

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Asertivita u dětí v období pubescence

Assertiveness in pubescent children



Magisterská diplomová práce

Autor: Martina Fitříková

Vedoucí práce: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, PhD.

O l o m o u c

2 0 1 3

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Asertivita u dětí v období pubescence“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V dne Podpis

„Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.“

Velmi ráda bych poděkovala Thomasi H. Ollendickovi, Ph.D. za zapůjčení jeho dotazníku „Children's Assertiveness Inventory“ a za odborné a velmi vstřícné rady při aplikaci této metody v mé magisterské diplomové práci.

Mé velké poděkování patří Mgr. Simoně Dobešové Cakirpaloglu, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, vstřícnost a podporu při vedení mé magisterské diplomové práce.

Děkuji také Mgr. Markétě Hejnové, Mgr. Petrusi Trottestamovi, PhDr. Etel Smékalové, Ph.D., její pomocné síle Zuzaně Šejdové a Kellenu Kmiecikovi za pomoc při překladu použitého dotazníku a rovněž RNDr. Evě Reiterové, Ph.D. za pomoc při statistickém zpracování výzkumných dat.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala manželům Blackovým a vedení Pine Forest Camp za jejich pomoc, podporu a umožnění výzkumu na jejich letním táboře.

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1. KOMUNIKACE	9
1. 1. Dělení a složky komunikace	9
2. ASERTIVITA	13
2. 1. Původ asertivity.....	13
2. 2. Pasivita, agrese a manipulace.....	13
2. 3. Co je asertivita.....	17
2. 4. Asertivní práva.....	20
2. 5. Kdy a proč vlastně jednat asertivně.....	22
2. 6. Asertivní dovednosti a techniky.....	22
3. DĚTI V OBDOBÍ PUBESCENCE	27
3.1. Fyziologický vývoj.....	28
3. 2. Kognitivní vývoj	29
3. 3. Emoční vývoj a socializace.....	31
3. 4. Sebepojetí, sebehodnocení a sebevědomí	34
4. ASERTIVITA U DĚTÍ.....	36
4. 1. Faktory ovlivňující asertivitu u dětí	36
4. 2. Vlivy rodinného prostředí	37
4. 3. Problémy s asertivitou a asertivní trénink.....	39
4. 4. Genderové rozdíly v asertivitě dětí	41
5. VÝZKUMY V DANÉ OBLASTI.....	43
II. VÝZKUMNÁ ČÁST.....	47
6. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY	48
7. POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD	51
7. 1. Metody získávání dat	51
7. 2. Metody zpracování a analýzy dat.....	51

7. 3. Dotazník children's assertiveness inventory	52
7. 4. Etické problémy a způsob jejich řešení.....	53
8. SOUBOR	54
9. VÝSLEDKY.....	56
10. K PLATNOSTI HYPOTÉZ	61
10. DISKUZE	62
11. ZÁVĚR	65
12. SOUHRN.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	70

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

ABSTRACT OF THESIS

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 ZADÁNÍ MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

PŘÍLOHA Č. 2 ÚVODNÍ STRANA ŠKÁLY V ČESKÉM JAZYCE

PŘÍLOHA Č. 3 ÚVODNÍ STRANA ŠKÁLY V ANGLICKÉM JAZYCE

ÚVOD

Pravděpodobně každý z nás je schopen přenést se o několik let zpět a vybavit si situaci, kdy čeká ve frontě na oběd a někdo jej předběhne nebo moment, kdy se poprvé objeví na místě, kde nikoho a nic nezná. Stejně tak snad každý zažil chvíle, kdy se na někoho velmi zlobil nebo kdy s ním někdo jednal nespravedlivě. Všechny tyto situace jsou součástí našich životů a člověk se s takovými či jim podobnými setkává dnes a denně. Ačkoli se mohou zmíněné situace a okolnosti mnohdy velmi podobat, to, co se mění, je reakce jednotlivých lidí v nich. Nastane-li tedy kupříkladu chvíle, kdy někdo s někým jedná nespravedlivě, může se jako reakce na takové jednání objevit slovní či fyzická agrese, pasivita, únik, nebo může dojít ke konstruktivnímu rozhovoru, kde obě strany situaci proberou, a dotýčný druhé straně navrhne určitá řešení, na kterých se mohou dohodnout. Lze tedy pozorovat tři různé reakce na určitý moment, což jsou agrese, pasivita a asertivita.

Pubescence je jedna z životních fází člověka, kdy se téměř vše, s čím se jedinec doposud setkal a nač byl zvyklý, mění. Mění se jeho vlastní podoba, částečně se mění okruh lidí, ve kterém se pohybuje, mění se jeho životní cíle a jeho směřování a mnoho dalších věcí. To vše přichází v jeden čas a je pouze na člověku samotném, aby se s takovými změnami v jeho životě vypořádal.

Mnohé literární zdroje a výzkumy ukázaly, že s nácvikem asertivního chování je vhodné začít co možná nejdříve. Jedinci, který se pak objeví v bouřlivém období plném změn, může asertivita pomoci se přes všechny tyto změny přenést a zvládat je. Zmíněné literární zdroje a výzkumy současně ukazují, že se jednotlivé státy liší co do míry asertivity.

V teoretické části této magisterské práce jsem se zaměřila na přiblížení tématu asertivity a jeho komplexnosti. Dále se zde věnuji již zmíněnému období pubescence a snažím se o zachycení těch oblastí, které následně ovlivňují jeho život a pubescenta samotného. Zvláště se pak věnuji asertivitě právě v období pubescence. Konečně se snažím o zachycení nejrozličnějších zahraničních výzkumů, které se tématem asertivity u pubescentů zabývaly a také těch výzkumů, které zachycují rozdíly v míře asertivity u různých států.

Ve výzkumné části mé magisterské diplomové práce se zabývám asertivitou v období pubescence, přičemž porovnávám skupinu pubescentů z České republiky a skupinu pubescentů ze Spojených států amerických a také se zaměřuji na srovnání míry asertivity mezi chlapci a dívkami v obou státech.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE

Jestliže se má tato práce věnovat problematice asertivity, je potřeba se nejprve krátce věnovat jejímu základu, tedy pohlédnout do světa komunikace.

Komunikaci lze charakterizovat jako výměnu informací mezi lidmi za využití verbálních prostředků, tj. řeči, jazyka, a také neverbálních prostředků jako je výraz obličeje, postoj, gestikulace apod. (Medzihorský, 1991). Již od jejích počátků poskytuje lepší šance na přežití. Lidé mají pro komunikaci vrozené předpoklady, na základě kterých se pak učí komunikovat a ve vzájemné mezilidské komunikaci se také vytváří a formuje chování a prožívání člověka. Komunikace má často interakční charakter a odráží chování ostatních lidí k člověku. Tedy to, jak se k němu ostatní lidé chovají, je ovlivněno způsobem jeho komunikace s nimi (Medzihorský, 1991; Praško & Prašková, 1996; Bukovská, 2006).

1. 1. DĚLENÍ A SLOŽKY KOMUNIKACE

Komunikace je obecně rozdělována na komunikaci interpersonální a intrapersonální. Vzhledem k tématu diplomové práce není třeba věnovat se komunikaci intrapersonální, a proto zde bude zmíněna pouze komunikace interpersonální.

Interpersonální komunikace předpokládá, že mezi komunikujícími je nějaký vzájemný vztah. Pro tento typ komunikace je zcela nejběžnějším typem rozhovor. Ten předpokládá verbální komunikaci, při které dochází ke střídání role mluvčího a příjemce. Výrost a Slaměník (2008) rozlišují několik podob rozhovoru a to: doprovodné dorozumívání, pracovní rozhovor, navazování kontaktu, komunikace zaměřená na dosažení určitého cíle, odreagování a žertování.

Existují dvě složky komunikace:

Verbální – Verbální složkou komunikace se rozumí obsah lidské řeči. Ta by měla být jasná, srozumitelná a pokud možno konkrétní. Výrost a Slaměník (2008) uvádějí, že se jedná o předávání *významu* – tj. emoce, informace, hodnoty, postoje atd. Verbální komunikace dále zahrnuje *předpoklady* a *výsledky*, kdy předpokladem je určitá motivace ke konverzaci a orientace a znalost v jazyce a výsledkem je sdílení významu toho, co bylo diskutováno oběma účastníky. Mezi účastníky se odehrává tzv. *komunikační proces*, jehož součástí je komunikační akt, který lze „rozčlenit až na devět komponent: 1. motivaci mluvčího, 2. záměr či intenci mluvčího, 3. smysl sdělení pro mluvčího, 4. kódování

mluvčím, 5. promluvu s věcným obsahem sdělení, 6. dekodování příjemcem, 7. smysl sdělení pro příjemce, 8. odhad záměru či intence mluvčího příjemcem, 9. efekt sdělení na příjemce včetně jeho motivace“ (Výrost & Slaměník, 2008, 220).

Nonverbální – Tato složka komunikace je vývojově starší. Je automatická, tedy stěží ovladatelná vůlí. Ačkoli jedinec jen mlčí, předává svému okolí hned několik informací a to tím, jak sedí či jak se pohybuje, jak se tváří, jak gestikuluje atd. Jinými slovy jako komunikační prostředek mu slouží jeho orgány nebo celý organismus. Do nonverbální komunikace je obvykle řazeno sedm oblastí, které jsou spjaté s jednotlivými částmi těla, jež něco sdělují. Patří sem následující oblasti.

- *Kinezika* – Sdělení, které podává celé tělo (pohyb těla a chůze). Vypovídá zejména o temperamentu a celkovém zaměření člověka. Dále pak o jeho emočním a fyzickém stavu (např. člověk, který má prudší pohyby, se bude projevovat prudce také v ostatních oblastech) a nakonec také o jeho vztahu k ostatním (např. ve vztahu nadřízený a podřízený udržuje podřízený spíše formální držení těla, naopak nadřízený může mít pozici uvolněnější).
- *Gestika* – Sdělení, které předávají pohyby a postavení paží. Po očním kontaktu je označována jako druhá nejpodstatnější nonverbální složka komunikace. V některých případech lze gest využít beztoho, aniž by jedinec musel promluvit (pokynutí, přivolání rukou, navigování, řízení dopravy atd.). Ruce člověku komunikaci mnohdy usnadňují, zejména pak v situacích, kdy jedinec neovládá některou řeč (např. v kontaktu s cizincem).
- *Mimika* – Jedná se o sdělení obličejových svalů. Již malé dítě vnímá lidi podle výrazu v obličeji a učí se tak komunikovat s okolím. Mimika je velmi důležitá složka nonverbální komunikace, jelikož odráží emoční stav jedince. Výrazem v obličeji člověk sděluje, že se mu něco líbí nebo nelíbí, zda je radostný či prožívá hluboký smutek. Pomocí mimiky tedy lidé mohou světu signalizovat pestrou škálu svých pocitů, aniž by museli promluvit jediné slovo. Nejznámějším a nejrozšířenějším nástrojem mimoslovní komunikace je úsměv. Úsměv pomáhá odstraňovat bariéry a to jak ty komunikační (např. v rozhovoru s cizincem), tak sociální (např. v obtížných životních situacích).
- *Oční kontakt (vizika)* – Oči mají hned několik funkcí. Hlavní funkcí je samozřejmě funkce zraková. Mimoto ovšem oči slouží také ke komunikaci s lidmi a to v několika směrech:

- Udržuje-li jedinec oční kontakt, dává tím najevo, že rozhovoru věnuje pozornost.
 - Očním kontaktem je regulován rozhovor. Člověk tedy ví, kdy může v rozhovoru přejmout iniciativu a kdy má naopak naslouchat druhému.
 - Odvrácením zraku člověk signalizuje nezájem apod. Ne nadarmo se říká, že „oko je oknem do duše“. Ve výrazu očí totiž člověk odráží své aktuální duševní rozpoložení a svůj vztah k druhému jedinci. V očích se může zračit přívětivost, jemnost, tvrdost, laskavost atd.
- *Haptika* (doteky) – Doteky jsou velmi důležitým komunikačním prostředkem mezi dítětem a jeho okolím. Pomocí doteku dítě poznává, učí se, zažívá pocity blízkosti a lásky. Doteky však nejsou příznačné pouze pro dětství, doprovází člověka po celý život. Ve většině případů se pojí s intimními záležitostmi. Pomocí doteků si lidé předávají informace o svých pocitech, emocích. Dotek může být o blízkosti (pohlazení, mazlení), ale také o agresivitě (uhození, odstrčení). Společensky přijatelné a známé je klasické podání ruky. To lze hodnotit z hlediska různých parametrů: síly a délky stisku, natočení dlaně, místa úchopu ruky druhého, pokrčeného nebo napjatého loktu oné ruky a konečně také z hlediska potřesu ruky. Pokud je tedy například ruka podána s malou silou stisku, pak se pravděpodobně jedná o člověka apatického, bez zájmu, lhostejného nebo povýšeného.
 - *Posturologie* (polohy těla) – Jedná se o sdělování nonverbálního obsahu pomocí postojů. Pozice těla může mít rovněž různý význam. Zde například lze uvést, že čím vzpřímenější je postoj člověka, tím větší má v sobě jedinec hrdost a tím je také optimističtější.
 - *Proxemika a teritorialita* – Teritorialita znamená prostor a jeho obsazení. Proxemikou se pak rozumí vzdálenost od ostatních lidí, tedy určitý prostor, který jedinec v komunikaci s druhými zaujímá. Existují celkem 4 prostorové zóny člověka:
 - Zóna veřejná – Je to vzdálenost nad 5m. Je typická pro lidi, kteří se navzájem neznají.
 - Zóna společenská – Pohybuje se v rozmezí od 5m až po 150cm. Tato zóna je většinou povolena lidem, které dotyčný pravděpodobně zná nebo se chystá je poznat.
 - Zóna osobní – Je vymezena asi od 150cm až po 30cm. Je charakteristická pro osobnější přátelské vztahy.

- Zóna intimní – Hranice je menší než 30cm. V podstatě je narušena osobní hranice člověka. Tato zóna je charakteristická pro partnerské vztahy nebo pro vztahy mezi rodiči a dětmi.
- *Paralingvistika* – Jinými slovy je to způsob vyjadřování řeči - tedy její intonace, plynulost, hlasitost, rychlost, délka pomlky a jiné. Pomocí těchto tzv. vokálních klíčů lze naprosto změnit význam sdělovaného obsahu. Stejná věta může být řečena mnoha různými způsoby a nabývat tak odlišného významu. Paralingvistika člověku rovněž pomáhá rozpoznat, v jakém stavu se druhý nachází – zda je nervózní, naštvaný, klidný atd. Například nervózní člověk bude pravděpodobně hovořit tišším hlasem a tempo řeči bude rychlejší.
- Mezi jiné znaky nonverbální komunikace lze zařadit také to, jak se člověk obléká, jeho účes, celková úprava vzhledu, dále jeho písmo apod. (Medzihorský, 1991; Gruber, 2005; Bukovská, 2006).

Jak již bylo zmíněno, nonverbální komunikace, tedy řeč těla, je automatická. Proto je potřeba být v této oblasti obezřetný, kontrolovat ji a dobře jí rozumět. I řeč těla totiž může být jak asertivní, tak pasivní či agresivní. Agresivní řeč těla může prozradit pronikavý hlas, napjaté obličejové svalstvo, upřený pohled, agitované ruce a celková tenze. Při pasivní řeči těla pak lze pozorovat znepokojenost člověka, malátnost, zhroucené držení těla, zájímavý hlas, podlézavý výraz v obličeji a minimální oční kontakt. Konečně asertivní řeč těla se projevuje uvolněným vystupováním, vzpřímeným držením těla, uvolněnými rukama, sebejistým hlasem, vnímavým výrazem v obličeji a přímým očním kontaktem (Walmsley, 1991).

2. ASERTIVITA

2. 1. PŮVOD ASERTIVITY

Slovo asertivita vzniklo z latinského *assere*, tedy osobovat si něco, tvrdit, ujišťovat, zdůrazňovat. Vstup tohoto pojmu do světa běžné mluvy má na svědomí Američan **Andrew Salter**, který se právě asertivitou koncem 40. let minulého století zabýval ve své knize s názvem „Když řeknu ne, cítím se provinile“. Obrovský zájem o tuto problematiku se pak strhl v USA v 70. letech 20. století, kdy se objevují nejrůznější programy a kurzy prohlubující schopnost jednat s lidmi. Do našich zemí se pak pojem asertivita a zájem o tuto oblast mezilidské komunikace přesunul počátkem 90. let 20. století (Paulík, 2005).

Ačkoli už je tomu přes dvacet let, co se téma asertivity dostalo na naši půdu, nelze říci, že by tu zcela zdomácnělo. Lidé spíše nejednají dle zásad asertivního jednání a pravděpodobně jim asertivita není zcela vlastní. Ovšem v lidské komunikaci je někdy velice obtížné rozlišit, zda je jednání určitého jedince asertivní nebo agresivní, pasivní či dokonce manipulativní.

2. 2. PASIVITA, AGRESE A MANIPULACE

Při řešení konfliktních situací lidé, stejně jako živočichové, řeší vzniklý problém třemi možnými způsoby: *únik, boj, ztuhnutí*. Tyto strategie lze nalézt také v mezilidském rozhovoru, kde se pak projevují jako *agrese* či *pasivita*. Lépe je ovšem využít jiné varianty, a to domluvy, která respektuje potřeby jedince a současně také osobnost druhého jedince. Jinými slovy zvolit si *asertivní* variantu (Capponi & Novák, 1994).

Abych se mohla věnovat podstatě samotné asertivity, asertivního jednání, je dále nutné odlišit ji od jiných typů jednání, která se mohou s asertivním typem občas zaměňovat. Jedná se o pasivní, agresivní a manipulativní jednání.

Pasivní jednání je charakteristické podřízeností a závislostí jedince. V případě, že je člověk pasivní, spíše se stahuje do pozadí a ustupuje ostatním. Sám sobě upírá myšlenky, názory a pocity. Takový člověk se raději vůbec neprosazuje, je nejistý a vyčkává. Jeho sebevědomí je velmi nízké a neúspěchy v podobě neschopnosti dosáhnout vlastních cílů jej nadále sráží. Není schopen kladného sebehodnocení a nesnaží se prosazovat vlastní cíle a přání. Rovněž není schopen odmítnout nepřijatelné či neoprávněné požadavky druhých

lidí. Je pro něj těžké říci druhému „ne“, protože by se cítil špatně, hloupě, vinný a úzkostný (Pfeiffer, 2010). Necítí se být v pozici toho, kdo by měl rozhodovat a přenechává toto privilegium na ostatních. U ostatních lidí pasivita často vzbuzuje tendenci pomoci. Na druhé straně se však pasivní člověk může také snadno stát terčem manipulací (Capponi & Novák, 1994; Paulík, 2005; Bukovská, 2006). Pasivní chování lze zaznamenat pomocí verbálních i nonverbálních znaků. Mluvené slovo je totiž pouze jednou částí komunikace. Hovoříme-li, je třeba naše slova doprovázet i nonverbálně, tedy tzv. řečí těla. Tato je ovšem mnohdy méně kontrolovaná. Člověk ji většinou užívá naprosto automaticky. Proto je potřeba ji kontrolovat a dobře jí rozumět (Walmsley, 1991). Potter (2007) pasivní chování diferencuje na čtyři druhy a to:

- *Pasivně – ambivalentní:* Takový člověk je spíše úzkoprsý, perfekcionistický, puntičkářský, excentrický a především rigidní. Dělá mu potíže rozhodnout se a vyzkoušet nové myšlenky.
- *Pasivně – závislý:* Tento typ pasivního jedince je spíše submisivní a poddajný. Rozhodnutí a zodpovědnost nechává na ostatních. Navenek působí jako člověk přemýšlivý, skromný a vřelý, ale uvnitř je spíše velice úzkostný a nejistý. Zveličuje své slabosti a naopak se snaží nedávat najevo své schopnosti, protože mu to takto vyhovuje.
- *Pasivně – vyhýbavý:* Typ pasivně-vyhýbavého chování se objevuje u lidí, kteří jsou lhostejní ke světu a nepřístupní lidem. Jsou uzavření a naprosto postrádají potřebu lásky a intimity druhých lidí.
- *Pasivně – nezávislý:* Tento jedinec je ostatními viděn jako narcistický a sebestředný. Sám sebe ve společnosti prezentuje jako nadřazeného nad ostatními a věří, že mu to pomůže naplnit jeho potřeby bez zahrnutí ostatních. Neuvědomuje si, že ve vztazích je potřeba jisté reciprocity.

Mezi **verbální znaky** pasivního chování patří například tyto:

- Dotyčný sice říká, co chce, ale způsobem tak sebeponižujícím, že výsledek pak postrádá účinek.
- Často se před ostatními poníží.
- Nevyjadřuje své názory, tedy rád by řekl „ne“, ale raději se podřídí a řekne „ano“.

Mezi znaky **nonverbální** se pak řadí například:

- minimální oční kontakt,
- znepokojenost,

- zhroucené držení těla,
- obranný postoj,
- malátnost,
- nervozita,
- zajímavý hlas,
- nedůvěřivý vzhled - převažuje buď váhavý, nebo plačtivý postoj (Gutmannová, 1993; Walmsley, 1991; Gillen, 2003; Edmunds, 1981).

Agresivní jednání má za cíl ublížit druhému jedinci a donutit jej k vyhovění. V podstatě se jedná o nepřátelské a nátlakové chování, které zahrnuje sebevyjádření na úkor ostatních (Deluty, 1981). Typickými prvky takového chování jsou zastrašování, vyhrožování, křik, sarkasmus, řečnické otázky, neuctivost nebo například také vztyčený ukazující prst jako komunikační zbraň (Pfeiffer, 2010). Důležitým znakem agresivního chování je cílevědomý charakter. V zájmu agresivně jednajícího člověka nejsou práva ostatních lidí, ta jsou jím spíše podkopávána (Ikiz, 2011). Objevuje se u něj tendence obviňovat druhé z vlastního neúspěchu. Sebevědomí ostatních lidí snižuje jejich ponižováním a srážením, přičemž ti k němu pak zaujímají velmi negativní vztah a vše zlé mu ve většině případů oplácí, jelikož agresivní jednání vyvolá dvě reakce: protiútok nebo pasivitu. To, čeho agresivní jedinec v konečném důsledku dosáhne, je dočasné zbavení se napětí (O'Brienová, 1999; Výrost & Slaměník, 2008). Stejně jako jednání pasivní lze rovněž agresivní jednání zaznamenat pomocí verbálních a neverbálních znaků.

Verbální znaky agresivního chování jsou:

- vyhrožování,
- sarkasmus,
- ponižování,
- zaujatost,
- sebeponižování, patolízalství (v rámci manipulativní agrese).

Mezi **neverbální znaky** agresivního chování bývají řazeny:

- planoucí oči,
- upřený pohled,
- napjaté obličejové svalstvo,
- tenze,
- agitované ruce,
- nerespektování osobního kruhu,

- ukazování prstem,
- zvýšený až pronikavý hlas,
- prosebný tón v rámci manipulativní agrese (Gutmannová, 1993; Walmsley, 1991; Gillen, 2003; Edmunds, 1981).

Vedle agresivního a pasivního chování dále existuje ještě třetí forma neasertivního chování a tou je chování manipulativní.

Manipulativní jednání je charakteristické vychytralostí a nápaditostí. Člověk manipulátor využívá lhaní, přetvářku, mlžení, předstírání, pomlouvání, náznaky, dvojsmysly a napovídání. Manipulativní chování je tedy nečestné, na první pohled mnohdy neodhalitelné a občas zahrnuje také nepřímou agresi. Manipulativní člověk dosahuje svých cílů pomocí využívání sarkasmu, vzdoru a trucování, ale i citového nátlaku, apelování na morálku, na pomoc bližnímu, také apelací na odpovědnost či jiné sociální hodnoty. Z druhých lidí dělá oběť, jež je pak zodpovědná za celou situaci včetně jejího výsledku. V komunikaci s lidmi používá dvojí tvář, tedy v přímém kontaktu je příjemný a za jejich zády pak škodící (Capponi & Novák, 1994; O'Brienová, 1999; Paulík, 2005). Existuje několik druhů manipulátorů a to dle způsobu manipulace. Velmi přehledné je

Shostormovo dělení manipulátorů:

- *Útočník* – Především prosazuje své názory a zájmy. Hovoří pečlivě vybraným jazykem. Snaží se získat nebo zneužít moci, jež mu byla svěřena. Za každou cenu se snaží najít nedostatky a chyby. Často křičí.
- *Parazit* – Využívá nejrůznějších intrik jako zdůrazňování svých nedostatků, apelování na něčí soucit, morálku apod. Aby ostatní nabyli dojmu, že je dotýčný podhodnocený, neuznaný, a tedy závislý na ostatních.
- *Soudce* – Má pocit, že jemu bylo svěřeno právo soudit a kritizovat ostatní lidi a vyvolává v druhých pocity viny.
- *Mafián* – Navenek představuje tvář plnou ochoty a pomoci, avšak pod tímto povrchem se skrývá heslo: „oko za oko, zub za zub“.
- *Intrikář* – Člověk, který se snaží lidi rozeštvát. Užívá pomluv, intrik a sporů. Raduje se z neúspěchu druhých a zpochybňuje vše, co udělá někdo jiný. Účelně vyhledává chyby (ač maličkosti) a zveličuje je.
- *Byrokrat* – Dává na obdiv svou funkci a moc. Dělá mu dobře závislost ostatních lidí na jeho osobě. Schovává se za paragrafy a předpisy.

- *Paternalista* – Jedinec, který vždy ví vše nejlépe a ostatní se proto musí řídit podle něj. Má své vyvolené, které schovává pod ochranná křídla, ovšem jen proto, aby cizí vliv nezhatil jeho cíle.
- *Kalkulant* – Má vždy připraveno několik různých vysvětlení a důvodů, proč něco nešlo udělat a tím pádem je nutností ostatních pomoci (Mikuláščík, 2010).

Paulík (2005) zahrnuje pasivitu, agresivitu a manipulativní chování pod souhrnný pojem *neassertivita*, který vidí jako naprostý opak asertivity. Vysvětluje, že lidé se chovají neassertivně například proto, že mají spíše sklon k agresivitě a agresivní chování se jim vyplácí nebo jsou spíše pasivní či mají tendence k úzkosti, napětí a nejistotě a chybí jim potřebná míra odvahy a sebedůvěry, nebo jednoduše jednat asertivně neumějí, jelikož nebyli seznámeni s jeho principy a fungováním a takové jednání tedy nechápou tak, jak by měli.

Medzihorský (1991) u neassertivních jedinců popisuje jakýsi **bludný kruh**, do kterého se svým jednáním dostávají. Neassertivní jednání navozuje nepříjemné pocity. Ty poté vyvolávají pochybnosti a vedou k útlumu přiměřených reakcí. To vše následně vrcholí celkovou nespokojeností, která jedince opět dovádí k nepřiměřeným reakcím, jež následně znovu zvyšují jeho pochybnosti. Bludný kruh se zde tedy uzavírá.

Velice zjednodušeně by se dalo říci, že jestliže se člověk chová příliš asertivně, pak se toto chování označuje jako agresivní. V případě, že má člověk naopak asertivity nedostatek, pak se jedná o chování pasivní. Asertivita by se pak mohla označit jako jakási rovnováha mezi agresivitou a pasivitou.

2.3. CO JE ASERTIVITA

Vzhledem k pestrosti a různorodosti definic jsem se rozhodla uchýlit se k definici jediné a použiji výklad, který ve Velkém psychologickém slovníku poskytují Hartl a Hartlová (2010, 48):

„...otec asertivity, americký psycholog A. Salter ji definoval jako umění něco jasně tvrdit a stát na svém slovu...je založena na dostatečném sebevědomí, na souboru komunikačních a sociálních dovedností, které člověku umožňují prosazovat vlastní zájmy a přitom respektovat přání a zájmy druhých; asertivní dovednosti zahrnují umění odmítat, a to bez pocitu viny, nepřebírat odpovědnost zbytečně nebo za věci, které nelze ovlivnit, čelit nátlaku, přiměřeně projevovat příjemné i nepříjemné pocity; být asertivní znamená vědět,

že každý má právo na chybu, na změnu názoru, říct nevím či nerozumím a nenechat se vydírat...”

Původní definice asertivity zahrnovaly především fakt hájení vlastních práv. Dnes je asertivita vnímána spíše jako sociální dovednost, která je spojena s jistým sociálním výkonem v odlišných typech sociálních událostí (Vagos & Pereira, 2010). Nejedná se o trvalý rys osobnosti (nikdo také nepotřebuje být stále asertivní), ale spíše o specifické situační chování (Schwartz, 2006).

Podstatou asertivního jednání je především porozumění, že každý jedinec má právo na vlastní rozhodování o svých myšlenkách, potřebách, pocitech a jednáních a možnost tyto projevit nahlas (Rector, 2001). Asertivita představuje jasné vyjádření toho, co dotyčný vyžaduje nebo co chce v určité situaci získat. Asertivně jednající člověk je schopen se včas rozhodnout, projevovat se otevřeně, vytvářet a přijímat kompromisy, naslouchat druhým lidem a rozumět také jejich pocitům, přáním a potřebám. Rovněž si uvědomuje své jednání a nese za něj odpovědnost. Jak již zaznělo v definici výše, důležitým prvkem asertivity je pak respektování jak sebe, tak ostatních. Jde tedy o jednání, které přináší uspokojení oběma komunikujícím stranám a které umožňuje zachovat si zdravé sebevědomí. Dále je asertivní chování typické konzistencí mezi verbálními a neverbálními složkami chování (Gutmannová, 1993; O'Brienová, 1999; Bukovská, 2006). Asertivita je celkově spojena se specifickými kognitivními interpretacemi sociálního světa, které zahrnují pohled na sebe, na ostatní a interakce mezi nimi (Vagos & Pereira, 2010). Pomocí asertivity se můžeme vyhnout extrémním typům chování, jako je submitivita nebo přehnaná agresivní reakce, a chránit tak své zájmy bez zneužívání druhého člověka (Schwartz, 2006).

Souhrnně to lze dle Walmsley (1991) vyjádřit 4 základními pilíři, na kterých asertivita stojí:

1. *sebevědomí,*
2. *sebepoznání,*
3. *respekt vůči ostatním,*
4. *jasná komunikace.*

Jinou charakteristiku asertivity, takzvané **tři P**, uvádí ve své knize Paulík (2005):

- ❖ *poznání* - týká se především vlastních myšlenek, potřeb, pocitů apod.
- ❖ *projevování se* - vyjadřuje schopnost říci nahlas své názory, myšlenky, pocity, dojmy, postoje atd.
- ❖ *prosazování se* - to je však nutno spojovat se současným respektováním druhých lidí a společenských zásad.

Stejně jako u pasivní a agresivní formy komunikace se i u té asertivní formy rozlišují verbální a neverbální znaky.

Mezi **neverbální znaky** asertivní komunikace jsou řazeny:

- přerušovaný oční kontakt (není potřeba partnera neustále upřeně pozorovat),
- pomalá a přátelská gesta (při hovoru s druhými je důležité nezakrývat si obličej),
- pomalejší tempo řeči,
- nižší poloha hlasu,
- stejná úroveň výšky obou komunikujících (např. oba stojí nebo oba sedí),
- symetrický a vzpřímený postoj těla,
- narovnaná ramena a celkové uvolnění těla (Medzihorský, 1991; Edmunds, 1981).

O verbálních znacích asertivní komunikace je pak celý zbytek kapitoly, proto není potřeba je zde shrnovat do bodů.

Dle Svobodové (1985, in Medzihorský, 1991) existují tyto typy asertivity:

1. Základní – To je jednoduché vyjádření myšlenek, přání a názorů (např. Ráda trávím čas ve tvé společnosti, protože se cítím dobře.).
2. Empatická – Zde se již nejedná pouze o vyjádření myšlenek, názorů či citů, ale také je v nich obsažena vnímavost, pochopení, porozumění, citlivost vůči ostatním lidem (např. Děkuji za nabídnutí pomoci, velice si toho cením, ale to, jak svou situaci vyřeším, je pouze na mě.).
3. Eskalující – Již z názvu vyplývá, že představuje jakési gradování stanoviska a to v případě, že komunikační protějšek nereaguje na prvotní sdělení (např. Již několikrát jsem ti říkala, že si máš udělat svůj domácí úkol. Několikrát jsem to řekla velmi hezky. Jestliže si úkol přesto neuděláš, budu nucena přistoupit na jiný, méně oblíbený výchovný prostředek.).
4. Konfrontativní – Znamená popis rozporných slov nebo činů příjemce. Žádáme objasnění nebo doplňující informace k vyřešení problému (např. Myslela jsem, že pokud chce žák něco říci, je samozřejmé, že se o slovo nejprve přihlásí. Vidím ale, že ty to poměrně často opomíjíš. Zkus mi říci, kde je chyba?).

2. 4. ASERTIVNÍ PRÁVA

Účelem asertivních práv je odstranit či zamezit neasertivnímu a manipulativnímu jednání druhých osob. Tato práva jsou spjata s vnitřní svobodou jedince. Mezi základní asertivní práva řadí mnozí autoři následující:

1. *Člověk má právo samostatně posoudit vlastní chování, myšlenky a emoce a být za ně a za důsledky, jež přináší, zodpovědný.*
 - ✓ Každý člověk je pánem svého života a sám posuzuje své chování a je za něj zodpovědný.
 - ✓ Záleží tedy na člověku samotném, co se svým životem učiní.
 - ✓ Patří mezi právo základní.
 - ✓ Od něj se dále odvíjejí všechna další asertivní práva.
2. *Člověk má právo nepodávat žádné výmluvy, omluvy a ospravedlňovat tak své chování.*
 - ✓ Jestliže, jak praví první bod, je člověk zodpovědný za své chování, nabízí se manipulativní názor, že je třeba vše, co dělá, vždy nějak vysvětlit či zdůvodnit.
 - ✓ Druhé asertivní právo tedy vysvětluje, že nic takového činit nemusí.
3. *Člověk má právo rozhodnout, nakolik či jestli vůbec je zodpovědný za řešení problémů ostatních.*
 - ✓ Je na každém jedinci, jak posoudí svou zodpovědnost za určitou situaci.
 - ✓ Přesněji tedy zač a do jaké míry nese za něco zodpovědnost.
4. *Člověk má právo měnit svůj názor.*
 - ✓ Toto právo poskytuje člověku možnost být omylný, dělat chyby.
 - ✓ V podstatě umožňuje, aby jedinec změnil názor v případě, že došel k závěru, že jeho původní názor byl mylný.
 - ✓ Teorie asertivity toto právo podporuje a vysvětluje jej tak, že změnou názoru se člověk posune blíž k pravdě.
5. *Člověk má právo dělat chyby a být za ně zodpovědný.*
 - ✓ Není pravda, že udělá-li člověk chybu, měl by za ni nést důsledky a být potrestán.
 - ✓ Rovněž to neznamená, že je neschopný či nezodpovědný.

6. *Člověk má právo říci: „Já nevím.“*

- ✓ Nikdo není všeznalý. Stane-li se tedy, že někdy člověk něco neví nebo něco nezná, není ihned špatný, hloupý nebo méněcenný.

7. *Člověk má právo být zcela nezávislý na vůli jiných lidí.*

- ✓ Vzhledem k faktu, že se žádný člověk nikdy nemůže zavděčit všem, jeho chování tím pádem nemusí být vždy odsouhlaseno nebo oblíbeno všemi.

8. *Člověk má právo dělat nelogická rozhodnutí.*

- ✓ Jednat logicky znamená mít přesné povědomí o tom, co jedinec dělá.
- ✓ Spousta rozhodnutí, která musí člověk v životě učinit, nelze pokaždé řešit podle pravidel logiky.
- ✓ Navíc se zde připojuje fakt, že každý člověk může jednat dle své vlastní logiky, která se ovšem nemusí slučovat s logikou druhého člověka.

9. *Člověk má právo říci: „Já ti nerozumím.“*

- ✓ Ne vždy je člověk schopen vcítit se do svého partnera, rozumět jeho pocitům nebo vědět, o čem momentálně přemýšlí.

10. *Člověk má právo říci: „Je mi to jedno.“*

- ✓ Poslední asertivní právo informuje o tom, že není nutné, aby se člověk vždy choval podle představ druhých lidí.
- ✓ Nemusí být perfektní, jelikož to, co je jedním považováno za perfektní, nemusí takové být pro druhého (Capponi & Novák, 2004; Medzihradský, 1991).

Někteří autoři připojují ještě jedenácté asertivní právo s názvem „*Člověk má právo se sám za sebe rozhodnout, zda bude nebo nebude jednat asertivně.*“

Asertivní práva jsou spjata se zodpovědností. A právě v této spojitosti rozlišujeme zodpovědnost dvojího typu:

- Respektování osobních práv ostatních lidí – Tj. aby se člověk v komunikaci s lidmi a v realizaci svých požadavků nedotýkal práv druhých a nejednal agresivně.
- Prosazování svých práv rozumným a zodpovědným způsobem – Toto se týká především přiznání a vyjasnění chyb vlastních i chyb ostatních. Zde je rovněž důležité, aby dotyčný druhým povolil dělat chyby beztoho, aniž by je ponižoval (Gutmannová, 1993).

2. 5. KDY A PROČ VLASTNĚ JEDNAT ASERTIVNĚ

Asertivní jednání je dle O'Brianové (1999) užitečné v následujících šesti oblastech:

1. *konfliktní situace a jejich zvládnání,*
2. *jednání s lidmi,*
3. *vedení a motivování lidí,*
4. *poskytování a příjem zpětné vazby,*
5. *spolupráce,*
6. *vystupování před lidmi.*

Jedná-li člověk asertivně, pak je mu komunikace s ostatními lidmi v mnohých směrech usnadněna. Přesné vyjádření nápadů, pocitů, potřeb a přání přináší větší šance získat požadované výsledky. Asertivita napomáhá k získání respektu ostatních lidí. Na základě toho se pak jedinec nemusí podřizovat ostatním, ale je schopen prosazovat věci a cíle, které by chtěl sám realizovat. Asertivita člověku také pomáhá získat a uchovat si zdravé sebevědomí, více rozumět sám sobě, svým potřebám a právům a nakonec být schopen a připraven vypořádat se s obtížnými situacemi. Dále pak asertivita zvyšuje sebeúctu člověka. V komunikaci s lidmi, zejména v konfliktních situacích, asertivita nenutí člověka uchýlit se k sarkasmu či agresi. Naopak umožňuje spolupráci a otevírá možnost různorodých pohledů na věc. Díky tomu je člověk schopen udržet si korektní a dobré pracovní a osobní vztahy (Bukovská, 2006).

2. 6. ASERTIVNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY

Asertivní komunikační techniky či dovednosti jsou určitým typem mezilidské komunikace, kdy není použita ani agresivita, ani pasivita, přičemž ona asertivní dovednost je v podstatě schopnost použít určitou asertivní techniku v konkrétní situaci. Jsou to techniky, které člověku umožní se v těchto situacích přiměřeně chovat.

Asertivní dovednosti lze rozdělit do čtyř oblastí:

- *práce s kritikou* a to reagování na oprávněnou kritiku a neoprávněnou kritiku a také vyjadřování kritiky
- *práce s požadavky*, tedy především jak odmítnout nepřiměřené požadavky druhých a žádost o laskavost
- *práce s oceněním/komplimenty* čili opět jejich vyslovování a přijímání

- *práce s hněvem*, konkrétně pak vyjadřování hněvu a zlosti a reagování na cizí hněv a zlost

Práce s kritikou je tedy ještě jednou zaměřena na přijímání a sdělování kritiky. V obou případech je třeba dbát na určitá nepsaná pravidla, kterými by se člověk měl řídit. Co se týká **sdělování kritiky**, každý člověk má právo na kritiku ostatních lidí a rovněž na to, aby byla jeho kritika brána vážně. Současně je však třeba myslet na to, aby byla tato kritika čestná a spravedlivá, neobsahovala osobní útok a respektovala důstojnost druhého. Velmi podstatným prvkem takové kritiky je proto její směřování *k jednání* kritizované osoby, *ne k osobě* jako takové. Například namísto „Jsi nepořádný!“ lze použít „Máš nepořádek v pokoji!“ Kritika druhých by měla být konstruktivní a držet se faktů. Kritizující by se měl vyvarovat používání definitivních slov jako *vždy*, *nikdy* nebo *stále*. Nejdříve je ovšem nutné zamyslet se nad tím, čeho chce člověk kritikou dosáhnout. Důležité také je, aby věděl, zda je vůbec v možnostech kritizované osoby splnit jeho požadavek (Walmsley, 1991; Medzihorský, 1991; Bukovská, 2006).

Na druhé straně je však také potřeba, aby uměl člověk **kritiku přijímat**. Kritika vůči jedinci může být *oprávněná* nebo *neoprávněná* a proto je zapotřebí, aby ji uměl rozlišovat. Každý člověk má právo dělat chyby a neporozumět, jak bylo uvedeno výše v asertivních právech. Má ovšem také jistou zodpovědnost se zamyslet nad kritikou oprávněnou. Pokud není jasné, co je obsahem kritiky, je zde stále možnost se na něj doptat a lépe tak kritice porozumět. V případě, že se jedinci zdá, že se jedná o kritiku neoprávněnou, zopakuje námitku a má samozřejmě možnost dát najevo svůj nesouhlas. Ten ale nesmí být ani agresivní, ani vyzývavý. Měl by být vyjádřen zřetelně a srozumitelně. Nesouhlas by měl být vztažen k první osobě („Rozčílilo mne, co říkáte.“) a ne ke třetí osobě („Rozčílil jste mne.“). Jedná-li se o kritiku oprávněnou, pak je nutné takovou kritiku přijmout, jinými slovy přijmout zodpovědnost za své chyby, a omluvit se, přičemž taková omluva musí zároveň obsahovat úmysl své jednání napravit. Zároveň je nutné mít na mysli, že určitá chyba neznamená, že je dotyčný neschopný či beznadějný. Reakce na oprávněnou kritiku by měla vypadat tak, že kritickou poznámku dotyčný nejprve zopakuje, čímž dá najevo, že jí porozuměl a přijal a poté přidat poznámku, která vyjadřuje pochopení a zmíněnou omluvu a snahu situaci napravit (Walmsley, 1991; Bukovská, 2006).

Další zmíněnou byla **práce s požadavky** a to konkrétně *odmítnutí nepřiměřených požadavků* a *žádost o laskavost*. Opět je na místě podotknout, že každý člověk má právo odmítnout, říci ne, a brát ohled na vlastní potřeby. Současně musí také respektovat pocity a

nálady druhých lidí. Neodmítáme osobu, která požadavek vznesla, ale právě onen požadavek. Při odmítání je nejlépe dbát na několik pravidel:

1. Je dobré říkat opravdu „ne“ a nikoli „možná“. Možná nelze považovat za definitivní odpověď a ponechává tedy naději na souhlas. Mnoho lidí raději užívá slovo „možná“, jelikož se bojí reakce druhého nebo je jim nepříjemné říci „ne“.
2. Velmi nápomocné může být člověku naslouchání toho, jak odmítají druzí lidé.
3. Při odmítání je lepší být stručný. Opak, tedy přílišné opisování důvodu, proč něco nelze, může být zbytečně matoucí a přinést neporozumění, jelikož hlavní myšlenka se ztratí v toku slov.
4. Důležité je se za své odmítnutí neomlouvat. Omluva je velmi napadnutelná.
5. Jestliže není požadavek srozumitelný, je lepší se zeptat na další doplňující informace.
6. Za všechna rozhodnutí a volby člověk nese vlastní zodpovědnost. Proto je potřeba vyhnout se obviňování ostatních.
7. Jedná-li se o odmítnutí, pak dobře vyznívá, pokud dotyčná osoba pozvání nejprve ocení a poděkuje za projevený zájem.
8. Po odmítnutí a jeho přijetí komunikačním partnerem, je dobré buď změnit téma hovoru, nebo odejít.

Žádání o laskavost je v mezilidských vztazích zcela běžnou a častou praxí. Žádost by měla být jasná a srozumitelně formulovaná. Na jednu stranu jedinec při prosbě o laskavost předpokládá, že proti němu stojí slušný člověk, kterému nedělá problém vyhovět jeho žádosti. Na druhou stranu musí mít žadatel na paměti, že její splnění není samozřejmé, a že tedy může očekávat i negativní odezvu, která je zcela oprávněná (Walmsley, 1991; Bukovská, 2006).

Dále byla zmíněna **práce s oceněním (komplimenty)** a to jejich vyslovování a přijímání. Základem *vyslovování komplimentu* je upřímnost. Chce-li člověk druhého ocenit, musí to myslet upřímně a vážně. Při vyslovování komplimentu je důležité navázat oční kontakt, být upřímný a konkrétní a vyjádřit vlastní postoj. Kompliment by neměl být falešný, neměl by se přehánět a také využívat k manipulaci (Walmsley, 1991).

Také při *přijímání komplimentu* je důležitá asertivní reakce. Často se stává, že člověk není schopen kompliment přijmout. Příčinou této neschopnosti může být to, že jedinec na kompliment neumí reagovat. Ocenění jej potěší, ale zároveň má tendenci zlehčovat význam komplimentu, protože nechce vypadat před druhým namyšleně. Jinou příčinou je pak neschopnost rozpoznat, zda je ocenění myšleno vážně či se spíše jedná o

manipulaci. Přijetí komplimentu pak může mít podobu například: „Ano, děkuji.“, „Děkuji, to mě těší.“, apod. Stejně jako při jiných asertivních reakcích je zde důležitý oční kontakt (Walmsley, 1991).

Poslední zmíněnou asertivní dovedností byla **práce s hněvem**, konkrétně tedy vyjadřování hněvu a zlosti a reagování na cizí hněv a zlost. Velkým problémem v oblasti *vyjadřování hněvu* je především to, že lidé často vyjadřují hněv, který v sobě nosí, v nevhodnou dobu, nevhodné osobě a nevhodným způsobem. Mnoho lidí dělá také obrovskou chybu tím, že v sobě hněv potlačuje, což má pak mnohem horší důsledky jako deprese, úzkosti, tělesné problémy, znásobené konflikty, a mnoho dalších. Zbavit se hněvu zdravějším způsobem znamená v první řadě přiznat si hněv a mít na něj právo, dále pak přemýšlet nad jeho pravými příčinami a konečně vymyslet plán, jak se hněvu co nejelegantněji a nejrozumněji zbavit. Zbavit se hněvu zahrnuje následující postup. Nejprve je potřeba o něm říci tomu, na koho je směřován a jeho příčiny. Poté je potřeba počítat s variantou, že se to dotyčnému nebude líbit a nepřijme, co mu bylo sděleno. V tomto případě je nasnadě, aby měl jedinec nachystanou jinou alternativu řešení problému, například kompromisní řešení (Vališová, 2002).

Při *reagování na cizí hněv* by měl dát jedinec dotyčnému nejprve najevo, že jeho hněv vnímá, slyší ho, cítí ho a chápe. Pokud je dotyčný velmi silně našťvaný a hněv nepolevuje, je potřeba mu dát najevo, že je pochopen, ale že jedinec v tomto momentu není schopen s tím něco dělat. Nastane-li situace, kdy bude dotyčný našťvaný natolik, že nebude schopen se ovládat, pak má jedinec právo mu sdělit, že se v této situaci necítí dobře a odejít, přičemž mu sdělí, že až bude opět klidný, mohou to spolu probrat (Vališová, 2002).

Souhrnně je v tomto smyslu asertivita obecně dělena na **příznivou** (pozitivní), která zahrnuje například přijímání komplimentu a **nepřátelskou** (negativní), kde je příkladem odmítnutí nepřiměřeného požadavku (Vališová, 2002).

Je známo celkem osm následujících **asertivních technik**:

- a) Přeskakující gramofonová deska – Tato technika posiluje schopnost být vytrvalý, ohleduplný a především trpělivý. Spočívá v klidné opakování sdělení či požadavku bez negativních pocitů zlosti. Její výhodou je také ignorace manipulace.
- b) Otevřené dveře – Technika spočívá v tom, že jedinec uzná, že kritika obrácená vůči němu může být do jisté míry pravdivá. Tím kritiku klidně přijímá, nepoužívá žádných obran a současně onu kritiku neposiluje. Zůstává jakýmsi svým vlastním soudcem.

- c) Sebeotevření – Podstatou techniky je sdělení jak pozitivních, tak negativních stránek osobnosti. Toto sebeodkrytí značně usnadňuje mezilidskou komunikaci a také druhému znemožňuje užít manipulaci.
- d) Volné informace – To znamená, že člověk svému komunikačnímu partnerovi nabízí informace o sobě, které si on sám nevyžádal. Technika usnadňuje zahájení a průběh rozhovoru a snižuje nervozitu.
- e) Negativní aserce – Znamená jednoduše souhlas, přijetí kritiky jedincových negativních vlastností beztoho, aniž by se za ně omlouval. Jedinec tak může zcela klidně posoudit své chování a také snížit agresivitu či zlost kritika.
- f) Negativní dotazování – Touto technikou se člověk ptá na vlastní nedostatky. Vyžaduje další kritiku a popis svých nedostatků včetně detailního rozboru kritizovaného chování. Cílem je využít informace obsažené v kritice. Při této technice je ovšem potřeba dát si pozor na ironické dotazy.
- g) Selektivní ignorování – Jeho podstatou je ignorace kritiky, která je příliš obecná, manipulativní nebo nevěcná. Jedinec dá kritikovi najevo, že kritiku slyšel („Ano, rozumím.“), avšak dále čeká, zda ji kritik učiní více konkrétní či nikoliv.
- h) Kompromis – Neznamená nic jiného, nežli nabídku výhodnou pro obě strany. Avšak v případě, že by mělo dojít k poškození sebeúcty člověka, kompromisu se neužívá (Medzihorský, 1991; Bishop, 2010).

3. DĚTI V OBDOBÍ PUBESCENCE

„...s pubertou je tomu tak, jako když se housenka zakuklí a z kukly vylétne krásný, hotový, dokonalý motýl. Puberta je ta kukla, v níž probíhá tajemný děj přeměny.“

Zdeněk Matějček

Asertivita je zvláště potřebná v období pubescence a adolescence, kdy musí jedinec čelit vzrůstajícímu počtu sociálních požadavků dospělých a vrstevníků (Vagos & Pereira, 2010). Proto bude následující kapitola věnována tomuto období, které je plné rozporů, očekávání, náročných úkolů a změn, a které také mnozí autoři považují za nejzajímavější.

Výraz pubescence pochází z latinského *pubes*, tedy chmýří, vousy a přeneseně pak ochlupení, vnější pohlavní orgány (Říčan, 2004). Bývá také označována jako tzv. první fáze dospívání nebo raná adolescence, protože celkově se řadí se do širšího období adolescence (Vágnerová, 2012).

V dřívějších dobách, a zejména u přírodních národů, byla pubescence jasněji ohraničená a měla stanovená pravidla toho, co se smí a co ne. Období předcházely přípravy a následný rituál, který jedince uvedl do světa dospělosti. V dnešním světě se však rituály ze společnosti postupně vytrácejí a je tedy složitější přesně určit, kdy a jak dlouho bude fáze dospívání trvat (Boková et al., 2011). U mnoha autorů lze i přesto nalézt shodu. Období pubescence ve většině případů vymezují od 11 do 15 let s poznámkou, že nelze úplně jasně ohraničit vzhledem k individuálnosti jeho nástupu (Mečíř, 1989; Říčan, 2004; Vágnerová, 2012). Nástup pubescence je rovněž jiný u chlapců a u dívek, kdy u chlapců obvykle začíná mezi 13. a 14. rokem a u děvčat pak mezi 11. a 14. rokem (Mečíř, 1989).

Samotné období pubescence je rozděleno na dvě fáze:

- **Prepuberta** – Trvá od 11 do 13 let. Nástup této fáze určuje především objevení sekundárních pohlavních znaků. Ukončení je pak v podobě menarche u dívek a poluce u chlapců.
- **Vlastní puberta** – Trvá od 13 do 15 let. Fáze začíná zmíněnými menarche a polucí a končí schopností reprodukce u obou pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Je to období dramatické, bouřlivé, plné psychických, fyzických a sociálních změn. Pubescent už není dítětem, ale není zatím ani dospělým. Je to tedy období plné nejasností, kdy je hlavním úkolem jedince najít, kam patří (Boková et al., 2011). V podstatě by se tedy pubescence dala charakterizovat jako období *hledání*, a to hledání a zařazení sebe sama a

také hledání si cesty k rodičům, vrstevníkům a ostatním lidem, a *poznání a rozhodování*, kdy je najednou na dítě vyvíjen tlak, aby si vybralo obor, potažmo povolání, kterému se bude po zbytek života věnovat (Říčan, 2004). Podle psychosociální teorie E. Eriksona je toto období charakteristické tzv. **krizí identity**, která se projevuje především v sociální, sexuální a profesionální sféře osobnosti. Nastává konec vlastního dětství a počátek mládí. Objevuje se nový faktor a tím je pohlavní zralost. To, čím v dětství jedinec prošel a vše, co vypěstoval, nyní začíná znovu. Mladý člověk se najednou zabývá tím, jak jej vnímá jeho okolí a to srovnává s tím, co o sobě sám ví. Zabývá se tedy nutně otázkou, jak tyto dva pohledy propojit. Musí dojít k integraci ego identity, která je vytvořena především zkušenostmi plynoucími z ego, jež je schopno integrovat všechny identifikace a kolísající libido. Identita je pak vybudována především důvěrou ve vnitřní stabilitu a kontinuitu, která je totožná se stabilitou a kontinuitou jedince v očích druhých lidí (Erikson, 2002).

3.1. FYZIOLOGICKÝ VÝVOJ

Mezi jednotlivými pubescenty existují značné výkyvy ve vývoji. Liší se tedy nejen v nástupu puberty, ale také v tom, jak rychle u nich dochází ke změnám v průběhu zrání, což je nazýváno jako *pubertální tempo/rychlost* (Mendle, Harden, Brooks-Gunn & Graber, 2012).

Nejnápadnějšími změnami jsou změny tělesné. Jsou znakem dospívání jedince. Obecně bývá zaznamenán poměrně rychlý růst jedince. Průměrně může chlapec v pubescenci vyrůst až od 25cm a dívka až o 20cm. Tento rychlý růst se nazývá *růstový spurt*, přičemž u chlapců se sice objevuje s dvouročním zpožděním oproti děvčatům, avšak o to prudší pak bývá. Rychlý růst má psychologický význam. V 15 letech, kdy je rychlý růst ukončen, již pubescent k rodiči nevzhlíží, ale je v podstatě na stejné úrovni (Říčan, 2004). Vzhledem k rychlému růstu končetin se projevuje značná nekoordinovanost pohybů. Dítě je v tomto období takzvaně „samá ruka, samá noha“ (Příhoda, 1977).

Znakem pohlavního zrání je u děvčat první menstruace a u chlapců pak první poluce. Nástup obou je opět individuální. U děvčat se může první menstruace dostavit v devíti letech, ve dvanácti nebo i po patnáctém roku. U chlapců je první poluce obvykle spjata s prvním sexuálním snem a objevuje se kolem třinácti let (Říčan, 2004). Podle výzkumů prováděných v USA začíná zmíněný růstový spurt u děvčat asi šest až dvanáct měsíců před růstem prsou. Průměrně ve věku 9,6 let. První menstruace se pak objevuje

přibližně ve věku dvanácti let. U chlapců pak puberta začíná růstem varlat po jedenáctém roku, přičemž růst varlat trvá tři roky (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991).

V nástupu pubescence se individuální rozdíly nejvíce odráží na fyzickém vzhledu. Velmi podstatným jevem je pak rychlost tělesného zrání. Ta totiž určuje, jak bude jedinec ve společnosti druhých, zejména vrstevníků, vnímán. Například chlapci, u nichž se pubescence projeví dříve, dospívají tedy brzy, jsou svalnatější, hbitější a vynikají lépe ve sportu. Jsou také sexuálně přitažlivější a společensky úspěšnější. Tím pádem jsou sebejistější a v kolektivu ostatních zaujímají vůdčí roli – jsou populární. Naopak chlapci, kteří dospívají tělesně později, mívají v těchto oblastech potíže. Nejsou tolik fyzicky zdatní, trpívají pocity méněcennosti. Ve společnosti vrstevníků jsou spíše tzv. outsiders. Bývají často obětmi agrese a terčem oněch tělesně vyspělejších jedinců. Více se u nich vyvíjí obranné reakce. Často se snaží nacházet oblasti, ve kterých by vynikali a kompenzovali tak svůj fyzický nedostatek (různé tvořivé záliby nebo například akceptace role třídního šaška). U dívek je to jinak. „Nedostatek“ vycházející z pozdější tělesné vyspělosti není tak markantní. Naopak dívky, které časně dospívají, mívají více problémů. Zejména v oblasti vztahové a duševní. Bývají velmi atraktivní a tím pádem přitahují pozornost chlapců a hůře se pak soustředí na jiné věci (Říčan, 2004; Vágnerová, 2012).

Tyto navenek viditelné tělesné změny tedy působí na psychiku jedince, který je pak intenzivně prožívá. Viditelné tělesné změny vyvolávají reakce jak v okolí jedince, tak v jedinci samotném. U jedince mohou v podstatě nastat dvě možnosti. Buď je se svou vizáží spokojen, nebo není, což záleží na jeho subjektivním pojetí atraktivity. Reakce okolí však mohou být rozmanité a velmi ovlivňují sebepojetí pubescenta (Vágnerová, 2012).

3. 2. KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Mnoho autorů uvádí, že se v tomto období ustálí váha a velikost mozku. Po dosažení patnáctého roku se pak jeho váha nemění a má tedy již neměnnou strukturu a funkce (Příhoda, 1977). V mozku dochází k lepšímu neuronálnímu propojení, které pak urychluje zpracování informací. Mezi 14. a 16. rokem také dochází ke zvýšení hladiny dopaminu a to zejména v prefrontální kůře a v limbickém systému. Zvýšená hladina dopaminu v těchto oblastech je spojena se zvýšenou tendencí vyhledávat vzrušující, často i extrémní a riskantní, zážitky. Limbický systém a prefrontální kůra hrají nyní v životě

pubescenta důležitou roli. Prefrontální kůra je spojená s rozhodováním a limbický systém s emocemi (Vágnerová, 2012).

Obecně se zlepšují funkce paměti a její kapacita, pozornost, myšlenkové operace. Je završen vývoj obecného nadání, inteligence, jejíž rozvoj je velmi prudký a všestranný. Rozvíjí své speciální nadání (hudba, sport, technické činnosti apod.). Vše se odráží také na kresbě, která je daleko propracovanější, detailnější a dynamičtější, není už strnulá (Příhoda, 1977).

Co se týká paměti, mechanická paměť je na konci období pubescence srovnatelná s pamětí dospělého. Pubescent se také zajímá o obsah učiva. Již se neučí pouze nazpaměť, ale nad obsahem přemýšlí. Je také schopen déle udržet pozornost, zejména pokud se jedná o předmět či jev, která jej zajímá. Do 13 let je pozornost méně koordinována, ale ke konci pubescence se lepší (Příhoda, 1977).

Dospívající se začíná vymaňovat ze své dětské závislosti na konkrétní realitě. Nyní je schopen zamýšlet se nad možnostmi. Jinými slovy si umí vytvářet hypotézy. Zatím ovšem neumí oddělit reálné od možného (Vágnerová, 2012). Vyvíjí se tedy u něj takzvané *formální myšlení* nebo také *myšlení hypoteticko-deduktivní*. Je schopen oddělit od sebe formu a obsah sdělení, kombinovat mezi sebou předměty či faktory a také myšlenky, výroky (Piaget & Inhelderová, 2010).

Díky rozvoji analytického myšlení se zdokonaluje také percepce. Je schopen chápat širší souvislosti. Završuje se také vývoj *abstraktního myšlení*. Dítě je tedy schopné přemýšlet nad abstraktními významy slov, jako je láska, nenávist, svoboda atd. a nad významem slov vlastních. Rovněž je u něj rozvinuta schopnost generalizace - *induktivní myšlení*. Dovede tedy různé pojmy zobecňovat, dávat je do určitých kategorií, přemýšlet nad nimi a své myšlenky vyjadřovat. Proto také chápe například různá přísloví a bajky, ze kterých už si nyní může vzít nějaké ponaučení. (Matějček, 1986; Říčan, 2004). Dokáže také přemýšlet nad názory svými a názory ostatních, srovnává je, *analyzuje a uvažuje kriticky*. Analýzu, zevšeobecnění a abstrakci je schopen využívat také v matematice (Příhoda, 1977). Předkládáním různých fyzikálních přístrojů před dospívajícího za účelem rozpoznat zákonitost jejich fungování, bylo zjištěno, že se u dítěte v tomto období vedle již zmíněných rozvíjí také myšlení experimentální (Piaget & Inhelderová, 2010).

Tak jako se dítě zaměřuje na současnost, která je pro něj důležitá, pubescent se nyní více zabývá budoucností a pokud potřebuje, dovede se zamýšlet také nad minulostí (proč se něco dělo). Vzhledem k rozvinuté schopnosti introspekce (zamýšlení nad sebou

samým), je dospívající schopen zvažovat a odhadovat své schopnosti a dovednosti ve vztahu k náročnosti určitého úkolu (Vágnerová, 2012).

Co se týká řeči, užívá delších vět s větami vedlejšími, avšak na úkor živosti a dynamičnosti vět. Pubescentova řeč je poměrně hlasitá, někdy přechází v křik, u hochů, kteří mutují je pak spíše skřehotavá. Často se střídá upovídání a mlčení. Lépe se mu daří písemný projev, kde může své myšlenky snadněji a přesněji vyjádřit. V ústním projevu se objevuje obhroublost, vulgarita, siláckost a žargon. Význam takového projevu spočívá především v touze být originální a vtipný a uplatnit se (Petřková, 1991).

Výše zmíněné uvažování nad nejrůznějšími alternativami s sebou přináší jak negativa v podobě nejistoty, která je nutí k obranné reakci - radikalismu, tak také pozitiva a to především stále nové možnosti a zkušenosti. Na základě této nově nabitě schopnosti mají pubescenti tendence být ke všemu a všem kritičtí a neustále s ostatními polemizovat. Při takových polemikách si stoprocentně stojí za svým názorem. Mají pocit, že jejich názor je ten nejlepší a nejoriginálnější a odmítají jakýkoli jiný, který by byl v opozici. Za tímto tvrdohlavým postojem se skrývá především touha ukázat svému okolí všechny své schopnosti a dovednosti. Pokud je jim předkládán jiný pohled na věc, projevuje se další podstatný znak tohoto období a tím je přecitlivělost a vztahovačnost, která dále souvisí s kolísavým sebepojetím a sebedůvěrou (Vágnerová, 2012).

3. 3. EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Jak bylo uvedeno výše, s emocemi je spjat limbický systém. Jelikož limbický systém dozrává dříve nežli prefrontální kůra, častěji se u pubescentů setkáváme s problematickým ovládním emocí – reagují impulsivně, zkratkovitě. To jim pak brání logicky uvažovat (Vágnerová, 2012). Velmi typická je pro pubescenta citová labilita. Objevují se u něj prudké a neočekávané zvraty, rozmrzelost, neklid, popudlivost, napětí, únava, nechut', krátkodobé a intenzivně prožívané afekty. Tato citová rozpoložení jsou vztažena ke všemu – k lidem, k věcem i k sobě samému. K tomu se přidává zhoršený spánek, nejistota, nedostatek sebeovládání, vyšší unavitelnost, úzkost, malátnost nebo naopak velmi vysoká aktivita. Rozpory pak mohou pubescenta vést k destruktivnímu chování, jelikož svým stavům sám nerozumí a hledá příčinu ve svém okolí (Petřková, 1991; Říčan, 2004). Všechny tyto emoční reakce jsou viditelné a navenek působí jako přehnané a nepřiměřené. V dospělých, zejména v rodičích, zanechávají tyto projevy

negativní reakce na adresu dospívajících, protože dospělým není jasná příčina takových projevů a považují je za rozmazlenost. Negativní reakce a kritika ze strany dospělých může na jednu stranu snižovat sebehodnocení dospívajících, na druhou stranu působí jako korektivní zrcadlo, které ukazuje neakceptaci některých projevů pubescenta. Aby se dospívající s takovými reakcemi dospělých vyrovnal, využívá tři typů obranných mechanismů:

- ✓ Mechanismus kyvadla – Jedince, který již postoupil na úrovni zrání směrem k vyspělejšímu stupni, může občas ještě sklouznout k řešení situací na nižším stupni, jež odpovídá mladšímu věku.
- ✓ Regrese – V zátěžové situaci, kterou pubescent není schopen zvládnout, se raději vrátí na nižší vývojové stadium.
- ✓ Únik do fantazie – Umožňuje jedinci zvládnutí situace na symbolické úrovni (Vágnerová, 2012).

Pubescent se stává méně závislý na rodičích a svou nezávislost si uvědomuje. Je to jeho psychologická potřeba (Chang, 2007). To se přenáší do jeho myšlení. Často přemýšlí o výrocích a názorech rodičů a často je také kritizuje. Vymezuje se tím, že zastává právě opačný názor. Tento prvek ve vývoji pubescenta je nazván pubescentní negativismus a projevuje se nejen ve vztahu k rodičům, ale ke všem autoritám (Říčan, 2004). Čas trávený s rodiči, emoční blízkost a podvolování se rozhodnutím rodičů se snižují. Naopak se zvyšují konflikty mezi dětmi a rodiči a tyto často přetrvávají až do 18 let. Konflikty nebývají závažného charakteru. Jedná se spíše o mírné rozepře, neshody, jež se týkají všednodenních záležitostí (např. rande, oblékání, školní známky apod.) nebo emočního stresu u pubescentů. Všechny tyto konflikty, ačkoli v podstatě neškodné, jsou více vnímány pubescenty, nežli jejich rodiči. Nejčastěji vznikají konflikty mezi matkou a dcerou. Literatura však tyto konflikty nevnímá jako negativní prvek. Naopak se jedná o podstatnou a pozitivní část vývoje pubescenta. Psychodynamické teorie se přiklánějí k názoru, že nutným krokem k autonomii jedince v pubescenci je deidealizace rodiče. I přes všemožné konflikty zůstávají rodiče těmi, kdo dítě nejvíce ovlivňuje. Ovlivňuje jeho sebevědomí a hodnoty spojené s jeho budoucností (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991). Mnozí rodiče mají už před nástupem puberty u dítěte strach z toho, jak to s dítětem budou zvládat. Mají strach, že se jim výchova dítěte vymkne z rukou a že se dítě příliš odcizí a brzy odejde za partnerem, kterého bude mít raději než je. Tyto přehnané strachy se však paradoxně mohou přenést na dítě a vyvolat přesně to, čeho se rodiče tak báli. Pubescent je velmi citlivý na zásah rodičů do svých pokusů o samostatnost. Strach rodičů a poučování

nyní vnímá jako nedůvěru v jeho schopnosti. Potřebuje prostor a svobodu, aby se mohl zorientovat v mnoha změnách, které tak rychle nastaly, vytvořit si vlastní postoje a postupy, získat zkušenosti a přijmout sám sebe (Matějček, 1986; Boková et al., 2011). Všem těmto podstatným prvkům, ze kterých se pak skládá jedinečná osobnost pubescenta, je třeba ponechat volný průběh. Děti se učí na základě pozorování dospělých v běžných situacích a samy si podle těchto pozorování skládají obrázek. Není tedy třeba tento „obrázek“ narušovat vnucováním rodičovských či prarodičovských postupů a postojů (Matějček, 1986). Pro zachování dobrých vztahů mezi rodiči a dětmi v období puberty je dobré brát zřetel na hranice, dodržovat principy dobré komunikace (např. citlivě vyjadřovat nesouhlas, mluvit o pocitech atd.), oboustranná důvěra, podpora a respekt rodičů k pubescentovi (Boková et al., 2011). Děti v tomto věku velmi oceňují, jsou-li k nim autority (rodiče, učitelé, vedoucí, apod.) upřímní. Dále pak je pro ně velmi důležitá statečnost, která nepředstavuje pouze nebojácnost, ale spíše souvisí se zmíněnou upřímností. Myslí se tím tedy neústupnost, věrnost vlastním přesvědčením, nefalešnost a stabilita v myšlení a jednání (Matějček, 1986). Co se týká vztahu k učitelům, ten je vztažený k tomu, jaký učitel je. Pubescenti přijímají učitele, který je přátelský, má o třídu zájem, je spravedlivý, rozumí legraci a je schopný porozumět jim. Naopak nemají rádi výsměch, ironii, netrpělivost a konečně také situaci, kdy jsou preferováni někteří žáci před ostatními (Mečíř, 1989).

Pro dítě v tomto období je jednou z nejdůležitějších hodnot přátelství. Pro pubescenta je to ale přátelství jiné než pro děti mladší. Za přátele si již vybírá takové děti, se kterými má společné zájmy, rozumí si s nimi, a které jsou schopné s dítětem sdílet vše, co zažívá. Proto také tato přátelství často přetrvávají po celý zbytek života. Vydrží zejména pro jejich hloubku, kterou mají právě již v době pubescence (Matějček, 1986). V prepubertě se dítě orientuje více na vztahy s přáteli stejného pohlaví. Na konci puberty se tyto vztahy prohlubují a v adolescenci dochází ke vzniku vážných individuálních přátelství, jež jsou založena právě na vzájemné důvěře, pochopení a porozumění (Petřková, 1991). Rodí se také touha po nejlepším příteli či přítelkyni, se kterým bude sdílet všechna tajemství a bude objevovat svět (Říčan, 2004).

Dospívající je rád součástí nějaké party, touží někam patřit. Často je tato touha vysvětlována tím, že se jedinec pomocí skupiny sobě podobných vymaňuje pocitu nejistoty, osamocení a úzkosti z řady nových a neznámých věcí (mnoho nových školních předmětů, noví učitelé, nový zájmový kroužek a noví lidé, apod.). Jedinec se skrze tyto různé party snaží přizpůsobit společnosti. Velice pečlivě rozlišuje na členy a nečleny na

základě odlišností od skupiny - oblékání, gesta, vkus, barva pleti, kulturní zázemí aj. (Erikson, 2002). V těchto partách se vytváří místo pro vůdčí osobnost, kterou parta následuje. Tato osoba musí být organizačně schopná, vynalézavá, energická, rozhodná, musí mít přehled a vědomosti a samozřejmě autoritu ostatních členů. Někdy se takovým vůdcem může stát někdo, kdo má extrémní názory a zájmy nebo nějakou poruchu chování, tedy dítě, které je nějak problematické, tedy výrazné pro ostatní (Mečíř, 1989).

V pubertě se také zvyšuje zájem o příslušníky opačného pohlaví. Pubescent je již schopen hlubokého citu a často se proto právě v tomto věku objevuje *první zamilovanost*. Tato je ovšem jen platonického rázu. Většinou je zaměřena na „nedosažitelné partnery“ jako jsou zpěváci, herci, učitelé apod. Projevuje se touhou být v blízkosti milované osoby, ne však tělesně. Tento druh lásky je spjat s idealizací milovaného objektu (Petřková, 1991; Říčan, 2004). Dospívající je schopen spíše tzv. jednosměrných citů. Nevnímá citovou vzájemnost. Proto má také tendenci si milované osoby idealizovat. Osoba, kterou má rád, miluje ji, nemá chybu, je dokonalá. Tento cit tedy zatím nelze pokládat za hluboký. Jak jedinec prochází vývojem, mění se jeho ideály. Přechází od jednoho ke druhému podle toho, ke kterému se aktuálně cítí být blíž. Dívky jsou v tomto období celkově idealističtější, více sní, nejsou hlučné a aktivní, více se kontrolují a mentálně bývají starší nežli chlapci v tomto období. Co se týká sexuality, ta je v tomto období spíše autoerotická, nežli obrácená k druhému pohlaví. Ovšem objevují se zde i první zkušenosti s pohlavním stykem (Příhoda, 1977).

3. 4. SEBEPOJETÍ, SEBEHODNOCENÍ A SEBEVĚDOMÍ

V souvislosti s nejrůznějšími změnami v období pubescence dochází k vytváření základních osobnostních vlastností, z nichž nejpodstatnější je sebepojetí, tedy obraz o sobě samém a sebehodnocení. Objevuje se nadměrné zaujetí sebou samým, které je nazýváno *adolescentní egocentrismus*. Je spojeno s potřebou samostatnosti a nezávislosti, které se však střetávají s potřebami pozitivního vztahu a potřebou afiliace. Se sebepojetím souvisí také sebehodnocení, které si jedinec kompletuje na základě srovnání, a to srovnání reálného obrazu a ideálního obrazu (to, jaký by chtěl být). Vše je také spjata s pohledem a názorem ostatních lidí (Petřková, 1991).

Pubescent tedy již neodděluje sám sebe od světa, ale je schopen vnímat vztahy mezi ním a světem. Uvědomuje si rozdílnost mezi sebou a ostatními a zároveň vnímá svou

rovnocennost ve vztahu k ostatním lidem. Nyní vnímá sám sebe, svou osobitost a svou hodnotu. Vyvíjí se schopnost vcítit se do druhých lidí a posuzovat jejich chování, přemýšlet nad ním a objektivně jej hodnotit. Avšak co se týká sebepoznávání a uvědomování si sebe sama a svých niterných pochodů je pubescent stále této oblasti neznalý a cítí se nejistě (Příhoda, 1977). Tak, jak je celé období propleteno nejrozumnějšími nesrovnalostmi a rozkolísaností, i pro oblast sebevědomí je typický rozpor. Někdy se stejné dítě zdá být velmi sebevědomé, jindy spíše trpící pocitem méněcennosti. S tím souvisejí jejich úspěchy a neúspěchy, na které reagují velmi citlivě. Úspěch je dokáže pozvednout a dát jim sebedůvěru, zatímco neúspěch je tlačí na dno. Tato rozkolísanost je charakteristickým znakem pubescence. U dítěte se totiž teprve dotváří vědomí vlastního já (Matějček, 1986).

Sebevědomí pubescent nabývá především díky vědomí o fyzické síle, o fyzickém vzhledu a také díky tendenci vyrovnávat se dospělým i po stránce duševní. Velmi často má proto až přehnanou snahu se jako dospělý chovat, a proto v tomto období začínají první experimenty s cigaretami či alkoholem. Po autoritách pubescent požaduje, aby na něj bylo pohlíženo individuálně, což je změna oproti dětské touze, aby bylo všem měřeno stejným metrem. Je-li pubescent za něco potrestán, je velmi zahanbený a naštvaný. Jeho sebevědomí je sraženo a objevuje se více konfliktů s dospělým, který jej potrestal (Příhoda, 1977). Sebevědomí se ustálí většinou až okolo 20. roku života (Matějček, 1986).

Nyní je úkolem pro jedince přijmout sebe sama se vším všudy a to po stránce fyzické i psychické. Velkým prvkem života je zrcadlo. Podstatným se stává zejména ve chvíli, kdy se na scéně objevuje druhé pohlaví. V tom momentu se vlastně pubescent konečně začíná velmi detailně prozkoumávat a objevovat. Výsledkem pak je zalíbení k sobě samému nebo naopak nepřijetí sama sebe. Nepřijetí sebe sama dále souvisí se sebeúctou, která je zejména od 12. do 14. roku snížena. Snížená sebeúcta se může pojit se špatně vnímaným chováním druhých lidí, které si pubescent vykládá jako namířené proti jeho osobě a stává se vztahovačným. Přemýšlí tedy nejen nad svým zevnějškem, ale jak bylo zmíněno, také nad svým nitrem (Říčan, 2004).

Na základě objevení a poznání vlastních schopností vzniká sebedůvěra a sebejistota (Petřková, 1991).

4. ASERTIVITA U DĚTÍ

4. 1. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ASERTIVITU U DĚTÍ

Lidské jednání je celkově ovlivněno různorodými faktory. Patří mezi ně faktory genetické a biologické, faktor výchovy, školy a konečně také faktor společnosti. Proto i asertivita jakožto určitý typ jednání je mnoha těmito faktory ovlivněna.

V literatuře se objevují polemiky týkající se charakteru asertivity. Konkrétně tedy, zda je to spíše vlastnost osobnosti, nebo spíše sociální dovednost. Osobností se člověk nerodí, ale v průběhu svého vývoje se jí stává. Rozvoj osobnosti je spjat s rozvojem já, který je ovlivňován kulturními faktory, především výchovou, biologickými a sociálními faktory a konečně vlastním působením – autoregulací (Pelikán, 1995; Mikšík, 2001; Vališová, 2002). Sociálním dovednostem se dítě učí ve svém sociálním a kulturním prostředí na základě osobnostních charakteristik a také vrozených dispozic (Vališová, 2002). Dle mého názoru by se dalo říci, že je asertivita částečně obojím, tedy jak vlastností osobnosti, tak sociální dovedností.

Výše zmíněný rozvoj já, který je specifickým rysem osobnosti, je součástí následujícího řetězce. Je nevyhnutelně spjat se sebeuvědoměním a sebepojetím. Ty se dále odrážejí v sebehodnocení, tedy ve vztahu k sobě samému. Sebehodnocení pak dále souvisí se sebevědomím, jež je dokonce některými autory pojímáno jako jiný název pro asertivitu. Zajímavým a snad i nejpodstatnějším prvkem osobnosti je vědomí já neboli vědomí vlastní identity, které by se dalo charakterizovat jako autenticita, jedinečnost, kterou u sebe člověk vnímá. Všechny tyto prvky osobnosti začínají být velmi viditelné v pubescenci, kdy se stávají velkým tématem dospívajícího. Na základě těchto souvislostí lze říci, že je asertivita v podstatě projevem autentického, vlastního já. V tomto duchu pojímají asertivitu především humanistické směry, které ji vnímají jako důsledek vypracování životního stylu, kterým jedinec dosáhne sebeúcty a vnímání vlastní hodnoty (Vališová, 2002). Postoje dítěte k sobě samému tvoří důležitý základ pro sociální chování, mohou ovlivňovat zájem o druhé, citlivost a trénink sociálně akceptovatelného chování (Mummery, 1954).

Dalším zmíněným faktorem, který má vliv na rozvoj či naopak nerozvíjení asertivity je rodina. Rodina je pro dítě prostředí, kde si může vyzkoušet všechny sociální dovednosti v oblasti komunikace s druhými. V bezpečném domácím prostředí se může naučit respektu a toleranci ostatních a jejich názorů, přednést a obhajovat své vlastní

názory, spolupracovat, být zodpovědný a schopen ujmout se vůdčí role, na druhé straně také naslouchat ostatním a umět se jim podřídít (Vališová, 2002).

4. 2. VLIVY RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

Dítě se samozřejmě učí na základě pozorování okolí, především pak lidí, se kterými je nejčastěji v kontaktu, tedy rodičů. Vidí-li, že rodiče nahlas vyjadřují své názory, stojí si za svými právy apod., budou je v takovém chování napodobovat. Dle Bandurovy teorie pak tím spíše, jestliže dítě vidí, že je takové chování nějak odměňováno. V případě, že je rodiče dítěti ukazují, že asertivní chování je neadekvátní, pak jej dítě opakovat nebude (Martin & Anderson, 1997).

Mnoho autorů se zabývalo otázkou vedení dítěte a otázkou kontroly. Bylo už mnohokrát zjištěno a potvrzeno, že dítě, které pochází z rodiny, kde je klidná atmosféra, šťastné a zdravé vztahy, lépe spolupracuje a lépe se socializuje nežli dítě, které vyrůstá v rodinném prostředí plném napětí mezi ním a rodiči nebo mezi rodiči navzájem. Rodiče, kteří mají úspěšné děti, se velmi liší od rodičů, jejichž děti jsou vyčleňovány, asociální a přehlížené. Rodiče prvního typu totiž nemají tendence chránit své děti před běžnými riziky, přehnaně je kontrolovat, ale nechávají jim jejich zodpovědnost a nezávislost, přiměřenou volnost v rozhodování a posuzování věcí (Mummery, 1954).

Aby bylo dítě asertivní, měli by jej rodiče respektovat jakožto autonomní bytost se svými potřebami a přáními. Měli by dítě vést k samostatnému rozhodování a zodpovědnosti za svá konání. Vše by mělo být samozřejmě přiměřené věku dítěte. Krok k samostatnému rozhodování je ve výuce asertivity obzvláště citlivý v období puberty, kdy mladistvý člověk zkouší hranice, tedy pomyslnou čaru, která odděluje svobodu, volnost a samostatné rozhodování na jedné straně a rodinná pravidla a normy na druhé straně. Rodiče dítě rovněž seznamují s jeho právy, kterých může v životě využívat a především je vyjadřovat nahlas v případě potřeby. Dále by se dítě mělo již v rodinném prostředí učit, že chybovat je lidské a že každý člověk má právo se zmýlit. Dítě se skrze své chyby učí hledat správné cesty a poznává svět a samo sebe. Dalším velmi podstatným krokem k asertivitě jsou pochvaly a ocenění. Při oceňování dítěte je potřeba dbát na oční kontakt a oslovení. Dítě by se nemělo chválit jen obecně, ale naopak za velmi konkrétní věci, které se mu podařily. Takto bude srozuměno s tím, co dělá správně a posíleno, aby v takovém konání pokračovalo i nadále. Dalšími kroky k podpoře asertivity u dítěte je odmítání. Dítě

se učí na základě nápodoby dospělého a na základě vštěpování rodinných pravidel a norem. Pevné hranice kladené rodiči jsou velmi důležitým a potřebným faktorem pro jeho zdravý vývoj. Proto je nutné zařadit „NE“ do výchovy dítěte. Tento faktor má spojitost s dalším prvkem výchovy, který podporuje asertivitu, a tím je sdělování kritiky. Kritika by měla mít podobu jakési zpětné vazby k negativnímu chování dítěte. Rodič nahlas vyjádří nesouhlas s jeho chováním a doplní jej důvody toho, proč se mu takové chování nezamlouvá. Věnuje se tedy konkrétnímu vyjádření toho, co se mu nelíbilo a proč. Kritika se ovšem nevztahuje k dítěti, nýbrž k chování dítěte. Zvláště u dospívajících je pak velmi důležité, aby rodiče otevřeně mluvili o svých pocitech (i těch zlostných) a to samé povolili také svým potomkům. Rovněž je nasnadě dítě naučit, aby bylo schopné kritiku přijímat. Z počátku rodiče dítě nechají, aby si dovolilo říci, že kritiku nechápe, nerozumí ji a aby vyjádřilo svůj pohled na věc. Pak dítě postupně naučí, aby bylo schopné se doptávat na konkrétní příčinu toho, co se ostatním na něm nelíbí nebo co udělalo špatně (Kříž, 2000).

Vysoce asertivní dítě má tedy výchovu, která je liberální a která podporuje objevování a experimentování dítěte. Rodiče mu vytváří prostředí, kde dítě získává odpovědi na své otázky, rodiče mu pomáhají při získávání dovedností, nechávají dítě participovat na rodinných pravidlech a zásadách, respektují jeho názory a práva a nechávají jej podstoupit běžná rizika a zkusit si vlastní zodpovědnost. Současně dítěti předkládají pevná pravidla, která je nutné dodržovat. Vztah, důvěra, náklonnost, přátelství, přijetí, šťastné vztahy mezi členy rodiny, pocit sounáležitosti, demokratický typ vedení v rodině a vzájemný respekt jsou faktory, které vedou dítě k asertivnímu chování (Mummery, 1954).

Pomocí výzkumů prováděných v zahraničí bylo zjištěno, že rodiče, kteří své děti vedou k tomu, aby se k ostatním dětem chovali asertivně, ale k nim samotným ne, mají pak doma děti, které se sice budou ke svým vrstevníkům chovat asertivně, ale ve vztahu k rodičům budou submisivní. Dále pak bylo zjištěno, že rodiče, kteří svým dětem zabráňují otevřeně vyjadřovat své pocity a názory, je frustrují a v dětech se pak rodí reakce zahrnující fyzickou a verbální agresi směrem k jejich vrstevníkům a pasivní agresi směrem k rodičům (Olweus, 1980).

4. 3. PROBLÉMY S ASERTIVITOU A ASERTIVNÍ TRÉNINK

Pubescence je období, kdy se vyvíjí a upevňují sociální dovednosti a jedincova pozice ve společnosti. Dospívající klade velký důraz na rozvoj sebepojetí v souvislosti se sociálními interakcemi s druhými. Asertivita je podstatným faktorem pro sociální vývoj pubescenta (Eskin, 2003).

Reardon společně se svým kolektivem výzkumníků přišel na to, že více asertivní děti se od méně asertivních dětí liší v následujících oblastech asertivity. Děti, které jsou více asertivní, dávají delší odpovědi, používají více slov a odpovídají s kratší latencí. Rovněž jsou více než děti méně asertivní schopni požádat druhého člověka, aby určitým směrem změnil své chování vůči nim (Reardon, 1979).

Jestliže má dítě problém chovat se asertivně, může to být způsobeno několika možnými faktory. Asertivita nemusí být zahrnuta v jeho kognitivní struktuře, tím pádem, jak uvádějí kognitivní teorie, není součástí osvojeného souboru chování, ze kterého by mohlo čerpat. Dále to může být zapříčiněno nedostatkem schopností, velkou mírou úzkosti či iracionálním kognitivním nastavením (Deluty, 1981; Vališová, 2002). Autoři Ludwig a Lazarus popsali čtyři druhy těchto iracionálních kognitivních vzorů:

- a) sebekritika a perfekcionismus,
- b) nereálná potřeba schválení určitého chování,
- c) nálepkování agrese a aserce,
- d) přehnaná kritičnost ostatních.

Takovéto iracionální postoje mohou vyvolávat úzkost a vinu, které pak jedinci nedovolují chovat se asertivně (Ludwig & Lazarus, 1972).

V případě, že se dítě přirozeně nenaučilo jednat asertivně, existuje pro něj možnost naučit se asertivitě pomocí asertivního tréninku. Asertivní trénink lze stejně jako u dospělých aplikovat i u dítěte. Program se skládá ze sedmi postupných kroků:

1. První krok: Dítě samo o sobě říká pouze pěkné a pozitivní věci. Pokud toho není schopné, terapeut může vymyslet nějaký jednoduchý příklad, přičemž využívá reálných pozitiv dítěte (např. dítě má pěkný úsměv). Poté nechá dítě, aby na sobě zkusilo nalézt jiná pozitiva. Pokud se dítěti stále nedaří pozitiva najít, terapeut může využít techniky hraní rolí, skrze které dítěti přehraje některou jeho pozitivní vlastnost. Následně dítě přiměje, aby podalo další příklady svých pozitivních vlastností. Jestliže se to i přesto nezdaří, pak může dítě zopakovat pozitiva, která na něm našel již terapeut. Za domácí úkol pak dítě dostane denně napsat jednu, dvě nebo tři pozitivní vlastnosti, které na sobě vnímá. Za

nějaký čas (obvykle za dva týdny) pak terapeut dítě vede k tomu, aby to, co má na sobě dítě rádo, sdělilo svým rodičům. Rodiče mu na oplátku sdělí, co mají zase oni rádi sami na sobě. Tím pádem slouží dítěti jako model. Sdělují ovšem pouze pozitiva, se kterými se dítě může nějak ztotožnit. Pokud rodiče nejsou takového kroku schopni, pak mohou působit alespoň jako posilovací faktory pro dítě. Mohou tedy souhlasit s tím, co dítě samo na sobě našlo a podporovat jej.

2. Druhý krok: Dítě se učí přijímat komplimenty beztoho, aniž by je znehodnocovalo či převracelo jejich význam. Zpočátku dítě komplimenty pouze poslouchá a neodpovídá na ně (např. „Jsi moc šikovný, ten školní test se ti velmi podařil!“). Je to lepší, než aby je začalo vyvracet a znehodnocovat tak to pěkné, co se o sobě dozvědělo (např. „Učitel se dobře vyspal a proto se mi ten test vydařil.“). Jakmile se dítě naučí kompliment poslouchat, dalším postupem je, aby se naučilo kompliment uznat pomocí odpovědi „Děkuji.“. Poslední fází tohoto kroku pak je umět na kompliment přijatelně odpovědět (např. „To mě velice těší.“). Rodiče pak mají za úkol vyjadřovat dítěti čtyři komplimenty za den, aby se na ně dítě naučilo reagovat.

3. Třetí krok: Naučit dítě skládat komplimenty druhým a všimát si v prostředí kolem sebe různých podnětů ke konverzaci. Tento krok je hierarchicky uspořádán tak, aby dítě skládalo komplimenty nejprve tomu, u koho mu to jde snáze.

4. Čtvrtý krok: Týká se procvičování vět, které začínají „Já“, přičemž obsah vět není blíže specifikován. Dítě je požádáno, aby si denně nahrálo čtyři nějaké věty, které začínají slovem „Já“.

5. Pátý krok: Dítě se již učí vyjadřovat nahlas své názory. Domácím úkolem je denně prezentovat dva až čtyři své názory před zcela cizími lidmi a rovněž před rodiči.

6. Šestý krok: Dítě se učí vyjadřovat také své pocity a to jak pozitivní, tak samozřejmě i ty negativní. I pocity jsou hierarchicky uspořádány dle složitosti jejich vyjadřování.

7. Sedmý krok: Poslední krok je nejtěžší. Dítě se v něm učí vyjádřit nesouhlas s něčím, co je pro něj nepřijatelné. Častou reakcí dítěte je totiž právě reakce nepřijatelná, například útěk nebo fyzická agrese, neschopnost být aktivní ve výuce ze strachu, že odpověď bude špatná či neschopnost vycházet s vysmívajícími se spolužáky nebo sourozenci. Společně s terapeutem se pak dítě snaží nahradit tyto reakce adekvátnějšími. Společně pracují na obsahu odpovědi či reakce, intonaci hlasu a řeči těla. Nové reakce jsou detailně probrány, zapsány na papír a předvedeny před terapeutem (Phillips & Groves, 1979).

Již v roce 1980 ukázala Mary Jane Rotheramová ve své studii, že asertivní trénink prováděný u dětí zlepšuje jejich sociální dovednosti a zvyšuje jejich popularitu a

sebevědomí, snižuje problémy v chování, agresivitu a úzkost, přináší změny postojů a konečně také zlepšuje školní výsledky (Rotheram, 1980, in Rotheram 1982). Zajímavým zjištěním ve výcviku asertivity bylo, že děti, které byly trénovány lidmi s nižší úrovní asertivity, vykazovaly lepší schopnost jednat asertivně a jejich jednání mělo vyšší efekt než děti, které byly trénovány lidmi s vysokou mírou asertivity. Rotheramová vidí příčinu tohoto výsledku v tom, že děti, jejichž koučové měli nižší úroveň asertivity, měly více prostoru pro převzetí iniciativy k řešení určitého problému. Byly tudíž více nucené se v problematice angažovat. Naopak koučové, kteří vykazovali vysokou míru asertivity, kladli velký důraz na rychlost, direktivitu a kontrolu dětí. Děti tudíž neměli tolik volného prostoru k vlastnímu přemýšlení nad řešením situace (Rotheram, 1982).

Asertivní pubescenti mají dle výzkumů více přátel a více sociální podpory, než neasertivní (Eskin, 2003). Současně platí, že asertivní jedinci jsou také méně osamělí nežli ti neasertivní. Asertivní chování totiž napomáhá vytvářet dobré vztahy a zvyšovat sebedůvěru ve vlastní schopnosti (Mash & Barkley, 2006). Dobré vztahy pomáhají snižovat negativní emoce a tvoří tak důležitý základ pro kompetenci řešit konfliktní situace s vrstevníky, potažmo s rodiči (Borbely, Graber, Nichols, Brooks-Gunn, & Botvin, 2005). Asertivní dovednosti a sebevědomí jsou navíc dva faktory, které mladého jedince chrání před depresí (Eskin, Ertekin, & Demir, 2008).

4. 4. GENDEROVÉ ROZDÍLY V ASERTIVITĚ DĚTÍ

Asertivita má rovněž souvislost s pohlavím. V dřívějších studiích byli muži obecně shledáni jako více asertivní nežli ženy. Mnohokrát bylo různými teoretiky uvedeno, že ženy samy sebe vymezují vždy ve vztahu k někomu dalšímu. Proto, co se týká asertivity a zejména pak přímého vyjádření zlosti, docházejí ženy k dilematu mezi potřebou afiliace a potřebou asertivity, jelikož se u nich objevuje strach, že být asertivní znamená hrozbu pro vztahy. Asertivní chování je pak raději tlumeno (Block, 1983; Brody, 1999). Muži bývají naopak tlakem společnosti a kulturních tradic nuceni k tomu, aby spíše tlumili své afiliativní potřeby a kladli důraz na svou nezávislost a asertivitu (Smye & Wine, 1980).

Vývojoví psychologové již u dětí od útlého věku do jedenácti let vyzorovali odlišnosti v úrovni asertivity mezi dívkami a chlapci (Leaper, Tenenbaum, & Shaffer, 1999; Leaper, 1991; Bassen & Lamb, 2006). Tato generová odlišnost se objevuje již ve hře a ve vztahu k vrstevníkům. Chlapci jsou zaujatější pro drsné a akční hry, jsou více

autonomní ve vztahu k rodičům a jsou také velmi bezprostřední v oslovování vrstevníků. Dívky naopak upřednostňují bližší vztahy, většinou s jednou kamarádkou a své vrstevníky se snaží oslovit pomocí méně direktivních postupů, jako jsou návrhy, otázky apod. (Block, 1983; Bassen & Lamb, 2006). Harter se svým kolektivem výzkumníků odhalil, že chlapci většinou skrývají a utlumují své afiliativní potřeby a jen neradi odhalují sebe sama, zatímco dívky spíše utlumují asertivní chování (Harter, Waters, Whitesell, & Kastelic, 1998).

V mnoha výzkumech se uvádí, že se právě mezi jedenáctým a šestnáctým rokem života, tedy v období puberty, zvyrazňují rozdíly v asertivitě mezi dívkami a chlapci. Chlapci sami sebe vnímají jako více asertivní než dívky (Ahlgren & Johnson, 1979; Galambos, Almeida, & Peterson, 1990).

V pozdějších studiích nebyly nalezeny žádné rozdíly v asertivitě mezi pubescenty a dokonce se pubescentní dívky v sebehodnocení vnímaly jako více asertivní a ve vztazích k ostatním nezávislejší než chlapci (Bassen & Lamb, 2006). Asertivita u dívek se tedy postupně zvyšuje. Dívky jsou schopnější přímo a čestně vyjadřovat myšlenky a pocity, tedy podstatné aspekty asertivity, ke svým velmi blízkým kamarádům (Onyeizugbo, 2003).

5. VÝZKUMY V DANÉ OBLASTI

Pojem asertivita je na poli výzkumů poměrně často skloňovaným jevem. Podstatná většina těchto výzkumů je ovšem spojena s dospělostí či s konkrétními profesemi, kde je problematika asertivity ožehavým tématem. O něco menší prostor je ve výzkumné praxi věnován dětem a dospívajícím. Počet výzkumů, které se věnovaly konkrétně srovnání určitých zemí právě v oblasti asertivity u pubescentů, se pohybuje v jednociferných číslech. Dále uvádím některé z nich. Výzkumy jsou chronologicky uspořádány dle nejstaršího po nejmladší pro srovnání vývoje a zaměření problematiky v jednotlivých dekáдах od 70. let dodnes.

Výzkum prováděný autory Kaganem a Carlsonovou z Kalifornské univerzity v Riversidu byl zaměřen na srovnání asertivity mexických dětí žijících na vesnici, mexicko-amerických a anglo-amerických dětí žijících v menších chudších městech a anglo-amerických dětí žijících ve městě, přičemž děti byly rozděleny dle věku na tři skupiny: 5-6 let, 7-9 let a 10-12 let. Právě srovnání mexicko-amerických a anglo-amerických dětí žijících ve stejných podmínkách, tedy chudších menších městech, dovoluje zjistit, zda mohou kulturní faktory podmiňovat míru asertivity nezávisle na urbanizaci a ekonomických podmínkách. Dále srovnání anglo-amerických dětí, které žijí v chudších menších městech a těch, které vyrůstají ve střední vrstvě ve městech, dovoluje posoudit, jak na úroveň asertivity působí urbanizace a ekonomická třída nezávisle na kulturních faktorech. Konečně srovnání městských anglo-amerických dětí a mexických dětí žijících na vesnici umožňuje zjistit, zda se s věkem rozvíjí asertivita a skupinová soutěživost mezi jednotlivými skupinami. Celkově se výzkumu zúčastnilo 154 dětí od 5 do 12 let. Přístroj (*Assertiveness pull scale*), který byl pro výzkum asertivity použit, byl složen z několika částí – pružinové váhy, tlačítka, páčky, měřicí škály od 1 do 12 a kuliček obsažených v přístroji. Děti měly za úkol získat co nejvíce kuliček, které by pak proměnily za hračky, přičemž počet kuliček byl úměrný síle stlačení. Bylo jim ovšem na začátku řečeno, že mají deset pokusů a při každém pokusu mohou tlakem získat maximálně šest kuliček, jinak se pružinka v přístroji přetrhne. Počet přetržených pružinek pak signalizovalo míru neadaptivní asertivity. Jestliže dítě v jednotlivých pokusech dosahovalo méně než šest kuliček, tedy dosažitelné maximum, signalizovalo to neadaptivní pasivitu. Výsledky ukázaly, že městské americké děti byly celkově více asertivní než vesnické mexické děti. Výzkum neukázal rozdíl mezi anglo-americkými a mexicko-americkými dětmi žijícími v chudších menších městech. Jinými slovy nebyl shledán rozdíl mezi

kulturami. Oba vzorky dětí byly ovšem více asertivní než mexické děti žijící na vesnici. Při srovnávání anglo-amerického vzorku dětí z města a anglo-amerického vzorku dětí z menšího města, bylo zjištěno, že více asertivní jsou děti z města. Urbanizace je tedy faktor podmiňující asertivitu. Jak u amerických dětí, tak u mexických dětí vzrůstala asertivita s věkem (Kagan & Carlson, 1975).

Na univerzitách Tennessee v Chattanooga a Nové Mexiko zkoumali James R. Hall a Diana Beil-Warner kulturní pozadí asertivity u amerických a mexicko-amerických studentů – mužů. Jako metoda byla použita Galassiho Škála sebevyjádření studentů (College Self-Expression Scale – CSES). Škála je kategorizována do skupin, které jsou spojené s přáteli, opačným pohlavím, autoritami, obchodními vztahy, cizími lidmi, rodiči a nespecifikovanou skupinou. Platí, že čím vyšší je skóre, tím vyšší je míra asertivity. S mexicko-americkými muži bývá často spojen tzv. machismus – kombinace asertivního a agresivního chování. Literatura uvádí, že jejich sebevyjádření asertivního chování je situačně podmíněné. Výsledky výzkumu ukázaly, že mexicko-američtí studenti byli shledáni jako méně asertivní ve vztahu k rodičům, vrstevníkům stejného pohlaví a obchodními vztahům (Hall & Beil-Warner, 1978).

Další výzkum prováděný autory Margalitem a Maugerem ze státní univerzity v Georgii se zaměřil na srovnání asertivity a agresivity u izraelských a amerických studentů. K měření použili inventář Průzkum mezilidského chování (*Interpersonal Behavior Survey – IBS*), který přeložili do hebrejštiny. Výzkumu se zúčastnilo 97 studentů u Izraele, kde byl průměrný věk 24 let a 97 studentů z USA, jejichž průměrný věk byl 25 let. Výsledky potvrdily stereotyp, dle kterého jsou Izraelci agresivnější než Američané. Dále autoři pomocí výzkumu zjistili, že Američtí studenti mají větší sebevědomí. Národy se ovšem nelišili v oblasti asertivity. Jediná oblast, ve které se v rámci asertivity lišili, byla zranitelnost. Izraelci byli ostýchavější, pokud si měli říci o pomoc nebo požádat o laskavost (Margalit & Mauger, 1984).

Autoři Zane z Kalifornské univerzity v Santa Barbaře a Sue, Hu a Kwon z Kalifornské univerzity v Los Angeles zkoumali kulturní odlišnosti v asertivitě v Asijců a Američanů. Asijci jsou obecně vnímáni jako lidé tišší, neasertivní, s inhibovaným projevem. Výzkumu se zúčastnilo 28 Číňanů, 27 Japonců a 74 Američanů. Pro výzkum byla využita *analýza sociálního učení*, která zahrnovala devět různých situací. Výsledky ukázaly, že rozdíly v asertivitě Asijců a Američanů jsou situačně specifické. Nejvíce rozdílností bylo viditelných v interakci s lidmi, které vůbec naznaží. Asertivita Asijců byla potlačovaná, jestliže zažívali úzkost nebo vinu (Zane, Sue, Hu, & Kwon, 1991).

Dr. Mehmet Eskin z Adnan Menderes University v Turecku prováděl v roce 2003 výzkum, ve kterém srovnával asertivitu adolescentů ze Švédska a Turecka. K dispozici měl 652 studentů středních škol ze Švédska a 654 studentů středních škol z Turecka. Švédští studenti byli ve věku od 15 do 20 let. Věkové rozmezí tureckých studentů se pohybovalo od 13 do 20 let. Pro účely svého výzkumu využil Dr. Eskin Škály mezilidského chování (*Scale for Interpersonal Behavior – SIB*), která vznikla v roce 1985 a jejímiž autory jsou Arrindell a van der Ende. Byly stanoveny celkem čtyři hypotézy: 1. Švédští adolescenti jsou více asertivní než turečtí adolescenti. 2. Turečtí chlapci jsou více asertivní než turecké dívky, ale mezi švédskými dívkami a švédskými chlapci není v asertivitě rozdíl. 3. Asertivita pozitivně koreluje s počtem přátel a přijímanou sociální podporou. 4. Starší adolescenti jsou více asertivní než mladší adolescenti. Dr. Eskin očekával, že asertivita bude vyšší u švédských adolescentů na základě rozdílů v sociokulturních hodnotách a úrovni ekonomického rozvoje. Turecká kultura je považována za kulturu, kde převažuje hodnota nezávislosti, zatímco švédská kultura klade velký důraz na osobní autonomii a asertivita pro ni představuje vysokou hodnotu. Švédští adolescenti více skórovali v asertivitě a sami sebe celkově popisovali jako v této oblasti dovednější. První hypotéza tedy byla potvrzena. Turecká kultura je proslulá stereotypním dodržováním genderových rolí. Muži jsou v popředí veškerého dění a mají hlavní slovo. Od žen se očekává tiché, neasertivní chování. Na základě tohoto pojetí byla ověřována hypotéza, že turečtí chlapci budou více asertivní než turecké dívky, která se nakonec nepotvrdila. Dále Dr. Eskin ověřoval, zda mají asertivní adolescenti více přátel a dostávají více sociální podpory než méně asertivní adolescenti. Tato hypotéza se ve výzkumu potvrdila. Poslední hypotéza, že starší adolescenti budou více asertivní než mladší, se rovněž potvrdila. Dr. Eskin to vysvětluje tím, že s rostoucím věkem se jedinec učí sociálním dovednostem a zvyšuje se jeho sebevědomí (Eskin, 2003).

Cecile R. Bassen z National Institute of Child Health and Human Development v USA a Michael E. Lamb z Cambridžské univerzity v Anglii prováděli výzkum, který se zaměřil na genderové rozdíly v afiliaci a asertivitě u adolescentů (od 13 do 16 let). Výsledky jejich studie ukazují, že jsou adolescenti celkově více afiliativní než asertivní. Tím v podstatě potírají generový stereotyp, že chlapci jsou více asertivní a dívky naopak více afiliativní. Výzkum se zaměřoval na afiliaci a asertivitu ve spojení s určitou situací. Například tedy ve vztahu k vrstevníkovi (stejného, opačného pohlaví), ke své matce a ke svému otci a k sobě samému v různých rolích. Výsledky ukázaly, že chlapci byli signifikantně více asertivní ve vztahu ke svým vrstevníkům než dívky a dívky pak byly

signifikantně více asertivní ve vztahu ke své matce než chlapci. Nebyly zjištěny žádné genderové rozdíly v asertivitě. Dokonce bylo zjištěno, že asertivita u dívek neklesá s věkem (Bassen & Lamb, 2006).

Novodobý výzkum autorů Anata Korema, Gabriela Horenczyka a Moshea Tatara z Hebrejské univerzity v Jeruzalémě rozlišil meziskupinovou asertivitu imigrantů v adolescenci a asertivitu uvnitř skupiny imigrantů u etiopských adolescentů a adolescentů Bývalého sovětského svazu, přičemž adolescenti uvnitř skupiny byli většinou přistěhovalečtí přátelé, spolužáci sousedé nebo členové rodiny. Korem a spol. prováděli výzkum těchto vnitřních a vnějších přistěhovaleckých skupin v Izraeli, které pak porovnávali s nepřistěhovaleckými skupinami. Jako metoda byl využit Dotazník asertivity (*Assertiveness Questionnaire*) speciálně vytvořený pro tento výzkum, který rozlišoval mezi asertivitou, agresivitou a pasivitou. Zjistili, že neimigrantské skupiny vykazovaly vyšší míru asertivity než imigrantské skupiny. Co se týká genderového rozlišení, děvčata vykazovala vyšší míru asertivity než chlapci. Zajímavé bylo zjištění, že imigranti vnímali sami sebe stejně asertivní jako neimigrantská skupina a dokonce více asertivní než druhá imigrantská skupina. Vysvětlení pro vyšší asertivitu Izraelců jakožto nonimigrantů je jejich specifická kultura, která je charakteristická vysokou mírou asertivity. Dalším vysvětlením může být, že se Izraelci více cítí být doma a tím pádem pevněji a stabilněji nežli přistěhovalecké obyvatelstvo (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

6. VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Problematicke asertivního chování již v současné době není věnováno tolik pozornosti, jak dokazují zdroje užití v této práci, jež jsou mnohé staršího data. Objeví-li se přece jen nějaký zájem v této oblasti, je zaměřen spíše na asertivitu ve vztahu k nejrozličnějším profesím (například asertivita zdravotních sester na konkrétním pracovišti) nebo asertivitě v sexuální oblasti či v oblasti drog.

Kolébku výzkumu asertivity jsou Spojené státy americké, kde se zrodil a začal rozvíjet. Většinu výzkumů spojených s touto problematikou proto najdeme převážně v USA. V České republice se otázky asertivního chování začaly řešit teprve v 90. letech 20. století, tedy poměrně nedávno. Tento zájem se ovšem točil především kolem dospělých. Asertivita u dětí či pubescentů zde byla zkoumána zcela minimálně.

Dvacáté první století je nazýváno stoletím informací a umění komunikace. Doba si žádá sociálně zralé a vyrovnané jedince, kteří jsou schopni se ve společnosti prosadit. Umějí komunikovat s lidmi, jednat racionálně, pružně a efektivně, diskutovat o problémech. Umějí se chytit šancí a v případě potřeby někoho přesvědčit. Na druhou stranu, jestliže to situace vyžaduje, jsou schopni také kompromisu. Tolerují a respektují jak sebe, tak ostatní lidi. Jinými slovy se v dnešní době lépe prosadí člověk, který umí jednat asertivně (Vališová, 2002).

Jak píše Walmsley (1991) ve své knize, člověk se chová vždy podle vzorců, které nabyt již v dětství. Může se tedy projevovat manipulativně, být pasivní, agresivní nebo je schopen jednat asertivně. Tyto nabyté vzorce chování si z dětství přenášíme do dospělosti. Proto bychom měli již děti učit, jak vypadá asertivní chování a co dobrého jim může přinést. Lze tedy vidět, že zabývat se asertivitou již u dospívajících má smysl.

Z výše uvedeného průřezu literaturou a výzkumů vyplývá, že mezi různými zkoumanými zeměmi existují v oblasti asertivity rozdíly. Výzkum, který by srovnával Čechy a Američany, jsem ovšem nenalezla. Dále je z těchto poznatků patrné, že ony rozdíly existují také mezi muži a ženami. Zde se ukazuje, že tyto rozdíly se různě mění a různě prohlubují. Dříve spíše platilo, že jsou muži či chlapci více asertivní nežli ženy či dívky, což korespondovalo se stereotypním vnímáním genderových rolí mužů a žen ve společnosti. Ve výzkumech z posledních let je ovšem patrné, že se role vyrovnávají, ba dokonce snad i otáčí. Výsledky těchto výzkumů totiž ukazují, že ženy a dívky jsou více asertivní, než muži a chlapci.

Vzhledem k výše zmíněným poznatkům a proměnám v této oblasti jsem si zvolila následující výzkumné cíle:

- *Pomocí Children's Assertiveness Inventory ověřit případné rozdíly v asertivitě mezi pubescenty v České republice a ve Spojených státech amerických.*
- *Pomocí Children's Assertiveness Inventory ověřit případné rozdíly v asertivitě mezi chlapci v České republice a ve Spojených státech amerických a případné rozdíly v asertivitě mezi dívkami v České republice a ve Spojených státech amerických.*
- *Pomocí Children's Assertiveness Inventory ověřit případné rozdíly v asertivitě mezi chlapci a dívkami ve Spojených státech amerických a rozdíly v asertivitě mezi chlapci a dívkami v České republice.*

Vzhledem k tomu, že jsem nenalezla žádný výzkum, či zdroj, který by se zabýval přímo srovnáním asertivity mezi českou a americkou populací, avšak několika výše zmíněnými výzkumy bylo prokázáno, že rozdíly mezi jednotlivými národy existují, použila jsem pro srovnání asertivity českých a amerických pubescentů oboustranné hypotézy o rozdílu. Tyto hypotézy jsou pro přehlednost označeny jako H1, H4 a H5. Dále na základě výše zmíněných poznatků o vyšší míře asertivity u dívek a žen v posledních letech jsem pro srovnání asertivity mezi chlapci a dívkami použila jednostrannou hypotézu o rozdílu. Tyto hypotézy jsou pro přehlednost označeny jako H2 a H3.

H1: *Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných pubescentů z České republiky a skupiny zkoumaných pubescentů ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

H2: *Skór asertivity je u zkoumané skupiny českých dívek statisticky významně vyšší, než u zkoumané skupiny českých chlapců.*

H3: *Skór asertivity je u zkoumané skupiny amerických dívek statisticky významně vyšší, než u zkoumané skupiny amerických chlapců.*

H4: *Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných chlapců z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

H5: *Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných dívek z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

7. POPIS ZVOLENÉHO METODOLOGICKÉHO RÁMCE A METOD

7. 1. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

První část výzkumu proběhla v červenci roku 2012 v Pensylvánii ve Spojených státech amerických na dětském letním táboře Pine Forest Camp, kde jsem čtyři měsíce pracovala. Druhá část výzkumu pak probíhala od listopadu 2012 do února 2013 na základních školách a nižších gymnáziích v České republice.

Výběr respondentů v USA spočíval v oslovení vedení letního tábora Pine Forest Camp, které mi přiřadilo všechny děti, které byly ve věku, jež byl pro výzkum předem definován. K získání výzkumného souboru v ČR byla použita metoda prostého záměrného výběru, což je nejjednodušší varianta metody záměrného výběru. Dle Miovského (2006, 136) spočívá tato metoda „v tom, že bez uplatnění dalších specifických metod či strategií vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu (tj. účastníky splňující určité kritérium nebo soubor kritérií) toho, který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s ní také souhlasí“. Všichni respondenti museli vyhovovat těmto kritériím: ve věku 13 – 15 let (vlastní puberta), česká nebo americká národnost.

Samotný sběr dat byl proveden formou tužka – papír, kdy respondenti vyplňovali stanovenou sebesposuzovací škálu. U amerických dětí na letním táboře proběhl sběr dat v rámci jednoho dne, kdy se v určenou hodinu sešli nejprve chlapci a poté v jinou určenou hodinu dívky do tamější jídelny, kde byli rozsazeni každý k jednomu stolu, aby tak měli prostor a klid k vyplňování dotazníku. Dětem jsem byla zástupci tábora představena a vysvětlila jsem účel výzkumu a instrukce k vyplnění. České děti vyplňovaly škálu v regulérních hodinách ve škole za účasti mé osoby a vyučujícího. Před vyplňováním dotazníku jsem rovněž vysvětlila účel výzkumu a instrukce k vyplnění.

7. 2. METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

Vzhledem k charakteru použitého dotazníku je tento výzkum kvantitativního rázu. Pro výzkum byla použita sebesposuzovací škála *Children' s Assertiveness Inventory* (Ollendick, 1978). Tento dotazník jsem si zvolila z několika důvodů. Především byl již mnohokrát použit pro účely zkoumání asertivity u dětí a pubescentů ve Spojených státech amerických. Dále byl dotazník shledán validním a reliabilním. A v neposlední řadě je

dotazník časově nenáročný a velmi srozumitelný, což zjednodušilo komunikaci s respondenty a následný sběr dat. Zpracování dat bylo provedeno s pomocí počítačové aplikace Microsoft Office Excel 2007 a Statistica 10. Data byla analyzována za pomoci Mann-Whitneyova U-testu.

7. 3. DOTAZNÍK CHILDREN'S ASSERTIVENESS INVENTORY

Tato sebeposuzovací škála, jejímž autorem je Thomas H. Ollendick, byla vytvořena v roce 1978 pro účely měření asertivity u dětí. Validita a reliabilita dotazníku byla prověřována na třech vzorcích dětí normálních a na vzorku dětí, u nichž se projevovala sociální staženost. Děti pocházely z měst i vesnic ze států Indiana a Virginie. Reliabilita škály byla hodnocena přes vnitřní konzistenci, test-retest a stabilitu v čase. Validita škály byla stanovena na základě zkoumání jejího vztahu k ostatním sebeposuzovacím škálám: *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (Spielberger, 1970), *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, Harris, 1969) a *Nowicki-Strickland Locus of Control Scale* (Nowicki, Strickland, 1973), k testu hraní rolí: *Behavioral Assertiveness Test for Children, BAT-C* (Bornstein, Bellack, Hersen, 1977) a k behaviorálnímu měření sociálních interakcí: děti byly pozorovány během volné hry pro pozitivní sociální interakce. Škála byla shledána jak reliabilní, tak validní (Ollendick, 1984).

Ollendickova škála se skládá ze čtrnácti položek, které odrážejí různé sociální situace, jež vyžadují asertivní odpověď. Sedm z těchto položek se váže na asertivní reakce v pozitivních situacích. Příkladem takovéto pozitivní situace je položka číslo 13.: „*Podarilo se ti něco, pochlubíš se tím nějakému svému vrstevníkovi?*“. Dalších sedm položek se váže na asertivní reakce v negativních situacích. Příkladem negativní situace je položka číslo 5.: „*Jestliže se na někoho ve tvém věku zlobíš, dáš mu to najevo?*“. Dítě na položky odpovídá „ano“, nebo „ne“, přičemž asertivní odpovědi v rámci „ano“ odpovědi jsou položky číslo 1, 3, 5, 7, 8, 9, 13 a 14 a asertivní odpovědi v rámci „ne“ odpovědi jsou položky číslo 2, 4, 6, 10, 11 a 12. Celkové skóre se pak pohybuje v rozmezí 0 – 14 bodů a platí, že vyšší skóre odrážejí vyšší míru asertivity u dítěte (Ollendick, 1984).

Dotazník jsem získala písemnou žádostí autora, tedy Dr. Thomase H. Ollendicka, o jeho poskytnutí pro účely mé magisterské diplomové práce. Thomas H. Ollendick v současné době působí jako ředitel Child Study Center na katedře psychologie na Virginia Polytechnic Institute and State University v Blacksburgu ve státě Virginie.

Vzhledem k tomu, že originální verze dotazníku Children's Assertiveness Inventory existuje pouze v anglické verzi, bylo zapotřebí dotazník přeložit do češtiny, aby mohl být zadán dětem v České republice. Překlad proběhl v několika fázích. V první fázi jsem dotazník sama přeložila z angličtiny do češtiny. Ve druhé fázi jsem nechala dotazník přeložit dvěma vyučujícími angličtiny (vyučující angličtiny na gymnáziu a vyučující angličtiny na univerzitě). Tyto tři verze dotazníku byly porovnány a po upravení pouhých nuancí byla vytvořena finální verze. Ve třetí fázi proběhla ústní konzultace dotazníku s rodilým Američanem, žijícím v České republice. Ve čtvrté a poslední fázi byl dotazník zkontrolován s vedoucí práce a shledán vhodným pro použití.

7. 4. ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ

Pro sběr dat u amerického vzorku dětí na dětském táboře Pine Forest Camp v Pensylvánii jsem získala ústní souhlas k provedení výzkumu od vlastníků tábora, tedy Mickeyho a Barbary Blackových. U českého vzorku dětí jsem vždy získala souhlas k výzkumu od vyučujících nebo ředitelů škol, kde byl výzkum prováděn.

Všem osloveným dětem v České republice a v USA byly ústně podány základní informace o účelu výzkumu a nakládání s daty. Rovněž bylo před zahájením dotazníkového šetření všem oznámeno, že vyplňování dotazníku je anonymní a že je možné od tohoto výzkumu bez udání důvodu odstoupit. Vedení dětského tábora v USA a vyučující na školách v ČR, kde byl výzkum prováděn, obdrželi kontaktní emailovou adresu, kam se mohou obracet s dotazy ohledně výzkumu nebo jeho výsledků. Součástí české i americké verze dotazníku byla úvodní strana, která obsahovala krátké představení mé osoby, dále informace o anonymitě a stručné instrukce k vyplnění dotazníku. Titulní strany v obou jazycích jsou k dispozici v přílohách této magisterské diplomové práce. V průběhu i po skončení administrace dotazníku byly dětem a jejich zástupcům (vedení tábora a vyučující) zodpovídaný jejich dotazy. Po odevzdání dotazníků byla dětem a jejich zástupcům nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumu.

V průběhu vyplňování dotazníku se u žádného z respondentů neobjevily žádné komplikace a nikdo z nich od dotazníkového šetření neodstoupil. Jedna z oslovených škol v České republice sběr dat v jejích třídách odmítla.

8. SOUBOR

Vzhledem k zaměření této magisterské diplomové práce jsem si vybrala děti ve věkové skupině od 13 do 15 let. Toto věkové rozmezí odpovídá takzvané vlastní pubertě, kdy se dle poznatků uvedených v teoretické části této práce vyvíjí a upevňují sociální dovednosti, tedy i asertivita jakožto významný faktor pro sociální vývoj jedince (Eskin, 2003).

Škálu Children's Assertiveness Inventory vyplnilo celkem 80 pubescentů ze Spojených států amerických a 86 pubescentů z České republiky. Z tohoto celkového počtu bylo vyřazeno 5 pubescentů z USA a 2 pubescenti z České republiky. Tito byli vyřazeni z důvodu nevyplnění některých položek v dotazníku. Respondent musel být z výzkumu vyřazen již v případě, že v dotazníku opomněl vyplnit pouhou jednu položku a to vzhledem k výše zmíněné koncepci dotazníku.

Základními požadavky pro účast ve výzkumu bylo věkové rozmezí 13 – 15 let a americká nebo česká národnost.

Finální vzorek ze Spojených států amerických tvořilo 75 pubescentů. Z toho se výzkumu zúčastnilo celkem 36 chlapců a 39 dívek. Pubescenti pocházeli ze států *Maryland, New York, New Jersey, Pensylvánie, Delaware, Texas a Oklahoma*. Podrobný popis amerického vzorku se nachází v tabulkách číslo 1 a 2.

Konečný vzorek z České republiky čítal 84 pubescentů. Z toho bylo celkem 34 chlapců a 50 dívek. Pubescenti pocházeli z následujících měst: *Olomouc, Zlín, Opava, Prachatice, Olšany u Prostějova a Slavičín*. Výzkumný vzorek tedy zahrnuje zástupce všech tří regionů v České republice – Čech, Moravy i Slezska. Detailní informace o českém vzorku se nachází v tabulkách číslo 1 a 3.

Tabulka 1: Stručná charakteristika zkoumaného souboru

	Celkový počet (n)	Z toho chlapců	Z toho chlapců (%)	Z toho dívek	Z toho dívek (%)
Pubescenti (USA)	75	36	48	39	52
Pubescenti (ČR)	84	34	40,5	50	59,5

Tabulka 2: Přehled států USA u amerického vzorku

Stát	Počet pubescentů (n)	%
Maryland	8	10,66
New York	16	21,33
New Jersey	11	14,66
Pensylvánie	16	21,33
Delaware	8	10,66
Texas	7	9,33
Oklahoma	9	12

Tabulka 3: Přehled měst ČR u českého vzorku

Město	Počet pubescentů (n)	%
Olomouc	18	21,4
Zlín	9	10,7
Opava	11	13,1
Prachatice	17	20,2
Olšany u Prostějova	15	17,9
Slavičín	14	16,7

9. VÝSLEDKY

V této kapitole se budu postupně věnovat testování jednotlivých hypotéz. U každé testované hypotézy bude uvedena tabulka s výsledky statistické analýzy, za nimi pak bude následovat popis výsledků a nakonec vyhodnotím, zda stanovenou hypotézu na základě výsledků přijímám nebo zamítám. V programu Statistica 10 jsem nejprve ověřovala normalitu rozložení celého výběru, a protože rozložení sledovaného výběru nebylo normální, použila jsem pro statistické zpracování neparametrickou statistiku, zejména Mann-Whitneyův U-test.

Hypotéza č. 1 (H1): *Mezi skóre asertivity u skupiny zkoumaných pubescentů z České republiky a skupiny zkoumaných pubescentů ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

Cílem zde bylo porovnat, zda mezi skóre asertivity u zkoumané skupiny pubescentů z České republiky a zkoumané skupiny pubescentů ze Spojených států amerických je nebo není statisticky významný rozdíl. Přičemž mým předpokladem byla existence rozdílu mezi oběma soubory a to vzhledem k výše uvedeným výzkumům asertivity v různých státech, kde mezi různými národy byly nalezeny rozdíly ve skórech asertivity. Pro výpočet jsem zvolila Mann-Whitneyův U-test. Hladinu významnosti předpokládám **0.05**. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 4.

Tabulka 4: Srovnání skóre asertivity mezi zkoumanými skupinami pubescentů z ČR a z USA

MANN-WHITNEYŮV U-TEST DLE PROMĚNNÉ NÁRODNOST							
	N (ČR)	N (USA)	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
ASERTIVITA	84	75	2030,500	3,860917	0,000113	3,906137	0,000094

Na základě údajů uvedených v tabulce č. 4 jsem došla k následujícím výsledkům. Pomocí Mann-Whitneyova U-testu jsem pro hypotézu H1 na zvolené hladině významnosti **0,05** získala výpočet hodnoty $p=0,000113$. Při porovnání hodnoty p a hladiny významnosti α jsem došla k závěru, že $p < \alpha$, čímž **přijímám hypotézu H1**, že:

Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných pubescentů z České republiky a skupiny zkoumaných pubescentů ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k tomu, že byla hypotéza přijata, v následující tabulce č. 5 dále uvádím výpočty, které ukazují, u kterého národa je skór asertivity vyšší.

Tabulka 5: Srovnání míry asertivity mezi zkoumanými skupinami pubescentů z ČR a z USA

SOUČET POŘADÍ A PRŮMĚRNÉ POŘADÍ				
	SOUČET POŘADÍ (USA)	SOUČET POŘADÍ (ČR)	PRŮMĚRNÉ POŘADÍ (USA)	PRŮMĚRNÉ POŘADÍ (ČR)
MÍRA ASERTIVITY	7119,500	5600,500	94,93	66,67

Na základě srovnání průměrného pořadí obou národů uvedených v tabulce č. 5 mohu tvrdit, že asertivita je vyšší u skupiny pubescentů z USA, než u skupiny pubescentů z ČR.

Hypotéza č. 2 (H2): *Skór asertivity je u zkoumané skupiny českých dívek statisticky významně vyšší, než u zkoumané skupiny českých chlapců.*

Zde bylo cílem porovnat skóry asertivity mezi zkoumanou skupinou českých dívek a zkoumanou skupinou českých chlapců s předpokladem, že bude prokázán vyšší skór asertivity u zkoumané skupiny dívek, a to vzhledem k výsledkům novějších zahraničních výzkumů, které ukazovaly vyšší míru asertivity u dívek. Nejprve jsem opět srovnávala skóry asertivity u obou pohlaví pomocí Mann-Whitneyova U-testu na hladině významnosti **0.05**. Výsledky jsou zahrnuty v tabulce č. 6.

Tabulka 6: Srovnání skórů asertivity mezi pohlavími u zkoumaných skupin v ČR

MANN-WHITNEYŮV U-TEST DLE PROMĚNNÉ POHLAVÍ							
	N (dívky)	N (chlapci)	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
ASERTIVITA	50	34	751	0,897621	0,369388	0,909244	0,363222

Na základě Mann-Whitneyova U-testu jsem pro hypotézu H2 na zvolené hladině významnosti **0,05** získala výpočet hodnoty $p=0,369388$. Při porovnání hodnoty p a hladiny významnosti α jsem došla k závěru, že $p > \alpha$, což znamená, že mezi zkoumanou skupinou českých dívek a zkoumanou skupinou českých chlapců není statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Proto **zamítám hypotézu H2**. Na základě tohoto závěru samozřejmě nelze dále určit, u které zkoumané skupiny je skór asertivity vyšší.

Hypotéza č. 3 (H3): *Skór asertivity je u zkoumané skupiny amerických dívek statisticky významně vyšší, než u zkoumané skupiny amerických chlapců.*

Zde bylo cílem porovnat skóry asertivity mezi zkoumanou skupinou amerických dívek a zkoumanou skupinou amerických chlapců s předpokladem, že bude prokázán vyšší skór asertivity u zkoumané skupiny dívek, a to rovněž vzhledem k výsledkům novějších zahraničních výzkumů, které ukazovaly vyšší míru asertivity u dívek. Nejprve jsem opět srovnávala skóry asertivity u obou pohlaví pomocí Mann-Whitneyova U-testu na hladině významnosti **0.05**. Výsledky jsou zahrnuty v tabulce č. 7.

Tabulka 7: Srovnání skóru asertivity mezi pohlavími u zkoumaných skupin v USA

MANN-WHITNEYŮV U-TEST DLE PROMĚNNÉ POHLAVÍ							
	N (dívky)	N (chlapci)	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
ASERTIVITA	39	36	526,5000	1,855831	0,063479	1,886483	0,059231

Na základě Mann-Whitneyova U-testu jsem pro hypotézu H4 na zvolené hladině významnosti **0,05** získala výpočet hodnoty $p=0,063479$. Při porovnání hodnoty p a hladiny významnosti α jsem došla k závěru, že $p > \alpha$, což znamená, že mezi zkoumanou skupinou amerických dívek a zkoumanou skupinou amerických chlapců není statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Proto **zamítám hypotézu H3**. Na základě tohoto závěru rovněž nelze dále určit, u které zkoumané skupiny je skór asertivity vyšší.

Hypotéza č. 4 (H4): *Mezi skóre asertivity u skupiny zkoumaných chlapců z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

Cílem zde bylo porovnat, zda mezi skóre asertivity u zkoumané skupiny českých chlapců a zkoumané skupiny amerických chlapců je nebo není rozdíl. Pro výpočet jsem opět zvolila Mann-Whitneyův U-test. Hladinu významnosti předpokládám **0.05**. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 8.

Tabulka 8: Srovnání skóre asertivity mezi zkoumanými skupinami chlapců z ČR a z USA

MANN-WHITNEYŮV U-TEST DLE PROMĚNNÉ NÁRODNOST							
	N (ČR)	N (USA)	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
ASERTIVITA	34	36	564	0,558167	0,576731	0,636238	0,524622

Na základě údajů uvedených v tabulce č. 8 jsem došla k následujícím výsledkům. Pomocí Mann-Whitneyova U-testu jsem pro hypotézu H4 na zvolené hladině významnosti **0,05** získala výpočet hodnoty $p=0,576731$. Při porovnání hodnoty p a hladiny významnosti α jsem došla k závěru, že $p > \alpha$, tedy že mezi zkoumanou skupinou chlapců z České republiky a zkoumanou skupinou chlapců ze Spojených států amerických není statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity, čímž **zamítám hypotézu H4**.

Hypotéza č. 5 (H5): *Mezi skóre asertivity u skupiny zkoumaných dívek z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

Zde bylo cílem porovnat, zda mezi skóre asertivity u zkoumané skupiny českých dívek a zkoumané skupiny amerických dívek je nebo není rozdíl. Pro výpočet jsem znovu zvolila Mann-Whitneyův U-test. Hladinu významnosti předpokládám **0.05**. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 9.

Tabulka 9: Srovnání skóre asertivity mezi zkoumanými skupinami dívek z ČR a z USA

MANN-WHITNEYŮV U-TEST DLE PROMĚNNÉ NÁRODNOST							
	N (ČR)	N (USA)	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
ASERTIVITA	50	39	722	2,087918	0,036806	2,118024	0,034174

Na základě údajů uvedených v tabulce č. 9 jsem došla k následujícím výsledkům. Pomocí Mann-Whitneyova U-testu jsem pro hypotézu H5 na zvolené hladině významnosti **0,05** získala výpočet hodnoty $p=0,036806$. Při porovnání hodnoty p a hladiny významnosti α jsem došla k závěru, že $p < \alpha$, čímž **přijímám hypotézu H5**, že:

Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných dívek z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k tomu, že byla hypotéza přijata, v následující tabulce č. 10 dále uvádím výpočty, které ukazují, zda je skóre asertivity vyšší u amerických dívek nebo u českých dívek.

Tabulka 10: Srovnání míry asertivity mezi zkoumanými skupinami dívek z ČR a z USA

SOUČET POŘADÍ A PRŮMĚRNÉ POŘADÍ				
	SOUČET POŘADÍ (DÍVKY-USA)	SOUČET POŘADÍ (DÍVKY-ČR)	PRŮMĚRNÉ POŘADÍ (DÍVKY-USA)	PRŮMĚRNÉ POŘADÍ (DÍVKY-ČR)
MÍRA ASERTIVITY	2008,000	1997,000	51,49	39,94

Na základě srovnání průměrného pořadí obou skupin dívek uvedených v tabulce č. 10 mohu tvrdit, že asertivita je vyšší u skupiny dívek z USA, než u skupiny dívek z ČR.

10. K PLATNOSTI HYPOTÉZ

V souvislosti s výše popsány mi výsledky uvedu v této kapitole stručné vyjádření k platnosti hypotéz.

Hypotéza č. 1: *Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných pubescentů z České republiky a skupiny zkoumaných pubescentů ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

Na základě výsledků Mann-Whitneyova U-testu, který jsem aplikovala na data ze sebesuzovací škály Children's Assertiveness Inventory, jsem tuto **hypotézu přijala**.

Hypotéza č. 2: *Skór asertivity je u zkoumané skupiny českých dívek statisticky významně vyšší, než u zkoumané skupiny českých chlapců.*

Na základě výsledků Mann-Whitneyova U-testu, který jsem aplikovala na data ze sebesuzovací škály Children's Assertiveness Inventory, jsem tuto **hypotézu zamítla**.

Hypotéza č. 3: *Skór asertivity je u zkoumané skupiny amerických dívek statisticky významně vyšší, než u zkoumané skupiny amerických chlapců.*

Na základě výsledků Mann-Whitneyova U-testu, který jsem aplikovala na data ze sebesuzovací škály Children's Assertiveness Inventory, jsem tuto **hypotézu zamítla**.

Hypotéza č. 4: *Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných chlapců z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

Na základě výsledků Mann-Whitneyova U-testu, který jsem aplikovala na data ze sebesuzovací škály Children's Assertiveness Inventory, jsem tuto **hypotézu zamítla**.

Hypotéza č. 5: *Mezi skórem asertivity u skupiny zkoumaných dívek z České republiky a skupiny zkoumaných chlapců ze Spojených států amerických existuje statisticky významný rozdíl.*

Na základě výsledků Mann-Whitneyova U-testu, který jsem aplikovala na data ze sebesuzovací škály Children's Assertiveness Inventory, jsem tuto **hypotézu přijala**.

10. DISKUZE

V této kapitole mé magisterské diplomové práce se pokusím rozvést výsledky provedeného výzkumu a zahrnout je do širších souvislostí s výzkumy a jinými zdroji výše uvedenými.

Praktická část této práce byla zaměřena na děti v období pubescence a to konkrétně ve věku 13-15 let. Tato fáze je v literatuře často nazývána jako tzv. *vlastní puberta* (Langmeier & Krejčířová, 2006). Důvodem pro zvolení právě tohoto věkového rozmezí byl především fakt, že zde dochází k celé řadě podstatných změn jak ve vývoji jedince, tak v jeho vztahu k sobě samému a okolí. V souvislosti těchto změn mnohé literární zdroje a výzkumy ukázaly, že k jejich zvládnutí může napomoci právě umění jednat asertivně (Reardon, 1979; Eskin, 2003; Rotheram, 1980).

Pro získání dat jsem použila sebesposuzovací škálu Children's Assertiveness Inventory, která byla zkonstruována pro účely zjištění míry asertivity u dětí (Ollendick, 1984). Sběr dat proběhl ve dvou fázích. První fáze byla uskutečněna na dětském letním táboře v Pensylvánii ve Spojených státech amerických v červenci roku 2012. Druhá fáze pak probíhala v šesti městech České republiky od listopadu 2012 do února 2013. Celkový počet respondentů byl 166, z nichž 86 pocházelo z ČR a 80 z USA. Po důkladné kontrole vyplněných škál byli 2 respondenti z České republiky a 5 respondentů ze Spojených států amerických vyřazeni z důvodů vynechání položky či položek v sebesposuzovací škále. V pozadí tohoto jevu může být nepozornost při jejím vyplňování, nepochopení položkám nebo také neochota určitě citlivé položky vyplnit.

Pro zpracování dat byla použita neparametrická statistika. K použití neparametrické statistiky jsem se uchýlila z důvodu nesplnění kritérií pro použití metod parametrických. V programu Statistica 10 jsem nejprve ověřovala normalitu rozložení celého výběru, které nebylo normální. Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo vždy porovnat rozdíl mezi dvěma soubory a zjistit statistickou významnost, vybrala jsem z neparametrických metod Mann-Whitneyův U test.

Jedním z cílů této práce bylo ověřit případný rozdíl v asertivitě mezi zkoumanou skupinou pubescentů z České republiky a zkoumanou skupinou pubescentů ze Spojených států amerických. Tomuto cíli odpovídala hypotéza H1. Dále jsem se zaměřila na rozdíly mezi pohlavími v obou státech. Tento záměr postihovaly hypotézy H2 a H3. Posledním cílem bylo zjistit rozdíly v asertivitě mezi dívkami z ČR a z USA a mezi chlapci z ČR a z USA, čemuž odpovídaly hypotézy H4 a H5.

Na základě výzkumných studií v teoretické práci, které uváděly, že mezi různými zkoumanými zeměmi existují rozdíly v asertivitě, jsem předpokládala, že bude existovat rozdíl v asertivitě i mezi skupinou zkoumaných pubescentů z České republiky a skupinou zkoumaných pubescentů ze Spojených států amerických. Výzkum, který by porovnával konkrétně tyto země, jsem nenalezla, tudíž jsem nemohla hypotézu H1 formulovat jednostranně. Hypotéza H1 byla ve výzkumu přijata, čili mezi skupinami pubescentů z ČR a z USA byl nalezen statisticky významný rozdíl ve skóru asertivity. V souvislosti s tímto zjištěním jsem se uchýlila k dalšímu kroku a to k otázce, ve které zemi je skór asertivity u pubescentů vyšší. Tento údaj jsem zjistila porovnáním hodnot průměrného pořadí obou souborů. Vyšší skór asertivity vykazoval výběr pubescentů z USA. Ve vztahu k příčinám vyššího skóru asertivity u amerických pubescentů se mohu uchýlit pouze k domněnkám. Dle mého názoru zde hraje podstatnou, snad i hlavní roli odlišnost výchovného a kulturního prostředí pubescenta v jednotlivých zemích. Vliv faktoru výchovy byl ostatně okrajově zmíněn již v jedné z kapitol teoretické části. Prošetření vztahu výchovných stylů a míry asertivity u dítěte je zajímavým podnětem pro další výzkum.

V souladu se zahraničními výzkumy z posledních let, jež vykazovaly rozdíly v asertivitě mezi chlapci a dívkami v různých státech, ba dokonce byla v různých zemích několikrát potvrzena vyšší míra asertivity u dívek, jsem předpokládala, že i v mém výzkumu bude zjištěn rozdíl mezi dívkami a chlapci v obou státech, respektive vyšší míra asertivity u dívek. Hypotézy H2 a H3 byly tedy formulovány jako jednostranné hypotézy o rozdílu. Ani jedna z nich ovšem nebyla přijata. V České republice ani ve Spojených státech amerických tedy nebyl nalezen statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity mezi pohlavími. Tento odklon od ostatních zahraničních výzkumů, kde byl prokázán rozdíl mezi pohlavími, si vykládám především velikostí souboru respondentů a rovněž použitím sebeposuzovací škály, která je sice velmi jednoduchá a rychlá pro administraci i vyplnění, ale zároveň také méně přesná.

Hypotézy H4 a H5 byly formulovány jako oboustranné hypotézy o rozdílu, jelikož zde stejně jako u hypotézy H1 neexistuje žádný výzkum, který by se věnoval rozdílům v míře asertivity mezi ČR a USA. Hypotéza H4 nebyla přijata, tedy neexistuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity mezi zkoumanou skupinou amerických chlapců a zkoumanou skupinou českých chlapců. Hypotéza H5 však přijata byla, tedy mezi zkoumanou skupinou amerických dívek a zkoumanou skupinou českých dívek existuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Tento výsledek mě navedl k dalšímu kroku, a to zjistit, zda je skór asertivity vyšší u amerických nebo českých dívek. Tento údaj

jsem opět zjistila porovnáním hodnot průměrného pořadí obou souborů. Vyšší skóre asertivity vykazoval výběr dívek z USA. Zde tedy došlo k zajímavému zjištění, že vyšší skóre asertivity nalezený u zkoumané skupiny pubescentů z USA vlastně zapříčiňuje vyšší skóre asertivity zkoumané skupiny amerických dívek.

Z těchto výsledků tedy lze vysledovat, že mezi zkoumanými skupinami americké dívky, američtí chlapci a čeští chlapci není statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Jediná skupina, jež se od těchto tří skupin ve skórech asertivity liší, je zkoumaná skupina českých dívek. Již výše byla zmíněna domněnka o souvislosti mezi skórem asertivity a stylem výchovy a jejich rozdílnosti u jednotlivých států. Spojím-li zjištění, že rozdíl mezi skóry asertivity u zkoumaných skupin činí skóre asertivity českých dívek a domněnku, že existuje souvislost mezi skórem asertivity a stylem výchovy, nabízí se myšlenka, že v České republice může existovat rozdíl ve výchově dívek a chlapců. K těmto domněnkám by ovšem bylo zapotřebí dalších výzkumů v dané oblasti, jež by mohly ukázat zajímavé výsledky a souvislosti.

Na závěr bych se ráda vyjádřila k nedostatkům svého výzkumu, které mohly zapříčinit zkreslení výsledků. Vzhledem k tomu, že jsem ve výzkumu srovnávala dva národy, bylo zapotřebí mít pro tyto účely dvojjazyčnou verzi použité škály. Škála Children's Assertiveness Inventory však nemá českou obdobu, jež by se dala využít. Anglickou verzi dotazníku jsem proto přeložila do češtiny. Ačkoli její překlad prošel čtyřmi fázemi, než nabyl své finální podoby, mohly se mezi českou a americkou verzí objevit nějaké odlišnosti, které mohly výsledky výzkumu zkreslit. Dalším velkým nedostatkem, který ve svém článku zmiňuje samotný autor škály, Thomas Ollendick, je nedostatečná diskriminace této škály mezi asertivitou a agresivitou, jež mohla rovněž výsledky zkreslit. V neposlední řadě zmiňuji možnost zkreslení výzkumu v závislosti na nevelkém souboru respondentů a využití sebeposuzovací škály, která je ve srovnání s jinými metodami vždy méně přesná.

Vzhledem k počtu respondentů samozřejmě není možné výsledky tohoto výzkumu příliš generalizovat. Přesto vnímám problematiku asertivity u dětí a pubescentů jako důležitou oblast pro další bádání. Dle mého názoru by umění asertivního jednání již v tomto věku mohlo předcházet mnoha konfliktům a nedorozuměním, vedlo by k lepší komunikaci mezi lidmi a tím pádem snad i k celkové lepší spokojenosti v oblasti vztahů mezi lidmi.

11. ZÁVĚR

V praktické části jsem za využití sebeposuzovací škály Children's Assertiveness Inventory ověřovala 3 výzkumné cíle, které postihovalo 5 hypotéz. Na základě interpretace výsledků hypotéz jsem došla k následujícím výsledkům.

Předpoklad o existenci signifikantního rozdílu ve skórech asertivity mezi zkoumaným souborem amerických pubescentů a zkoumaným souborem českých pubescentů výsledky potvrdily. Platí tedy, že mezi zkoumaným souborem amerických pubescentů a zkoumaným souborem českých pubescentů existuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Současně jsem na základě podrobnějšího srovnání došla k závěru, že zkoumaný soubor amerických pubescentů vykazoval vyšší míru asertivity než zkoumaný soubor českých pubescentů. Dále jsem předpokládala, že zkoumaný soubor českých dívek bude vykazovat vyšší míru asertivity než zkoumaný soubor českých chlapců. Tento předpoklad ovšem výsledky nepotvrdily. Mezi těmito dvěma soubory neexistuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Stejně jako u souborů dívek a chlapců z ČR jsem předpokládala, že zkoumaný soubor amerických dívek bude vykazovat vyšší míru asertivity než zkoumaný soubor amerických chlapců. Ani tento předpoklad ovšem výsledky nepotvrdily. Ani zde tedy neexistuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Dalším předpokladem byla existence statisticky významného rozdílu ve skórech asertivity mezi zkoumaným souborem amerických chlapců a zkoumaným souborem českých chlapců. Tento předpoklad výsledky rovněž nepotvrdily. Mezi těmito dvěma soubory tedy neexistuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Posledním předpokladem pak byla existence statisticky významného rozdílu ve skórech asertivity mezi zkoumaným souborem amerických dívek a zkoumaným souborem českých dívek. Tento předpoklad výsledky potvrdily, tudíž mezi těmito dvěma soubory existuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Současně jsem na základě podrobnějšího srovnání došla k závěru, že zkoumaný soubor amerických dívek vykazoval vyšší míru asertivity než zkoumaný soubor českých dívek.

12. SOUHRN

Tématem mé magisterské diplomové práce je srovnání asertivity dětí v období pubescence u pubescentů z České republiky a ze Spojených států amerických. Práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou.

Teoretická část obsahuje čtyři velké kapitoly, které slouží jako uvedení do problematiky této práce a hlubší seznámení se s tématem asertivity samotné a asertivity u dětí právě v období pubescence. První kapitola je zaměřena na obecnou oblast komunikace, kterou lze charakterizovat jako výměnu informací mezi lidmi za využití verbálních prostředků, tj. řeči, jazyka, a také neverbálních prostředků jako je výraz obličeje, postoj, gestikulace apod. (Medzihorský, 1991). Dále se kapitola věnuje členění komunikace a podrobnějšímu popisu větve verbální a zejména pak neverbální, kam spadá kinezika, gestika, mimika, oční kontakt (vizika), haptika, posturologie, proxemika, teritorialita a paralingvistika. Druhá kapitola je již zúžena pouze na oblast asertivity, kde jsou nejprve zmíněny její teoretické a výzkumné kořeny sahající do 40. let minulého století, které jsou spojeny se jménem Američana Andrewa Saltera. Dále je také zmíněno probuzení zájmu o téma asertivity v českých zemích v 90. letech 20. století. Za tímto krátkým vstupem do tématu asertivity následuje podkapitola věnující se diskriminaci mezi pasivním jednáním, jež je charakteristické podřízeností a závislostí jedince (Walmsley, 1991), agresivním jednáním, které lze popsat jako nepřátelské a nátlakové chování zahrnující sebevyjádření na úkor ostatních (Deluty, 1981), a manipulativním jednáním, charakteristickým vychytralostí a nápaditostí (Paulík, 2005). Podkapitola obsahuje jak podrobný popis těchto tří typů jednání včetně verbálních a neverbálních projevů, tak rozdíly mezi nimi. Následující podkapitola je zaměřena na definici a vymezení asertivity, kde lze souhrnně popsat, že podstatou asertivního jednání je především porozumění, že každý jedinec má právo na vlastní rozhodování o svých myšlenkách, potřebách, pocitech a jednáních, které může projevit nahlas a současně tím nepoškozovat práva ostatních lidí (Rector, 2001). Dále jsou popsány čtyři pilíře asertivního jednání, tedy sebevědomí, sebepoznání, respekt vůči ostatním a jasná komunikace. Podkapitola se věnuje také verbálním a neverbálním projevům asertivního jednání. Na dalších řádcích kapitoly o asertivitě pak shrnuji asertivní práva, asertivní dovednosti a konečně asertivní techniky. Třetí kapitola je zaměřena na popis dětí v období pubescence a hlouběji sleduje vývojové aspekty tohoto období. Kapitola obsahuje nejprve stručnou charakteristiku a zařazení tohoto vývojového období, dále pak jsou zařazeny podkapitoly o fyziologickém vývoji,

kognitivním vývoji, emočním vývoji a socializaci a konečně také podkapitola zabývající se sebepojetím, sebehodnocením a sebevědomím. Ve čtvrté kapitole se pak zabývám tématem asertivity u pubescentů, kde jsem zmínila i mnohé poznatky z výzkumů, které se asertivitě u pubescentů věnovaly. Kapitola rovněž zahrnuje nejrozličnější faktory, jež mají vliv na míru asertivity u pubescentů, přičemž jako nejsilnější faktor byla shledána výchova a vliv rodičů. Předěl mezi teoretickou a výzkumnou částí práce tvoří kapitola o zahraničních výzkumech zabývajících se problematikou asertivity u pubescentů. Podstatným zjištěním pro účely mého výzkumu v této práci bylo, že při srovnávání různých zemí z hlediska míry asertivity byly objeveny rozdíly mezi těmito zeměmi. Další důležitý poznatek se týkal pohlaví. Výzkumy staršího data ukazovaly vyšší míru asertivity u chlapců. Chlapci totiž bývají tlakem společnosti a kulturních tradic nuceni k tomu, aby se postupem času ujali role hlavy rodiny a kladli důraz na svou nezávislost a asertivitu. Novější výzkumy však nevykazovaly rozdíly mezi dívkami a chlapci a některé z nich dokonce ukázaly, že se míra asertivity začíná zvyšovat spíše u dívek. Dívky byly těmito výzkumy shledány schopnější přímo a čestně vyjadřovat myšlenky a pocity, což jsou podstatné aspekty asertivity.

V praktické části jsem se zaměřila na děti v období pubescence, jak ostatně vyplývá již z názvu práce, a to konkrétně na věkové rozmezí 13-15 let, tedy tzv. vlastní pubertu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Důvodem pro výběr právě tohoto věkového rozmezí byl především fakt, že zde dochází k celé řadě podstatných změn jak ve vývoji jedince, tak v jeho vztahu k sobě samému a okolí. V souvislosti těchto změn mnohé literární zdroje a výzkumy ukázaly, že k jejich zvládnutí může napomoci právě umění jednat asertivně (Reardon, 1979; Eskin, 2003; Rotheram, 1980).

Pro výzkum jsem použila sebeposuzovací škálu, jejímž autorem je Thomas H. Ollendick. Byla vytvořena v roce 1978 pro účely měření asertivity u dětí. Ollendickova škála se skládá ze čtrnácti položek, které odrážejí různé sociální situace, jež vyžadují asertivní odpověď. Sedm z těchto položek se váže na asertivní reakce v pozitivních situacích. Dítě na položky odpovídá „ano“, nebo „ne“, přičemž asertivní odpovědi v rámci „ano“ odpovědí jsou položky číslo 1, 3, 5, 7, 8, 9, 13 a 14 a asertivní odpovědi v rámci „ne“ odpovědí jsou položky číslo 2, 4, 6, 10, 11 a 12. Celkové skóre se pak pohybuje v rozmezí 0 – 14 bodů a platí, že vyšší skóre odrážejí vyšší míru asertivity u dítěte (Ollendick, 1984). Vzhledem k tomu, že originální verze dotazníku Children's Assertiveness Inventory existuje pouze v anglické verzi, bylo zapotřebí dotazník přeložit do češtiny, aby mohl být zadán dětem v České republice. Překlad proběhl v několika fázích. V první fázi jsem dotazník sama přeložila z angličtiny do češtiny. Ve druhé fázi

jsem nechala dotazník přeložit dvěma vyučujícími angličtiny (vyučující angličtiny na gymnáziu a vyučující angličtiny na univerzitě). Tyto tři verze dotazníku byly porovnány a po upravení pouhých nuancí byla vytvořena finální verze. Ve třetí fázi proběhla ústní konzultace dotazníku s rodilým Američanem, žijícím v České republice. Ve čtvrté a poslední fázi byl dotazník zkontrolován s vedoucí práce a shledán vhodným pro použití.

Sběr dat proběhl ve dvou fázích. První fáze byla uskutečněna na dětském letním táboře v Pensylvánii ve Spojených státech amerických v červenci roku 2012. Druhá fáze pak probíhala v šesti městech České republiky od listopadu 2012 do února 2013. Celkový počet respondentů byl 166, z nichž 86 pocházelo z ČR a 80 z USA. Po následné kontrole vyplněných škál byli 2 respondenti z České republiky a 5 respondentů ze Spojených států amerických vyřazeni z důvodů vynechání položky či položek v sebeposuzovací škále.

Před zpracováním dat jsem v programu Statistica 10 nejprve ověřovala normalitu rozložení celého výběru, které nebylo normální, a proto jsem se uchýlila k použití neparametrické metody. Vzhledem k tomu, že mým cílem bylo vždy porovnat rozdíl mezi dvěma soubory a zjistit statistickou významnost, vybrala jsem z neparametrických metod Mann-Whitneyův U test.

Ověřovala jsem 3 výzkumné cíle, které postihovalo 5 hypotéz. Na základě interpretace výsledků hypotéz jsem došla k následujícím výsledkům. Mezi zkoumaným souborem amerických pubescentů a zkoumaným souborem českých pubescentů existuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Vzhledem k tomu, že byl nalezen rozdíl mezi oběma soubory, rozhodla jsem se pro podrobnější srovnání obou souborů a došla jsem k závěru, že zkoumaný soubor amerických pubescentů vykazoval vyšší míru asertivity, než zkoumaný soubor českých pubescentů. Hypotéza o existenci vyšší míry asertivity u zkoumaného souboru českých dívek, než u zkoumaného souboru českých chlapců se nepotvrdila. Mezi těmito dvěma soubory neexistuje statisticky významný rozdíl. Stejně jako u souborů dívek a chlapců z ČR jsem předpokládala, že zkoumaný soubor amerických dívek bude vykazovat vyšší míru asertivity, než zkoumaný soubor amerických chlapců. Ani tento předpoklad ovšem výsledky nepotvrdily. Ani zde tedy mezi oběma soubory neexistuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Existenci statisticky významného rozdílu ve skórech asertivity mezi zkoumaným souborem amerických chlapců a zkoumaným souborem českých chlapců výsledky rovněž nepotvrdily. Mezi těmito dvěma soubory tedy také neexistuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Posledním předpokladem pak byla existence statisticky významného rozdílu ve skórech asertivity mezi zkoumaným souborem amerických dívek a zkoumaným souborem českých

dívek. Tento předpoklad výsledky potvrdily, tudíž mezi těmito dvěma soubory existuje statisticky významný rozdíl ve skórech asertivity. Současně jsem na základě podrobnějšího srovnání došla k závěru, že zkoumaný soubor amerických dívek vykazoval vyšší míru asertivity, než zkoumaný soubor českých dívek.

Vzhledem k počtu respondentů není možné výsledky tohoto výzkumu příliš generalizovat. Přesto vnímám problematiku asertivity u dětí a pubescentů jako důležitou oblast pro další výzkumy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Ahlgren, A., & Johnson, D. (1979). Sex differences in co-operative and competitive attitudes from the second through the twelfth grades. *Developmental Psychology*, 15(1), 45-49. doi: 10.1037/h0078076

Bassen, C.R., Lamb, M.E. (2006). Gender differences in adolescents' self-concepts of assertion and affiliation. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 71-94. doi: 10.1080/17405620500368212

Bishop, S. (2010). *Develop Your Assertiveness*. Získáno 15. ledna 2013 z <http://books.google.cz/books?id=XwtqllrEpXQC&pg=PA92&dq=Making+It+Assertively&hl=cs&sa=X&ei=biImUZqiM8aN4ATOk4GIDw&ved=0CGoQ6AEwCQ#v=onepage&q=Making%20It%20Assertively&f=false>

Block, J.H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354. doi: 10.2307/1129799

Boková, L., Bukovská, L., Katrňák, T., Masáková, V., Procházková, J., & Schmidová, K. (2011). *Rodiče, děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka bezpečí.

Borbely, C. J., Graber, J. A., Nichols, T., Brooks-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2005). Sixth grader's conflict resolution in role plays with a peer, parent, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 279-291. doi: 10.1007/s10964-005-5751-8

Bukovská, L. (2006). *Asertivní komunikace*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.

Brody, L. (1999). *Gender, emotion, and the family*. Získáno 17. ledna 2013 z <http://books.google.cz/books?id=fSnJ070I7QgC&printsec=frontcover&dq=Gender,+emotion,+and+the+family&hl=cs&sa=X&ei=2sUgUY7hI8S1tAbLiYGABA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=Gender%2C%20emotion%2C%20and%20the%20family&f=false>

Capponi, V., Novák, T. (1994). *Asertivně do života*. Praha: Grada.

Deluty, R. H. (1981). Assertiveness in Children: Some Research Considerations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(3), 149-155. doi: 10.1080/15374418109533037

Deluty, R. H. (1981). Adaptiveness of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior for Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 10(3), 155-158. doi: 10.1080/15374418109533038

Edmunds, M. (1981). Non-clinical problems: Assertiveness Skills. *Nurse Practitioner*, 6(6), 27-31. doi: 7301216

Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: a cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(1), 7-12. doi: 10.1111/1467-9450.t01-1-00315

Eskin, M., Ertekin, K., & Demir, H. (2008). Efficacy of a Problem-Solving Therapy for Depression and Suicide Potential in Adolescents and Young Adults. *Cognitive Therapy and Research*, 32(2), 227-245. doi: 10.1007/s10608-007-9172-8

Galambos, N. L., Almeida, D. M., & Peterson, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring tender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905-1914. doi: 10.2307/1130846

Gillen, T. (2003). *Assertiveness*. Získáno 19. ledna 2013 z <http://books.google.cz/books?id=gPHT3Wroel4C&printsec=frontcover&dq=Assertiveness&hl=cs&sa=X&ei=SMYgUf7EDcvAtAaexYHIDA&ved=0CDAQ6AEwAA>

Gruber, D. (2005). *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis.

Gutmannová, J. (1993). *Cvičebnice asertivity*. Praha: Talpress.

Hall, J. R., Beil-Warner, D. (1978). Assertiveness of male Anglo and Mexican-American college students. *The Journal of Social Psychology*, 105(2), 175-178. doi: 10.1080/00224545.1978.9924111

Harter, S., Waters, P. L., Whitesell, N. R., & Kastelic, D. (1998). Level of voice among female and male high school students: Relational context, support, and tender orientation. *Developmental Psychology*, 34(5), 892-901. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.892

Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Chang, M. (2007). Cultural differences in parenting styles and their effects on teens' self-esteem, perceived parentel relationship satisfaction, and self-satisfaction. In *Department of Psychology*. Získáno 14. února 2013 z <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=hsshonors>

Ikiz, F. E. (2011). Self-perceptions about properties affecting assertiveness of trainee counselors. *Social behavior and personality*, 39(2), 199-206. doi: 10.2224/sbp.2011.39.2.199

Kagan, S., Carlson, H. (1975). Development of Adaptive Assertiveness in Mexican and United States Children. *Developmental Psychology*, 11(1), 71-78. doi: 10.1037/h0076127

Korem, A., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence*, 35(4), 855-862. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.12.002

Kříž, P. (2000). Kde končí asertivita a začíná bezohlednost. *Rodina*. Získáno 17. ledna 2013 z <http://www.rodina.cz/clanek993.htm>

Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Leaper, C. (1991). Influence and Involvement in Children's Discourse: Age, Gender, and Partner Effects. *Child Development*, 62(4), 197-811. doi: 10.2307/1131178

Leaper, C., Tenenbaum, H.R., & Shaffer, T.G. (1999). Communication Patterns of African American Girls and Boys from Low-Income, Urban Backgrounds. *Child Development*, 70(6), 1489-1503. doi: 10.1111/1467-8624.00108

Ludwig, L. D., Lazarus, A. A. (1972). A cognitive and behavioral approach to the treatment of social inhibition. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 9(3), 204-206. doi: 10.1037/h0086749

Margalit, B. A., & Mauger, P. A. (1984). Cross-Cultural Demonstration of Orthogonality of Assertiveness and Aggressiveness: Comparison Between Israel and United States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1414-1421. doi: 10.1037/0022-3514.46.6.1414

Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1997). Aggressive Communication Traits: How Similar are Young Adults and their Parents in Argumentativeness, Assertiveness, and Verbal Aggressiveness. *Western Journal of Communication*, 61(3), 299-314. doi: 10.1080/10570319709374579

Mash, E. J., & Barkley, R. A. (2006). *Treatment of Childhood Disorders*. Získáno 18. ledna 2012 z http://books.google.cz/books?id=KCZqs_NlfmQC&printsec=frontcover&dq=Treatment+of+Childhood+Disorders&hl=cs&sa=X&ei=18sgUYTxJOTe4QTj1IDoAw&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Treatment%20of%20Childhood%20Disorders&f=false

Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.

Mečíř, J. (1989). *Starosti s dospíváním*. Praha: Mona.

Medzihorský, Š. (1991). *Asertivita*. Praha: Elfa.

Mendle, J., Harden, K. P., Brooks-Gunn, J., & Graber, J. A. (2012). Peer Relationships and Depressive Symptomatology in Boys at Puberty. *Developmental Psychology*, 48(2), 429-465. doi: 10.1037/a0026425

Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Mummery, D.V. (1954). Family Background of Assertive and Non-assertive Children. *Child Development*, 25(1), 63-80. doi: 10.2307/1126154

O'Brienová, P. (1999). *Asertivita*. Pracovní sešit. Praha: Management Press.

Ollendick, T. H. (1984). Development and Validation of the Children's Assertiveness Inventory. *Child & Family Behavior Therapy*, 5(3), 1-15. doi: 10.1300/J019v05n03_01

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A casual analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660. doi: 10.1037/0012-1649.16.6.644

Onyeizugbo, E. U. (2003). Effects of gender, age, and education on assertiveness in a Nigerian sample. *Psychology of Women Quarterly*, 27(1), 12-16. doi: 10.1111/1471-6402.t01-2-00002

Paikoff, R. L., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do Parent-Child Relationships Change During Puberty. *Psychological Bulletin*, 110(1), 47-66. doi: 10.1037/0033-2909.110.1.47

Paulík, K. (2005). *Asertivita v jednání s lidmi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě Filozofická fakulta.

Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium.

Petřková, A. (1991). *Nástin ontogeneze dětství a dospívání*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Pfeiffer, R.H. (2010). *Relationships: Assertiveness Skills*. Získáno 17. ledna z http://books.google.cz/books?id=c_WrWAXZRPoC&printsec=frontcover&dq=Relationships:+Assertiveness+Skills&hl=cs&sa=X&ei=DtIgUezPIcin4ASio4CACA&ved=0CDAQ6AEwAA

Phillips, D.R., & Groves, G.A. (1979). Assertive training with children. *Psychotherapy: Theory, research and Practice*, 16(2), 171-176. doi: 10.1037/h0086044

Piaget, J., Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Potter, J.V. (2007). *Assertiveness, Individuation & Authority*. Získáno 19. ledna z http://books.google.cz/books?id=cs_Nklz0pUcC&pg=PA85&dq=Assertiveness,+Individuation+%26+Authority&hl=cs&sa=X&ei=t9IgUc6CFabb4QTBhIH4AQ&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=Assertiveness%2C%20Individuation%20%26%20Authority&f=false

Praško, J., Prašková, H. (1996). *Asertivitou proti stresu*. Praha: Grada Publishing.

Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Reardon, R. C., et al. (1979). Measuring social skill in grade school boys. *Journal of Behavioral Assessment*, 1(1), 87-105. doi: 10.1007/BF01322420

Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*, 42(3), 234-235. doi: 220804357

Rotheram, M. J. (1982). Variations in Children's Assertiveness due to Trainer Assertion Level. *Journal of Community Psychology*, 10(3), 228-236. doi: 10.1002/1520-6629(198207)10:3<228::AID-JCOP2290100306>3.0.CO;2-5

Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.

Schwartz, A. E. (2006). *Assertiveness. Responsible Communication*. Získáno 18. ledna 2013 z

<http://books.google.cz/books?id=rgSGZdr56VkC&printsec=frontcover&dq=Assertiveness.+Responsible+Communication&hl=cs&sa=X&ei=Yc8gUZLmNuPx4QTnkoGICg&ved=0CDAQ6AEwAA>

Smye, M. D., Wine, J. D. (1980). A Comparison of Female and Male Adolescents' Social Behaviors and Cognitions: A Challenge to the Assertiveness Literature. *Sex Roles*, 6(2), 213-230. doi: 10.1007/BF00287344

Vagos, P., Pereira, A. (2010). A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3), 657-665. doi: 10.1037/a0019782

Vágnerová, M. (2012). *Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vališová, A. (2002). *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV nakladatelství.

Výrost, J., Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.

Walmsley, C. (1991). *Assertiveness. The right to be you*. London: BBC Books.

Zane, N. W., Sue, S., Hu, L., & Kwon, J. (1991). Asian-American Assertion: A Social Learning Analysis of Cultural Differences. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 63-70. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.63

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Asertivita u dětí v období pubescence

Autor práce: Martina Fitříková

Vedoucí práce: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, PhD.

Počet stran a znaků: 76 s., 124 584 z.

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 67

Abstrakt:

Tématem práce je srovnání asertivity dětí v období pubescence u pubescentů z České republiky a ze Spojených států amerických. Teoretická část je věnována původu asertivity, definici, rozlišení mezi asertivitou, agresí, pasivitou a manipulací. Další část popisuje asertivní práva, asertivní dovednosti a techniky. Práce zahrnuje také kapitoly o období pubescence a o asertivitě v období pubescence. Za teoretickou částí jsou výzkumy, které se tématem asertivita u pubescentů zabývaly. Cíle této práce byly ověřit případný rozdíl v asertivitě mezi zkoumanou skupinou pubescentů z České republiky a zkoumanou skupinou pubescentů ze Spojených států amerických, ověřit rozdíly mezi pohlavími v obou státech a zjistit rozdíly v asertivitě mezi dívkami z ČR a z USA a mezi chlapci z ČR a z USA. V rámci výzkumných cílů byla použita škála Children's Assertiveness Inventory. Cílovou skupinou byly děti ve věku 13-15 let. Podařilo se potvrdit, že mezi pubescenty obou států existuje rozdíl. Navíc bylo zjištěno, že američtí pubescenti jsou více asertivní než čeští pubescenti. Také byl potvrzen rozdíl mezi americkými a českými děvčaty a zároveň bylo zjištěno, že americká děvčata jsou více asertivní než česká. Rozdíl v míře asertivity se nepotvrdil mezi pohlavími v obou státech, ani mezi americkými a českými chlapci.

Klíčová slova: asertivita, pubescence, genderové rozdíly

ABSTRACT OF THESIS

Title: Assertiveness in pubescent children

Author: Martina Fitříková

Supervisor: Mgr. Simona Dobešová Cakirpaloglu, PhD.

Number of pages and characters: 76 p., 124 584 ch.

Number of appendices: 3

Number of references: 67

Abstract:

The topic of the thesis is comparison of assertiveness in pubescent children from Czech Republic and the USA. The theoretical part is devoted to origin of assertiveness and its definition, and to a distinction among assertiveness, aggression, passivity and manipulation. Another part of the thesis describes assertive rights, assertive skills and assertive techniques. The thesis also contains chapters about pubescence and about assertiveness in pubescent children. There are researches about assertiveness in pubescent children behind the theoretical part. One of the efforts was to check any difference between two researched groups of Czech pubescent children and American pubescent children. Another effort was to check any differences between the sexes in both states. The last effort was to check any differences between Czech and American girls and between Czech and American boys. In my research there was used Children's Assertiveness Inventory. The target groups of my research were children at the age of 13 to 15. After the research I can confirm there is statistically significant difference between Czech and American pubescent children. It was also found, that American pubescent children are more assertive than Czech pubescent children. The results also revealed there is statistically significant difference between Czech and American girls, too. At the same time it was found, that American girls are more assertive than Czech girls. There was not found statistically significant difference between American and Czech boys. The results did not show any difference between the sexes neither in Czech Republic, nor in the USA.

Key words: assertiveness, pubescent children, gender differences

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1: ZADÁNÍ MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2011/2012

Studijní program: Psychologie
Forma: Prezenční
Obor/komb.: Psychologie (PS)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
FITŘÍKOVÁ Martina	Mrštíkovo nám. 33, Olomouc - Hejčín	F09001

TÉMA ČESKY:

Asertivita u dětí v období pubescence

NÁZEV ANGLICKY:

Assertiveness in pubescent children

VEDOUcí PRÁCE:

Mgr. Simona Cakirpaloglu, Ph.D. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium relevantní literatury
2. Vypracování výzkumného projektu, hypotézy, plánu výzkumu, možných rizik.
3. Cíl práce je zjistit, zda existuje rozdíl v asertivním chování českých dětí a amerických dětí.
4. Výběr metod: Children's assertiveness inventory (CAI), Ollendick, 1984; Dotazník stylů výchovy, J. Čáp, V. Čechová a P. Boschek, 2000.
5. Výběr vzorku v ČR (100 respondentů) a v USA (100 respondentů).
6. Sběr dat.
7. Statistické zpracování dat (parametrická statistika) a jejich interpretace.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

O'Brienová, P. (1998). Asertivita. Praha: Management Press.
Praško, J. (1994). Asertivita. Praha: Scarabeus.
Medzihorský, Š. (1991). Asertivita, 1. vyd. Praha: Elfa.
Vališová, A. (1998). Asertivita v rodině a ve škole. Jinočany: H a H.
Sýkora, F. (2003). Sociální komunikace. Brno: Institut mezioborových studií.
Vybíral, Z. (2000). Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

PŘÍLOHA Č. 2: ÚVODNÍ STRANA ŠKÁLY V ČESKÉM JAZYCE



Kdo jsem?

Mé jméno je Martina Fitříková a studuji psychologii na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jsem nyní v posledním, tedy pátém ročníku a píši diplomovou práci. Vzhledem k tomu, že bych se v budoucnu coby psycholog velice ráda věnovala dětem, je má diplomová práce zaměřena na děti.

Co od vás potřebuji?

Prosím vás, abyste v následujících pěti až deseti minutách vyplnili dotazník, který se bude týkat vás a vašich vrstevníků. Dotazník je zcela anonymní, což znamená, že informace, které prostřednictvím tohoto dotazníku získám, se nikdo nedozví.

Instrukce k vyplnění:

- ✓ Dotazník prosím vyplňujte samostatně – každý sám za sebe.
- ✓ Pamatujte, že v dotazníku nejsou ani správné, ani špatné odpovědi.
- ✓ Nezamýšlejte se nad odpověďmi příliš dlouho.
- ✓ Nevynechejte žádnou z položek – otázek.
- ✓ Buďte upřímní.

PŘÍLOHA Č. 3: ÚVODNÍ STRANA ŠKÁLY V ANGLICKÉM JAZYCE



Who am I?

My name is Martina. I am working at Pine Forest Camp as a kitchen staff. I study psychology at Palacký University in Olomouc in Czech Republic. One day I would love to be a children's psychologist and that's why I'm asking for your help.

Why are you doing this for me?

I need from you to fill in a questionnaire about you and your peers. This questionnaire will help me to finish my university study. I appreciate it very much!

Instructions to complete:

- ✓ The questionnaire should be done individually.
- ✓ Remember there are no right and wrong answers in this questionnaire.
- ✓ Take your time, but do not over-think.
- ✓ Be honest.