

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Markéta Kulková

Učitel a jeho možnosti při tvorbě sebepojetí žáka

Teachers and their possibilities of building pupils' self-realization

Praha 2012

vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala všem vyučujícím Katedry pedagogiky FFUK, kteří mě provázeli mým studiem. Nejvíce bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za ochotné přijetí, poskytnutí cenných rad a pomoc při psaní mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala PhDr. Martinu Chvalovi, Ph.D. za pomoc se statistickým zpracováním dat získaných při výzkumu. Poděkování též patří učitelům Základní školy Dr. Edvarda Beneše v Praze 9 – Čakovicích za ochotu podílet se na empirickém šetření pro účely mé diplomové práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2012

podpis .....

## **Anotace**

Teoreticko-empirická diplomová práce „Učitel a jeho možnosti při tvorbě sebepojetí žáka“ si klade za cíl zmapovat problematiku sebepojetí v kontextu školního prostředí. Zabývá se především sebepojetím žáka a možnostmi jeho utváření osobami působícími ve výchovně vzdělávacím procesu. Snaží se nalézt příčiny, které mohou být důvodem školní neúspěšnosti a neprospívání žáka. Následně nabízí možná řešení, jež mohou vést k formování žákovy osobnosti, k rozvoji jeho sebepojetí a kterých může učitel při vyučování využít. Cílem empirické části je v první řadě prozkoumat vzájemnou souvislost mezi sebepojetím žáka, učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a prospěchem žáka.

**Klíčová slova:** jáství, osobnost, sebepojetí, učitel, žák, školní úspěšnost a neúspěšnost, sebevědomí, sebehodnocení, pedagogicko-psychologická diagnostika, úroveň (školního) sebepojetí žáka, prospěch

## **Abstract**

This thesis entitled „Teachers and their possibilities of building pupils' self-realization” is both, theoretical and empirical. Its objective is to map the problems of pupils' self-realization in school environment. It pays close attention to the self-realization of pupils and the possibilities of its shaping by people participating on the educational process. The thesis attempts to define the likely causes of pupils' failure to succeed and do well at school. It also provides possible solutions which might help shape pupils' personality and build their self-realization. The solutions might be of great use to teachers in their classes. The objective of the empirical part in the first place is to analyze the connection between pupils' self-realization, teachers' assessment of pupils' self-realization and pupils' attainment.

**Key words:** selfhood, personality, self-realization, teacher, pupil, school success and failure, self-esteem, self-assessment, pedagogical and psychological diagnostics, pupils' (school) self-realization level, attainment

# Obsah

<b>1. Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Koncept Já a jeho teoretické vymezení</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Sebepojetí</b> .....	<b>11</b>
3.1 Obsahové oblasti sebepojetí.....	12
3.2 Aspekty sebepojetí.....	14
3.3 Čtyři významné koncepce sebepojetí .....	16
3.3.1 Koncepce sebepojetí W. Jamese.....	16
3.3.2 Koncepce sebepojetí C. R. Rogerse .....	16
3.3.3 Koncepce sebepojetí C. D. Cooleyho a G. H. Meada.....	18
3.4 Další pojmy vstupující do koncepce sebepojetí .....	18
<b>4. Vývoj sebepojetí</b> .....	<b>21</b>
<b>5. Sebepojetí žáka a jeho utváření ve školním prostředí</b> .....	<b>24</b>
5.1 Školní úspěšnost.....	24
5.2 Příčiny neúspěchu žáka ve školním výkonu .....	26
5.2.1 Sebeobraz v bludném kruhu .....	27
5.3 Vliv školy na sníženou úroveň sebepojetí žáků.....	28
5.3.1 Příčiny školního neúspěchu způsobené nesprávným přístupem učitele .....	28
5.3.2 Příčiny školního neúspěchu způsobené osobností žáka .....	35
5.3.3 Vliv vrstevnických skupin .....	37
5.3.4 Příčiny školního neúspěchu způsobené učivem.....	37
5.4 Nízké sebevědomí jako negativní osobnostní charakteristika žáka.....	38
<b>6. Možnosti rozvoje žákova sebepojetí</b> .....	<b>41</b>
6.1 Žák a možnosti jeho seberozvoje .....	41
6.1.1 Rozvoj zdravého sebevědomí.....	41
6.1.2 Rozvoj přiměřeného sebehodnocení .....	42
6.1.3 Rozvoj asertivity .....	45
6.2 Učitel a možnosti rozvoje sebepojetí žáka.....	48

6.2.1	Povzbuzování žáka .....	48
6.2.2	Chyba jako pozitivum .....	49
6.2.3	Nechat žáka zažít úspěch (s využitím pozitivního hodnocení) .....	51
6.3	Sebepojetí (a jeho dynamika) ve vztahu učitel – žák .....	52
<b>7.</b>	<b>Pedagogicko-psychologická diagnostika – jedna z možností zjišťování a následného formování úrovně sebepojetí žáka .....</b>	<b>53</b>
7.1	Diagnostika žáka.....	53
7.2	Sebereflexe žáka a reflexe učitele.....	55
7.3	Autodiagnostika učitele .....	56
7.4	Další diagnostické možnosti.....	57
<b>8.</b>	<b>Závěrem.....</b>	<b>60</b>
<b>9.</b>	<b>Empirická část .....</b>	<b>61</b>
9.1	Metodologie výzkumného projektu.....	61
9.2	Metody vyhodnocení a zpracování dotazníků .....	65
9.3	Interpretace získaných dat.....	65
9.3.1.	Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám .....	67
9.4	Závěr výzkumu .....	72
9.4.1.	Závěry obsahové .....	72
9.4.2.	Závěry metodologické.....	72
9.4.3.	Praktické využití nových poznatků .....	73
9.5	Diskuse .....	73
<b>10.</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>75</b>
	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>76</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>80</b>

# 1. Úvod

Důvodem zvolení tématu „Učitel a jeho možnosti při tvorbě sebepojetí žáka“ bylo zaujetí danou problematikou a zkušenosti vlastní pedagogické činnosti s dětmi předškolního věku. Získanými zkušenostmi jsem dospěla k přesvědčení, že zohledňování sebepojetí žáka v pedagogické činnosti učitele, je pro jeho další ideální rozvoj klíčové. Komplexně rozvíjet sebepojetí dítěte by mělo být snahou všech učitelů, kteří se podílí na jeho výchově a vzdělávání.

Cílem této teoreticko-empirické diplomové práce je soustředit se na vymezení pojmu sebepojetí, na možnosti jeho rozvoje v činnostech žáka a učitele, na jeho pozici ve vybraných vztazích výchovně vzdělávacího procesu a v neposlední řadě prezentovat možnosti, na základě kterých může učitel ve výchovně vzdělávacím procesu pozitivně rozvíjet sebepojetí žáka.

Sebepojetí se v poslední době stává klíčovým fenoménem, který má velký vliv na úspěšnost jedince v životě. Jakým způsobem se člověk již v dětství vnímá a hodnotí, takovým způsobem na sebe bude pohlížet i v dospělosti. Z tohoto důvodu je důležité, aby byl v období, kdy se sebepojetí formuje a dotváří k žákům uplatňován pozitivní přístup, který umožní jejich optimální osobnostně sociální rozvoj. Takový přístup je možný prosazovat především v prostředí školy, kde by se sebepojetí žáka mělo sledovat v první řadě ve vztahu k učení. Škola se se svými požadavky a nároky ve velké míře podílí na utváření sebepojetí žáka.

V tomto ohledu je rovněž koncipována jak teoretická, tak empirická část této diplomové práce. V teoretické části se nejprve zabývám vymezením pojmu sebepojetí, jeho jednotlivými aspekty a obsahovými oblastmi. Neopomínám též připomenout významné koncepce sebepojetí a vymezit další pojmy, jež bývají často v souvislosti se sebepojetím uváděny a které do koncepce sebepojetí významně vstupují. Vývojová stádia sebepojetí jsou též pro jistý přehled v této diplomové práci uvedena. Další kapitola je zaměřena na sebepojetí žáka v kontextu školního prostředí. Zde analyzuji příčiny, jejichž důsledkem může docházet k neprospívání žáka a jeho školní neúspěšnosti. Zmíněny jsou rovněž důsledky, které jimi mohou na osobnosti žáka vznikat. V následující kapitole nabízím východiska, kterých by současný učitel mohl ve své pedagogické činnosti využít a která by vedla k rozvoji žákovy sebepojetí. Závěrečná kapitola teoretické části je věnována pedagogicko-psychologické diagnostice jako jedné z možností zjišťování a následného formování úrovně sebepojetí žáka.

Zdůrazněna je zde nutnost, že při hledání důvodů žákovy neúspěšnosti musí učitel hledat příčiny jak v žákovi, prostřednictvím diagnostiky žáka, tak v sobě, pomocí sebereflexe vlastního pedagogického působení.

Empirická část si klade za cíl prozkoumat možné souvislosti mezi sebepojetím žáka, tedy jak žák sám sebe vnímá, učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a prospěchem žáka. Výzkumem se snažím zjistit, zda příčiny, které byly popsány v teoretické části diplomové práce, skutečně vedou k zhoršení žákova výkonu, jeho školní neúspěšnosti a tedy zákonitě i horšímu vnímání sebe sama.

Myšlenkové celky jsou v práci řádně citovány, zdroje informací jsou uváděny v seznamu použité literatury. Přesný popis strany, kde se daný jev či myšlenka ve zdroji nachází, umožní čtenáři, který se bude chtít o požadovaném úseku dozvědět více informací, jeho snadné dohledání.

Problematika sebepojetí se v poslední době stává častým tématem diplomových prací. Domnívám se, že se tak děje především z důvodu nízkého počtu dostupné odborné literatury pojednávající o práci učitelů se sebepojetím žáků, o jeho zohledňování a možnostech rozvíjení v pedagogické práci učitele. Dalším důvodem je, že většina autorů diplomových prací, včetně mě předpokládá, že rozvoj sebepojetí žáka a jeho neopomíjení ve vyučování je aktuálním a nezbytným úkolem učitele. Věřím, že se tato diplomová práce stane jedním z dostupných zdrojů informací o možnostech rozvoje sebepojetí žáka ve školním prostředí a kterých bude moci současný učitel ve své práci využít.



## 2. Koncept Já a jeho teoretické vymezení

Teoretické vymezení konceptu Já není v současnosti zcela jednotné. Příčinou této nejednotnosti jsou odlišná pojetí teorie osobnosti jednotlivých psychologických směrů. Proto bude tato práce z důvodu vyhovující strukturaře převážně vycházet z Helusovy koncepce Já. Doplnována a srovnávána bude s dalšími autory.

Vědomí vlastního Já je specifickým rysem osobnosti, na kterém závisí rozvoj sebepojetí, vymezení vlastní identity i uchování její kontinuity v čase. Já, neboli Ego, představuje základní vztažný rámec, který zpracovává, integruje a koordinuje naši zkušenost, tedy veškeré psychické projevy jedince. Hlavní funkcí Já je stát se integrovaným, konzistentním a jedinečným celkem osobnosti. (Vágnerová, 2004, s. 252) Zabýváme-li se vymezením pojmu Já, jeho projevy a utvářením, nesmíme opomenout celou řadu souvislostí, které ho ovlivňují. V psychologii je tento jev označován termínem Jáství.

Helus (2011, s. 184) vymezuje pojem Já ve třech vzájemně se provázejících skutečnostech:

- jedinec je subjektem, stává se tedy zdrojem jednání, usilování;
- jedinec se zabývá sám sebou, obrací pozornost k sobě samému, vytváří si obraz sebe sama – své sebepojetí;
- jedinec očekává, že druzí lidé ho budou jako subjekt, jako Já respektovat.

Jiné pojmenování struktury Já můžeme nalézt v publikaci Bláhy a Šebka (1988, s. 10-15). Globální Já definují jako centrum osobnosti, které stmeluje a ohraničuje hotový a vyvinutý jáský systém. Globální Já integruje, propojuje a sjednocuje funkce jednotlivých složek Já. Strukturu globálního Já tvoří:

- procesuální Já - je centrem prožívání a uvědomování, jedná se o Já poznávající, pociťující atp.;
- strukturální Já (sebeobraz, sebepojetí) - tvoří určitý obsah (např. „Jsem takový a takový a nikoli jiný.“), jedná se o Já poznané;
- obraz a pojetí světa - obsahuje naše dojmy, postoje a představy o světě.

Nejedná se o tři od sebe zcela oddělené složky, ale o důležité, vzájemně se ovlivňující aspekty jednoho Já. „*Pojem globálního Já vystihuje právě vzájemnou souvztažnost jeho funkcí a složek v organizovaný a řízený systém.*“ (Bláha a Šebek, 1988, s. 15).

Pojem Já lze v psychologii vyjádřit několika synonymy označujícími totéž. Setkat se můžeme též s latinským pojmem Ego či s označením pojetí sebe sama. Vyvinuté pojetí sebe sama má dvě roviny:

- **reálné ego** lze chápat jako aktuální představu o sobě samém. Jedná se o soubor atributů, které si člověk přičítá;
- **ideální ego** představuje charakteristiky, které jedinec aktuálně nemá, ale přál by si je mít, resp. je přesvědčen, že by je měl mít. Jsou jimi osobní touhy, přání a aspirace. (Vágnerová, 2010)

Pojem Já je též osobním zájmenem, označujícím naši vlastní osobu. Současně ale existuje také introspektivní, vnitřní Já, jehož funkci popisuje Říčan (1975, s. 294) na příkladu mapy a cesty.

Život je jakási cesta, k níž je potřeba mapy. Mapa představuje obraz světa člověka – tak, jak ho vnímá, jak ho vidí. Každý člověk vnímá svět odlišně a proto je i mapa každého jedince jiná. Mapa obsahuje naše vzpomínky, vztahy k lidem i představy, které můžeme od okolí čekat. „*Jde tedy také o sociálně psychologickou mapu osobního světa. Ta spoluurčuje i naše vlastní společenské postavení, naše role, naši příslušnost k té či oné lidské skupině, naši identitu.*“ (Říčan, 1975, s. 294) V mapě je také obsažen obraz vlastního těla, tj. anatomie, síla, vzhled, odolnost, aj. Dále jsou zde zakresleny naše psychické vlastnosti, zájmy, inteligence, postoje i představa o vlastních možnostech. Člověk se chová a jedná dle toho, jaká je jeho osobní mapa. Musí si být vědom, která místa v mapě jsou „bezpečná“ a kde mu něco hrozí. Jelikož je člověk bytost společenská a bez druhých nemůže žít, nemá ani mapa „samotného Já“ smysl. Obraz Já je současně obrazem světa. Člověk může žít chvíli sám, ale pouze za předpokladu, že dříve s někým byl a opět se k němu vrátí. Člověk se stává člověkem pouze ve společnosti druhých lidí. „*Nejlepší cestou k tomu, jak poznat nějakého člověka, je poznat jeho osobní univerzum, jeho mapu. To znamená vmyslet se do něho, podívat se na svět jeho očima. Je to právě tak důležité jako pozorovat jeho chování, měřit jeho schopnosti a temperament nebo probádat jeho nevědomé motivy.*“ (Říčan, 1975, s. 296)

### 3. Sebepojetí

„Termínem sebepojetí označujeme vztah jedince k sobě samému.“ (Helus, 2011, s. 185) Vágnerová (2010) sebepojetí popisuje jako komplexní a hierarchicky uspořádanou strukturu, kterou lze chápat jako trvalejší osobnostní charakteristiku, která se v průběhu života proměňuje a rozvíjí. Současně je však zachována kontinuita sebepojetí, jejímž předpokladem je vědomí Já jakožto sjednocujícího konstruktů. Jedinec si uvědomuje svou osobní totožnost, která je stejná v minulosti, přítomnosti a bude stejná i v budoucnosti. Je si vědom toho, že je to stále on, i když není stále stejný. Kontinuita Já je udržována stabilními znaky osobnosti (jméno, pohlaví, sociální příslušnost, rodinná identita, vnímání vlastního těla aj.) a zároveň se posiluje a potvrzuje reakcemi druhých lidí. *„Sebepojetí je specifickým osobnostním konstruktem, komplexním obrazem sebe sama složeným z dílčích mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ. Je kognitivním schématem, které zjednodušuje zpracování nových informací a ovlivňuje jejich selekci.“* (Vágnerová, 2010, s. 301)

Člověk si poznáváním a hodnocením vytváří nejen kognitivní schéma vlastního Já, ale také kognitivní schéma okolního světa, jehož je součástí. Poznatky o světě si jedinec vybírá na základě jejich zajímavosti a významnosti. Informace dále zpracovává a interpretuje takovým způsobem, aby byly v souladu s jeho dosavadními zkušenostmi. Pokud by některé byly v rozporu s jeho očekáváním, neakceptuje je. *„Vědomí vlastní identity, tj. prožívání a uvědomování sebe sama, stejně jako představa o okolním světě, slouží k uspokojení jak potřeby orientace, tak potřeby jistoty.“* (Vágnerová, 2010, s. 305) Pokud se jedinec vyzná v sobě i ve světě, cítí se bezpečně. Pocit jistoty a bezpečí dále ovlivňují jeho chování, reagování i utváření postojů a názorů na svět. Relativní stálost je další podstatnou vlastností sebepojetí. I když se sebepojetí na základě nových zkušeností stále vyvíjí, uplatňují se v něm zároveň tendence k jednotě a k odpírání změně. (Balcar, 1991, s. 159) Působí jako stabilizující a integrující činitel psychické aktivity. Snaha o změnu v sebepojetí (přijetí jak negativní, tak pozitivní změny) bývá vnímána jako zátěž. Lidé se jí často brání a po určitou dobu se spíše chovají nepřiměřeným způsobem, než aby si připustili nezbytnost změny představy o sobě samém. Zdravá osobnost změnu časem zvládne a přizpůsobí se nové realitě. (Vágnerová, 2004, s. 259) *„Aby sebepojetí plnilo účelně svou jednotící úlohu v interakci člověka s okolím, potřebuje pevnou a stálou strukturu. Zároveň však potřebuje i stále dotváření v souladu s vývojem jedince - s tím, jak se mění jeho možnosti a jak je vystavován*

*novým úkolům a okolnostem. Pro život je tedy nejučelnější postupný vývoj obrazu o sobě v závislosti na skutečně podstatných, závažných změnách zprostředkovaných zkušeností, která neúplný obraz doplní nebo nesprávný opraví.*“ (Balcar, 1991, s. 159)

Sebepojetí je výsledkem generalizované zkušenosti se sebou samým. Tuto zkušenost získáváme na základě různých poznatků, emočních prožitků, uvažování o sobě samém i vlivem postojů, názorů a reakcí druhých. Důležité jsou názory významných druhých, ale i srovnávání člověka s dalšími jedinci. Tyto získané informace o sobě určitým způsobem zpracováváme, prožíváme a hodnotíme. (Vágnerová, 2004, s. 253; 2010, s. 300) Některé pro nás mají centrální, jiné okrajový význam. Záleží na tom, která z obsahových oblastí sebepojetí má dominantní postavení.

### 3.1 Obsahové oblasti sebepojetí

Na základě zkoumání toho, co má v našem sebepojetí zásadní či okrajový význam, Helus (2011, s. 188) vymezuje pět hlavních obsahových oblastí. Obsahové oblasti jsou součástí sebepojetí celkového, ale zároveň může každá z oblastí nabýt dominantního postavení a ostatní oblasti odsunout do pozadí.

#### *a) Tělesné sebepojetí*

První obsahovou oblastí je tělesné (či tělové) sebepojetí, nebo také sebepojetí vzhledové. Každý člověk má ke svému tělu určitý vztah. (Helus, 2011, s. 188) Jistým způsobem ho vnímá, hodnotí, pociťuje, poznává a následně k němu zaujímá nějaký postoj – akceptuje jej či jej odmítá, má k němu specifický citový vztah. Výsledek komplexního zpracování všech informací o svém těle, včetně prožívání vlastního těla se nazývá tělové schéma, které je významnou součástí identity. Důležité je, aby člověk přijal své tělo takové, jaké je, aby se s ním identifikoval. Hodnocení vlastního těla je z velké části ovlivněno sociokulturními faktory. Společnost udává, co je považováno za „ideál krásy“, a člověk se mu chce co nejvíce podobat. Záleží mu na tom, jak ho druzí lidé hodnotí, přijímají, jak na něho reagují a jakou hodnotu mu v dané společnosti připisují. (Vágnerová, 2004, s. 253) Význam těla se dostává do popředí při nemoci, při obavě z nadváhy nebo jiného „poškození“ těla, např. úrazem či pouze stárnutím. U některých lidí může starost o svou váhu přejít až ve vážnou chorobu – mentální anorexii. Významné jsou v dnešní době také snahy o ozdobení

a upravení svého těla piercingy, tetováním či o jeho změnu pomocí plastické chirurgie. (Helus, 2011, s. 188)

### ***b) Psychická identita***

Druhou oblastí je psychická identita. Představu o sobě samém, o své psychice, vytváří souhrn individuálních duševních procesů a vlastností. Jedinec odlišuje své psychické projevy (uvažování, fantazie atd.), které chápe jako součást Já, od projevů přicházejících z okolí (z oblasti ne-Já). Lze rozlišit dvě složky psychické identity:

- kognitivně-receptivní složka zahrnuje člověkem uvědomované pocity, postoje, myšlenky, projevy chování i informace o sobě samém; dále lze tuto kategorii diferencovat na pocitové schéma vlastního Já (tj. jakým způsobem jedinec vnímá vlastní psychické projevy a jak sebe sama prožívá) a kognitivní schéma vlastního Já (tj. rozumové zpracování informací, které se stanou obsahem vědomí, některé jedinec odmítá a jiné může přijímat, aby se staly součástí jeho Já);
- integrující a regulační složka představuje vědomí, že je jedinec schopen aktivně reagovat a regulovat vlastní psychiku tak, aby fungovala integrovaně jako celek. (Vágnerová, 2004, s. 254)

### ***c) Sociální sebepojetí***

Další významnou oblastí je sociální sebepojetí, jehož součástí jsou mezilidské vztahy, sociální postavení, společenská závažnost (Helus, 2011, s. 189), příslušnost k sociálním skupinám a role, které v nich zastává. Role jsou určitým způsobem integrovány do celkového sebepojetí jedince. Člověk se s některými identifikuje, jiné naopak odmítá. Pro člověka jsou také důležité názory a postoje druhých lidí a jejich projevy chování k němu, tj. druzí mu sdělují, jak se jim on sám jeví. „*Také tato dimenze má kognitivní i emotivní složku. Člověk může být ostatními lidmi různě hodnocen, může být pozitivně akceptován či zavrhován atd. Sociální identita zahrnuje sebeomezení tím, kam člověk patří, a jak je zde hodnocen a akceptován.*“ (Vágnerová, 2004, s. 255)

#### **d) Majetnické sebepojetí**

Jako čtvrtou obsahovou složku sebepojetí Helus (2011, s. 189) uvádí sebepojetí majetnické. U některých lidí může být vlastnictví určitých věcí natolik důležité, že složka majetnického sebepojetí výrazně převažuje na úkor oblastí ostatních. Majetnické sebepojetí tak tvoří další významnou oblast sebepojetí celkového.

#### **e) Morální sebepojetí**

Poslední složku tvoří sebepojetí morální či sebepojetí transcendingící (přesahové). Založeno je na oddanosti principům a zásadám. Člověk nejedná v rámci svého osobního zájmu, ale přesahuje ho, jedná v zájmu vyšších, nejvyšších. (Helus, 2011, s. 189)

### 3.2 Aspekty sebepojetí

Někteří autoři nahlízejí na sebepojetí jako na postoj k sobě samému (Brehm a Kassin, 1989; Greenwald a Pratkanis, 1984 In Blatný et al., 2010, s. 108), který lze vymezit třemi základními charakteristickými aspekty. „*Jde o aspekt kognitivní, týkající se obsahu sebepojetí a jeho organizace (struktury), afektivní, týkající se emocionálního vztahu k sobě (sebehodnocení) a konativní, který vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkce a uplatňuje se v seberegulaci chování.*“ (Blatný et al., 2010, s. 108) Aspekty sebepojetí je možné rozlišit pouze na teoretické úrovni, ve skutečnosti se vzájemně prolínají a ovlivňují a nelze je tedy chápat jednotlivě. (Blatný et al., 1993, s. 446)

#### **a) Kognitivní aspekt**

Kognitivní aspekt Já zahrnuje všechny znalosti o sobě samém (obsah sebepojetí), které jsou jistým způsobem kognitivně zpracovány do struktury sebepojetí. Kognice zde funguje jako prostředek poznání. Obsah sebepojetí vzniká na základě sociálních zkušeností, a proto je u každého jedince odlišný. Utváří se současně s jeho vnitřní strukturací/organizací. Struktury znalostí o sobě samém jsou uloženy v paměti a určitým způsobem se propojují a dle závažnosti vztahují k Já. Slouží ke zpracování informací o sobě a k organizování a plánování jednotlivých činností. (Blatný et al., 2010, s. 118)

### **b) Emoční aspekt**

Druhým charakteristickým aspektem Já je aspekt emoční, který vyjadřuje citový vztah jedince k sobě. Je zakotven v pojmech: sebehodnocení, sebedůvěra, sebeúcta, sebevědomí apod. „*Emoce dodávají psychice rozměr citového prožívání, který u člověka prostřednictvím sebeuvědomění nabývá specifické kvality v podobě emočního vztahu k sobě.*“ (Blatný et al., 2010, s. 125)

### **c) Konativní aspekt**

Poslední charakteristický aspekt Já tvoří aspekt konativní. Označován bývá také jako motivační nebo behaviorální. (Brehm a Kassin, 1989 In Blatný, 2010, s. 129) Tento zřetel sebeпоjetí „*vyjadřuje skutečnost, že představa sebe, ať už z hlediska stávající skutečnosti (aktuální Já) nebo z hlediska možných Já (zvláště ideálního Já), se v průběhu vývoje stává hlavním faktorem psychické regulace chování. Sociálně-kognitivní přístup k seberegulaci zdůrazňuje roli osobních standardů, tzn. norem, cílů či aspirací, jež jsou hlavními měřítky sebehodnocení a pohnutkami chování.*“ (Blatný, 2010, s. 129) V rámci sebeпоjetí tvoří složky ideálního nebo požadovaného Já. Rozpor mezi žádaným a aktuálním stavem se stává zdrojem motivace osobních standardů. Důraz je ale kladen na aktivitu samotného jedince při definování osobních standardů, jelikož vytyčením cílů či závazkem dodržování určitých norem se člověk sám podílí na vzniku nerovnovážného stavu. (Blatný et al., 2010, s. 129) Regulativní funkce sebeпоjetí v řízení jednání spočívá v tom, že sebeobraz je odrazem toho, jak si jedinec myslí, že ho druzí lidé vnímají, a sebeobraz následně řídí chování člověka k druhým lidem. (Smékal, 2002, s. 343) Seberegulace zahrnuje monitoring sebe sama i rozhodování a kontrolu nad svým životem a vlastním chováním. Cílem je dosáhnout vytyčených cílů, snížit nepoměr mezi ideálním a reálným sebeпоjetím a snížit rizika možného neúspěchu, zavržení a selhání. Ideální seberegulace je spojena se spíše průměrným, ale realistickým sebehodnocením. (Vágnerová, 2010, s. 311-312)

### 3.3 Čtyři významné koncepce sebepojetí

#### 3.3.1 Koncepce sebepojetí W. Jamese

Základy ke studiu konceptu Já jako subjektu a objektu položil W. James rozlišením Já poznávajícího (*Self as Knower* neboli Já – subjekt poznání) a Já poznávaného (*Self as known* neboli *Me* – objekt poznání). Rodná angličtina mu umožnila vymezit dvojí povahu Já i pojmově. Já jako subjekt poznání označuje pojmem *I (I-self)* a Já jako objekt poznání pojmem *Me (Me-self)*. *Me* se stává objektem poznání, jednání i citu (lásky, nenávisti apod.). *Self as Knower* (subjekt poznání) jsou jen „*prožitky, myšlenky, vjemy, tedy součást jediné bytostně psychologické reality, proudu vědomí, případně odvozeniny z tohoto proudu v podobě pojmů, ustálených představ či citových vztahů k vlastní osobě. Nositelem prožitků je prostě osoba. Knower jako nositel prožitků je dojem, tedy prožitek, či pojmová fikce. Jako takový je součástí Self as known, tedy součástí Me. James se proto Já ve smyslu anglického I vzdává, zůstává mu pouze Me.*“ (Říčan, 2011, s. 192) Z důvodu neoddělitelnosti Já jako procesu (proudu vědomí) a výsledných obsahů viděl James rozlišení Já možné pouze v teoretické rovině. Teoretické vymezení považoval za přínosné, jelikož mu umožnilo vymezit oblast empirického výzkumu (*Me-self*, česky sebepojetí) a definovat vědomí jako psychologickou kategorii – „*pojem poznávajícího Já pro Jamese představoval specifický typ vědomí sebe, zakotvený v uvědomování si osobní historie (časové kontinuity) a zážitku vlastní jedinečnosti, vyjádřeném ve vnímání sebe jako osoby odlišné od druhých.*“ (Blatný et al., 2010, s. 109) Jamesova koncepce Jáství přinesla mnoho myšlenek, které inspirovaly další autory zabývající se rozbořem struktury Já a které představují hlavní témata ve výzkumu sebepojetí v současnosti.

#### 3.3.2 Koncepce sebepojetí C. R. Rogerse

Také C. R. Rogers patří mezi osobnosti, které svým přínosem významně ovlivnily poznatkovou soustavu psychologie sebepojetí. Ústředním pojmem Rogersovy teorie osobnosti je *Self*. *Self* jako psychologický konstrukt vyjadřuje výsledek všech vjemů člověka o svém organismu a prožívání, včetně jeho vztahů s vjemy a objekty vnějšího světa. Má fluidní strukturu podléhající změně a korekci a není chápán jako něco fixního. (Šiffelová, 2010, s.



36) Pojmy *Self* a *Self-concept*<sup>1</sup> (česky sebepojetí) používal Rogers paralelně jako synonyma. *Self* (též Já) je první složkou jevového pole Rogersovy koncepce. Formuje se na základě zkušeností, které jedinec již od dětství získává kontaktem s okolím i se sebou samotným. Druhou složkou jevového pole je organismus, neboli organismická zkušenost, prožitek. *Self* a přítomné prožitky v organismu vstupují do vzájemného vztahu. Bytostnou potřebou organismu je, aby prožitky symbolizované v *Self* a prožitky přítomné v organismu byly ve vzájemné kongruenci. (Říčan, 2011, s. 187) K té dochází, pokud *Self* přijme prožitky organismu jako součást Já. Jestliže Já nepřijme prožitky jako součást sebe sama, může dojít k jejich popření nebo zkreslení ve vnímání Já. Tento stav rozporu mezi prožitky a vnímáním těchto prožitků, který vede ke zkreslenému uvědomování Já, se nazývá inkongruence. „Vysoká míra kongruence je známkou duševního zdraví jedince. Nízká míra kongruence svědčí o patologii.“ (Drapela, 1997, s. 129) Cílem terapie Rogerse je zmenšit rozpor mezi organismickou zkušeností a *Self*. Klient si pak bude více uvědomovat, jaký skutečně je, jaké jsou jeho nedostatky, a přestane se za ně odsuzovat. Bezpodmínečné přijetí přináší klientovi uspokojivější prožívání sebe sama a posléze navozuje změny v jeho chování a jednání. Pojem *Self-concept* v užití Rogerse zdůrazňuje poznávací stránku vztahu k sobě samému. (Říčan, 2011, s. 187;189) *Self-concept* (sebepojetí, pojetí sebe) představuje organizaci percepce *Self*, které jsou přijaty do vědomí a vyjadřují pohled na sebe sama. (Šiffelová, 2010, s. 37) „*Sebepojetí vyjadřuje názor člověka na sebe sama: pozitivní, zhodnocující, nebo negativní, znehodnocující.*“ (Drapela, 1997, s. 129) Později Rogers představil koncepci ideálního *Self*. Pojem se používá k označení sebepojetí, které by člověk nejraději měl a které má pro něho nejvyšší hodnotu. Cílem terapie je, aby klient vnímal ideální *Self* více realisticky a aby *Self* bylo kongruentnější s ideálním *Self*. (Šiffelová, 2010, s. 41)

---

<sup>1</sup> Rogers (1959, s. 200) definuje *Self (Concept of Self, Self Structure)* jako organizovaný, konzistentní, celistvý psychický útvar skládající se z poznatků o „sobě“ („I“) nebo „mě“ („Me“) a poznatků o vztahu mezi „sebou“ či „mnou“ spolu s ostatními aspekty života a hodnotami, které jsou s těmito poznatky spojeny. Je to celistvý psychický útvar, který je k dispozici ve vědomí, ale nemusí být nezbytně přítomen ve vědomí. Je to proměnlivý celistvý psychický útvar, proces podléhající změnám, ale vždy se zároveň jedná o specifickou jedinečnou entitu. Pojem „sebe sama“ nebo „sebepojetí“ je častěji používán v souvislosti s vnímáním sebe sama, díváme-li se na tento celistvý psychický útvar z vnějšku, hovoří se spíše o sebe-struktuře.

### 3.3.3 Koncepce sebepojetí C. D. Cooleyho a G. H. Meada

Symboličtí interakcionisté, především C. D. Cooley a G. H. Mead, svým přínosem výrazně ovlivnili současný výzkum sebepojetí, hlavně v oblasti sociálního sebepojetí. Já (*Self*) se dle jejich pojetí utváří sociálními interakcemi. Já je primárně sociální konstrukcí. Cooley takto vymezené Já označil termínem „zrcadlové Já“ (*looking-glass self*). Významní druzí představují pro jedince „sociální zrcadlo“, které zobrazuje názory a mínění těchto významných druhých o nás. Já (*Self*) je tedy naše představa o tom, co si o nás druzí lidé myslí – o našem vzhledu, vystupování, chování atd. Představy druhých o nás jsou v průběhu dospívání zvnitřňovány do stálé psychické struktury, kterou Cooley označuje jako „představa sebe“ (*self idea*). Ta tvoří tři složky: představu o tom, jak se zdáme druhé osobě, představu o tom, jak nás druhá osoba hodnotí a jistý druh citu, který k sobě chováme. *„Představa sebe však podle Cooleyho není pouhou reflexí, člověk ji průběžně myšlenkově zpracovává, až se stává stálou součástí myšlenkových pochodů, oddělenou do určité míry od svého externálního (sociálního) původu. Zralý pocit Já je vyjádřen ve vyváženém pohledu na sebe či v sebeúctě, které nejsou narušovány přechodnými vlivy.“* (Blatný et al., 2010, s. 111) Mead klade větší důraz na význam sociálních interakcí a je autorem termínu „zobecněný druhý“ (*generalized other*). Podstatou termínu je, že lidé přebírají postoje k sobě spíše od skupiny významných druhých, kteří na ně sdílejí jistý sociální pohled, než že by je přijímali v reakci na konkrétní lidi v konkrétních situacích. Dle Meada prochází osvojování postojů druhých lidí k sobě sama dvěma vývojovými fázemi. První označil jako „hraní si“. V této fázi dochází k imitování rolí dospělých. Druhá fáze, „hra“, spočívá v osvojování si pravidel sociálního kontaktu a vzájemném respektování volby role ostatních účastníků hry. Organizované reakce ostatních účastníků se stávají „zobecněným druhým“, který (v rámci sebepojetí) představuje složku kontroly našeho chování. (Blatný et al., 2010, s. 111)

### 3.4 Další pojmy vstupující do koncepce sebepojetí

V souvislosti se sebepojetím bývají uváděny další pojmy, vyjadřující citový vztah jedince k sobě samému. Jsou jimi sebehodnocení, sebeúcta sebedůvěra, sebevědomí, sebeakceptace a sebeláska.

Základem **sebehodnocení** je představa o vlastních kompetencích a hodnotách, zkušenostech s úspěchem a neúspěchem, názorech a hodnocení naší osoby druhými

lidmi atd. (Vágnerová, 2004, s. 255) Sebehodnocení je považováno za výsledek sociálního srovnávání a sebeposuzování, které se děje na základě pozorování vlastní činnosti jedince. (Markus a Wurf, 1987; Suls a Sanders, 1982 In Blatný et al., 2010, s. 126) Při hodnocení sebe sama rozlišujeme jedince inklinující buď k optimistickému, povzbuzujícímu sebehodnocení nebo k pesimistickému, negativnímu sebehodnocení. Helus (2011, s. 186) uvádí tři hlediska, o které se při sebehodnocení opíráme:

- a) porovnání vlastních současných výkonů s výkony dřívějšími - posiluje nás vědomí vlastního pokroku, úspěchu ve výsledcích a odezva okolí;
- b) porovnávání s druhými lidmi - posiluje nás vědomí, pokud jsme lepší než druzí; oslabuje, když jsme horší než ostatní (musí následovat vyrovnání se se zátěží apod.);
- c) porovnání sebe sama s ideálem - představuje jednu z nejdůležitějších aktivizujících sil osobnosti, stává se zdrojem motivace nebo může být naopak zdrojem otřesu vztahu k sobě samému (jedinec je sám ze sebe zklamán atd.).

*„Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především posílení z prostředí, zvláště od významných druhých.“* (Shavelson, Hubner a Stanton, 1976 In Blatný et al., 2010, s. 126) Kritéria sebehodnocení mohou být různá, záleží vždy na každém člověku a na společenství, ve kterém žije. Mohou jimi být určité individuální představy, obecnější standardy nebo společenské normy. Sebehodnocení nemusí být vždy přiměřené skutečnosti a v jednotlivých oblastech se člověk může hodnotit odlišně. Obecně však platí, že pokud se jedinec dobře hodnotí v jedné oblasti, bude mít alespoň přiměřené sebehodnocení i v oblastech dalších. (Vágnerová, 2010, s. 307-308) Bláha a Šebek (1988, s. 13-14) ve vztahu jedince k sobě sama zásadně odlišují pojmy sebehodnocení a sebeúcta. Sebehodnocení definují jako citově podbarvený vztah k sobě v konkrétních činnostech a situacích. V různých situacích se tedy sebehodnocení může měnit. **Sebeúctou** vymezují jako celkový relativně stálý citový vztah k sobě, vlastním psychickým procesům, vlastnostem a dovednostem. Sebeúcta vyjadřuje vztah k celému neboli globálnímu Já. Na rozdíl od sebehodnocení zůstává sebeúcta v různých situacích relativně stálá. Sebeúcta zahrnuje hodnocení vlastní ceny a sebejistoty. (Hartl a Hartlová, 2004, s. 523) Je spojena především s morálními hodnotami.

Sebehodnocení a sebeúcta úzce souvisí se sebedůvěrou a sebevědomím. **Sebedůvěra** představuje kladný postoj člověka k sobě samému, ke svým možnostem a výkonnosti. Z toho, jak hodnotíme své kompetence a jakou máme představu o svých možnostech, vyplývá i očekávání dosažení úspěchu či neúspěchu. Sebedůvěra spoluurčuje úroveň motivace jedince i cílů, kterých chce dosáhnout. Také ovlivňuje názor na zvládnutelnost a obtížnost daných situací. Pokud jedinec pozitivně hodnotí své možnosti, věří také v úspěšné dosažení stanovených cílů. Jestliže se naopak hodnotí spíše negativně a nevěří si, tak i míra úspěšného zvládnutí situace klesá. (Vágnerová, 2004, s. 256)

**Sebevědomí** je tvořeno vjemy, které si o sobě, svých schopnostech a vlastnostech jedinec vytváří. Člověk si je vědom vlastní ceny, kvalit a schopností, věří v úspěšné zvládnutí dalších úkolů a je přesvědčen, že v různých situacích jedná správným, vhodným a účinným způsobem. (Hartl a Hartlová, 2004, s. 525)

Vágnerová (2010, s. 311) do struktury sebepojetí zahrnuje také sebeakceptaci a sebelásku. **Sebeakceptace** je výsledkem spolupůsobení různých, někdy i protichůdných, či až negativních pocitů. **Sebelásku** lze vymezit z různých pohledů teorií osobnosti (např. psychoanalýzou Freuda, neoanalytickým přístupem Fromma, koncepcí C. R. Rogerse aj.).

## 4. Vývoj sebepojetí

Aby mohl učitel pozitivně rozvíjet a formovat žákovu sebepojetí, musí také znát jeho jednotlivá vývojová období. Pro přehlednost zde uvádím základní schéma vývoje sebepojetí.

*„Člověk se nerodí s pocitem vlastního Já, ale vytváří si jej v průběhu svého života. Děje se tak v interakci s vnějším prostředím, zejména s jeho sociální složkou.“* (Vágnerová, 2004, s. 259) K uvědomění sebe sama dochází na základě zkušeností, které odpovídají aktuální vývojové úrovni člověka.

Vědomí tělesného Já se utváří v **kojeneckém věku**. V mladším kojeneckém věku dítě ještě zásadně neodlišuje své tělo od těla matky, žije s ní v symbiotickém stavu. K uvědomování sebe sama dochází asi v půl roce života dítěte. Dítě si na základě smyslových informací, prožívání a pocitů při kontaktu s jinými lidmi pozvolna uvědomuje své vlastní tělo a odlišuje sebe od matky.

**Batolecí věk** je charakterizován prudkým rozvojem schopností a dovedností dítěte, které se výrazně podílí na rozvoji dalších složek sebepojetí. V tomto období dochází k postupnému osamostatnění dítěte a k uvolnění různých vazeb. Dítě poznává své tělo i okolí, které svou činností začíná přetvářet a ovlivňovat. Tím se rozvíjí vědomí vlastních možností a schopnosti samostatné nezávislé aktivity. Dítě začíná prosazovat své vlastní zájmy a potřeby, které mohou mít až charakter negativismu či vzdoru. Prosazováním vlastní vůle dochází k potvrzení autonomie dětské osobnosti a k vymezení hranic vlastních možností. K odlišení sebe od okolí dochází také na úrovni slovních znaků. Dítě o sobě mluví dlouho ve třetí osobě tak, jak ho označuje okolí. Jeho jméno se stává součástí jeho identity. Osobní zájmeno já začíná používat až kolem třetího roku života. Prostřednictvím chování a interakce s druhými lidmi si dítě začíná uvědomovat, že má určité vlastnosti stálejšího charakteru. Zjišťuje, že mezi lidmi platí určitá pravidla a normy, která jsou závazná pro všechny, tedy i pro něho. Vedle toho se stává součástí různých sociálních rolí. Není pouze dítětem, ale i bratrem, synem, vnukem apod. Na základě dané role je okolím hodnocen a přijímán. Pro dítě je bytostně důležité, aby byl přijímán rodiči, jelikož pro něho představují zdroj jistoty a bezpečí. V souvislosti s tím dochází k rozvoji sebehodnocení. Sebehodnocení je založeno na hodnocení osobně významných lidí. Dítě tak poznává požadavky a normy okolí, na základě kterých je hodnoceno. Současně zjišťuje, jaké chování je přípustné a jaké již nikoli. *„Normy*

*tak vymezují oblast, v níž se může projevit dětská vůle, tzn., kde může samo rozhodovat.“*  
(Vágnerová, 2004, s. 261)

V **předškolním věku** je pro dítě typická výrazná iniciativa a aktivita, která je okolím hodnocena a korigována. Dochází k osvojení pravidel a norem, které dítě dodržuje i bez přítomnosti dospělého. Pocit viny se stává dalším kritériem sebehodnocení. *„Rozvíjí se sebevědomí, které zahrnuje také citové hodnocení a míru sebeakceptace jako výraz spokojenosti se sebou samým.“* (Vágnerová, 2004, s. 262)

Ve **školním věku** dochází v oblasti sebepojetí k výraznému rozvoji. Vstupem do školy získává dítě novou roli žáka, kterou se vůči okolí vymezuje. Žák je ve škole hodnocen za svůj výkon a zároveň srovnáván s výkony ostatních dětí. Jestliže dochází k opakovanému neúspěchu, může být i sebehodnocení žáka negativní a může vést k pocitům méněcennosti. Školní výkony žáka jsou hodnoceny termíny úspěšný a neúspěšný. Hodnocením učitele na základě srovnávání žáka s ostatními dětmi získává dítě ve třídě určitou pozici. Identita mladšího školáka je určena hlavně hodnocením a názory dospělých osob. Učitel by měl být při hodnocení a srovnávání obezřetný, aby unáhlenými závěry nenapáchal mnoho škod v žákově vnímání sebe sama i ve vnímání žáka jeho spolužáky. Příslušnost k určité sociální skupině se mimo jiné také podílí na utváření identity žáka. V mladším školním věku se jedná především o příslušnost k rodině, která představuje zázemí a identifikační rámec. Ve středním školním věku se do popředí zájmu dostávají vrstevnické skupiny, které s přibývajícím věkem získávají na významnosti. Vrstevnické skupiny a v nich získané role a postavení tvoří důležitou součást sebepojetí žáka.

K velkým změnám v sebepojetí dochází i v další vývojové fázi, ve fázi **dospívání**. Charakteristické pro toto období je hledání a vytváření vlastní identity. Dospívající se často identifikuje s určitými ideály, vzory a hodnotami, které jsou pro něho osobně významné. Sebepojetí je v tomto období proměnlivé a nestálé, jelikož dospívající sám zcela přesně neví, čím by chtěl v životě být. K vymezení dochází prostřednictvím profesní role, vztahů s vrstevníky a obecné sociální akceptovanosti. Ke změnám dochází i v oblasti zevnějšku, který se jedinec snaží stylizovat a upravit vzhledem k vlastní představě i k příslušnosti k dané sociální skupině. Vrstevnické skupiny hrají důležitou roli při osamostatňování se od rodiny.

V **období dospělosti** by již měl člověk vědět, kým je, aby mohl navázat trvalý a spolehlivý partnerský vztah. Jestliže je sebepojetí člověka zranitelné a nezralé, není schopen takový vztah navázat. V partnerství se části své nově získané identity musí vzdát a toho není

nezralý jedinec schopen. „Pro další rozvoj identity je důležité zvládnutí generativity, tj. schopnost něco vytvořit, ať už je to zplození dětí nebo profesní úspěch.“ (Vágnerová, 2004, s. 264)

Ve **stáří** je důležité, aby si člověk uvědomil, kým byl a že už jím v současnosti není. Podstatné je, aby se jedinec přijal takový, jaký je, bez ztráty sebeúcty. V tomto období jsou významné vztahy s blízkými lidmi – především s dětmi a vnoučaty. (Vágnerová, 2004)

## 5. Sebepojetí žáka a jeho utváření ve školním prostředí

Sebepojetí člověka podstatně ovlivňuje to, jak si on sám myslí, že ho vnímají a hodnotí druzí lidé. Sebepojetí jedinců, kteří potřebují být okolím neustále ujišťováni o svých kvalitách, je hodnocením jejich osoby významnými druhými o to více ovlivněno.

Sebepojetí žáka ovlivňuje jeho školní úspěšnost či neúspěšnost. Ta zároveň zpětně působí na formování jeho sebepojetí. Na sebepojetí žáka se výrazně projevuje hodnocení jeho osoby ze strany významných druhých a pedagogů. Učitelé si často neuvědomují, že to, jak žáka vnímají a hodnotí, má výrazný dopad na utváření jeho sebepojetí. To následně ovlivňuje žákovy učební aktivity, způsoby chování ve škole i jeho školní výkonnost. Svým jednáním a chováním může učitel žáka podpořit a stimulovat a pozitivně ovlivnit jeho sebepojetí. Nesprávnými přístupy může naopak napáchat mnoho škod na tom, jak žák vnímá sebe sama.

*„Vlastní výkon spojený s prožitkem úspěchu nebo neúspěchu má na další chování žáka krátkodobý účinek (ovlivňuje jeho aspirace, tj. důvěru ve vlastní schopnosti při zvládnání dalších úkolů), z dlouhodobé perspektivy se však současně stává i základem celkového žákova sebepojetí, tedy součástí jeho osobní identity.“* (Košťálová, Stang, Miková, 2008, s. 33)

Jaký vliv má na žáka učitelovo hodnocení a vnímání jeho osoby, především učitelovo hodnocení jeho úrovně (školního) sebepojetí, se snažím zjistit v empirickém šetření, které je součástí této diplomové práce.

### 5.1 Školní úspěšnost

Pojem školní úspěšnost může být chápán různými způsoby. Jeho vymezení není zcela jednoznačné. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 242) definují školní úspěšnost jako zvládnutí požadavků školy jednotlivcem, jež se projevuje pozitivním hodnocením v jeho prospěchu. Pojem lze rovněž chápat jako *„produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle, aj., ale i dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů.“* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 242) Hrabal a Helus (1984 In Kosíková, 2011, s. 150) pojmy školní úspěšnost, zdatnost či výkonnost označují soubor dispozic žáka, které mu umožňují zvládnání nároků školy. Na dosažení nebo nedosažení školního úspěchu má vliv mnoho faktorů, které aktuálně či dlouhodobě působí na žákův výkon. Školní úspěšnost či neúspěšnost



je často dávana do souvislostí s prospěchem. Ukazatelem školní úspěšnosti či neúspěšnosti jsou v současné době vzdělávací výsledky žáka, které jsou zjišťovány prostřednictvím hodnocení učitele.

Svou úspěšnost či neúspěšnost žák velmi intenzivně prožívá. Důležité je, aby jeho hodnocení vlastních výkonů bylo v souladu s hodnocením učitele.

- Úspěšný žák je mezi učiteli charakterizován jako takový, který dokáže pochopit učební látku, je schopen jasně vyjádřit své myšlenky, klade si otázky a doptává se. Mimo to umí srozumitelně sdělit a obhájit vlastní názor, vysvětlit učivo vlastními slovy, aplikovat osvojené poznatky z vyučování do běžného života a nalézt nová a tvořivá řešení. Je rovněž schopen logických úsudků, tj. dát jednotlivé jevy do souvislostí a vzájemných vztahů.
- Neúspěšný žák dle učitelů není schopen zvládnout požadavky školy, resp. mnohdy jen nároky konkrétního učitele, a je hodnocen známkami čtyři či pět. Takový žák propadá, opakuje ročník, na konci ročníku skládá opravné zkoušky či je ze školního vzdělávání pro nespěch nebo neplnění školní docházky zcela vyloučen. Pro učitele představuje neúspěšný žák rušivý prvek výchovně vzdělávacího procesu, jelikož porušuje normy chování ve vztahu k učiteli i při vyučování. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 114)

Dle Pelikána (1997, s. 20) má na školní úspěšnost vliv tzv. školská zdatnost žáka, tj. schopnost přizpůsobit se učiteli, normám a školním požadavkům. *„Žáci, kteří to dokážou a jeví se učiteli jako snaživí, pilní, respektující jeho požadavky a nároky, jsou významně častěji hodnoceni i jako nadanější, oblíbenější, vlivnější mezi spolužáky. Významně častěji je také považují vyučující za spolupracující. A toto nadhodnocení se také promítá do klasifikace.“* (Pelikán 1997, s. 20)

*„Úspěch či neúspěch ve škole není jen záležitostí školního prostředí, ale zasahuje i do rodinných vztahů, případně do budoucích plánů žáka i jeho rodiny, do představ o dalších krocích ve studiu.“* (Kosíková, 2011, s. 150)

Kosíková (2011, s. 151) uvádí, že problematiku školní úspěšnosti lze pojímat ve třech různých rovinách. Záleží vždy na tom, které subjekty se dostávají do vzájemné interakce s žákem a jeho školní výkonností.

1. Společenská rovina představuje vnímání školní úspěšnosti dítěte rodinou. Pro rodinu mohou školní výsledky představovat společenskou prestiž a tím ovlivňovat i její celkové společenské postavení. Záleží také na požadavcích a očekáváních rodiny a na její představě o školní úspěšnosti.
2. Pedagogická rovina souvisí s vnímáním školní úspěšnosti v interakci učitel – žák a s učitelovým hodnocením žákových výkonů. Jedná se především o to, zda je vnímání školní úspěšnosti učitele v souladu s vnímáním žáka.
3. Psychologická rovina je založena na vnímání školní úspěšnosti žákem samotným. Důležité je, jak žák sám sebe vidí, jak vnímá svůj úspěch nebo neúspěch a jak toto vnímání školních výkonů formuje jeho sebepojetí.

Školní úspěšnost představuje složitý fenomén, ke kterému je třeba přistupovat s rozmyslem, jelikož „zasahuje nejen do školního života žáka, do jeho vztahu k učiteli i ke spolužákům, ale ovlivňuje i rodinné vztahy a žákovo sebepojetí.“ (Kosíková, 2011, s. 152)

## 5.2 Příčiny neúspěchu žáka ve školním výkonu

Štefanovič (1977) uvádí pět základních oblastí, ve kterých má sebepojetí jednu z hlavních rolí a které se mohou stát příčinou školního neúspěchu žáka. Jedná se o:

- poruchy v učení žáka bránící v dosažení žádaných výsledků, které vznikly v důsledku narušení zdravého vývoje jeho osobnosti;
- příčiny podmíněné osobností učitele;
- příčiny způsobené žákovou osobností;
- příčiny podmíněné rodinou žáka;
- a příčiny způsobené školou.

Jelikož je cílem této práce zmapovat problematiku snížené úrovně sebepojetí žáků, způsobené nesprávným přístupem učitele a požadavky školy vůči žákům, budu se v dalších kapitolách věnovat pouze příčinám, které mají přímou souvislost se školním prostředím, především s nevhodným pedagogickým působením.

### 5.2.1 Sebeobraz v bludném kruhu

Výchova a vzdělávání žáků ve škole je záměrný, systematický a cílevědomý proces, při kterém zároveň dochází k rozvoji osobnosti dítěte. Porovnáním prospěchu a schopností žáka lze zjistit, zda jeho rozvoj osobnosti probíhá optimálně. Příčin rozporu mezi žákovým prospěchem a jeho schopnostmi může být několik. Jednu z nich nazývá Bláha a Šebek (1988, s. 48-49) „sebeobraz v bludném kruhu“. Důvodem chybovosti zde není obtížnost daného úkolu, ale žáková představa o sobě samém, která vyvolává určitý druh jeho chování. Jestliže se žák vnímá jako neúspěšný, budou i jeho výkony nízké. Jeho úspěchy a neúspěchy mu zpětně potvrzují jeho představu o sobě samém jako o neúspěšném žáku a ovlivní i jeho další úroveň aspirací. Sebepojetí tak výrazně ovlivňuje chování i výkony žáka ve třídě.

Učební aktivity dítěte jsou učitelem obvykle hodnoceny. Učitelovým hodnocením žák zjišťuje, zda se mu podařilo učitelovy požadavky splnit. Hodnocení je zpravidla individuální, závislé na osobě, která jej vykonává, a tudíž nemusí být vždy zcela objektivní a bezchybné a nemusí vždy přesně zohledňovat žákovo chování a jednání, jeho aktuální psychický stav či rysy jeho osobnosti. Učitel je při hodnocení také ovlivněn svou celkovou představou o daném dítěti. Všechna hodnocení jsou žákovi jistým stylem sdělována a následně jsou jím určitým způsobem přijímána, zpracovávána a interpretována. Žák sám si současně vytváří představu o tom, jak je učitelem vnímán, přijímán a hodnocen. Hodnotící soudy druhých i žákovy představy o tom, jak je druhými vnímán, se podílí na formování a vývoji sebepojetí dítěte a to následně ovlivňuje jeho chování a jednání. Názor ostatních na sebe sama žák často přijímá za vlastní a začíná o sobě smýšlet stejným způsobem. Tento pohled na sebe sama se tak stane součástí žákova sebepojetí, určí jeho sebedůvěru, sebevědomí a ovlivní i jeho chování. Tímto se „bludný kruh“ uzavírá. Mezi sebepojetím, výsledky učebních aktivit a zpětnou vazbou zprostředkovanou druhými osobami existuje určitý cirkulační proces. Jestliže žák podá špatný výkon, učitel bude jeho výsledky nesprávně hodnotit a žák si hodnocení chybně vyloží, může dojít ke změně v sebepojetí žáka i ke zhoršení jeho výkonu v dalších aktivitách. Tímto způsobem se žák může snadno dostat do „bludného interakčního kruhu“, který je jednou z příčin rozporu mezi úrovní schopností žáka a jeho školním výkonem. (Bláha a Šebek, 1988, s. 47-50)

### 5.3 Vliv školy na sníženou úroveň sebepojetí žáků

Znalost úrovně sebepojetí žáka je pro učitele klíčová, jelikož úzce souvisí se sebehodnocením žáka. To se utváří na základě školního hodnocení. Učitel tedy může svým hodnocením a chováním k žákovi jeho sebehodnocení do jisté míry ovlivňovat. (Kosíková, 2011, s. 183)

Okolností, které mohou vést ke snížení úrovně žákova sebepojetí, může být několik. Některé působí na žáka přímo, jiné zprostředkovaně. Mohou být krátkodobého i dlouhodobého charakteru. Příčiny snižování úrovně sebepojetí dítěte můžeme hledat v osobnosti učitele a jeho možném chybném úsudku ve vnímání a hodnocení žáka, dále v osobnosti žáka, ve škole a vrstevnických skupinách a v neposlední řadě v učivu samotném. O všech jmenovaných skutečnostech budou pojednávat následující podkapitoly této práce.

#### 5.3.1 Příčiny školního neúspěchu způsobené nesprávným přístupem učitele

Osobnost pedagoga je ve výchovně vzdělávacím procesu jedním z rozhodujících činitelů. Jeho přístup k dětem a k výuce a styl uchopení celého pedagogického procesu je určujícím faktorem školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáků. Neuspokojování potřeb dítěte může vést k citové a sociokulturní deprivaci. Škola a pedagogové používají k udržení kázně ve třídách převážně trestů, hrozeb, slibů, odměn, pochval aj. To ovšem nejsou vhodné metody, kterými by se dalo docílit trvalé kázně. Ve společnosti jsou ale hluboce zakořeněny a k významnějším změnám prozatím nedochází. Nevhodné výchovné styly musí být z pedagogického procesu odstraněny a nahrazeny „něčím jiným“. *„To „jiné“ tvoří stálá péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, spolupráce dětí při výuce a jejich spoluúčast na dění ve škole. A také udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci.“* (Kopřiva et al., 2006, s. 241)

Každý učitel má jiné požadavky na úroveň znalostí žáků a různou představu o úspěšném žákovi. Důvodem této nejednotnosti jsou odlišné osobnosti a kognitivní výbava učitelů a rozdílné preference učebního stylu. (Košťálová, Stang, Miková, 2008, s. 29) Tyto rozdílnosti v uzpůsobení výuky učitele a stylu učení žáka mohou být příčinami školní neúspěšnosti dítěte. Učitelovo pojetí výuky by mělo každému žákovi umožnit optimální a maximální rozvoj svých dovedností, schopností, postojů a vlastností. *„Učitelův výukový styl*

*by měl směřovat k tomu, aby se podílel na „sladění“ vnějšího řízení stylů učení žáka a žákova stylu učení. (Kosíková, 2011, s. 196)*

Sebepojetí žáka je podstatně ovlivňováno vzájemným vztahem mezi učitelem a žákem. Kvalita vztahu závisí na mnoha faktorech. Vztah tyto faktory zároveň zpětně ovlivňuje. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 37) Nejdůležitějším elementem výchovně vzdělávacího procesu, který se často chybně stává jeho hlavním cílem, je hodnocení. Hodnocení však nemusí být vždy zcela objektivní. Po chybném hodnocení může následovat chybné jednání učitele. To vyvolává negativní reakce u žáků, zhoršuje vzájemný vztah učitele a žáka a ovlivňuje úroveň sebepojetí žáka.

### ***Hodnocení žákova výkonu***

Hodnocení žáků patří mezi základní a vysoce účinné prostředky, kterými učitel řídí, ovlivňuje a usměrňuje učební činnost žáků i celý vyučovací proces. Zároveň je zásadním faktorem podílejícím se na utváření celkového vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. Skalková (1971) chápe hodnocení jako vyjádření pozitivního či negativního názoru na konkrétní žákův výkon či danou činnost ve vyučování. Může mít mnoho podob, „*od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.*“ (Skalková, 1971 In Kolář a Šikulová, 2005, s. 16). S hodnocením se ve výuce setkáváme neustále, vzdělávací proces si bez něho nelze představit. Hodnocení se stává „*neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 15) Prostřednictvím hodnocení se žák od učitele dovídá, jak zvládl nebo nezvládl výuku a jaké jsou jeho výsledky. „*Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 17) Pro žáka představuje hodnocení motivaci k učení, podílí se na utváření jeho sebepojetí a rovněž ovlivňuje jeho aspirace.

Negativním hodnocením a orientací dnešních škol na význam známek jakožto zhodnocení zvládnutí školních povinností je na žáka soustavně vytvářen tlak, aby dosahoval dobrých známek. Zároveň mu ale není poskytnuto patřičné vysvětlení aktuálního a výhledového smyslu kladených požadavků. Tím, že se upřednostňuje získávání výborných

výsledků, se odvádí pozornost od skutečného zájmu a orientace dítěte na vzdělávání. (Helus, 2009, s. 121) Klasifikace a posuzování žákova výkonu je téměř vždy individuální a subjektivní záležitostí, která se liší učitel od učitele. Učitel do hodnocení promítá svou vědomě či nevědomě utvořenou koncepci ideálního (úspěšného) žáka, se kterou žáky srovnává. Mínění, které si učitel o žákovi vytváří, má vliv na jeho pedagogickou práci ve formě požadavků a nároků na žáky, kritérií hodnocení a očekávání jistých výkonů žáka a jeho způsobů chování. Do posuzování žákova výkonu se současně promítá celkový vztah, který učitel s žákem má. Ten se vytváří na základě vzájemného vnímání druhé osoby. Subjektivita vnímání je dána především výběrovostí a lepším přijetím určitých výraznějších, dominujících znaků osobnosti. (Pelikán, 1997, s. 20-21)

*„Subjektivita hodnocení může spočívat také v tom, že se učitelé při hodnocení mohou dopouštět vědomě, ale převážně nevědomě, určitých chybných postupů.“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 98) Lze je rozdělit do několika skupin:

1. na chyby metodologického charakteru;
2. na chyby spojené se speciálními vlastnostmi učitelovy osobnosti;
3. na chyby související s percepčněpostojovou orientací učitele.

1. O chybách **metodologického charakteru** můžeme hovořit tehdy, jestliže učitel:

- hodnotí žáka bez poznání reálných příčin, souvislostí a podmínek. Při hodnocení nebere v úvahu okolnosti a jevy, jež mohly výkonnost žáka v dané situaci ovlivnit.
- hodnotí aktuální výkon bez přihlídnutí k předchozímu stavu žáka. Učitel musí brát v úvahu a respektovat změny, které ve vývoji žáka mohly nastat.
- při hodnocení nerespektuje rozdíly mezi žáky, tj. rozdíly v jejich cílech, podmínkách a způsobech učení. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 99) Jestliže učitel nerespektuje a netoleruje individuální zvláštnosti a odchylky žáků, např. v učebních stylech, v míře nadání, v míře a schopnosti udržet pozornost, v zájmech a potřebách aj., dochází ke zvýšení selektivního charakteru školy. Kvůli podobnému chování se mohou žáci cítit „znevýhodněni, diskriminováni, stigmatizováni - prostě bez šancí prosadit se takoví, jací jsou, najít porozumění

*a pomoc, být akceptováni jako individuality, které svou jedinečností a odlišností obohacují mezilidskou vzájemnost.*“ (Helus, 2009, s. 122)

- nemá dostatečně vytyčena kritéria hodnocení, tedy co a jakým způsobem bude v žákově výkonu hodnotit. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 99)

2. Mezi chyby související se specifickými vlastnostmi osobnosti učitele Schimunek (1994, s. 25-26) řadí:

- tendenci k mírnosti, k nadhodnocování žákových výkonů;
- tendenci k přísnosti, tj. učitel hodnotí žákův výkon jako horší, než jaký ve skutečnosti je;
- extrémní nesmělost projevující se tendencí k průměrnému hodnocení, tzv. zlatá střední cesta v hodnocení;
- tendenci k (extrémně) vyhraněným soudům, tzv. „černobílému vidění“. Pozitivní prvky jsou hodnoceny „jako výrazně lepší a negativní jako výrazně horší, než jaké ve skutečnosti opravdu jsou.“ (Schimunek, 1994, s. 26)

Kolář a Šikulová (2005, s. 100) doplňují chyby vyplývající z osobnostních struktur učitele o následující tendence:

- tendenci hodnotit pod vlivem aktuálního psychického stavu učitele, tj. do hodnocení promítat své osobní problémy, nálady, únavu, nemoci, aj.;
- neschopnost empatie, tj. neschopnost vcítit se do situace žáka. Učitel situaci hodnotí pouze ze své pozice, bez ohledu na „žákovy důvody chování a jednání.“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 100)

3. Chyby plynoucí z percepčněpostojové orientace učitele:

*„Percepce/vnímání žáka (jeho vlastností i výkonů) učitelem není jenom odrazem toho, jaký žák doopravdy je a jakých výkonů objektivně dosahuje: Je složitým konstruktem, na jehož vzniku se podílí celá řada činitelů.“* (Helus, 2001, s. 176) Jedná se především o dojem, který si o žákovi vytváří, o informace, které o žákovi má, o očekávání a předpoklady, které k němu

zaujímá. Chybou způsobenou subjektivním vnímáním učitele může být:

- a) vznik preferenčních postojů;
- b) schematické typizování žáků;
- c) vznik přesvědčení a očekávání;
- d) chyba v kauzální atribuci.

*a) Vznik preferenčních postojů*

Preferenční postoje představují zvýšenou zaměřenost pozornosti na určité žáky ve třídě. Žáci se tak stávají centrem zájmu učitele, což má značný vliv na jejich výkony, prospěch a hodnocení, a to jak v pozitivním, tak v negativním významu. Učitel nemusí zaujímat preferenční postoje ke všem žákům, ale významně jimi ovlivňuje fungování třídy jako celku. Preferenční postoje ovlivňují vztahy třídy k preferovaným či podhodnocovaným žákům, vztahy k učiteli i vztahy k danému předmětu a učivu. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 100)

*b) Schematické typizování*

Pojem schematické typizování označuje přiřazování žáků do určitých škatulek. V každé škatulce jsou zařazeni žáci, na které učitel nahlíží více méně stejně. Hodnotí je a chová se k nim stejným způsobem. „*Schematické typizování je pro žáka determinující. Do jaké skupiny učitel žáka zařadí, určuje, jak k němu bude přistupovat.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 101) Problémem typizování je, že nebere v úvahu, nebo dokonce přehlíží osobitost žáka. Je založena pouze na učitelových dojmech a pocitech, které jsou často způsobeny tzv. haló efektem. (Kolář a Šikulová, 2005, s. 100-101)

Pod vlivem prvního dojmu často dochází k utvoření celkového obrazu o člověku. Především při prvním setkání s žáky může učitel udělat mnohdy rychlý a mylný závěr o jejich schopnostech a vlastnostech. Chybné posouzení člověka na základě jeho jediného projevu či vlastnosti se nazývá **haló-efekt**. První projev žáka bývá často náhodný, ovlivněn spíše situací než jeho povahovými rysy. Rizikem prvního dojmu je, že i další chování jedince bude posuzováno tak, aby bylo ve shodě s již vytvořeným úsudkem. Pokud byl první dojem kladný, bude i další hodnocení žáka veskrze pozitivní. Naopak nepříznivý první dojem zdůrazňuje negativní vlastnosti žáka. Proto je při hodnocení druhých lidí nutné mít na paměti, že ne



všechny prvotní úsudky jsou vždy správné a že se v nich člověk může mýlit. Haló-efekt úzce souvisí se sympatií či antipatií. Sympatický žák, který se dobře učí a spolupracuje, bude lépe hodnocen než žák problémový. Důležitou roli při posuzování školního výkonu žáka může také sehrát jeho styl oblečení a celková úprava zevnějšku. (Ziegenspeck, 2002, s. 87) Při posuzování žáků je obezřetnost zvláště důležitá, jelikož získané pověsti se dítě těžko zbavuje. Učitelé si mezi sebou také často sdělují své názory o žácích. Tím mohou úmyslně i neúmyslně podat nepřesné informace a zkreslit tak obraz žáka i jeho pověst. Pověst žáka představuje ve výchově negativní jev, jelikož žáka limituje, stigmatizuje a především může obsahovat nepřesnou interpretaci jeho chování, kterou bez ověření přebírají další lidé. Způsob, kterým učitel o žákovi smýšlí a jak s ním jedná, do určité míry ovlivňuje žákův další vývoj. (Bláha a Šebek, 1988) Jako problematická se také jeví skutečnost, „že haló-efekt je možno často doložit i tam, kde žáka předstihne jeho pověst (propadlík, dítě ze známé problémové rodiny atd.).“ (Ziegenspeck, 2002, s. 87)

### c) Vznik přesvědčení a očekávání

Na školní úspěšnost či neúspěšnost žáka mají značný vliv sociální přesvědčení či očekávání učitele. Na základě těchto očekávání učitel s žákem jedná a tím postupně dochází i k přizpůsobení žákova chování učitelově představě. Původní očekávání se tak postupně stávají skutečností. Přesvědčení a očekávání, též označované jako sebesplňující předpovědi působí jak na žáka samotného, tak na hodnocení i reakce druhých osob. Mohou být jak pozitivní, tak negativní. Pozitivní očekávání označujeme termínem **Pygmalion-efekt** (či Galatea-efekt). Negativní očekávání je označováno pojmem **Golem-efekt**. (Škoda a Doulík, 2011, s. 81) Vliv učitelových přesvědčení je třeba nepodceňovat, jelikož významně působí na formování žákova sebehodnocení. Pozitivním či negativním sebehodnocením dochází ke zkreslení jeho sebepojetí. (Kosíková, 2011, s. 157) „Řadou výzkumů bylo prokázáno, že pozitivní očekávání učitelů vede ke zvyšování výkonnosti jejich žáků – roste jejich sebedůvěra a s ní i výkony. Sebedůvěra (ale ani sebebodceňování) nejsou vrozené vlastnosti, jejich vývoj probíhá prakticky po celý život, a je tedy možné je cíleným působením ovlivňovat. Pozitivní očekávání učitelů lze proto ve výuce využít tak, že učitel bude žáka směřovat k rozvíjení žádoucích prvků jeho individuálního stylu a potlačování prvků nežádoucích.“ (Škoda a Doulík, 2011, s. 81)

#### d) *Chyba v kauzální atribuci*

Percepční chybou, která se může promítat do hodnocení učitele, je tzv. chyba v kauzální atribuci, tj. v procesu připisování příčin chování a jednání žáka. Pro orientaci člověka ve světě a pro uplatňování vhodných způsobů jednání je interpretace příčin úspěšného či neúspěšného chování nutností. (Slavík, 1999, s. 68) Kauzální atribuce se vyznačují těmito tendencemi:

- příčiny úspěchu nebo neúspěchu jsou připisovány **vnitřním** nebo **vnějším** faktorům. Vnitřními příčinami jsou snaha, lenost, zájem, nezájem, dobrá a špatná nálada, kladný nebo záporný postoj aj. Mezi vnější příčiny patří lehkost nebo obtížnost úkolu, štěstí či smůla, vhodné a nevhodné podmínky, vstřícnost nebo nevlídnost učitele aj.
- příčiny úspěchu nebo neúspěchu jsou připisovány **stálým** nebo **měnlivým** faktorům. Stálými příčinami jsou vysoké nebo nízké schopnosti, náročnost či nenáročnost učiva, dlouhodobě příznivé nebo nepříznivé učební podmínky. Mezi měnlivé podmínky řadíme úsilí, náhodu, štěstí či smůlu, momentální disponovanost nebo přítomnost jistých indispozic žáka. (Helus, 2001, s. 182)

Hayesová (2009, s. 38) v této souvislosti hovoří o tzv. **základní atribuční chybě**. Její podstata spočívá v rozdílném hodnocení vlastního chování a chování jiné osoby. A to i v případě, kdy se jedná o zcela totožnou událost, tedy o shodný způsob chování či jednání obou aktérů. Při hodnocení vlastního chování máme sklon připisovat příčiny úspěchu nebo neúspěchu konkrétní situaci, okolnostem, tedy převážně vnějším činitelům. U hodnocení druhých lidí naopak převažuje tendence zdůvodňovat si jejich chování jejich vlastnostmi a názory. „*To je pro nás závažné zjištění, neboť procesy kauzální atribuce výrazně ovlivňují vztah učitele k žákům zejména při hodnocení. V tomto smyslu je potřebné odlišovat tzv. povzbudivou (aktivizační) učitelovu atribuci od atribuce tlumivé (dezaktivizační).*“ (Slavík, 1999, s. 69)

- **povzbudivá (aktivizační) atribuce:** učitel připisuje žákův úspěch vnitřním příčinám, jeho péli, vůli, schopnostem či talentu. Neúspěchy vidí učitel jako důsledek měnlivých příčin, tedy smůly, náhody aj.
- **tlumivá (dezaktivizační) atribuce:** učitel si žákův úspěch vysvětluje vnějšími příčinami - náhodou, štěstím, snadností úkolu aj. Neúspěch učitel přisuzuje

stálým příčinám, např. nedostatku schopností žáka, nedůvěřuje žákovi, že je schopen zvládnout obtížný úkol apod.

Učitelovy atribuce se postupně přetváří v kauzální autoatribuce samotného žáka. Ty významně ovlivňují utváření žákova obrazu o sobě samém, o svých schopnostech a o vlastním výkonu. Určují, s jakými možnostmi vlastního úspěchu nebo neúspěchu může žák počítat. (Slavík, 1999, s. 69-70)

*„Ve škole se bude vždy vyskytovat při veškeré možné snaze také hodnocení chybné, k žákovi nespravedlivé nebo žákem pociťované jako nespravedlivé. Učitel by měl být veden snahou oslabovat, či spíše eliminovat vliv takových subjektivních prvků v hodnocení, které by mohlo následně žáka poškozovat v jeho rozvoji a vést žáka tak, aby se dokázal i s chybným hodnocením vyrovnávat přijatelným způsobem.“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 103-104)

### 5.3.2 Příčiny školního neúspěchu způsobené osobností žáka

Osobnost dítěte a jeho určité osobnostní rysy mohou být jedním z důvodů zhoršení školního prospěchu či celkového dlouhodobého neprospívání žáka. Vychovatelé, kteří se podílejí na hodnocení, by měli být obeznámeni s dosavadním vývojem jedince, včetně jeho dalšího směřování. Příčinou školního neúspěchu žáka může dle Štefanoviče (1977) být jeho:

- aktuální zdravotní stav, vzniklé zdravotní problémy;
- nerealistické postoje, vysoká očekávání, kterých žák těžko dosahuje;
- zábrany (strach, tréma) vystupovat před spolužáky (při zkoušení aj.);
- nízká aspirační úroveň, tj. pochybování o vlastních kvalitách i o dosažení budoucích výkonů;
- nízká frustrační tolerance;
- negativní osobnostní vlastnosti (lenost, lhostejnost, nespolehlivost, aj.);
- příliš pomalé učební tempo;
- emocionální nevyrovnanost a nestabilita;
- strach z neúspěchu.

Časté neúspěchy dítěte ve zvládnání školních povinností, stvrzovány opakovaným negativním známkováním, vytváří mnohdy syndrom naučené bezmocnosti, resp. neúspěšné osobnosti. Syndrom neúspěšné osobnosti představuje nebezpečí, vznikající nevhodným působením školy na dítě. (Helus, 2009, s. 121) Dítě se snaží zdůvodnit svou úspěšnost či neúspěšnost příčinami, jež nemůže samo přímo ovlivnit. Jsou jimi špatná paměť, náročnost učiva, smůla, zaujatý učitel, nepřízeň okolí aj. Tím se mu potvrzuje, že není v jeho moci vzniklou situaci jakkoli změnit. Ke vzniku takového postoje dochází získáním opakovaných negativních zkušeností a přijetím role pasivní oběti. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 135)

Příčinu školního neúspěchu vidí Helus (2009, s. 121) rovněž v nedostatečném oceňování významu žákova prožívání školních událostí a jejich následný dopad na psychický stav jedince. Jak žák prožívá všechny události týkající se školy a jakým způsobem vnímá školu samotnou, má obrovský vliv na jeho školní úspěšnost. Walberg (Walberg 1976 In Helus, 2009, s. 121) uvádí, že školní úspěšnost je způsobem žákova prožívání školních povinností ovlivněna „více než např. inteligence nebo píle. Pádnost tohoto zjištění potvrzují zejména výzkumy zabývající se tématem školní úzkosti a jejího dopadu na výkon, prospěch, motivaci a vzdělanostní vývoj žáka. Až třetina žáků a studentů prochází během své školní dráhy obdobími tak výrazné úzkosti, že lze uvažovat o dlouhodobých negativních důsledcích pro osobnost. Úzkostné stavy se mohou asociovat se širokým spektrem situací – např. již s pouhým ranním vstáváním do školy, s pomyšlením na školu, zadáním úkolu či stykem s předměty, které tvoří součást školní výbavy (sešity, učebnicemi a knihami vůbec). Úzkost se negativně promítá do vztahů s rodiči a pedagogy. Vytváří bariéru ve vztahu ke vzdělávání obecně. Alarmující jsou její fyziologické doprovodné znaky, zhoršující celkovou kondici jedince.“ (Helus, 2009, s. 121)

Mezi problémy dnešní školy patří také „blokování potřeb žáků navzájem si pomáhat, kooperovat, realizovat dialogické formy pracovního soužití ve školní třídě.“ (Helus, 2009, s. 122) Spolupráce ve formě napovídání, opisování je ve škole nekompromisně zakázána. Problém nastává proto, že žákům nejsou nabídnuty jiné dostatečné legitimní formy kooperace, skrze které by došlo k uspokojení jejich potřeb vzájemné solidarity a pospolitosti. Tyto potřeby musí být poté uspokojovány pouze v době mimo vyučování. (Helus, 2009, s. 122)

Důvody školního neúspěchu mohou také vycházet z věkových a individuálních zvláštností žáka. Věková období charakterizují určité „*znaky týkající se kognitivního, emočního vývoje i sociálního chování. Individuální zvláštnosti pak vypovídají o konkrétním jedinci, jak odpovídá charakteristickým projevům své věkové kategorie a zároveň čím se odlišuje, jaké jsou jeho mimořádné schopnosti kognitivní i mimo kognitivní oblasti.*“ (Kosíková, 2011, s. 178)

### 5.3.3 Vliv vrstevnických skupin

Na školní úspěšnost či neúspěšnost žáka mohou mít rovněž vliv vrstevnické skupiny, v první řadě spolužáci. Mezi žáky dochází k vytváření různých kamarádkých skupin, ve kterých každý člen zaujímá určitou pozici. Poznávání vzájemných vztahů mezi žáky je důležitou součástí hodnotícího procesu. „*Žáka nemůžeme posuzovat izolovaně, aniž bychom ho brali jako součást školní třídy či menších podskupin: v rámci třídního kolektivu, kde si buduje sociální vazby se svými spolužáky, kde zaujímá určitou pozici, uznávanou či méně uznávanou jeho spolužáky.*“ (Kosíková, 2011, s. 177) Žáci se svým chováním a jednáním vzájemně ovlivňují a to se projevuje v hodnocení i sebehodnocení žáka. Proto se učitel musí vyznat ve vztahové struktuře své třídy.

### 5.3.4 Příčiny školního neúspěchu způsobené učivem

V současné době jsou žáci nuceni učit se zejména proto, že musí, očekává se to a je to nutností pro „přežití“ v dnešní společnosti. Vzdělání je bráno jako samozřejmost a žákům není dostatečně umožněno rozvinout své skutečné učební kompetence, poznat vlastní (osobní) kognitivní potenciál a „naučit se učit“. (Helus, 2009, s. 122) Důsledkem zvyšujících se nároků školy na množství znalostí a vědomostí žáků v jednotlivých předmětech dochází ke snížení kvality skutečně osvojených znalostí. Na žáky a zároveň i na učitele je v současné době vytvářen tlak, aby se v co nekratší době zvládl co největší objem učiva. Učitelé často nestíhají látku probrat, natož aby se ji žáci zvládli dostatečně naučit. Tím také dochází pouze ke krátkodobému získání nových vědomostí. Učivo nebývá mezipředmětově propojené, žáci se ho učí izolovaně a nejsou schopni si dát získané informace z různých předmětů do souvislostí. Chybějící návaznost a propojenost učiva včetně zvyšujících se požadavků na vědomosti žáka mají vliv na školní úspěšnost či neúspěšnost žáka.

Důraz školy na jednání a reagování dětí dle očekávaných, předem stanovených, neměnných šablon svazuje vynalézavost, nápaditost a tvořivost žáků. Žáci jsou utvrzováni v tom, že tato jednání jsou jediná správná a bojí se samostatně myšlenkově vyjadřovat. Nejvíce „postižení“ bývají nadprůměrní, všímaví a tvůrčí žáci. (Helus, 2009, s. 122)

#### 5.4 Nízké sebevědomí jako negativní osobnostní charakteristika žáka

Jak již bylo v první kapitole řečeno, sebepojetí je reprezentováno komplexním obrazem Já, jež je tvořen dílčími mentálními reprezentacemi. Úroveň sebepojetí žáka se projevuje v jeho jednotlivých aspektech, především v aspektu afektivním. Nízké sebevědomí se jeví jako důsledek nízké úrovně sebepojetí žáka.

Pro nízké sebevědomí je charakteristické snížení vědomí vlastní ceny a nedůvěra ve vlastní úspěch. Vytváří se již v dětství prostřednictvím nízkého hodnocení ze strany významných druhých. (Hartl a Hartlová, 2004, s. 525) Žák s nízkým sebevědomím má narušeno vnímání vlastního Já, jehož důsledkem může být vznik pocitů méněcennosti. **Pocit méněcennosti** představuje základní postoj naučený a posilovaný v dětství. Provázen je určitými tělesnými pocity, emocemi a automatickými myšlenkami. Tím dochází k jejich posilování a vytvoření komplexu méněcennosti. **Komplex méněcennosti** je zčásti uvědomělý, který se projevuje pocity, emočními stavy, chováním a myšlenkami, a zčásti nevědomý, projevující se tělesnými reakcemi a stereotypním chováním. (Praško a Prašková, 2007, s. 59)

Pro školní úspěšnost žáka je vnímání sebe sama, včetně svých schopností, klíčové. Žák s nízkým sebevědomím od sebe očekává pouze špatné výsledky a to má vliv na jeho motivaci. Motivace k učení je tím snížena. Žák má zafixováno, že kvalitních výsledků stejně nikdy nemůže dosáhnout. Vyhýbá se „*situacím, které se jeví jako těžce zvládnutelné, a začíná reagovat i na běžné požadavky různými obrannými mechanismy. Jeho motivace je negativní, zaměřená na vyhnutí se neúspěchu.*“ (Sedláčková, 2009, s. 67)

Dítě s nízkým sebevědomím trpí pocity nedostatečnosti či beznadějnosti a ztrátou vlastní hodnoty. Výzkumy Coopersmitha (1967 In Fontana 2003, s. 255) ukazují, že tyto pocity nedostatečnosti se projevují především při plnění školních povinností u dětí na druhém stupni základní školy. Často se mohou objevit již dříve. Pozoruhodné je, že tyto pocity nedostatečnosti „*neodpovídají skutečnému studijnímu potenciálu dětí ani jiným souvisejícím*

*činitelům.*“ (Fontana 2003, s. 256) Žáky s nízkým sebevědomím popsal Coopersmith „*jako smutnou skupinku izolovaných, ustrašených, odmítajících se podílet na činnosti, rozpačitých a přecitlivělých na kritiku. Soustavně se podceňovali, ve škole měli sklon dosahovat výsledků pod úroveň svých schopností a většinu doby se přehnaně zabývali svými vlastními problémy.*“ (Fontana 2003, s. 256) Žák s nízkým sebevědomím podceňuje vlastní schopnosti, neusiluje o dobrý výkon, jelikož si myslí, že není v jeho moci ho dosáhnout. Je přesvědčen, že sám bez pomoci okolí nemůže žádný cíl zdolat. Školní povinnosti považuje za nadměrně náročné a obtížné. (Sedláčková, 2009, s. 67) Ve škole si často klade nepřiměřeně nízké cíle a až úzkostně se vyhýbá riziku. Neúspěch pro něho představuje další ránu v již tak malé sebejistotě. Dítěti zvláště záleží na tom, co si o něm myslí druzí. Úroveň sebevědomí dítěte je ovlivněna chováním jak rodičů, tak učitelů. „*Děti mají sklon přejímat a zvnitřňovat učitelův obraz o nich stejným způsobem, jakým přejímají a zvnitřňují obraz vytvořený rodiči.*“ (Fontana 2003, s. 258)

Jedním z projevů nízkého sebevědomí je **negativní sebehodnocení**, které se též označuje termínem **naučená bezmocnost**. „*Žáci takto charakterizovaní jsou přesvědčení, že jejich neúspěchy vždy a plně vycházejí z jejich vnitřních nedostatečných předpokladů a že při neúspěchu nelze na chodu událostí nic změnit, nemá smysl pokoušet se aktivně o nějaký zásah či změnu.*“ (Čáp a Mareš, 2001, s. 173) Dobrý výkon je žákem považován pouze za náhodu. Klesá jeho iniciativa a aktivita. Převažují negativní emoce jako je deprese, úzkost nebo strach z dalších problémů. Důsledkem toho dochází i k horšímu zvládnutí učiva, projevujícím se především v jeho neefektivnosti. (Sedláčková, 2009, s. 67) Nízká úroveň sebevědomí může být projevoována též **nedostatečným sebeprosazováním** žáka. Takový žák se snaží být skupinově konformním, neprosazuje vlastní návrhy, je druhými snadno ovlivnitelný. Bojí se rozhodovat samostatně, aby jeho rozhodnutí nebylo v rozporu s vůlí ostatních a nedošlo k jeho odmítnutí. (Sedláčková, 2009, s. 68)

Dle Kasíkové může u žáků s nízkým sebevědomím následně (1995, s. 22) docházet k:

- emocionálním problémům, kterými jsou zejména úzkost, nepsavost, nervozita, psychické stavy smutku, častěji se u nich projevují psychosomatické symptomy;
- zhoršení školního výkonu, žák si stanovuje nízké učební cíle, nedůvěřuje ve vlastní schopnosti a v dosažení jakéhokoliv úspěchu;

- vyhýbání se sociálnímu styku, snaží se zůstat spíše v pozadí, být „neviditelní“;
- jeho snadnému ovlivnění a přesvědčení skupinou, žáci mají sklon ke konformitě, souhlasu, nechají se často ovlivnit kritikou skupiny;
- záměrnému hledání chyb na druhých za účelem zvýšení vlastní hodnoty při srovnávání se s daným jedincem.



## 6. Možnosti rozvoje žákova sebepojetí

Tato kapitola je situována do prostředí výchovně vzdělávacího procesu a zabývá se třemi oblastmi, ve kterých se nacházejí možnosti rozvoje žákova sebepojetí:

- žák a možnosti jeho seberozvoje;
- učitel a možnosti rozvoje sebepojetí žáka;
- sebepojetí (a jeho dynamika) ve vztahu učitel – žák.

Žák si buduje pozitivní sebepojetí, jestliže jsou na něho kladeny přiměřené nároky, dostává se mu možnosti překonávat překážky odpovídající jeho schopnostem, je mu umožněno prožívat úspěch, je za své výkony pozitivně hodnocen a zároveň je přijímán jako respektovaná osoba i bez ohledu na jeho výkony. Pozitivní sebepojetí dodává žákovi sebedůvěru při řešení dalších úkolů. Přestože se žákovi mohou zdát nové úkoly těžké, investuje do nich svou energii a vynaloží úsilí k překonání vzniklé překážky. (Košťálová, Stang, Miková, 2008, s. 34)

### 6.1 Žák a možnosti jeho seberozvoje

#### 6.1.1 Rozvoj zdravého sebevědomí

*„Zdravé sebevědomí je výrazem zformované, sociálně zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti a meze, vytyčuje si dosažitelné cíle a odpovědně plní zadané úkoly.“* (Vališová, 1995, s. 19) Taková osoba si dokáže získat přirozený respekt a současně respektuje druhé, přiměřeně prosazuje své názory, ovládá schopnosti kooperace, je adekvátně sebekritická a není přehnaně závislá na hodnocení druhými lidmi. (Vališová, 1995, s. 19)

Zdravé sebevědomí jedince dle Fontany (2003, s. 260) vyplývá z uvědomění:

- že lidem, které člověk miluje, se kterými pracuje a kteří za něho mají zodpovědnost, na jedinci záleží;
- že svých schopností využívá, jak nejlépe dokáže;
- že přízeň a pochopení, které poskytuje druhým lidem, musí umět poskytnout i sám sobě.

Rozvíjet zdravé sebevědomí žáka může učitel prostřednictvím povzbuzování, aby se žák nebál vyjádřit své smýšlení, svůj obraz o sobě samém. *„Jakmile se dítě naučí, jak sdělovat své pochybnosti o sobě druhým, lze mu pomáhat, aby se s těmito pochybnostmi konfrontovalo a zjistilo jejich neopodstatněnost.“* (Fontana, 2003, s. 259) Učitel by měl vždy vědět, jak žák vnímá svůj úspěch nebo neúspěch. Děti mnohdy umí velice dobře skrývat své city, dokonce i před sebou samými.

Další možností rozvoje zdravého sebevědomí žáka je brát ohledy na úroveň schopností a dovedností daného žáka. Učitel musí žákům ukládat práci, která je přiměřená jejich schopnostem. Svými činy a slovy musí učitel dávat neustále najevo, že za každých okolností má dítě úctu a respekt svého učitele. (Fontana, 2003, s. 260)

### 6.1.2 Rozvoj přiměřeného sebehodnocení

Žák hodnotí sám sebe dle toho, jak je hodnocen učitelem. Učitel a jeho hodnocení významně ovlivňují utváření hodnotících i sebehodnotících dovedností žáka. Adekvátně hodnotit druhé i sám sebe se žák postupně učí prostřednictvím pravidelného, srozumitelného a konkrétního hodnocení učitele a na základě vlastní účasti na hodnocení ve vyučování. *„Na žáka se se vzrůstajícím důrazem přenáší odpovědnost a žák tak zvolna přechází od tradičního typu heteronomního hodnocení přes formativní hodnocení a vzájemné hodnocení mezi spolužáky k požadovanému autonomnímu hodnocení a sebehodnocení.“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 123)

Užitím vhodných postupů systematického zapojování žáků do hodnotícího procesu učitel přispívá k rozvoji schopnosti žáka provádět přiměřené sebehodnocení. Tyto postupy vždy vychází z aktivity učitele, kolektivního hodnocení výsledků a plánování jednotlivých kroků při řešení učebních úloh.

Kolář a Šikulová (2005, s. 124) jako jeden z modelů utváření sebehodnotících dovedností žáka uvádí model gruzínského pedagoga Amonašviliho. *„Podle něho je základem propojení permanentního učitelova hodnocení, společné hodnotící aktivity učitele a žáků a samostatné hodnotící činnosti žáků (ve smyslu sebereflexe).“* (Kolář a Šikulová, 2005, s. 124)

### ***Model utváření sebehodnotících dovedností žáka***

Prvním krokem na cestě k dosažení autonomního hodnocení žáka je dle modelu Amonašviliho hodnocení formativní. **Formativní hodnocení** je zaměřené na zjištění chyb a obtíží v práci žáka a následné poskytnutí rad, vedení a poučení, zaměřených na zlepšení jeho dalších výkonů. Cílem formativního hodnocení je prostřednictvím zpětné vazby podpořit a zefektivnit žákovo další učení.

Druhým krokem v rozvoji hodnotících dovedností žáka je **spolupráce žáků a učitele v učebních aktivitách a jejich společné hodnocení učebních činností**. Kooperativní učení vytváří příznivější podmínky pro společné hodnocení učitele a žáků, především pro vzájemné hodnocení žáků mezi sebou. Hodnocení a posuzování činností spolužáků podle určitých kritérií žákovi současně umožňuje zamyslet se nad svým vlastním výkonem, chováním i prací a najít v ní vlastní silné a slabé stránky. „*Žáci prostřednictvím společných činností a hodnotících aktivit sbírají individuální zkušenosti s kontrolou a hodnocením práce spolužáků, a to přispívá zároveň k rozvíjení sebekontroly a sebehodnocení.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 126) Hodnocení žáků mezi sebou přispívá k osobnímu a sociálnímu rozvoji žáka. Žáci se vůči okolí stávají vnímavějšími a učí se vhodnému způsobu komunikace se spolužáky. Pro vzájemné hodnocení žáků může učitel využít následujících metod a technik:

- Portfolio žáka představuje soubor prací žáka získaných za určitou dobu. Slouží především k získání představy o vývoji žákovy práce, jeho pokroku a vynaloženém úsilí.
- Dotazníky je vhodné dávat žákům po skončení kolektivní práce. Žákům jsou pokládány otázky: „Jak se ti dnes ve skupině pracovalo?“, „Pomohl jsi dnes někomu, a s čím?“, „Jak bys popsal práci skupiny?“, „Podařilo se naplnit stanovené cíle?“ aj.
- Hodnotící listy může dopředu připravit učitel nebo si je může připravit skupina sama na základě vlastních kritérií. Vyplňován může být jednotlivcem nebo společně celou skupinou.

Třetím krokem rozvoje hodnotících aktivit žáků je **samostatná hodnotící činnost žáků**. Zaměřuje se na hodnocení vlastních výkonů, vlastní práce žáka, tj. sebehodnocení ve smyslu sebereflexe vlastní činnosti. Důležitým předpokladem sebehodnocení je poznání sebe sama, doplněné hodnotící činností učitele a spolužáků. Hodnocení vlastní práce umožňuje

žákovi regulovat svou další činnost, která následně ovlivňuje i jeho proces učení. Sebereflexí vlastní činnosti žáci zjistí, v čem jsou či nejsou úspěšní a kde a jak by se mohli příště zlepšit. Podle Koláře a Šikulové (2005, s. 128) je vhodné během reflexe klást „otázky „co“ a „proč“:

- *Co jsem se naučil?*
- *Co se mi ve škole daří?*
- *Co si mohu ještě vylepšit?*
- *Na co se chci letos především soustředit a co chci zlepšit?*
- *Co se chci letos naučit?*
- *Co mi dělá ještě trochu problémy?*
- *Co udělat, abych měl lepší výsledky v...?*
- *Proč jsem se zlepšil v matematice?*
- *Proč mě učitel takto hodnotil?*
- *Proč moje práce nedopadla dobře? apod.“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 128)*

Uvedené otázky vedou žáka k tomu, aby si uvědomil svou aktuální úroveň, a současně jsou povzbuzením pro stanovení jeho dalších budoucích cílů. Ve vyučování může učitel využívat jak průběžného, tak závěrečného sebehodnocení. Průběžné sebehodnocení umožňuje žákovi hodnotit vlastní výkon, objevit a opravit chybná řešení úkolů, vytyčit si další učební postupy, aj. Průběžné sebehodnocení je možné realizovat prostřednictvím hodnocení vlastního portfolia žáka. Závěrečné hodnocení představuje souhrnný názor žáka „na svou práci, postoje k sobě samému, reflektuje a formuluje vlastní pocity doprovázející učební činnost žáka.“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 129) Pro závěrečné hodnocení může učitel využít např. techniky hodnotícího komunikativního kruhu, sebehodnotících listů či „dopisu sobě“.

### ***Předpoklady rozvoje sebehodnocení žáka ve škole***

Podmínkou úspěšného zvládnutí školních povinností není pouze dostatečné sebevědomí dítěte, ale také sebeuvědomování, jejichž spojením se v žákovi buduje tzv. „orientace na zvládnání požadavků“. (Fischer, 1997, s. 141) Zda žák věří ve vlastní schopnosti a možnosti závisí na kvalitě jeho sebehodnocení.

*„Vést žáky ke zdravému, přiměřenému sebehodnocení je věcí především celého pojetí vyučování (závisí na praktické realizaci tohoto pojetí ve vyučování) a v rámci pojetí vyučování pak celého systému hodnocení žáků ve vyučování.“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 131) Užitím určitých metod a technik může učitel žáka navést k tomu, aby se zamyslel nad vlastním dosažením či nedosažením stanoveného cíle. Může mu pomoci si ujasnit „některé souvislosti mezi aspiracemi, schopnostmi a volnými vlastnostmi.“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 131)*

Učitelé mohou vhodnou volbou způsobu a typu sebehodnotících nástrojů přispět k rozvoji sebehodnocení žáka. Tato opatření by měla být volena s ohledem na cíle, kterých chce učitel dosáhnout. Cílem rozvoje sebehodnocení žáků je schopnost samostatného zhodnocení vlastní práce a zpětným pohledem vyvozovat závěry pro budoucnost. Žák, který je schopen sebehodnocení:

- si je vědom, ve kterých oblastech vlastní práce dosáhl vytyčeného cíle nebo se k němu přibližuje;
- dokáže tyto oblasti popsat a zdůvodnit, proč je vnímá jako zvládnuté;
- si je vědom oblastí, které musí příště zvládnout lépe;
- dokáže tyto oblasti popsat a objasnit, v čem se liší od vytyčeného cíle a výkonu;
- definuje, co vedlo k dosažení cíle a co v dosažení cíle bránilo;
- si naplánuje, co změní, aby příště došlo k lepšímu výkonu a práce byla efektivnější.

Sebehodnocení by měl žák chápat jako stálý a přirozený prvek vlastní činnosti. Měl by být schopen přemýšlet a hovořit o svých dobrých i špatných výkonech a jejich následcích. (Košťálová, Stang, Miková, 2008, s. 61-63)

### 6.1.3 Rozvoj asertivity

*„Asertivita je praktický způsob komunikace a jednání, kterým člověk vyjadřuje a prosazuje otevřeně a přiměřeně své myšlenky, city, názory a postoje.“ (Vališová, 1998, s. 13) Jedná s druhými takovým způsobem, aby svým chováním neomezoval práva ostatních ani práva vlastní.*

Rozvoj asertivity je založen na předpokladu, že změna v chování žáka zapříčiní také změny v jeho prožívání, tedy ve vnitřních pocitech a v jeho způsobu uvažování, tedy v racionálním rozboru situace. Žák si postupem času uvědomuje, že důsledky jeho chování nemusí být pouze negativní, ale že naopak přispívají k prosociálnímu chování. Tyto zřetele pozitivně ovlivňují utváření zdravého pojmání sebe sama.

Dovednosti asertivity lze v prostředí školy rozvíjet v rámci:

- společenskovedních předmětů (psychologie, občanská výchova, etika, rodinná výchova aj.);
- samostatných krátkodobých kurzů sociálních dovedností realizovaných v prostředí školy formou zvoleného předmětu výuky či samostatných bloků.

*„Nejdeálnější variantou asertivního výchovného působení či specifického sociálního výcviku by byla jejich kombinace s přirozeným působením dospělého (pedagoga, rodiče) jako modelu člověka s optimálními sociálními dovednostmi, které efektivně a přirozeně používá v běžných situacích a pedagogické interakci.“ (Vališová, 1998, s. 120)*

Cílem tréninku asertivity je, aby si žák osvojil efektivnější způsob jednání. Takové jednání se především projevuje:

- ve zlepšení vzájemných vztahů, tj. ve schopnosti spolupráce, vytvoření pocitu důvěry, vzájemném respektu aj.;
- v prožívání sebe sama, tj. ve zvyšování sebedůvěry, sebeúcty, sebejistoty, tvořivosti aj.;
- v celkové strategii chování a jednání, tj. v rozvíjení samostatnosti a sebeprosazování, ve zlepšení rozhodovacích procesů, v rychlém a pružném jednání odpovídajícím dané situaci aj.

Málo žáků dokáže při běžném prosazování vlastních zájmů jednat asertivně. Většina z nich jedná v různých situacích jinak, než by sama chtěla. Takový „jimi nechtěný“ způsob chování v nich samotných vyvolá nepříjemné pocity, které *„vedou k pochybnostem o sobě, k útlumu a deformaci přiměřených reakcí. Tento stav vede k nespokojenosti, která se projevuje opět v nepřiměřených reakcích, zvyšujících pochybnosti o sobě a vše se vlastně znovu a znovu opakuje.“* (Vališová, 1998, s. 121) Asertivním způsobem je jedinec schopen zvládat pro něj dosud nepříjemné situace, osvojit si nové způsoby řešení problémů a odlišně je prožívat.

Každý úspěch v žákovi vyvolává pocit radosti, zvyšuje mu sebevědomí a zbavuje ho útlumu i pocitů nejistoty a viny. (Vališová, 1998, s. 118-120)

Vališová (1995, s. 25) uvádí **model asertivních dovedností a techniky jejich tréninku**. Model je třeba pojímat pouze jako komplex, který lze využívat v různých variantách a kombinacích dle potřeb výchovně vzdělávacího procesu. Mezi asertivní dovednosti a jejich techniky rozvoje řadí:

- základní asertivní dovednosti komunikace (umět vyjádřit vlastní názory a pocity, požádat druhého o laskavost, začít, udržet a ukončit rozhovor) lze rozvíjet technikami „volná informace“ a „sebeotevření“;
- dovednost prosazení či odmítnutí požadavku lze rozvíjet technikami „asertivní ne“, „pokažená gramofonová deska“ a „přijatelný kompromis“;
- dovednost vyrovnání se s kritikou (umět sdělit kritiku druhému, přijmout kritiku, adekvátně reagovat na kritiku) lze rozvíjet technikami „otevřené dveře“, „negativní aserace“, „negativní dotazování“;
- specifické dovednosti expresivní asertivity (umět přijmout a podat kompliment, zvládat negativní emoce) lze rozvíjet technikami „volná informace“, „selektivní ignorace“ a „přijatelný kompromis“.

Asertivní chování má dle Vališové (Vališová, 1998, s. 18) pro žáka nesporný pozitivní přínos. Mezi jeho pozitivní aspekty řadí:

- preferování neagresivního chování;
- přispívání k rozvoji zdravého sebevědomí;
- zvyšování sebeúcty a seberespektu;
- otevřené, srozumitelné a přímé jednání s druhými lidmi, ujasněné mezilidské vztahy;
- vytváření prostoru pro spolupráci;
- předcházení konfliktům a jejich efektivnější řešení;
- rozvoj samostatného rozhodování;
- zvyšování odpovědnosti za vlastní chování;
- zvyšování tvořivosti a zdravého riskování;

- umožňování **být sám sebou!**

## 6.2 Učitel a možnosti rozvoje sebepojetí žáka

Sebepojetí žáka může učitel rozvíjet volbou vhodných metod a forem práce s žáky a přijatelným způsobem chování a jednání s nimi. Pozitivní vliv na rozvoj sebepojetí žáka mají především tyto přístupy učitele:

- povzbuzovat žáka;
- chápat chybu je pozitivum, nikoli negativum;
- nechat žáka zažít úspěch (s využitím pozitivního hodnocení).

### 6.2.1 Povzbuzování žáka

Povzbuzování představuje proces, ve kterém „*se soustředujeme na úspěchy a schopnosti dítěte, abychom v něm vybudovali sebedůvěru a sebeúctu. Povzbuzení dětem pomáhá, aby věřily v sebe a ve své schopnosti.*“ (Dinkmeyer, McKay, 1996, s. 43 In Čáp a Mareš, 2001, s. 257)

Mezi pozitivní postupy povzbuzování žáka, které může učitel ve své práci použít, řadí Čáp a Mareš (2001, s. 258) především:

- Přijímat žáka takového, jaký je, nikoli jaký by mohl být. Nevyhledávat pouze žákovy chyby, oddělovat nedostatky v jeho chování a výkonu od jeho osobnosti. Žáka jako osobnost je nutné i přes jeho chybný výkon akceptovat.
- Komunikovat s žákem adekvátním způsobem. Naslouchat mu a nechat ho vyjádřit vlastní myšlenky bez jejich následné kritiky a zavržení.
- Důvěřovat dítěti, neodrazovat ho od pokusů zvládnout novou dovednost pochybováním o jeho schopnostech.
- Soustředit se na dobré nápady žáka a zhodnotit je.
- Ocenit žakovu snahu a dílčí zlepšení. Hodnotit žáka srovnáváním s jeho předchozími výkony a nikoli s ideálními výkony jiných žáků.
- Stanovit reálné, blízké a dosažitelné cíle.



- Pochválit výrazný pokrok žáka, kterého dosáhl.
- Povzbudit žáka k dalšímu výkonu. Povzbuzení nesmí být doprovázeno moralizováním, např. „Proč to neděláš pořád?“, tím dochází k narušení účinku předchozího pozitivního sdělení.

### 6.2.2 Chyba jako pozitivum

Za chybný bývá označován takový výkon, který se při dosahování vytyčeného cíle odchyluje od předepsaného řešení či výkonové normy nebo k němu vede oklikou či s velkými ztrátami. „*Je přirozené, že oblastí, ve které má tento jev největší frekvenci i význam, je ta činnost člověka, která je zaměřena na osvojování nových forem chování, nových poznatků a psychických vlastností, tj. oblast učení.*“ (Kulič, 1971, s. 5) V souvislosti se školním prostředím bývá chyba spojována s negativním hodnocením učitele. Chybu lze naopak chápat jako jev, který žáka rozvíjí, obohacuje, posiluje ve smyslu změny při hledání nových, efektivnějších způsobů řešení problému. Aby se chyba mohla stát podnětem rozvoje žáka, musí být žákem odhalena, identifikována, zdůvodněna a opravena.

Chybu lze ve výuce chápat jako:

- nežádoucí jev, který potvrzuje žákovu neznalost, nepozornost, nepřipravenost, nezáměr, neschopnost;
- přirozenou složku jakékoli lidské činnosti, ve které se žák učí a zkouší něco nového, osvojuje si postupy a poznatky, které dosud neznal a chybovost je tak její běžnou součástí.

Učitel by neměl chybu chápat jako fenomén ohrožující žákův výkon, ale jako jev, který má za určitých podmínek poznávací a výchovný potenciál. „*Jde v podstatě o systematické vedení žáků k vyhledávání chyb v práci vlastní i cizí a o samostatné nalézání správných řešení, o hledání cest k příčinám chyb, o hledání cest k nápravám těchto chyb.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 111)

Aby chyba neohrozila učení žáka, musí být dodrženy určité podmínky – fáze práce s chybou:

- detekce chyby – chyba musí být v práci žáka odhalena, zaregistrována;

- identifikace chyby – zjištění, o jakou konkrétní chybu se jedná, jakým způsobem je výkon chybný;
- interpretace chyby – vysvětlení chyby, analýza současného stavu, zjištění jaký má dosažená situace smysl pro minulé (co bylo příčinou chyby, tj. nedostatky v předchozím učení) i budoucí jevy (jaké má chyba důsledky pro další činnost žáka a učitele);
- korekce chyby – oprava výsledku činnosti, postupu i zdrojů chybné činnosti. (Kulič, 1971 In Kolář a Šikulová, 2005, s. 111)

Mareš a Křivohlavý (1995, In Kolář a Šikulová, 2005, s. 112) uvádí určité korekční postupy, kterých by měl učitel při práci s chybou ve výuce využívat:

- vybízet žáka k opětovné odpovědi či vyřešení zadaného úkolu;
- vyzývat žáka ke snaze pracovat tak dlouho, dokud nenajde správné řešení úkolu;
- přeformulovat zadání a vyzvat žáka k opětovnému hledání řešení;
- rozložit úkol do dílčích kroků;
- pomoci s řešením poskytnutím určité informace, postupu řešení;
- nabídnout návod jiného efektivního způsobu řešení;
- poskytovat dílčí pomocné informace, které povedou k vyřešení zadaného úkolu (odstupňovaná pomoc);
- vysvětlit, proč žák udělal chybu, opravu nechat na žákovi;
- sdělit žákovi možné příčiny jeho neúspěchu, žák ale musí na skutečnou příčinu svého chybného výkonu přijít sám;
- zadat méně obtížnou úlohu, při které žák odhalí princip, který se stal příčinou chyby, a dokáže ho poté aplikovat na původní úlohu;
- diskutovat se spolužáky o chybě, najít postupy její korekce;
- dát žákovi jiný, avšak obdobný úkol;
- jednoduše sdělit správné řešení;
- doporučit žákovi opětovné zopakování učiva a doučení chybějících poznatků;

- odkázat žáka na prameny a zdroje, ve kterých nalezne chybějící informace;
- opravovat žáka s odstupem, po probrání daného celku.

Aby se žáci dokázali z vlastních chyb ponaučit a měli z nich užitek, musí jim také sami porozumět. Kritická slova by měla být volena pečlivě a za žádných okolností by neměla být zaměřena na žáka samotného, ale na jeho činnost, práci. (Fontana, 2003, s. 260)

### 6.2.3 Nechat žáka zažít úspěch (s využitím pozitivního hodnocení)

Jak již bylo výše řečeno, školní úspěšnost či neúspěšnost představuje složitý fenomén, který ovlivňuje žákovu osobnost i jeho sebepojetí. Z tohoto důvodu by měla být větší pozornost věnována spíše úspěchům žáka, namísto neustálého omílání a připomínání jeho neúspěchů. Prožitek úspěchu zvyšuje sebevědomí žáka, tedy i jeho sebepojetí, ovlivňuje jeho aspirace i volbu způsobů řešení budoucích úkolů.

Každý i sebemenší úspěch žáka by měl být učitelem zpozorován, vyzdvihnut a pozitivně ohodnocen. Odhalen a pozitivním hodnocením posílen (slovním hodnocením, uznáním, kladným srovnáním, pochvalou apod.) by neměl být pouze dosažený úspěch žáka, ale i žákova snaha o zlepšení svého výkonu. Podstata pozitivního hodnocení spočívá v posilování kladných vztahů člověka vůči svému okolí i k sobě samému. Za pozitivní hodnocení lze považovat každé hodnocení, které je žákem vnímáno, prožíváno, chápáno a pociťováno jako úspěšné. Nemusí jím tedy nutně být pouze jednička, ale cokoli, co žák vnímá jako svůj úspěch, v čem je lepší, než byl před týdnem. Prostřednictvím pozitivního hodnocení učitel chválí žáka za jeho výkon, chování, řešení úkolu aj. Výkon žáka je hodnocením analyzován jako ideální, dokonalý. Ocenění bývá spojeno s prožitkem úspěchu žáka a pocitem uspokojení. Princip pozitivního hodnocení spočívá v první řadě ve vyzdvihnutí a ocenění všeho co bylo v žákově výkonu kladné. Ve druhé řadě učitel analyzuje a hodnotí, v čem žák chyboval a co se mu nepodařilo zvládnout. Nutné je též žáka povzbudit k dalším, lepším výkonům a vyjádřit důvěru v úspěšné zvládnutí budoucích úkolů.

Pozitivním hodnocením učitel:

- oceňuje pozitivní posun ve výkonu žáka;
- uznává žákův výkon;
- sděluje, že se žák přiblížil k cíli, dosáhl ho či dokonce překročil.

Pozitivním hodnocením může učitel ovlivnit motivy učení žáka. Učitel nehodnotí pouze výsledky žákovy činnosti, ale i postup, kterým se k výsledkům dostal, tedy i volbu jeho metody práce, péči, houževnatost, cílevědomost aj. K učivu, které žák prozatím nezvládl, lze doplnit postup, kterým by si příště nezvládnuté učivo osvojil. „*Pozitivní hodnocení je potvrzením žákova úspěchu a úspěch je silným motivačním faktorem, který posiluje žákův zájem o vykonávané činnosti, posiluje pocit sebedůvěry ve vlastní síly.*“ (Kolář a Šikulová, 2005, s. 107)

### 6.3 Sebepojetí (a jeho dynamika) ve vztahu učitel – žák

Při formování sebepojetí žáka hraje velmi důležitou roli vztah mezi učitelem a žákem. V tomto vzájemném vztahu je sledován způsob vnímání sebe sama žáka na straně jedné a sebepojetí žáka vnímané (percipované) učitelem na straně druhé. Jedná se o to, že soulad či diskrepance sebepojetí žáka a percipovaného sebepojetí učitelem je důležitým faktorem pro formování žákova sebepojetí.

Na význam tohoto vztahu upozorňuje Kosíková (2011, s. 185-186) v souvislosti se sebereflexí žáka a reflexí učitele. Při reflektování vlastní pedagogické činnosti učitele i učebních aktivit žáka jsou pokládány otázky, kterými lze odhalit soulad či diskrepanci mezi sebepojetím žáka a percipovaným sebepojetím učitelem. Jsou jimi otázky:

- „Vnímá učitel žáka jako úspěšného?“
- „Co od žáka učitel očekává?“
- „Co musí žák udělat, aby naplnil požadavky školy?“
- „Jsou požadavky školy v souladu s představami a možnostmi žáka?“
- „Posiluje škola žákovy kladné postoje ke školním činnostem?“

## 7. Pedagogicko-psychologická diagnostika – jedna z možností zjišťování a následného formování úrovně sebepojetí žáka

Aby se mohl učitel aktivně podílet na formování sebepojetí žáka, musí nejprve poznat individuální specifika a zvláštnosti žákovy osobnosti a také získat informace o efektivnosti vlastního pedagogického působení. Takové údaje získá prostřednictvím diagnostického procesu, především diagnostikou žáka a vlastní autodiagnostikou.

Kromě postupů a reflexí, ze kterých by měl učitel ve své činnosti vzhledem k sebepojetí žáka vycházet a které jsou popsány v souvislosti s neúspěšností žáka, je zapotřebí připomenout koncepci pedagogicko-psychologické diagnostiky jako jednu z možností zjišťování a následného formování úrovně sebepojetí žáka.

Podstatou diagnostické činnosti je *„soustavné, dlouhodobé poznávání, sledování a hodnocení určitého jevu za účelem jeho optimalizace. Diagnostika hodnotí, ale i interpretuje zjištěné výsledky.“* (Kosíková, 2011, s. 172) V souvislosti se školním prostředím je užíván ustálený pojem pedagogicko-psychologická diagnostika. V pojetí Hrabala (2002, s. 11) je pedagogicko-psychologická diagnostika chápána jako zkoumání a hodnocení zvláštností osobnosti žáka s ohledem na jeho optimální budoucí rozvoj probíhající v podmínkách učení a vyučování.

Pedagogicko-psychologická diagnostika probíhá v podmínkách výchovně-vzdělávacího procesu za účelem zjišťování případných možností, dispozic a rezerv v rozvoji osobnosti žáka. Může se však také jednat o činitele, které osobnostní rozvoj inhibují, blokují. (Krykorková a Chvál, 2011, s. 341) *„Na formování a rozvíjení žákovy osobnosti má nezaměnitelný vliv učitel a jeho pedagogické působení ve výuce, proto je významnou součástí diagnostiky žáka i diagnostikování práce učitele, jak motivuje žáka, rozvíjí jeho vědomosti, dovednosti, formuje postoje a hodnoty, působí svým vlastním příkladem, jak komunikuje se žáky... Osobnost učitele může být v určitých situacích rozhodujícím činitelem ve školní úspěšnosti žáka.“* (Kosíková, 2011, s. 173)

### 7.1 Diagnostika žáka

Diagnostiku žáka lze charakterizovat jako dlouhodobé poznávání úrovně a kvality jeho individuálních specifíků osobnosti, *„a to jak z hlediska současného stavu, tak z hlediska vztahů*

*a vývoje. K tomu se používá speciálních metod, tedy postupů, které vedou ke stanovení psychologické diagnózy. Tou se rozumí odborně fundované a prakticky využitelné rozpoznání důležitých znaků, vlastností či stavů jedince, jejich úrovně a kvality, s přihlédnutím k jejich podmíněnosti i k prognóze jejich pravděpodobného vývoje.“ (Dvořáková, 1995, s. 16)*

Diagnostika žáka vychází z:

- komplexního poznání žákovy osobnosti;
- analýzy školní úspěšnosti či neúspěšnosti, prospěchu a hodnocení;
- analýzy rodinného prostředí a jeho vlivu na žáka;
- autodiagnostiky učitele. (Kosíková, 2011, s. 176)

Kosíková (2011, s. 177) předkládá okruhy diagnostických otázek umožňujících komplexní poznání osobnosti žáka:

- **Aktuální profil osobnosti žáka:** Jaké jsou způsoby chování, interakce a komunikace žáka? Jaké úrovně dosahují jeho znalosti, dovednosti, schopnosti, kompetence? Jaké jsou jeho vlastnosti, školní prospěch a výkonnost? Jaký je jeho aktuální zdravotní stav?
- **Motivace jednání a chování:** Jaké jsou žákovy aspirace, cíle, potřeby a motivy k jednání? Jaké má zájmy a záliby? Jaký má vztah sobě samému, k druhým lidem, ke škole, k práci? Jaké jsou stimuly jeho chování?
- **Specifické schopnosti žáka:** Vyniká žák v některé oblasti? Má talent, vlohy, nadání pro určitou činnost? Je všestranně nadaný? Má v jiných oblastech problémy? Čím jsou zapříčiněny?
- **Prognóza dalšího vývoje:** Jaká jsou nejvhodnější doporučení pro žáka? Jaké má studijní předpoklady? Jakým způsobem nejlépe regulovat vývoj žáka?

Součástí diagnostické činnosti je rovněž hodnocení vztahů mezi žáky. Žák zaujímá ve třídě určitou pozici, je spolužáký jistým způsobem vnímán a hodnocen. Žáci se vzájemně svým chováním a jednáním ovlivňují. Na dynamiku vztahů třídy musí brát učitel při hodnocení jednotlivce zřetel.

Dalším aspektem, který musí učitel při diagnostikování žáka zohledňovat, je rodinné prostředí žáka. Učitel musí včas rozpoznat problémy, jež by se mohly projevit v žákově výkonu, resp. v jeho úspěšnosti či neúspěšnosti. (Kosíková, 2011, s. 177-178)

Diagnostika žáka musí brát v potaz též individuální a věkové zvláštnosti žáka, o nichž již bylo pojednáno výše (viz. 5.3.2 Příčiny školního neúspěchu způsobené osobností žáka).

## 7.2 Sebereflexe žáka a reflexe učitele

Sebereflexe umožňuje žákovi uvědomit si, jak vnímá a hodnotí sebe sama z hlediska vlastních kompetencí a výkonů souvisejících se školním prostředím. Žák by neměl pouze odpovídat na otázky „Jaké, co, ...“, ale měl by zároveň vědět/uvědomit si, proč se to tak děje, proč tomu tak je. Učitel si pokládá stejné otázky týkající se žáka a měl by na ně být schopen nalézt patřičnou odpověď. Otázky pro učitele jsou vždy uvedeny v závorkách.

Kosíková (2011, s. 185-186) uvádí: Otázky pro žáky (Otázky pro učitele):

- Jaké jsou moje školní výsledky, proč tomu tak je? (Identifikuje se žák s hodnocením? Akceptuje je?)
- Vnímá mě učitel jako úspěšného? (Jaký motiv u žáka převažuje – potřeba úspěšného výkonu či vyvarování se neúspěchu?)
- Co jsem si opravdu osvojil, jak to mohu využít? (Rozumí žák souvislostem – je schopen propojit získané znalosti s vlastními zkušenostmi, dovednostmi?)
- Jaká je moje úroveň znalostí, dovedností, schopností a proč? (Jaké jsou žákovy schopnosti, dovednosti, znalosti?)
- Jaké jsou mé návyky a postoje k určitým jevům? (Je žák schopen vytvořit si vlastní názor? Zaujme postoj, stanovisko?)
- Co se ode mě očekává, co musím udělat, abych naplnil požadavky školy? (Chápe žák požadavky školy, jež jsou na něj kladeny? Plní je?)
- Jsou požadavky školy v souladu s mými představami a možnostmi? (Má žák tendence k přeceňování nebo podceňování?)
- Posiluje škola mé kladné postoje ke školním činnostem? (Jaký je žákův vztah ke škole? Jaké jsou jeho projevy?)

- Jaké mám zájmy a povahové vlastnosti? Pomáhají mi při školní práci? (Je ve škole návaznost na zájmovou činnost žáka? Jak žáka přijímají ostatní spolužáci?)
- Jak se stavím k určitému problému? (Učí škola řešit opravdové problémy? Rozvíjí životní dovednosti?)
- Co z toho vyvodím, jakou zkušenost? (Co z toho vyvodí učitel?)
- Jak nejčastěji trávím volný čas? (Zajímá se o volnočasové zájmy žáka učitel, škola?)

Sebehodnocení žáka má vliv na jeho chování, sociální vztahy i školní výkon. Na základě pozitivního nebo negativního hodnocení si mohou žáci vytvářet „*neadekvátní závěry o svých možnostech, které velmi často vedou k selhání. Pro stabilitu sebehodnocení je důležitá adekvátní zpětná vazba, kterou jedinec dostává od svého okolí (od „významných druhých“).*“ (Kosíková, 2011, s. 186)

### 7.3 Autodiagnostika učitele

Autodiagnostika představuje důležitou zpětnou vazbu, prostřednictvím které učitel získává informace o efektivnosti vlastní pedagogické činnosti. Umožňuje zjistit, jaký je podíl učitele na školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáka, na jeho učební činnosti i na osobnosti žáka. Autodiagnostika učiteli nabízí možnost zhodnotit kvalitu vlastního výkonu.

Otázky, které by si učitel měl umět pokládat, „*by mohly znít takto:*

- ***Jaký jsem učitel?***
- *Jaký je můj podíl na úrovni znalostí a dovedností žáků, na jejich motivaci?*
- *Jaký mám podíl na jejich školní úspěšnosti?*
- *Jaký je jejich vztah k mému předmětu?*
- *Jak vnímám úspěšného žáka?*
- *Jsou moje požadavky na výkon žáků přiměřené? Jsou přiměřené jejich schopnostem?*
- *Přistupuji k žákům a jejich hodnocení objektivně?*



- *Jaké je moje očekávání (vysoké/nízké) u (ne)úspěšného žáka?*
- *Čím si zdůvodňuji žákův případný (ne)úspěch?*
- ***Jaký dopad má moje hodnocení na žáka, na jeho sebehodnocení?***  
(Kosíková, 2011, s. 192)

Učitel, který chce být při hodnocení objektivní, nesmí při hledání příčin neúspěchu žáka opomenout sebereflexi vlastního pedagogického působení, jelikož učitel sám či jeho pedagogická činnost může být zdrojem špatných výsledků žáka.

Mezi autodiagnostické metody učitele Dvořáková (2002, s. 190) řadí:

- posuzování výsledků vlastní pedagogické činnosti (volba a účinnost zvolených metod, vlastní přístup k vyučování, způsob ovlivňování žákovy motivace a rozvoj žákových kognitivních potřeb);
- reflexi úrovně komunikace s žáky;
- rozbor výsledků vlastního hodnocení žáků (způsob klasifikace, postoj žáků k danému předmětu).

#### 7.4 Další diagnostické možnosti

Mezi další diagnostické možnosti zjišťování úrovně sebepojetí žáka, které mohou učitelé ve výchovně vzdělávacím procesu použít, lze zařadit:

- **sémantický diferenciál**, který patří mezi zkoušky, jež nepotřebují žádný speciální výcvik. Dítěti je předložen určitý pojem, např. „já“, „škola“ a „soubor párů přídavných jmen navzájem opačného významu, která by mohla popisovat daný pojem. Přídavná jména jsou uspořádána svisle a každé je odděleno od svého protějšku pěti (nebo sedmi) místy. Jedinec je vyzván, aby do tohoto prostoru udělal značku, ukazující, které přídavné jméno v každém páru se k jeho vystižení více hodí.“ (Fontana, 2003, s. 250) Tím učitel získá představu o tom, jak se žák vnímá a jaký je jeho vztah ke škole a k učení. V tabulce 1 je uveden příklad sémantického diferenciálu.

	<i>Já</i>				
<i>Hodný</i>	—	<u>X</u>	—	—	<i>Zlobivý</i>
<i>Chytrý</i>	—	—	—	<u>X</u>	<i>Hloupý</i>
<i>Oblíbený</i>	—	—	—	<u>X</u>	<i>Neoblíbený</i>

*Tab. 1 Příklad sémantického diferenciálu (Fontana, 2003, s. 250)*

- **techniku Q-třídění**, která je o trochu složitější než sémantický diferenciál. Jestliže učitel neabsolvuje příslušný zázvuk v používání konstruktivní mřížky, jsou mu k dispozici odborné texty s přesnými postupy a vysvětleními. Technika zjišťuje, jaký má dítě obraz o sobě samém. Pro žáka je připraveno několik lístků. Na každém je určitý sebepopisující výrok, např. „Jsem hodný.“, „Jsem oblíbený“ apod. Úkolem žáka je uspořádat lístečky do pěti od sebe oddělených hromádek, začínající označením „Nejvíce jako já“ a končící označením „Nejméně jako já“. Aby nemělo dítě sklon dávat lístečky pouze do jedné, nebo dvou hromádek lze instrukci doplnit o informaci o maximálním počtu lístečků v jedné hromádce. Na celkovém počtu lístečků nezáleží, pro žáky druhého stupně základní školy se doporučuje celkový počet dvacet pět. Rozmístěním lístečků získáme informace o tom, jak žák sám sebe vnímá. (Fontana, 2003, s. 249-250)
- **„Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“**. Jedná se o metodu standardizovaného jednodimenzionálního dotazníku, která není pro učitele volně dostupná. Test tvoří celkem 48 položek, rozdělených do 6 škál: obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra. Na každou položku žák odpovídá Ano nebo Ne. Hranice použitelnosti testu je 4. - 8. třída základní školy. Test je žákům předkládán za účelem zjištění jejich úrovně školního sebepojetí. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 329) Dotazník zjišťující úroveň sebepojetí žáků byl použit v rámci empirického šetření pro

účely této práce. O výsledcích výzkumné studie včetně bližšího seznámení s metodou dotazníku bude podrobněji pojednávat empirická část této práce.

Získané výsledky (vypovídající o vnímání sebe sama žáka) z výše uvedených testovacích technik musí být interpretovány s velkou opatrností a za žádných okolností nesmí být zcela absolutizovány. Učitel v nich nesmí hledat něco, co v nich není. Učiteli je technikami poskytnut pouze soubor informací, které doplňují to, co již učitel o dítěti ví. Všechny údaje, které o žákovi získáme, musí být neustále přezkoumávány a ověřovány. Důležitou diagnostickou metodou odhalující postoj žáka k sobě samému je rovněž:

- **pozorování chování jednotlivých dětí mezi spolužáky.** Učitel může sledováním zjistit: zda se dítě chová sebejistě, dokáže vyjádřit vlastní názor a prosadit si ho, pracuje rádo ve skupinkách, je iniciativní, umí zaujmout ostatní děti, zda se mu od ostatních dětí dostává pomoci nebo je druhými šikanováno a odmítáno, jaké mezi spolužáky zaujímá postavení. (Fontana, 2003, s. 261)

## 8. Závěrem

Úroveň školního sebepojetí žáka je podmíněna zažíváním úspěchu či neúspěchu. Ukazatelem školní úspěšnosti je v dnešní době především prospěch. V tomto pojetí školní úspěšnosti může být žák, který je učitelem nespravedlivě hodnocen, považován též za neúspěšného, ačkoli jeho skutečné schopnosti, dovednosti a znalosti učitelově klasifikaci neodpovídají. Samotný školní prospěch by neměl tvořit jediný diagnostický ukazatel školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáka. Učitel by si měl v první řadě uvědomit, zda on sám nezaujímá vůči žákovi tzv. odosobňující postoje, jejichž „*podstatou je manipulace s dítětem k cílům a skrze prostředky, které osobnostní vývoj negativně ovlivňují, deformují jej*“ (Helus, 2009, s. 123) a v jejichž důsledku dochází ke zhoršení žákova prospěchu, jeho školní úspěšnosti a v neposlední řadě i ke snížení úrovně jeho sebepojetí. Aby mohl učitel optimálně rozvíjet žákovo sebepojetí, musí mít osvojeny základní kompetence vychovatele, mezi které patří „*jednak znalost cílů, o které v osobnostním přístupu má jít, a jim adekvátních prostředků působení. A za druhé mezi ně patří kritické zkoumání a odstraňování jeho vlastních mimoděčných sklonů, které mohou osobnostní rozvoj dítěte vážně narušit. Dítě není rozvinutou, završenou osobností. Je osobností v jejím vývoji, respektive vznikání. Tomuto vznikání rozhodujícím způsobem napomáhá vychovatel (rodič, učitel). Tím, že o dítě odpovídajícím způsobem pečuje, vytváří vhodné podmínky právě tak jako tím, že sám je rozvinutou osobností, v níž dítě vidí příkladné ztělesnění toho, v co se má – pochopitelně po svém – rozvíjet.*“ (Helus, 2009, s. 123)

## 9. Empirická část

### 9.1 Metodologie výzkumného projektu

#### 1. Výzkumný projekt

Ve výzkumu byla mapována úroveň (školního) sebepojetí žáků pátého ročníku. Průzkum probíhal mezi žáky i mezi jejich třídními učiteli. Žákům byl předložen standardizovaný dotazník - „Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“ autorů Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové (1992). Učitelé byli požádáni o vyplnění dotazníku vlastní konstrukce. Empirické šetření bylo realizováno pouze mezi třídními učiteli z důvodu jejich vyučování téměř všech předmětů v dané třídě.

Výzkum byl realizován od dubna 2012, kdy byl sestaven dotazník vlastní konstrukce do konce června 2012, kdy došlo ke zpracování, vyhodnocení a interpretaci získaných dat. Empirické šetření bylo krátkodobé a jednorázové.

Na přípravě projektu se podílela PhDr. Hana Krykorková, CSc., na statistickém zpracování a vyhodnocení získaných dat se podílel PhDr. Martin Chval, Ph.D.

#### 2. Strategie výzkumu

Pro uvedené empirické šetření byl zvolen kvantitativní typ společenskovedního výzkumu. Důvodem zvolení techniky dotazníku byla možnost oslovit velký počet respondentů, včetně získání většího množství dat v relativně krátkém čase s poměrně nízkými náklady. Jednou z negativ technik dotazníku je však jeho často nízká návratnost. Abych tomuto předešla, byl dotazník žákům každé třídy zvlášť skupinově zadán a po jeho vyplnění od žáků zpět vybrán.

Žákům bylo v úvodu vysvětleno, za jakými účely je výzkum koncipován a co se chci prostřednictvím dotazníku od žáků dozvědět. Dále byly žákům sděleny instrukce, jak správně dotazník vyplnit. V průběhu testování měli žáci možnost se na nejasné oblasti znovu zeptat. Po vyplnění byly dotazníky od žáků osobně vybrány. Tím došlo k získání dat od všech oslovených respondentů a zamezení nízké návratnosti dotazníků. Současně se zadáním dotazníku žákům byl třídnímu učiteli předložen dotazník vlastní konstrukce. Dotazník pro učitele byl též ihned po ukončení testování u učitele osobně vyzvednut.

Před vstupem do terénu si stanovuji výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné hypotézy.

### **3. Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je zjistit, zda je sebepojetí žáka v souladu s učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka. V současné škole je klíčovým ukazatelem školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáka jeho prospěch. Cílem empirického šetření bude též prozkoumat, zda je sebepojetí žáka v souladu s jeho prospěchem i zda je učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka v souladu se žakovým prospěchem.

### **4. Výzkumný problém**

Výzkumný problém jsem stanovila takto: Jakým způsobem spolu souvisí sebepojetí žáka, učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka a žakovův prospěch?

### **5. Hypotézy**

Stanovila jsem tři základní hypotézy. Pro jejich potvrzení či vyvrácení byla použita data získaná z „Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí“ a z dotazníku pro učitele.

- H1** Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka souvisí se sebepojetím žáka.
- H2** Úroveň sebepojetí žáka souvisí s jeho prospěchem, a to ve směru – čím lepší prospěch, tím vyšší sebepojetí žáka a naopak.
- H3** Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka souvisí se žakovým prospěchem, a to ve směru – čím vyšší hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka, tím lepší prospěch žáka a naopak.

### **6. Techniky sběru dat**

Ve výzkumu byly celkem zjišťovány dva ukazatele. Prvním ukazatelem bylo žakovo hodnocení vlastní úrovně sebepojetí. Druhým ukazatelem bylo učitelovo hodnocení úrovně

(školního) sebepojetí žáka. Prostřednictvím standardizovaného dotazníku pro žáky byl testováním zjištěn další ukazatel – žákův prospěch.

Za účely zjištění **hodnocení vlastní úrovně sebepojetí žáka** byl ve studii využit standardizovaný jednodimenzionální dotazník - „Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“. Tento dotazník je v úplné podobě uveden v příloze 1 této diplomové práce.

### **Členění položek dotazníku**

Dotazník se skládal z celkem 48 položek, rozdělených do 6 škál: obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra.

- Obecné schopnosti zjišťují otázky č.: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43.
- Matematiku zjišťují otázky č.: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44.
- Čtení zjišťují otázky č.: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45.
- Pravopis zjišťují otázky č.: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46.
- Psaní zjišťují otázky č.: 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47.
- Sebedůvěru zjišťují otázky č.: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48.

Každou odpověď, kterou žák zvolil, zakroužkoval. Možné odpovědi byly pouze Ano nebo Ne. Všechny položky dotazníku musely být vyplněny. Na první straně testovacího sešitu žák vyplnil pouze třídu a známky ze tří určených předmětů: českého jazyka, matematiky a výtvarné výchovy. Jméno žák též nevyplňoval. Z důvodu zajištění pocitu anonymity bylo každému žáku přiděleno konkrétní číslo.

Pro zjištění **učitelova hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka** byl použit dotazník vlastní konstrukce. Třídním učitelům byl předložen seznam žáků třídy, ve které vyučují, společně s charakteristikou tří kategorií (školního) sebepojetí žáka. Jedná se o kategorie:

- žák s nižší úrovní (školního) sebepojetí;
- žák se střední úrovní (školního) sebepojetí;
- žák s vyšší úrovní (školního) sebepojetí.

Kategorie nižší a vyšší úrovně (školního) sebepojetí žáka byly charakterizovány shodně s otázkami z „Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí“, které zjišťují škálu obecných schopností a sebedůvěry. Kategorii střední úroveň (školního) sebepojetí žáka měl

učitel zaškrtnout v případě, že jeho hodnocením žák nezapadal ani do kategorie vyšší úroveň (školního) sebepojetí ani do kategorie nižší úroveň (školního) sebepojetí. Žáka tak hodnotil mezi těmito póly.

Učiteli byla v dotazníku položena otázka: „Jaká je dle Vašeho názoru úroveň (školního) sebepojetí žáka?“ Na základě předložených charakteristik jednotlivých úrovní (školního) sebepojetí žáka učitel u každého uvedeného jména zaškrtl tu úroveň, kterou si myslel, že daný žák má. Dotazník pro učitele je v kompletní verzi uveden v příloze 2.

## **7. Výběr vzorku**

Vzorek respondentů byl stanoven záměrně, s ohledem na věkové rozmezí, pro které je standardizovaný dotazník určen. Empirické šetření bylo uskutečněno ve třech pátých ročnících Základní školy Dr. Edvarda Beneše v Praze 9 – Čakovících.

Záměrný výběr vzorku byl určen ze dvou důvodů:

- využitím kontaktu, který na jmenované škole mám, včetně ochoty učitelů se s žáky výzkumu účastnit
- a přítomnost tří paralelních postupových pátých ročníků, díky kterým došlo k získání většího počtu dat.

Velikost vzorku byla 72 žáků a 3 třídní učitelé. Do výzkumu byli zařazeni všichni žáci 5. tříd, kteří byli v den testování přítomni ve škole, včetně jejich třídních učitelů.

## **8. Etické otázky**

Abych mohla výzkumné šetření na jmenované škole uskutečnit, zajistila jsem si skrze kontakty, které ve škole mám, souhlas zástupkyně ředitele i třídních učitelů s konáním empirického šetření ve všech pátých postupových ročnících.

Před započítím testování byli všichni žáci seznámeni s účely prováděné studie. Z důvodu srovnávání dat získaných od žáků a od třídních učitelů nebylo možné při vyplňování dotazníku žákům zajistit naprostou anonymitu. Pro zvýšení pocitu anonymity byly žákům přiděleny konkrétní čísla odpovídající jejich pořadí v třídním výkazu. Tato čísla se



shodovala s čísly a jmény žáků v dotazníku pro učitele. Tím byla zároveň zajištěna možnost srovnání získaných dat od obou skupin respondentů.

## 9.2 Metody vyhodnocení a zpracování dotazníků

„Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“ byl vyhodnocen pomocí šablony, která je součástí standardizovaného dotazníku. Za každou odpověď žáka shodující se se šablonou byl přičten bod. Minimální počet, kterého mohl žák dosáhnout, byl 0 bodů, maximální počet byl 48 bodů. Vyhodnocením testu byl získán ukazatel **sebepojetí žáka**.

Z uvedených tří známek (český jazyk, matematika a výtvarná výchova) žáka byl vypočten druhý ukazatel – **průměrný prospěch**.

Třetí ukazatel – **učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka** byl získán z dotazníku pro učitele. Kategorie nižší úroveň (školního) sebepojetí, střední úroveň (školního) sebepojetí a vyšší úroveň (školního) sebepojetí byly pro další statistické výpočty převedeny na číselný údaj.

Číselný údaj	Hodnocení učitele
1	nižší úroveň (školního) sebepojetí žáka
2	střední úroveň (školního) sebepojetí žáka
3	vyšší úroveň (školního) sebepojetí žáka

*Tab. 2 Převedení hodnocení učitele na číselný údaj*

Pro další statistické výpočty byla použitelná všechna data, která byla ve výzkumu sesbírána. Žádný z dotazníků nemusel být z šetření z důvodu jeho nesprávného vyplnění vyřazen. Celkový počet žáků tedy činil 72 a počet učitelů byl 3. Souhrnná tabulka všech získaných dat z výzkumného šetření je uvedena v příloze 3 této diplomové práce.

## 9.3 Interpretace získaných dat

Použitými výzkumnými technikami došlo k získání základních údajů, které bylo potřeba statisticky zpracovat. Zpracování bylo uskutečněno na základě kvantitativní (statistické) analýzy.

Před ověřováním samotných stanovených hypotéz bylo nutné zjistit, jestli se získaná data v jednotlivých třídách, ve kterých byl výzkum realizován, zásadně neliší. Vztahy mezi jevy, které byly stanoveny ve výzkumných hypotézách, byly zjišťovány prostřednictvím výpočtů korelačních koeficientů. Utříděná data z výzkumného šetření byla zpracovávána celkově, nikoli odděleně dle jednotlivých tříd. Důvodem sloučení získaných dat byly téměř shodné výsledky výpočtů korelačních koeficientů. Jejich rozdíl při vzájemném srovnání nepřesahuje hodnotu 0,3. Výpočty korelačních koeficientů jednotlivých tříd, včetně výpočtu korelačního koeficientu sloučených dat jsou uvedeny v tabulce 3.

5.A	Sebepojetí žáka	Prospěch žáka	Hodnocení učitele
Sebepojetí žáka		-0,613	0,545
Prospěch žáka	-0,613		-0,746
Hodnocení učitele	0,545	-0,746	

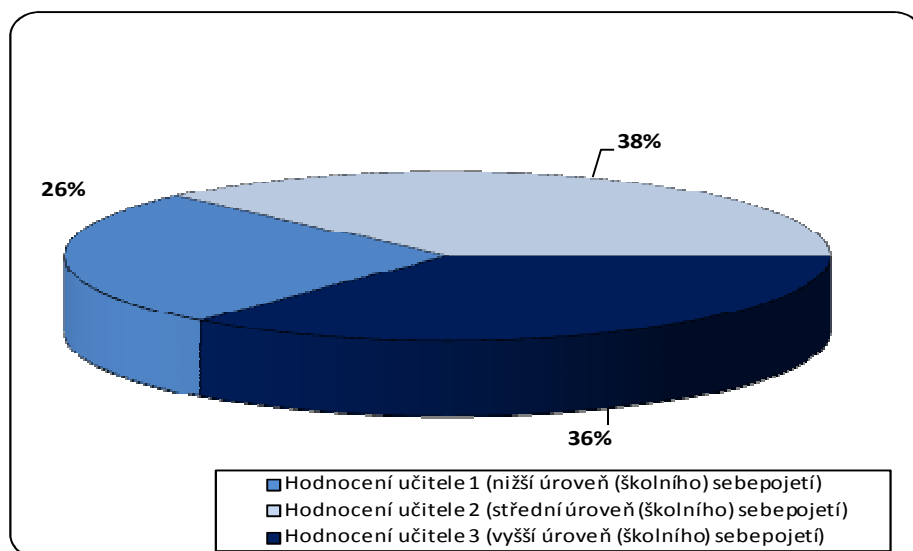
5.B	Sebepojetí žáka	Prospěch žáka	Hodnocení učitele
Sebepojetí žáka		-0,634	0,605
Prospěch žáka	-0,634		-0,740
Hodnocení učitele	0,605	-0,740	

5.C	Sebepojetí žáka	Prospěch žáka	Hodnocení učitele
Sebepojetí žáka		-0,835	0,683
Prospěch žáka	-0,835		-0,820
Hodnocení učitele	0,683	-0,820	

CELKEM	Sebepojetí žáka	Prospěch žáka	Hodnocení učitele
Sebepojetí žáka		-0,674	0,620
Prospěch žáka	-0,674		-0,738
Hodnocení učitele	0,620	-0,738	

**Tab. 3** Korelační koeficienty jednotlivých tříd a celkový korelační koeficient

Dále bylo potřeba ověřit, zda získané údaje od učitelů mají interpretativní hodnotu, tedy zda se jejich odpovědi vyskytují ve všech uvedených pásmech, tj. v pásmu nižší úrovně (školního) sebepojetí, střední úrovně (školního) sebepojetí a vyšší úrovně (školního) sebepojetí. Procentuální rozložení hodnocení učitelů v jednotlivých kategoriích je uvedeno v grafu 1.



**Graf 1** Rozložení hodnocení učitelů dle jednotlivých kategorií

Z grafu 1 je patrné, že učitelé při hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáků využívali všech hodnotících kategorií, které měli k dispozici. Četnost jejich užití se prakticky shodovala. Žádná z hodnotících úrovní nebyla aplikována výrazně více či méně.

### 9.3.1. Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám

#### **H1 – Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka souvisí se sebepojetím žáka.**

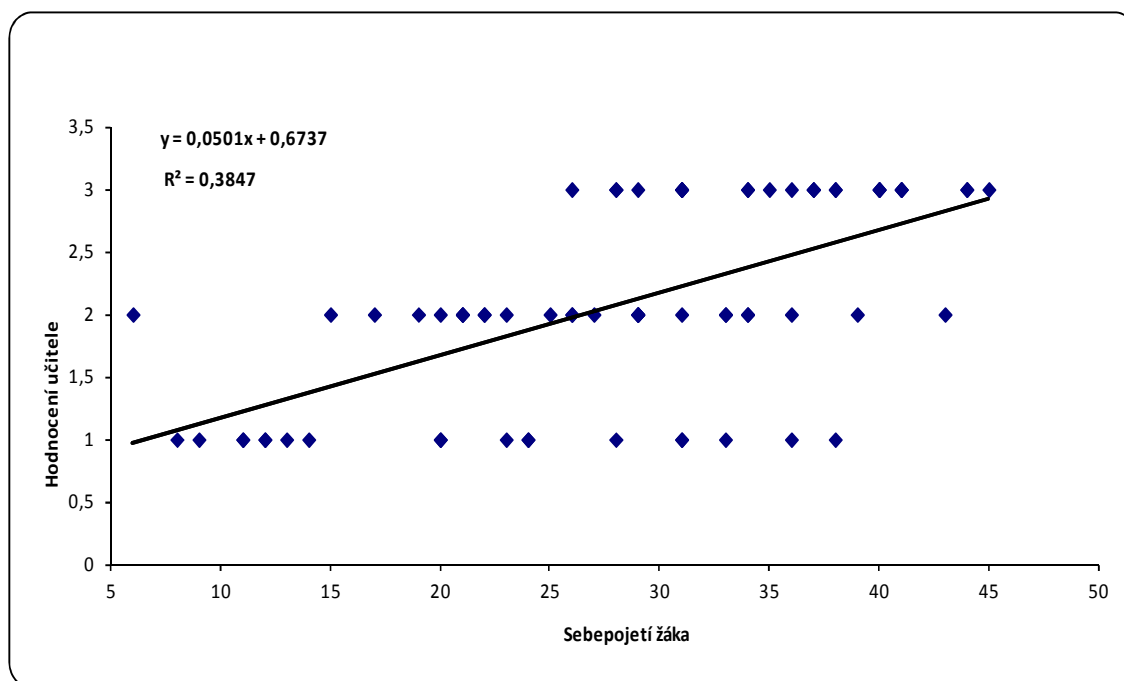
Pro H1 byla stanovena nulová hypotéza:

**H0** Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka nesouvisí se sebepojetím žáka.

Korelační koeficient 0,62 poukazuje na souvislost mezi učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a sebepojetím žáka. Nulovou hypotézu o nezávislosti lze zamítnout na 1% hladině významnosti. Hypotézu H1 lze tedy považovat za potvrzenou.

Korelační koeficient		Test významnosti korelačního koeficientu		T kritické na hladině významnosti 1%	
	Hodnocení učitele	t		t <sub>krit</sub>	
Sebepojetí žáka	0,62024	6,61561		2,64790	

**Tab. 4** Korelační koeficient sebepojetí žáka a hodnocení učitele



**Graf 2** *Vzájemná souvislost mezi hodnocením učitele a sebepojetím žáka*

V grafu 2 je vidět rovnice lineární regrese a index spolehlivosti. Předpokládá se lineární závislost obou zkoumaných jevů. Je zřejmé, že mezi učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a sebepojetím žáka je vzájemná souvislost a to ve smyslu čím je nižší hodnocení učitele, tím je nižší sebepojetí žáka a naopak.

Na základě zpracovaných dat nelze určit, který ze zkoumaných jevů předcházela, a který vznikl až na základě jeho předchozího působení. Není možné stanovit, zda učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka nebo sebepojetí žáka je příčinou, jež ovlivnila jev následující.

***H2 – Úroveň sebepojetí žáka souvisí s jeho prospěchem, a to ve směru – čím lepší prospěch, tím vyšší sebepojetí žáka a naopak.***

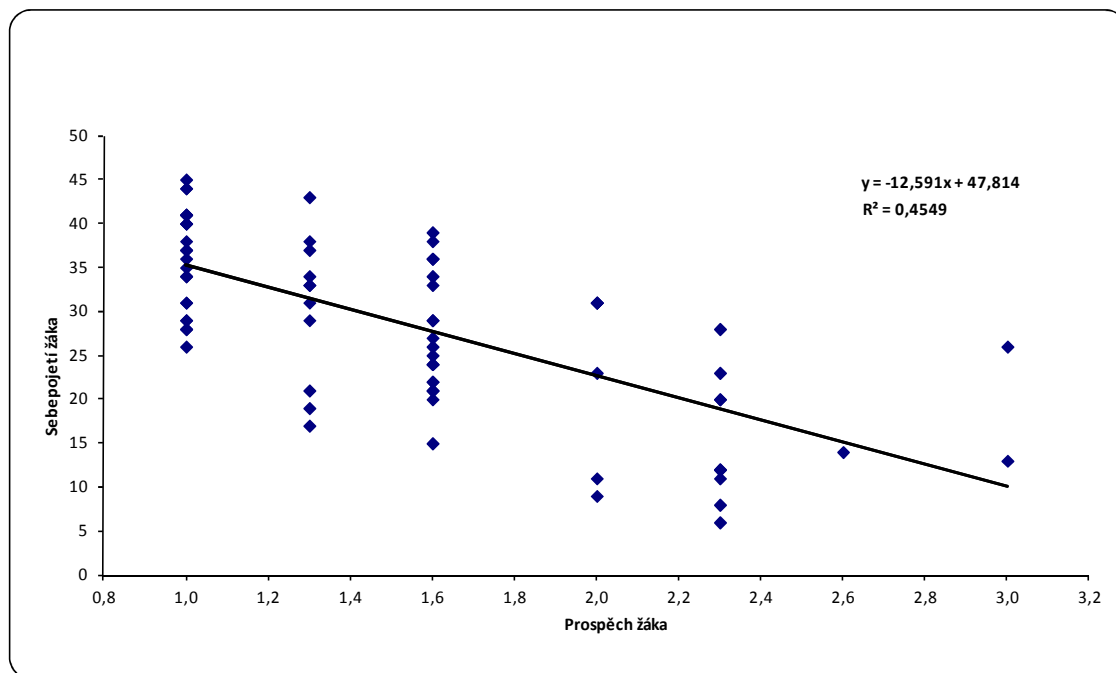
Pro H2 byla stanovena nulová hypotéza:

**H0** Úroveň sebepojetí žáka nesouvisí s jeho prospěchem.

Korelační koeficient -0,67 poukazuje na souvislost mezi sebepojetím žáka a jeho prospěchem. Nulovou hypotézu o nezávislosti lze zamítnout na 1% hladině významnosti. Lze tedy hypotézu H2 pokládat za potvrzenou.

Korelační koeficient		Test významnosti korelačního koeficientu		T kritické na hladině významnosti 1%	
	Prospěch žáka				
Sebepojetí žáka	-0,67445	t	7,64275	t <sub>krit</sub>	2,64790

**Tab. 5** Korelační koeficient sebepojetí žáka a prospěch žáka



**Graf 3** Vzájemná souvislost mezi sebepojetím žáka a prospěchem žáka

V grafu 3 je vidět rovnice lineární regrese a index spolehlivosti. Předpokládá se lineární závislost obou zkoumaných jevů. Mezi sebepojetím žáka a jeho prospěchem je viditelná vzájemná souvislost. Čím vyšší je sebepojetí žáka, tím lepší je jeho prospěch a naopak.

V tomto případě taktéž nelze určit, který ze zkoumaných jevů předcházela, a který vznikl až na základě jeho předchozího působení. U hypotézy H2 nelze říci, zda je sebepojetí žáka nebo jeho prospěch příčinou, jež ovlivnila jev následující.

**H3 – Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka souvisí se žákovým prospěchem, a to ve směru – čím vyšší hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka, tím lepší prospěch žáka a naopak.**

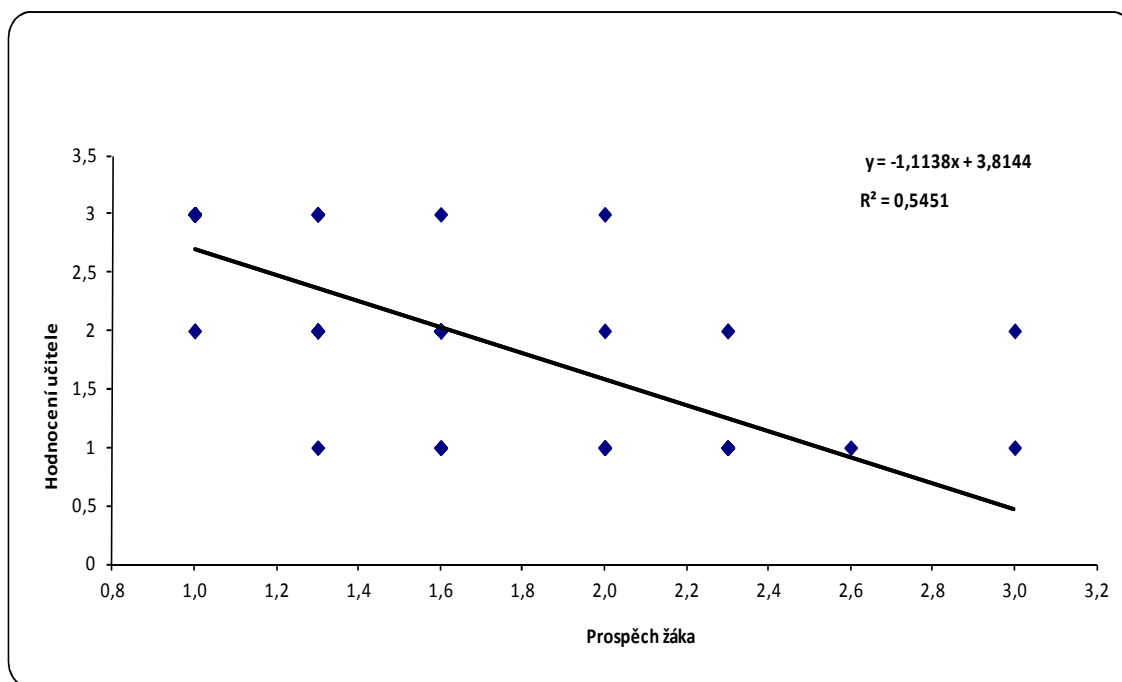
Pro H3 byla stanovena nulová hypotéza:

**H0** Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka nesouvisí se žákovým prospěchem.

Korelační koeficient -0,74 poukazuje na souvislost mezi učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a prospěchem žáka. Nulovou hypotézu o nezávislosti lze zamítnout na 1% hladině významnosti. Hypotéza H3 byla potvrzena.

Korelační koeficient		Test významnosti korelačního koeficientu		T kritické na hladině významnosti 1%	
	Prospěch žáka	t	9,15948	t <sub>krit</sub>	2,64790
Hodnocení učitele	-0,73834				

**Tab. 6** Korelační koeficient hodnocení učitele a prospěch žáka



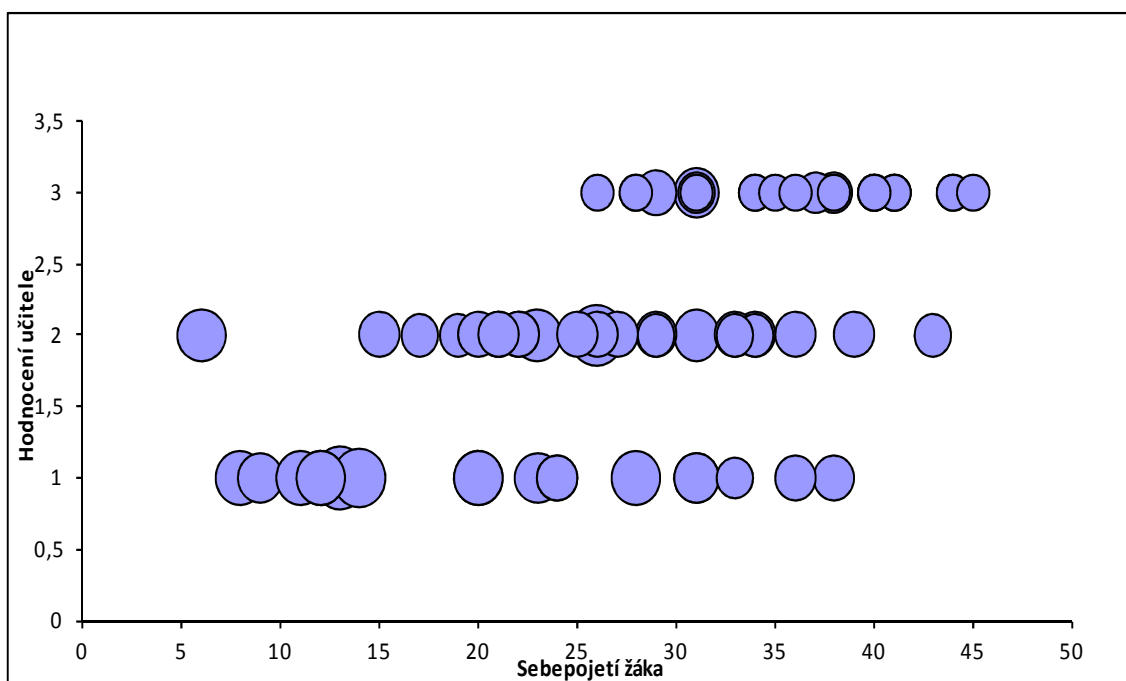
**Graf 4** Vzájemná souvislost mezi hodnocením učitele a prospěchem žáka

V grafu 4 je vidět rovnice lineární regrese a index spolehlivosti. Předpokládá se lineární závislost obou zkoumaných jevů. Lze zde rovněž poukázat na evidentní souvislost mezi učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a prospěchem žáka, a to ve směru čím vyšší je učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka, tím lepší je žákův prospěch a naopak.

Ani v tomto případě však nelze stanovit, který z jevů předcházela, a který vznikl až na základě jeho předchozího působení. Tedy, nelze určit, zda učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka nebo prospěch žáka je příčinou, jež ovlivnila jev následující.

***Vzájemný vztah mezi učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka, sebepojetím žáka a žákovým prospěchem.***

Kvantitativní analýzou byly zjištěny vzájemné vztahy, které byly vypočítány pomocí korelačních koeficientů. Graf 5 se snaží obsáhnout vzájemnou souvislost všech tří zkoumaných jevů. Prospěch žáka je obsažen v bublinách grafu, a to ve smyslu čím je menší bublina, tím je lepší prospěch žáka.



**Graf 5** Vztah mezi hodnocením učitele a sebepojetím žáka v závislosti na školním prospěchu

## 9.4 Závěr výzkumu

### 9.4.1. Závěry obsahové

Z dat, která byla od respondentů získána, vyplývá, že mezi sebepojetím žáka, učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka a prospěchem žáka existuje určitá souvislost. Vztahy mezi jednotlivými jevy stanovené v hypotézách H1, H2 a H3 byly na základě výpočtů korelačních koeficientů ve všech případech potvrzeny.

### 9.4.2. Závěry metodologické

Ke zjištění sebepojetí žáka byl použit standardizovaný dotazník - „Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí“. Zvolená metoda se ukázala jako vhodná, jelikož žáci neměli důvod svůj názor jakkoli zkreslovat a skrývat. Domnívám se, že na jednotlivé otázky v dotazníku odpovídali dle svého skutečného přesvědčení a smýšlení. Výsledky výzkumného šetření nelze zcela absolutizovat. Žáky mohly ovlivňovat různé situační vlivy, např. poslední úspěchy či neúspěchy, aktuální nálada, průběh předchozích hodin apod. Vždy musí být brán ohled na zdravotní stav žáka, uspokojení jeho aktuálních potřeb apod. Do výzkumu byli zapojeni všichni žáci, kteří byli v den prováděného šetření přítomni ve škole. Žákům bylo rozdáno celkem 72 dotazníků a návratnost činila 100%. Přičemž k výzkumu bylo použito všech 72 vyplněných dotazníků.

Učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka bylo zjišťováno pomocí dotazníku vlastní konstrukce, který se pro tento účel ukázal rovněž vhodným. Dotazník byl vyplňován na základě předložených charakteristik jednotlivých kategorií (školního) sebepojetí. Učitelé věděli, dle jakých kritérií mají žáky hodnotit. Domnívám se tedy, že nenastala situace, že by si nebyli jisti, jak mají dotazník vyplnit. Učitelé neměli žádný důvod své výpovědi zkreslovat. Do empirického šetření byli zapojeni všichni třídní učitelé pátých tříd. Vzorek mezi učiteli tak činili 3 respondenti. Návratnost dotazníků pro učitele byla 100% a všechny byly k výzkumu použity.

Co se reprezentativnosti vzorku týče, bylo mou snahou získat v rámci jedné školy co největší množství žáků. Z tohoto důvodu jsem volila školu, která by měla více jak dvě paralelní třídy postupových pátých ročníků. Získanými hodnotami nelze stanovit obecné závěry platné pro všechny školy. Jsem si zcela vědoma toho, že vzorek, na kterém byl výzkum realizován, je pro určení obecně platných závěrů zcela nedostatečný. Zjištěná data



mohou být námětem různých diskuzí a vést ke snaze učitelů podílet na osobnostně sociálním rozvoji svých žáků. Mohou také tvořit podklad pro další výzkumná šetření v oblasti sebepojetí žáků a jeho možnostech rozvoje ve školním prostředí.

#### 9.4.3. Praktické využití nových poznatků

Získaných poznatků by měli využít především třídní učitelé tříd, ve kterých byl výzkum realizován. Zjištěné výsledky napovídají, že při hodnocení žáků by měl učitel brát ohled na jejich osobnost a hodnotit každého žáka individuálně, dle jeho vlastních schopností, dovedností a znalostí. Každé dítě své úspěchy či selhání určitým způsobem vnímá a vůči hodnocení druhých není lhostejné. Proto by měl učitel za každých okolností s žákem jednat takovým způsobem, aby jeho přístupem docházelo k rozvoji a pozitivnímu formování žákova sebepojetí a jeho osobnosti.

Objevené poznatky mohou být prospěšné všem učitelům. Vedou k zamyšlení nad koncipováním vlastní pedagogické činnosti a k zjištění, zda při vyučování využívají technik, které by vedly k rozvoji osobnosti žáka a jeho sebepojetí.

Přínosem by zajisté bylo rozšířit výzkumné šetření na oblast celé České republiky, rozšířit vzorek respondentů, provést hlubší a přesnější statistickou analýzu a přinést tak obecně platné výsledky a závěry výzkumu.

### 9.5 Diskuse

Z provedeného výzkumu vyplývá, že sebepojetí žáka, učitelovo hodnocení úrovně (školního) sebepojetí žáka a žákův prospěch spolu velice úzce souvisí. Zjištěných souvislostí by si měl být učitel maximálně vědom a měl by jim přizpůsobit své chování a jednání s žáky. A to takovým způsobem, aby ve výchovně vzdělávacím procesu bylo zohledňováno žákovo sebepojetí a pokud možno docházelo k jeho rozvíjení a formování.

Vztah mezi učitelem a žákem je významný, jelikož se podílí na formování žákova sebepojetí. Sebepojetí žáka se utváří na základě vlastního vnímání sebe sama a rovněž se do něho promítá učitelovo vnímání a hodnocení žáka. Tento vzájemný vztah utváření sebepojetí žáka je vztahem dynamickým, vztahem v neustálém pohybu. Ze strany učitele to vyžaduje bezprostřední reakce na žákovy výkony.

Ve vztahu učitele a žáka existují možnosti vzájemného souladu či diskrepance mezi vnímáním sebe sama žáka a jeho vnímáním učitelem. Ve výzkumném šetření byl zjištěn statisticky významný soulad mezi těmito jmenovanými činiteli. Nicméně v okrajových částech byla mezi zkoumanými jevy nalezena jistá diskrepance. A to, jak ve směru nižšího hodnocení učitele, než je skutečné vnímání sebe sama žáka, tak ve směru opačném, tj. hodnocení učitele je vyšší, než je vnímání sebe sama žáka. Tato zjištění by měla být především pro učitele námětem k diskuzím a zamyšlení se nad vlastní pedagogickou činností.

Není zcela vyloučeno, že žákovo vnímání sebe sama může mít počátek v chování a vnímání učitele, a žákem je následně takový způsob jednání přejat. Jedná se tedy o to, aby vztah mezi učitelem a žákem byl ve vzájemném souladu, a aby byl učitel schopen v krátkém časovém horizontu reagovat na případné změny.

Jako možný způsob rozvoje žáka a jeho sebepojetí lze spatřovat také ve Vygotského zóně nejbližšího vývoje. Dle Vygotského jsou činnosti dítěte a jeho interakce s dospělými doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností dítěte. Zóna nejbližšího vývoje je chápána jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu dítěte a potenciální vývojovou úrovní. Potenciální vývojové úrovně může být dosaženo pomocí dospělého, tj. také učitelem, který návodnými otázkami, příklady a demonstracemi posouvá dítě do vyšší vývojové úrovně. Poskytnutím tohoto druhu pomoci může dítě dosáhnout vyšší vývojové úrovně daleko dříve, než by tomu bylo při spontánním vývoji dítěte. Učení tedy nepředchází vývoji, ale naopak učení je hybnou silou vývoje. (Vygotskij, 2004) Uplatňováním tohoto přístupu dochází ke vzájemnému souladu mezi sebepojetím žáka a učitelovým vnímáním žáka. Snahou učitele je, aby se žák stal ještě lepším.

## 10. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat problematiku sebepojetí žáka a nalézt možnosti jeho rozvoje v souvislosti se školním prostředím.

V teoretické části nabízím východiska, jež by aplikováním do výchovně vzdělávacího procesu mohly vést k rozvíjení žákova sebepojetí. Domnívám se, že každý současný učitel by si před vstupem do praxe měl uvědomit, jaké jsou jeho vlastní možnosti a jak důležitou úlohu v procesu rozvoje osobnosti žáka má.

Empirická část přináší poznatky o souvislostech mezi sebepojetím žáka, jeho prospěchem a učitelovým hodnocením úrovně (školního) sebepojetí žáka. Závěry výzkumného šetření vypovídají o vzájemné souvislosti mezi všemi třemi zkoumanými činiteli. Výsledky výzkumu by měli zajímat hlavně učitele, jelikož svým pedagogickým působením mohou významně ovlivňovat pohled žáka na sebe sama a jeho smýšlení o sobě. Aby svým působením učitel rozvíjel a formoval žákovo sebepojetí a jeho osobnost, měl by vůči žákům a celému výchovně vzdělávacího procesu zaujmout takový přístup, který mu to umožní. Některé možné cesty rozvoje sebepojetí žáka byly naznačeny v teoretické části této diplomové práce.

Z důvodu stálého zaměřování diplomových prací na téma „Sebepojetí žáka a jeho možnosti rozvoje ve školním prostředí“ se domnívám, že tato problematika je dosud aktuální a často diskutovanou záležitostí. Zabývat by se jí měli především učitelé. Každý současný učitel by svým pedagogickým přístupem měl všem žákům umožnit stát se jedinečnou, integrovanou a plně rozvinutou osobností.

Věřím, že tato diplomová práce bude přínosem pro odborníky, studenty i laickou veřejnost a že se stane jedním ze zdrojů informací o problematice sebepojetí žáka a jeho možnostech rozvoje v souvislosti se školním prostředím. Taktéž doufám, že se zjištěné poznatky empirického šetření stanou podkladem pro badatele a badatelky, kteří by chtěli práci rozvinout nebo na ni chtěli navázat.

## Seznam použité literatury

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. vyd. Chrudim: MACH, 1991.
- BLÁHA, Karel a Michael ŠEBEK. *Já - tvůj žák; ty - můj učitel*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- BLATNÝ, Marek. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In: BLATNÝ, Marek et al. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 105-136. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BLATNÝ, Marek, Lída OSECKÁ a Petr MACEK. Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie*. 1993, roč. 37. s. 444 - 454.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-143-5.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. 1997: Praha, Portál. ISBN 80-7178-120-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 5. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-639-1.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: aktualizovaná témata pro studující učitelství*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

- HRABAL st., Vladimír a Vladimír HRABAL ml. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- KASÍKOVÁ, Hana. Být pospolu; nebo být proti sobě?. *Děti a my*. 1995, roč. 25, č. 3, s. 22.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- KOPŘIVA, Pavel, et al. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL. *Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KULIČ, Václav. *Chyba a učení: Funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1971.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí: příručka*. Bratislava. 1992.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ. *Asertivitou proti stresu*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1697-8
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROGERS, Carl. R. A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In: KOCH, Sigmund. *Psychology: A Study of a*

*Science: Study I. Conceptual and Systematic. Vol. 3. Formulations of the Person and Social Context.* New York etc. McGraw-Hill Book Company 1959, s. 184-256

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. 3. vyd. Praha: Orbis, 1975.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3133-9.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.

SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-81-1.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-

ŠIFFELOVÁ, Daniela. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2938-1.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologická analýza príčin nespokojenia žiakov*. ĎURIČ, Ladislav. *Psychológia pre učiteľov*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977, s. 454-487.

ŠTOSOVÁ, Kateřina. *Vliv rizikových faktorů na nespokojenost s tělem u adolescentních dívek souvislost s poruchami příjmu potravy*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Marek Blatný.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

VALIŠOVÁ, Alena. *Asertivita v rodině a ve škole aneb: Zásady přímého jednání mezi dětmi; rodiči a učiteli*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-41-2.

VALIŠOVÁ, Alena. Asertivní výchovné působení a rozvoj sebevědomí. JANOUŠEK, Jaromír et al. *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995, s. 15-27.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

## **Přílohy**

**Příloha 1**..... **I**

*Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*

**Příloha 2**..... **IV**

*Dotazník pro učitele*

**Příloha 3**..... **VIII**

*Souhrnná tabulka získaných dat z výzkumného šetření*



