ ČB	32	4	0
BiG	24	4	1
GON	22	5	3
Celkem	168	30	12

Jak můžeme z tabulky č. 6 vidět, žádné extrémní výkyvy se ve zpracování charakteristiky sebe sama, v rámci jednotlivých škol, neobjevily.

K zaměření pozornosti právě k tomuto jevu, tzn. porovnat škály úplně vyplněné (I.Rosenbergova škála sebehodnocení + II. „Jaký(á) jsem, jaký(á) bych chtěl(a), být (co bych chtěl(a) změnit)) s těmi, ve kterých žáci a studenti úkol č. II vynechali, mě vedl fakt, že po přečtení škál z deváté třídy ZŠ Nové Hrady jsem zjistila, že u 5 ze 17 prací nebyl vyplněn úkol II. „Jaký(á) jsem, jaký(á) bych chtěl(a) být (co bych chtěl(a) změnit).“ Uvažovala jsem nad tím, proč se tak stalo a jak se tohoto úkolu zhostí žáci a studenti ostatních škol.

Ukázalo se, že ZŠ Nové Hrady byla jediná škola s větším počtem neúplně vyplněných odevzdaných prací. Jak můžeme vidět, např. v ZŠ Matice školské se na 17 žáků vyskytly 4 práce „Spokojenost s vlastní osobou“ a zároveň ani jedna „Nevyplněno“ (nechyběl vyplněný úkol II).

Tabulka 7: Vývoj identity dívek X chlapců

	Spokojenost s vlastní osobou	Nevyplněno	Počet žáků	Spokojenost s vlastní osobou (vztažená na 100 žáků)	Nevyplněno (vztaženo na 100 žáků)
Dívky	23	10	131	16	8
Chlapci	6	2	37	16	5

Z důvodu velkého nepoměru dívek (131) a chlapců (37) vztaženém na 100 žáků, vidíme, že na základě slovních výpovědí o vlastním sebepojetí a identitě je frekvence výpovědí „spokojenost s vlastní osobou“ u chlapců i dívek stejná.

Ti, kdo je s vlastním sebepojetím a identitou spokojeni se k otázce „Jaký jsem“ vyjařovali např. takto:

„Jsem svá, na nic si nehraju. Chtěla bych zůstat taková, jaká jsem.“ Dívka, 14 let, ZŠ Nové Hradky

„Jsem naprosto normální, trošku prdlá a nechci na sobě nic měnit, protože mi to vyhovuje.“ Dívka, 15 let, ZŠ, Matice školské, ČB

„Jsem vcelku obyč. jako ostatní. Na sobě bych nic moc neměnil. Popravdě bych chtěl zůstat takový, jaký jsem.“ Chlapec, 15 let, Základní škola, Matice školské, České Budějovice

„Asi bych na sobě nic neměnila, i když se sebou spokojená nejsem, tak bych to stejně změnit nedokázala. Holt jsem taková jaká jsem.“ Žena, 20 let, SOU, Volyně

„ Neměnila bych nic. Jsem se sebou spokojená. Myslím si, že jsem milá, sebevědomá a cílevědomá.“ Žena, 19 let, SOU, ČB

„ Jsem jedinečný, na sobě nechci měnit vůbec nic. Jsem se sebou plně spokojen.“ Muž, 19 let, SOŠ, Volyně

„Myslím si, že jako každý mám své chyby, ale nic zásadního na sobě měnit nechci.“ Žena, 17 let, SOŠ, ČB

„Myslím si, že jsem sama se sebou vcelku spokojená, v životě se mi celkem daří, takže do budoucna bych asi chtěla být takovým člověkem, který neubližuje druhým a chová se čestně.“ Žena, 17 let, BiG, ČB

„Tvrdohlavá, cílevědomá, sebevědomá, vůdčí typ, neústupná. Nezměnila bych nic, jsem originál.“ Žena, 19 let, GON, ČB

Uvádím-li odpovědi těch studentů, jenž jsou v této vývojové fázi spokojeni s vlastní identitou, tak se vzápětí sama sebe ptám, jací jsou ti, kteří se nechtěli zamyslet nad tím „Kdo jsem nebo jaký bych chtěl být?“ Jak skórovali v úkolu I – v Rosenbergově škále sebehodnocení...V tuto chvíli, vzhledem ke stanoveným hypotézám, ponechávám tuto otázku možnosti dalšího výzkumu otevřenou.

3.6.2 Výsledky související s hypotézou č. 2

H2: *„Žáci devátých tříd budou u položek vztahujících se k porovnávání s druhými lidmi odpovídat více negativně než středoškolští studenti.“ se nepotvrdila.*

V souvislosti se stanovenou hypotézou č. 2 mě zajímalo, jak žáci devátých tříd odpovídali na položky (č.1 a č. 4), které se vztahují k porovnávání s druhými lidmi.

Položka č. 1 Rosenbergovy škály sebehodnocení:

„Mám pocit, že si uchovávám svoji osobní důstojnost nejméně v takové míře jako většina ostatních lidí.“

Položka č. 4 Rosenbergovy škály sebehodnocení:

„Jsem schopný(á) dělat mnoho věcí stejně dobře jako ostatní.“

Tabulka 8: Průměr z hodnot z otázek 1 a 4 Rosengergovy škály sebehodnocení

	Otázka č. 1 a č. 4
Základní školy	1,559
SOU+SOŠ + Gymnázia	1,701
SOU	1,815
SOŠ	1,746
Gymnázia	1,576

Výpočet průměru z otázek č. 1 a č. 4 neprokázal, že by se žáci devátých tříd u položek vztahujících se k“ porovnávání s druhými lidmi“ hodnotili v porovnání s ostatními více negativně.

Naopak z tabulky č. 7 můžeme vidět, že žáci devátých tříd se u položek č. 1 a č. 4 nehodnotili příliš negativně. U těchto položek dosáhli lepších výsledků než studenti středních odborných učilišť a studenti středních odborných škol.

Pouze studenti gymnázií měli v porovnávání se s ostatními lepší výsledek než žáci devátých tříd.

V závislosti na těchto výsledcích jsem se ještě zaměřila na rozdíly mezi chlapci a dívkami jednotlivých škol.

Tabulka 9: Průměr z hodnot z otázek č. 1 a č. 4 Rosengergovy škály sebehodnocení podle odpovědí chlapců a dívek

	Otázka č. 1 a 4
ZŠ - chlapci	1,750
ZŠ - dívky	1,389
SOU+SOŠ+ gym.-chlapci	1,548
SOU+SOŠ+ gym.-dívký	1,730
SOU- chlapci	1,750
SOU - dívky	1,826
SOŠ - chlapci	1,625
SOŠ - dívky	1,764
Gym. - chlapci	1,389
Gym. - dívky	1,622

Tabulka č. 8 přináší zajímavé skutečnosti. Jak můžeme vidět, rozdělení získaných hodnot v tabulce č. 7 skutečně potvrdilo, že žáci devátých tříd se v porovnávání s druhými nehodnotí nijak zvlášť negativně.

Velice překvapivý je výsledek „ZŠ – dívky“, který ukazuje na nejlepší dosažený výsledek napříč genderu a typu studované školy.

Výsledek gymnazistů je také velmi dobrý, ale ne překvapivý, protože už tabulka č. 7 upozornila na jejich dobré hodnocení při porovnávání s ostatními.

3.6.3 Výsledky související s hypotézou č. 3

H3: „Lze zaznamenat rozdíly v sebepojetí a identitě studentů gymnázií a studentů učebních oborů.“ se potvrdila.

Tabulka 10: Rozdíly mezi jednotlivými středními školami

	Sebeúcta průměr	Sebesnižování průměr	Sehodnocení průměr
SOU	1,837	2,570	2,204
SOŠ	1,826	2,515	2,170
Gymnázia	1,643	2,439	2,041

Tabulka 11: Výpočet směrodatné odchylky a chyby výpočtu

	Sebeúcta směrodatná odchylka	Sebesnižování směrodatná odchylka	Sebehodnocení směrodatná odchylka	Chyba průměru sebeúcty a průměru sebesnižování	Chyba průměru sebehodnocení
SOU	0,752	0,939	0,927	0,007	0,004
SOŠ	0,742	0,992	0,941	0,003	0,002
Gymnázia	0,688	1,069	0,983	0,004	0,002

Detailnější vyhodnocení škály nás informuje o tom, že sebehodnocení vychází nejlépe u studentů gymnázií, „nejhůře“ u studentů (učňů) středních odborných učilišť.

Sebeúcta, i sebesnižování vyšly výrazně lépe studentům gymnázií než ostatním. Rozdíl v sebeúctě mezi středními odbornými učilišti a středními odbornými školami je zanedbatelný (na mezi rozlišitelnosti výpočtu). Je však patrný rozdíl v sebesnižování.

Opět jsou zajímavé rozdíly mezi jednodimenzionálního pojetí škály (sebehodnocení) a dvoudimenzionálním (sebeúcta, sebesnižování).

Vzhledem k mnohem většímu zastoupení dívek než chlapců, jsem se rozhodla zjistit rozdíl mezi chlapci a dívkami na jednotlivých typech škol a odhadnout tak jejich vliv na předchozí výsledky hodnocení typů škol.

Tabulka 12: Rozdíl mezi chlapci a dívkami na jednotlivých typech škol

	Sebeúcta průměr	Sebesnižování průměr	Sehodnocení průměr
ZŠ - chlapci	1,688	2,400	2,044
ZŠ dívky	1,622	2,644	2,133
SOU+SOŠ+gym. - chlapci	1,667	2,343	2,005
SOU+SOŠ+gym. - dívky	1,784	2,529	2,157
SOU - chlapci	1,950	3,050	2,500
SOU - dívky	1,817	2,487	2,152
SOŠ - chlapci	1,875	2,300	2,088
SOŠ - dívky	1,819	2,547	2,183
Gymnázia- chlapci	1,356	2,067	1,711
Gymnázia - dívky	1,714	2,530	2,122

Tabulka 13: Výpočet směrodatné odchylky a chyby výpočtu

	Sebeúcta směrodatná odchylka	Sebesnižování směrodatná Odchylka	Sehodnocení směrodatná odchylka	Chyba průměru sebeúcty a průměru sebesnižování	Chyba průměru sebehodnocení
ZŠ – ch.	0,624	0,917	0,861	0,013	0,006
ZŠ d.	0,676	1,003	0,997	0,011	0,006
SOU+SOŠ+gym. – ch.	0,801	1,040	0,988	0,010	0,005
SOU+SOŠ+gym. – d.	0,716	1,002	0,947	0,002	0,001
SOU – ch.	0,805	0,740	0,949	0,050	0,025
SOU – d.	0,741	0,945	0,913	0,009	0,004
SOŠ – ch.	0,954	1,054	1,027	0,025	0,013
SOŠ – d.	0,704	0,978	0,927	0,004	0,002
Gymnázia- ch.	0,479	0,998	0,860	0,022	0,011
Gymnázia – d.	0,712	1,066	0,994	0,005	0,003

Rozdíl sebeúcty mezi chlapci, kteří navštěvují základní školu a chlapci (studenty, uční), jenž studují na středních odborných učilištích, středních odborných školách a gymnáziích je po započtení tzv. chyby výpočtu zanedbatelný.

Rozdíl sebeúcty mezi chlapci ze středního odborného učiliště a chlapci ze střední odborné školy je, po započtení chyby, na mezi rozlišitelnosti.

Zajímavým výsledkem je, podle směrodatné odchylky, velká shoda u studentů gymnázií v odpovědích na kladně formulované položky.

3.6.4 Výsledky související s hypotézou č. 4

H4: „U chlapců se bude objevovat pozitivní sebeakceptace častěji než u dívek.“ se potvrdila.

Tabulka 14: Sebehodnocení - chlapci X dívky

	Sebeúcta průměr	Sebesnižování průměr	Sebehodnocení průměr
Chlapci	1,676	2,368	2,022
Dívky	1,762	2,545	2,153

Tabulka 15: Výpočet směrodatné odchylky a chyby výpočtu

	Sebeúcta směrodatná odchylka	Sebesnižování směrodatná odchylka	□ Sebehodnocení směrodatná odchylka	Chyba průměru sebeúcty a průměru sebesnižování	Chyba průměru sebehodnocení
Chlapci	0,730	0,989	0,936	0,005	0,003
Dívky	0,713	1,003	0,954	0,002	0,001

Chlapci mají v jednodimenzionálním hodnocení hodnotu sebehodnocení nižší (jsou na tom lépe), a také ve dvoudimenzionálním pojetí sebehodnocení je sebeúcta a sebesnižování u chlapců nižší.

Podle směrodatných odchylek lze říci, že mezi dívkami a chlapci nejsou výrazné rozdíly v rozložení hodnot odpovědí kolem průměru.

V závislosti na výsledek jednodimenzionálního pojetí sebehodnocení by se dalo očekávat, že ve dvoudimenzionálním si budou hodnoty sebeúcty a sebesnižování blízké.

Ve skutečnosti tomu tak není a hodnoty sebeúcty jsou výrazně nižší (lepší) než u sebesnižování.

Na závěr výzkumu uvádím diference mezi charakteristikami chlapců a charakteristikami dívek tak, jak oni sami vnímají své sebepojetí a identitu.

V úkole II (I vyplnění Rosenbergovy škály sebehodnocení) se měl každý žák (student) zamyslet a napsat o tom, jaký je a jaký by chtěl být (co by chtěl změnit).

Dívky užily celkem 131 charakteristik, vlastností k popisu „Jaká jsem“ (po sloučení synonym jako např. „vcítit se do ostatních“ jsem zahrнула pod „empatická“ anebo označení „nápomocná“ jsem nahradila vlastností „pomáhající“).

Při vyhodnocování jsem si určila hranici 4 dívek, které konkrétní vlastnost v souvislosti se svou osobou zmínily. A výsledky jsou následující:

Vlastnost „přátelská“ zmínilo 35 dívek. 16 dívek se charakterizovalo jako „upřímná“. „Spolehlivá“ se objevilo 15 krát „Náladová“ 14 krát. A dále už vlastnosti, jenž přesáhly hranici 4 probandek. „Cílevědomá“(9), „milá“(9), „hodná“(9), „normální“(8), „pomáhající“(7), „obětavá“(7), „urážlivá“(7) „naslouchající“(6), „společenská“(6), „líná“(6), „ochotná“(6), „tvrdohlavá“(6), „tolerantní“(6), „cholerická“(6), „pracovitá“(5), „stydlivá“(5), „sangvinická“(5), „chytrá“(5), „sebevědomá“(4), „citlivá“(4), „flegmatická“(4), „optimistická“(4), „výbušná“(4), „komunikativní“(4), „aktivní“(4)

Vyhodnocování u chlapců tak, jak se charakterizovali, bylo více problematické vzhledem k celkovému zastoupení chlapců (37 : 131). Z důvodu nepoměru mezi chlapci a dívkami jsem si u chlapců stanovila hranici 3 probandů, kteří pro popis vlastní osoby užily stejné charakteristiky.

Výsledky u chlapců vyšly takto: „Vtipný“ (4), „pracovitý“(3), „milý“ (3), „líný“(3), „nesebejistý“(3) a po spojení charakteristik, kterými se vyznačuje cholerik, potom poslední kategorie patří „cholerikovi“(3).

Druhá část otázky obsahovala vyjádření adolescentů „...jaký bych chtěl být (co bych chtěl změnit).“

Zatímco u písemného vyjádření jsem mohla výpovědi dospívajících kategorizovat a zaznamenat frekvenci vyskytujících se charakteristik, u vyjádření „Jaký bych chtěl být(co bych chtěl změnit) toto paušalizování nelze. I zde se setkáme s dvěma stejnými myšlenkami, plány, ale v daleko menší míře. Proto považuji za

vhodné zaznamenat jednotlivé výroky podle pohlaví, a zároveň podle typu studované školy.

Dívky navštěvující základní školu by chtěly být (chtěly by změnit):

„...umět říci ne!“, „...být úspěšnější ve škole, mít logické myšlení.“, „...být více cílevědomá, více vůdčí, trpělivá, sebevědomá, méně stydlivá.“, „...být trpělivá, vůdčí, spolehlivá.“, „...změnit přístup k učení.“, „...změnit chování k ostatním.“, „...mít více úspěchů, aby na mě rodiče byli vždycky pyšní a hrdí. Chtěla bych se více učit a mít dobré výsledky a jít ještě daleko. Později mít dobrou práci.“, „...sama sebou více jistá, více cílevědomá.“

Chlapci z devátých tříd by chtěli být (chtěli by změnit):

„...spolehlivý, přátelský, upřímný, mít větší sebevědomí, být méně pesimistický“, „...mít lepší známky a více kamarádů.“, „...nejde mi výuka př. čeština. Chtěl bych, aby se to zlepšilo.“, „...být více sebevědomý.“, „...chtěl bych více mluvit...“, „...být více úspěšný, mít k sobě lepší vztah.“, „...být hezčí, klidnější, méně agresivní, skromnější.“, „...být více společenský.“, „...změnit svoji tvrdohlavost.“

Studentky (učnice) středních odborných učilišť by chtěly být (chtěly by změnit):

„...změnit celý svět, aby byl lepší pro všechny.“, „...pár vlastností smazat.“, „...změnit mou povahu pro lepší život než má moje rodina.“, „...změnila bych náladovost.“, „...změnila bych výbušnost při konfliktech.“

Studenti (učni) středního odborného učiliště (ČB) by chtěli být (chtěli by změnit):

„...být kosmonaut.“, „školně více úspěšný.“, „...chtěl bych mít více sebedůvěry a odhodlávání se k něčemu.“

Studentky středních odborných škol by chtěly být (chtěly by změnit):

„...chci mít někdy hl. slovo, být méně nervózní.“, „...ohleduplnější, úspěšnější. Změnit drzost, dočasnou vulgaritu, postoj k druhým lidem, taky jim více důvěřovat.“, „...ctižádostivá, méně prostořeká, zbavit se zbrklosti.“, „...více průbojnější, nebát se společnosti. Změnit vztah k sobě, více si věřit.“, „...méně tvrdohlavá, zbrklá, stydlivá, více starostlivá o jiné lidi.“, „...ujasnit si více styl života, názory.“, „...pilná, umět rozesmát lidi.“, „...být úspěšnější, respektovanější, být šťastná, mít naplněný život.“

„...něčím zaujmout...“, „...být více užitečná, pomáhat, být klidná, v dobré náladě, nestresovat se se školou, dostat kapku rozumu a chytrosti a být obdařena špetkou humoru.“, „...trošku chování v určitých směrech, situacích.“, „...více si vážit sama sebe, více si věřit. Ustálit se ve vlastnostech, zbavit se náladovosti.“, „...umět se více bavit.“

Studenti středních odborných škol by chtěli být (chtěli by změnit):

„...více pracovitý, mít větší zodpovědnost, zároveň být méně líný.“, „...některé věci brát víc vážnějc.“, „...více tolerantní, lépe si zorganizovat svůj čas, více naslouchat ostatním a každého respektovat, nebýt taková konzerva.“, „Chtěl bych na sobě změnit jedinou věc a to, že si dělám ze všeho zbytečné obavy, v podstatě se neraduju z toho, co mám a stále se obávám toho a mám do jisté míry strach, že o to co mám přijdu.“, „...být normální, ale tak to zkrátka nefunguje.“, „...více pracovitý, sebevědomý, cílevědomý, víc se učit, ale nemám na to moc času.“, „...jsem příliš „univerzální“, chtěl bych v něčem opravdu vynikat, a nebo tu univerzálnost umět využít tak, aby to mělo opravdu dobrý vliv na mou budoucí kariéru.“

Studentky gymnázií by chtěly být (chtěly by změnit):

„...být jedinečná, nenechat se nést davem, nebrat si věci moc osobně, být více trpělivá, nebýt náladová, nevztekat se.“, „...člověkem, který neublízuje a chová se čestně.“, „...více cílevědomá, otevřená k okolí.“, „...více citlivá, více si věřit.“, „...trpělivější, nezávidět.“, „...změnit strach z nějakých věcí, nebýt splachovací.“, „...méně se stresovat a nepropadat hned představám nejtragičtějších scénářů.“, „...být na ostatní milejší, nepřipadat si jako největší neschopa v okolí.“, „...změnit na sobě to, že některé věci moc řeším, ráda bych se uměla na věci více povznést a tak si ulehčit trápení nad různými problémy.“, „...nebýt tolik citlivá, důvěřivá. Chtěla bych se více rozhodovat dle sebe ne podle ostatních. Říkat to, co mám na jazyku a neztratit tak svou identitu.“, „...být přívětivější a přátelštější, nemít ostych a nebát se nových přátelství.“, „...být průbojnější, pohotová, chytřejší.“, „...více si věřit, mít větší sebevědomí.“, „...více sebevědomá, nebát se říct svůj názor, vzít zodpovědnost za své činy.“, „přestat působit arogantně a nehledat všude chyby a nedokonalosti.“, „...změnit náladovost, výbušnost.“, „...méně kritická jak k sobě, tak k ostatním, chtěla bych se naučit říkat ne. Změnit vzhled (postava,...).“, „...více se věnovat učení.“, „...odbourat lenost.“,

„...změnit nedostatek vnitřní sebekontroly.“, „...více sebevědomá, rozhodnější ve svém osobním životě.“, „...být sebevědomá v každé chvíli, protože někdy u mě sebevědomí kolísá.“, „...změnit váhu (zhubnout).“, „...umět si občas více vážit skvělého života, který mám.

Studenti gymnázií by chtěli být (chtěli by změnit):

„...být zodpovědnější, vytrvalejší.“, „méně líný, více sportovat.“, „...více se věnovat učení.“, „...odbourat lenost.“, „...více se věnovat škole, více číst, více na sobě pracovat.“, „...chci být pilný.“, „...jenom, že bych nechtěl být flegmatik, chtěl bych být víc výbušný.“

V písemném vyjádření „Jaký(á) bych chtěl(a) být (co bych chtěl(a) změnit“ se zřetelně odrazil jednak nepoměr dívek a chlapců v jednotlivých třídách, ale také rozdíl ve způsobu vyjadřování. Zatímco dívky se v tom, jaké by chtěly být, event. co by chtěly změnit rozepisovaly více a vyjadřovaly se po slohové stránce precizněji. Chlapci se v této části úkolu vyjadřovali krátce, stručně.

Žákyně a žáci devátých tříd často zmiňovali, že by chtěli být sebevědomí, cílevědomí, úspěšní, změnit přístup k výuce a samotnému učení.

Studenti středních odborných učilišť se už ve svých vyjádřeních nezaměřují na školní úspěšnost, v popředí zájmu jsou interpersonální vztahy a jistá prezentace sama sebe a toho, jak na druhé působí.

U studentů středních odborných škol je to podobné jako u studentů středního odborného učiliště, s tím rozdílem, že studentky maturitního oboru i v této části úkolu často zmiňují své „špatné“ vlastnosti, které by chtěly změnit. Studenti (chlapci) maturitních oborů se zaměřují na vlastní seberozvoj.

Studentky gymnázií jsou orientovány na mezilidské vztahy, zmiňují své charakteristiky, které by chtěly změnit. Oproti vyjádřením studentek jiných typů škol se gymnazistky snaží o „hlubší“ introspekci. Ve svých výpovědích jsou otevřenější a píší o snaze nezávidět, nemluvit vulgárně, být méně kritická k ostatním, apod.

Studentky Gymnázia olympijských nadějí ČB jako jediné uvedly, že by chtěly změnit vzhled. Studenti uváděli, že chtějí odstranit lenost.

3.7 Diskuze

Pomocí kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu jsem zkoumala sebepojetí a identitu pubescentů a adolescentů v rámci Jihočeského kraje.

Výzkumný vzorek tvořilo 34 žáků 2 základních škol, 27 studentů (učňů) 2 středních odborných učilišť, 61 studentů 2 středních škol a 48 studentů dvou gymnázií. Dohromady 168 dospívajících z měst – Nové Hradky, Volyně, České Budějovice. Výběr výzkumného souboru probíhal podle tzv. stratifikovaného výběru, tj. , že soubor byl zvolen podle daných znaků a proporcí. V případě tohoto výzkumu byla podmínka žáci devátých tříd a studenti třetích ročníků maturitních, ale i nematuritních ročníků v Jihočeském kraji.

Snažila jsem se zvolit a následně oslovit takové školy, ve kterých jsem předpokládala stejnoměrné zastoupení dívek a chlapců a také, aby se nejednalo o typicky mužský obor, např. Automechanik nebo typicky ženský obor jako Kadeřnice.

výzkumný vzorek byl více než náhodný, protože mnoho oslovených škol na mou žádost o umožnění výzkumu vůbec nereagovalo. Přesto jsem po dalším hledání „ochotné“ školy a studenty našla. Kromě již zmíněných žáků devátých tříd do výzkumného souboru patřili studenti oboru Cukrář, Fotograf, Veřejnosprávní činnost, studenti obchodní akademie a gymnázií.

V rámci smíšené výzkumné strategie jsem si stanovila 4 hypotézy a ověřovala jejich platnost. Použitou metodou výzkumu v kvantitativní části bylo zadání Rosenbergovy škály sebehodnocení, doplněné o kvalitativní část výzkumu, ve které adolescenti psali: „Jaký(á) jsem, jaký(á) bych chtěl(a) být (co bystě chtěl(a) změnit).

Získaná data z Rosenbergovy škály sebehodnocení byla zpracována a vyhodnocena metodou tzv. statistických charakteristik pomocí programu Excel 2003.

Pro jednotlivé sledované faktory (sebehodnocení, sebeúcta a sebesnižování) jsem počítala průměry hodnot odpovědí na jednu otázku, směrodatnou odchylku a odhad chyby výpočtu průměru. Směrodatnou odchylku jsem počítala z důvodu srovnání rozložení hodnot kolem průměrné hodnoty. A odhad chyby sloužil k představě, zda blízké hodnoty průměru vyjadřují nějakou vlastnost vyhodnocované skupiny testů, nebo zda je rozdíl v rozsahu chyby výpočtu a tudíž je možné výsledky považovat za shodné.

V kvalitativní části výzkumu jsem se zaměřila na rozdíly v sebepojetí a identitě žáků základních škol a studentů středních škol.

V kvantitativním výzkumu jsem si formulovala 4 hypotézy. První hypotéza zkoumala, zda se: „Sebepojetí a identita značně liší u žáků základní školy (žáků deváté třídy) a studentů 3. ročníku maturitních, ale i nematuritních oborů.“

Hypotézou č.1 jsem zjišťovala, zda se: „Sebepojetí a identita pubescentů a adolescentů značně liší u žáků základní školy (žáci deváté třídy) a studentů maturitních, ale i nematuritních oborů“.

Na základě výpočtů pomocí tzv. statistických charakteristik se má hypotéza, v rámci mého výzkumného vzorku, nepotvrdila. Sebepojetí a identita se u žáků základní školy a studentů středních škol příliš neliší. Výsledky informují o tom, že žáci základních škol mají vyšší sebeúctu než studenti středních odborných učilišť, středních odborných škol a gymnázií. Stejný výsledek vyšel i v rámci jednodimenzionálního pojetí sebehodnocení.

Poté jsem zaměřila pozornost na zastoupení adolescentů, kteří na otázku „Jaký jsem“ odpovídali v souladu s vlastní identitou. Dále mě zajímali jedinci, kteří zamyšlení nad vlastní osobou zcela ignorovali.

Zajímavý výsledek vyšel u žáků Základní školy v Nových Hradech, kde 5 ze 17 žáků toto „zamyšlení, úvahu“ nevyplnilo. Pouze jeden pubescent uvedl, že je s vlastním sebepojetím spokojený. Naproti tomu žáci Základní školy, Matice školské, České Budějovice uvedli 4 krát spokojenost s vlastní osobou a nebyl nikdo, kdo by „zamyšlení, úvahu“ nevyplnil.

Vyrovnaného výsledku dosáhly obě střední odborné školy. V SOŠ Volyni bylo 6 adolescentů, kteří uváděli spokojenost s vlastní osobou a všichni všechno vyplnili. V SOŠ ČB (obchodní akademie) jsou 4 studenti, kteří jsou spokojeni s vlastní osobou a ani jeden nevyplněný úkol.

Při porovnání výsledků chlapců a dívek bylo pro velký nepoměr dívek (131) a chlapců (37) nutné dosažené výsledky přehodnotit, tzn. získané skóre vztáhnout např. na 100 žáků. Ze slovních výpovědí o vlastním sebepojetí a identitě vyplynulo, že „spokojenost s vlastní osobou“ je u chlapců i dívek stejná.

V návaznosti na tyto výsledky jsem také uvažovala nad tím, čím to je, že někdo se nad vlastním sebepojetím a identitou zamýšlí a je schopný a ochotný toto písemně vyjádřit a druhý nechce. Přemýšlela jsem o tom, jak tito „neochotní“ skórovali v úkolu číslo I – Rosenbergově škále sebehodnocení. Vzhledem ke stanoveným hypotézám

jsem tuto otázku více nerozebírala, abych „nezabředla“ do dalších tabulek a výpočtů. I kvůli vyváženosti mezi kvantitativní a kvalitativní částí výzkumu.

Hypotézou č. 2 jsem si ověřovala předpoklad, zda „Žáci devátých tříd budou u položek vztahujících se k porovnávání s druhými lidmi odpovídat více negativně než středoškolští studenti.“

Konkrétně mě zajímaly odpovědi žáků devátých tříd u otázek č. 1 a č. 4 Rosenbergovy škály sebehodnocení vztahující se k „porovnávání s druhými lidmi“.

Výpočty ale neprokázaly, že by se žáci devátých tříd hodnotili v porovnávání s ostatními“ více negativně.

Hypotéza č. 3 „Lze zaznamenat rozdíly v sebepojetí a identitě studentů gymnázií a studentů učebních oborů“ potvrdila rozdíly mezi jednotlivými středními školami

Nejlepšího sebehodnocení dosáhli studenti gymnázií, studenti (učni) středních odborných učilišť měli hodnoty sebehodnocení nejnižší. Rozdíl v sebeúctě mezi středními odbornými učilišti a středními odbornými školami je zanedbatelný. Rozdíl byl patrný u sebesnižování. Zde dosáhla střední odborná učiliště u sebesnižování nejnižšího výsledku.

Hypotéza č. 4 zjišťovala, zda: „U chlapců se bude objevovat pozitivní sebeakceptace častěji než dívek.“

Tato hypotéza se potvrdila. Chlapci mají v porovnání s děvčaty lepší sebeúctu, a také sebesnižování nižší, tzn. lepší.

Tuto kvantitativní část výzkumu jsem doplnila kvalitativním výzkumem, konkrétně o diferenciaci mezi charakteristikami dívek a chlapců podle toho, jak se oni sami hodnotí, jací jsou, jací by chtěli být nebo co by chtěli změnit.

131 dívek užilo celkem 131 charakteristik, vlastností k popisu „Jaká jsem“. Nejčastěji se vyskytovalo označení „přátelská“ (35x), „upřímná“ (16x), „spolehlivá“ (15x), „náladová (14x), „cílevědomá“ (9x), „milá“ (9x), „hodná“ (9x), apod.

Výsledky u chlapců vyšly takto: „Vtipný“ (4), „pracovitý“ (3), „milý“ (3), „líný“ (3), „nesebejistý“ (3) a po spojení charakteristik, kterými se vyznačuje cholerik, potom poslední kategorie patří „cholerikovi“ (3).

Druhá část otázky obsahovala vyjádření adolescentů „...jaký bych chtěl být (co bych chtěl změnit).“

V této části jsem zmiňované výpovědi vzhledem k jejich různorodosti netřídila. Mým záměrem bylo zachytit a ukázat jedinečnost každého člověka. Přesto si myslím, že společné znaky pro konkrétní věk a typ školy jsou.

Žáci základních škol uvádějí, že by chtěli být sebevědomí, cílevědomí, úspěšní a změnit přístup k učení. Studenti středních odborných učilišť se zaměřují na mezilidské vztahy, sebeprezentaci a na to, jak je vidí druzí. Studentky středních odborných škol zmiňují své negativní vlastnosti, kterých by se chtěly zbavit. Studenti středních odborných škol se orientují na seberozvoj. Studentky gymnázií jsou ve svých výpovědích upřímné a chtějí např. změnit závist, kritiku vůči ostatním, vulgární vyjadřování. Chtěly by změnit svůj vzhled. Studenti gymnázií chtějí odstranit lenost.

4 Závěr

Ve své bakalářské práci porovnávám vlastní představu, kterou o současných adolescentech mám s tím, jak se „vidí“ a hodnotí oni sami.

Domnívám se, že práce svůj cíl naplnila.

Na základě stanovených hypotéz jsem si ověřovala několik svých předpokladů týkajících se sebepojetí a identity dospívajících. Prostřednictvím aplikace smíšené výzkumné strategie a zpracováním a vyhodnocením získaných dat jsem zjistila, že v mezích mého výzkumného souboru platí, že:

- Sebepečetí a identita se u žáků základní školy (žáků deváté třídy) a studentů 3. ročníku maturitních, ale i nematuritních oborů značně neliší.
- Žáci devátých tříd se v „porovnávání s druhými“ nehodnotí více negativně než středoškolské studenti.
- Lze zaznamenat rozdíly v sebepečetí a identitě studentů gymnázií a studentů učebních oborů.
- U chlapců se objevuje pozitivní akceptace častěji než u dívek.

Myslím si, že výše zmíněná zjištění lze uplatnit v praxi. Jak již bylo zmíněno, znalost složek sebehodnocení je možné využít v diagnostice. Znalost vztahů mezi složkami sebehodnocení, osobnostními charakteristikami a emočním laděním je důležitá pro psychology, pro učitele a pedagogy volného času.

Použitá literatura a elektronické zdroje

BALAŠTIKOVÁ, V., BLATNÝ, M., KOHOUTEK, T. (2004). *Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládnání*. Československá psychologie, roč. 48, č. 5, s. 410-415.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. (1994). *Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě*. Československá psychologie, roč. 38, č. 6, s. 481-488.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., HRDLIČKA, M. (1998). *Zdroje sebehodnocení u temperamentových typů*. Československá psychologie, roč. 42, č. 4, s. 297-305.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. (1998). *Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnání*. Československá psychologie, roč. 42, č. 5, s. 385-394.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. (1997). *Vztah sebehodnocení a struktury významu já*. Československá psychologie, roč.41, č.4, s. 314-322.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., HRDLIČKA, M. (1992). *Temperament jako determinanta obsahu a struktury významu já*. Československá psychologie, roč. 36, č. 6, s. 493-505.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., MACEK, P. (1993). *Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii*. Československá psychologie, roč. 37, č. 5, s. 444-454.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. PsÚ AV ČR Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BLATNÝ, M., URBÁNEK, T. (2004). *Stabilita a změny osobnosti v adolescenci: analýza na úrovni osobnostních typů*. Československá psychologie, roč. 48, č. 4, 289-297.

CANFIELD, J., WELLS, H., C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, 1995. 197 s. ISBN 80-7178-028-6.

ČECHOVÁ, L. *Hodnotová orientace adolescentů*. Znojmo: 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí diplomové práce František Man.

ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P. (eds.) *Agrese, identita, osobnost*. PsÚ AV ČR Tišnov: Sdružení SCAN, 2003. 315 s. ISBN 80-86620-06-9.

DRAPELA, V., J. *Přehled teorií osobnosti*. Portál: Praha, 1997. 175 s. ISBN 8071-78-766-3.

HAMMONDOVÁ, H. *Proměny vztahů s rodiči v období adolescence*. Brno: 2009, Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí bakalářské práce Jan Širůček.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

CHALUPA, B. *Psychologie dnes a zítra*. Brno: Littera, 2007. 231 s. 978-80-85763-38-6.

KOCHOVÁ, K. *Citová vazba k rodičům (attachment) v rané adolescenci a její souvislosti s osobnostními charakteristikami dětí*. České Budějovice: 2007. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí diplomové práce Zuzana Štefánková.

KONEČNÁ, V., NEUSAR, A., SOKOLIOVÁ, M., MACEK, P. (2010). *Možnosti zkoumání formování identity v adolescenci: česká adaptace metody GIDS*. Československá psychologie, roč. 54, č. 4, s. 391-406.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2008. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

SMÉKAL, V., MACEK, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIRŮČKOVÁ, M. *Psychosociální souvislosti rizikového chování v adolescenci: role vrstevnických a rodinných vztahů*. Brno: 2009. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí disertační práce Petr Macek.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A. *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. Praha: Grada, 2005. 140 s. ISBN 80-247-0842-6.

PAJARES, F., URDAN, T. *Academic motivation of adolescents*. [online] USA: 2002. 372 s. ISBN: 1-931576-62-9, s. 85. [citováno 29.3. 2011]. Dostupný z WWW: http://books.google.com/books?id=d3ke4bgGCWQC&pg=PA85&dq=research+self-concept+adolescence&hl=cs&ei=FUmLTfmrF4v24QbNkKG6Dg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&ved=0CEoQ6AEwBg#v=onepage&q=research%20self-concept%20adolescence&f=false

JACKSON, A., ZHAO, Y., WITT, E., A. et al. (2009). *Self-Concept, Self-Esteem, Gender, Race, and Information Technology Use*. [online] CYBERPSYCHOLOGY & BEHAVIOR, 2009, Vol. 12, Numer 4, ISSN neuvedeno. [citováno 29.3. 2011] Dostupný z WWW: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?>

Přílohy

Pohlaví:

Věk:

Škola:

Ročník studia:

Rosenbergova škála sebehodnocení

I. přečtěte si tvrzení v tabulce a křížkem označte, do jaké míry s uvedenými výroky souhlasíte.

	plně souhlasím	částečně souhlasím	částečně nesouhlasím	nesouhlasím
1. Mám pocit, že si uchovávám svoji osobní důstojnost nejméně v takové míře jako většina ostatních lidí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jsem vždy náchylný(á) považovat se za neúspěšného člověka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jsem schopný(á) dělat mnoho věcí stejně dobře jako ostatní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Zdá se mi, že nemohu být u sebe na nic zvláštního hrdý(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Mám k sobě dobrý vztah.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Chtěl(a) bych si sám(sama) sebe více vážit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jsem se sebou vcelku spokojený(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Občas jasně pociťuji svoji neužitečnost.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto neschopný(á).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Napište, prosím, stručně, jaký(á) jste a jaký byste chtěl(a) být (co byste chtěl(a) změnit).
