

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Vliv školy na utváření sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ**

**Influence on the formation of self-concept school pupil to 1  
primary school**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Mgr. Michaela Kelymanová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv školy na utváření sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.3.2014

Podpis: .....

Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Děkuji vedoucí práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za laskavý přístup, trpělivost, cenné rady, náměty a připomínky, jež mi pomohly při psaní diplomové práce.

## ANOTACE

V diplomové práci se zabývám problematikou vlivu školy na sebepojetí žáků na 1. stupni. Zajímá mě, jak ovlivní úspěch-neúspěch ve škole sebepojetí žáků. Diplomová práce má část teoretickou a praktickou. V teoretické části popisuji, co vše se skrývá pod pojmem sebepojetí, jeho vývoj, složky, co vše ho ovlivňuje. Dále popisuji, co vše ve škole (školní hodnocení, přístup učitele apod.) může ovlivnit sebepojetí žáka. Praktická část řeší vztah mezi úspěchem/neúspěchem a sebepojetím žáků na 1. Stupni.

**Klíčová slova:** sebepojetí, sebehodnocení, sebevědomí, osobnost, 1. stupeň základní školy, vliv školy, školní úspěšnost, školní hodnocení

## ANNOTATION

In this thesis I deal with the influence of school on pupils' self-concept at primary school. I wonder how it will affect the success - failure at school self-concept of pupils. This thesis has a theoretical and practical parts. In the theoretical part I try to explain what all it is the term self-concept, its development, factors, what all it affects. I also describe what (school evaluation, teacher access , etc. ) can affect the self-concept of the pupil. The practical part deals with the relationship between the success / failure and self-concept of pupils at primary school.

**Keywords:** self-concept, self-esteem, self-confidence, personality, first Primary schools, the influence of schools, school achievement, school ratings

## **ABSTRAKT**

Práce je zaměřena na problematiku vlivu školy na utváření sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ. Zachycuje různé vlivy školy a školního prostředí na utváření sebepojetí žáka. Cílem teoretické části je zmapovat vnitřní a vnější vlivy, které na žáka na 1. stupni v souvislosti se školou působí. Teoretická část se zabývá vymezením sebepojetí jako jedním z rysů osobnosti, vývojem sebepojetí se zaměřením na žáka na 1. stupni ZŠ, osobnostními faktory žáka na 1. stupni ZŠ, které škola ovlivňuje a které mají vliv na úspěšnost ve škole a utváření sebepojetí. Dále práce mapuje různé vlivy školy a školního prostředí, jež jsou důležité pro rozvoj sebepojetí žáků. Zároveň práce zachycuje možnosti rozvoje zdravého sebepojetí žáků v běžné základní škole.

Praktická část zkoumá sebepojetí žáků na konci třetího a pátého ročníku. Cílem praktické části je zjistit vztah mezi úspěšností ve škole a sebepojetím žáka na prvním stupni ZŠ. Jsou zde zpracovány údaje o tom, co znamená pro žáky samotné úspěch ve škole, je-li úspěch ve škole pro ně důležitý. Dále zkoumá, který z různých vlivů školy je pro žáky nejdůležitější a jak se liší sebehodnocení žáků třetích a pátých ročníků.

## **ABSTRACT**

The work is focused on influence of schools on pupil's self-concept formation at primary school. It captures the different influences of the school and the school surrounding at shaping of the self-concept of the pupil. The theoretical part maps the internal and external that influences at pupils at school. It deals with defining of self-concept as one of the special feature of personality self development, focusing on the pupils at primary schools, which influences at success at school and self-concept formation. This work presents the various effects of schools and school surrounding that are important for the development of pupils' self-concept. At the same time the work shows the possibility of the development of a healthy self-concept of pupils at elementary school.

The practical part explores the self-concept of pupils at the end of the third and

fifth year. The practical tries to determine the relationship between success at school and self-concept of the pupil in the primary school. There is information about pupils' meaning of success at school, if success at school is important for them. It also researches which of the various influences of school is the most important and how it differ self-concept of the pupils of the third and fifth grade.

## OBSAH

	s.
Úvod .....	10
<b>I. Teoretická část</b> .....	<b>12</b>
1. Sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ .....	13
1.1 Koncept „já“ a jeho struktura .....	13
1.1.1 Obraz vlastního „já“ .....	14
1.2 Vývoj sebepojetí .....	18
1.2.1 Novorozenec a kojenecký věk (0-12 měsíců) .....	19
1.2.2 Batolecí věk (1-3 roky) .....	19
1.2.3 Předškolní věk (3-6 let) .....	20
1.2.4 Raný školní věk (6-8 let) .....	21
1.2.5 Střední školní věk (8-11 let) .....	23
1.2.6 Dospívání (11-15 let) .....	24
1.3 Úloha a význam sebepojetí .....	25
1.4 Nezdravé sebepojetí .....	27
2. Osobnost žáka na 1. stupni ZŠ .....	30
2.1 Osobnost jedince – teoretická východiska .....	30
2.2 Vývoj osobnosti .....	31
2.2.1 Raný a střední školní věk .....	32
2.3 Vlastnosti osobnosti a jejich specifika pro raný a střední školní věk .....	34
2.3.1 Schopnosti .....	35
2.3.2 Temperament .....	41
2.4 Motivace ke školní práci .....	43
2.5 Pětifaktorový model osobnosti .....	44
2.6 Fyzické dispozice .....	46
3. Vliv školy a školního prostředí na žáka 1. stupně ZŠ .....	47
3.1 Škola jako socializační činitel dítěte raného a středního školního věku ....	48
3.1.1 Sociální role .....	49
3.1.2 Vrstevnická skupina .....	51
3.2 Škola a rodina .....	52



3.3 Školní hodnocení .....	54
3.4 Učitel a jeho vztah k žákovi .....	60
3.5 Možnosti rozvoje zdravého sebepečetí žáků ve škole .....	63
3.5.1 Osobnostní a sociální výchova .....	64
3.5.2 Kooperativní vyučování .....	66
3.5.3 Projektové vyučování .....	68
3.5.4 Dramatická výchova .....	70
<b>II. Praktická část .....</b>	<b>72</b>
4. Charakteristika výzkumného šetření .....	73
4.1 Cíl výzkumu a hypotézy .....	73
4.2 Použité metody výzkumu .....	74
4.3 Charakteristika zkoumané skupiny .....	77
5. Vyhodnocení výzkumného šetření .....	78
5.1 Dotazník .....	78
5.2 Popis své osoby očima druhého .....	96
5.3 Stylizovaný autoportrét .....	102
6. Souhrn získaných výsledků .....	108
Závěr .....	110
Summary .....	112
Seznam literatury .....	113
Příloha .....	117

## ÚVOD

Každé dítě je osobnost. Nastupuje do školy s určitými předpoklady, dispozicemi, z určitého sociálního prostředí. Od dětství na něj působí nejrůznější vlivy. Specifickým rysem osobnosti je sebepojetí, tj. vědomí sebe sama. Zdravé sebepojetí je výsledkem nejrůznějších procesů, často vlivem sociálního prostředí (rodičů, učitelů, jiných dospělých, vrstevníků apod.). Tento vliv může dítěti pomoci při utváření zdravého sebepojetí, které je důležité pro další vývoj. Může dítěti pomoci při rozvoji sociálních, pracovních, emocionálních, intelektuálních a morálních schopností. Nedostatek této podpory je naopak spojeno s formováním nezdravého sebepojetí, které má někdy i celoživotní následky.

Cílem této práce je postihnout jeden z těchto vlivů na rozvoj a utváření sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ, a to vliv školy ve všech jeho souvislostech. Ve škole tráví děti mnoho času, škola tedy určitě musí mít na žáky významný vliv. Žák se ve škole neučí jen znalostem, jak se mnozí ještě stále domnívají. Škola ovlivňuje celou osobnost žáka. Měla by rozvíjet nejen jeho znalosti, ale i schopnosti a dovednosti a hodnotovou orientaci. Učitel by měl znát problematiku zákonitostí psychického vývoje, měl by vědět, jakým způsobem se rozvíjejí jednotlivé psychické funkce a ve kterých vývojových fázích dochází k významnějším změnám, ovlivňujícím učení a chování žáka ve škole. Pokud chce určitým projevům žáků rozumět, musí znát důvody, proč se konkrétní funkce rozvíjejí v určitém období a jakým způsobem. Musí vědět, čeho si má všimnout a co naopak podstatné není. Zároveň ve škole na žáky nepůsobí jen učitel. V této práci jsem se snažila zachytit i vlivy jiné. Soustředím se na ty vlivy, o kterých se domnívám, že významně ovlivňují sebepojetí žáka. Práce je zaměřena na žáky prvního stupně základní školy.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části nejprve vymezím samotný pojem sebepojetí v jeho šíři, vývoj sebepojetí a jeho význam. Ve druhé kapitole se zaměřím na osobnost žáka na prvním stupni. Vybrala jsem ty osobnostní faktory, o kterých si myslím, že to, jak na ně škola působí a rozvíjí je, má vliv na utváření sebepojetí žáka. Pokusím se odpovědět na otázku: Které vnitřní faktory ovlivněné školou mají vliv na utváření sebepojetí žáka? Ve

třetí kapitole se pokusím zmapovat nejrůznější vlivy, se kterými se žák ve škole setká a které ovlivňují jeho sebepojetí. Pokusím se odpovědět na otázku: Které vlivy působící na sebepojetí žáka můžeme ve škole pozorovat? Závěr této části jsem věnovala možnostem rozvoje zdravého sebevědomí žáka v běžné základní škole.

Cílem výzkumu v praktické části je zjistit vztah mezi úspěšností ve škole a sebepojetím žáka na prvním stupni ZŠ. Vzhledem k množství vlivů, které na žáka ve škole působí chceme také zjistit, který z nich je pro žáka samotného nejdůležitější. Odpovíme na otázky: Co pro žáka samotného znamená být ve škole úspěšný? Do jaké míry je pro žáka úspěch ve škole důležitý? Který z vlivů, působících ve škole na žáka, ho nejvíce ovlivňuje, je pro něj nejdůležitější z hlediska sebepojetí? Jaký a zda je rozdíl mezi pojetím sebehodnocení žáků na konci prvního období (3. ročník) a na konci druhého období (5. ročník) prvního stupně základní školy?

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. SEBEPOJETÍ ŽÁKA NA 1. STUPNI ZŠ

Základ zkušenosti se sebou samým se vytváří již v časném dětství a dominuje až v období dospívání. Proto bude pozornost věnována nejen školnímu věku, ale i počátečním vývojovým fázím a fázi dospívání. Nejprve ale vymezím a upřesním samotný pojem sebepojetí.

## 1.1 Koncept „já“ a jeho struktura

Vědomí vlastního „já“ je specifickým rysem osobnosti. Toto vědomí „já“ určuje identitu člověka, tj. jeho specifičnost a individualitu (vědomí toho, kdo jsem a jaký jsem) i její kontinuitu v čase. „Já“ je základním vztažným rámcem, který zpracovává a sjednocuje veškerou zkušenost. Je centrem integrace a koordinace všech psychických projevů. Psychické procesy fungují jako součást „já“, které je v této souvislosti určitým způsobem ovlivňuje. „Já“ je funkcí, která činí osobnost konzistentním, integrovaným a jedinečným celkem. Sedláčková (2009, s. 13) rozlišuje dvě kategorie „já“:

a/ „Já“ jako subjekt, aktivní činitel (poznávající, pociťující, hodnotící, konající), který se projevuje v selekci a zpracování informací, v rozhodování a regulaci vlastního jednání.

b/ „Já“ jako objekt, tj. receptivní složka „já“, která se prezentuje jako obraz sebe sama (vnímaný, poznávaný, pociťovaný, hodnocený). Obraz „já“ je součástí vlastní identity, vyjádření její jedinečnosti a specifičnosti.

Pojem osobnosti je širší než pojem „já“ (více v další kapitole). Pojem osobnost zahrnuje také její vztahy k okolí a k organismu. Pojem „já“ vyjadřuje funkci, která dělá osobnost tím, čím je, „*tj. integrovaným, interindividuálně odlišným a jednotně fungujícím celkem duševního života.*“ (Nakonečný 1993, s. 145).

Podle Vágnerové (1997b, s. 172-174) umožňuje vědomí „já“ udržet kontinuitu osobní identity. Časová kontinuita sebepojetí (vědomí vlastní identity) znamená, že „já“ zahrnuje minulost (i když mnohdy různě zpracovanou, či dokonce modifikovanou), aktuální stav i anticipaci budoucího sebepojetí v rámci zachování základní osobní

totožnosti. Člověk si uvědomuje, že je to stále on, i když se v průběhu času více či méně změní. Kontinuita „já“ je upevňována trvalými pocity vlastního těla, používáním stejného jména, určitou sociální příslušností, rodinnou identitou atd., zejména však chováním druhých lidí vůči jedinci, kteří člověku jeho totožnost průběžně potvrzují.

Vyvinuté pojetí sebe sama, které se často v psychologii označuje jako ego, má dvě roviny: reálné ego (za koho se jedinec považuje), ideální ego (to, čím by chtěl být). Míra rozporů mezi oběma těmito rovinami sebehodnocení, tj. míra spokojenosti či nespokojenosti se sebou samým (míra sebeakceptování), vytváří sílu ega. Čím jsou tyto rozpory větší, tím je ego slabší, a naopak (Sedláčková 2009, s. 11-12).

### **1.1.1 Obraz vlastního „já“**

Podstatou sebepojetí je obraz vlastního „já“. Tento obraz je výsledkem abstrakce a zobecnění zkušeností týkajících se vlastního „já“. Je to tedy sebepojetí založené na sebezpoznávání. Zkušenost s vlastní bytostí se vytváří na základě smyslových a pociťových informací, tj. na základě sebezprožívání a zahrnuje i soudy a úsudky o sobě samém. Zkušenost s vlastní bytostí se dále vytváří pod vlivem sociálních reakcí jiných lidí. Veškeré tyto informace člověk nějak prožívá, rozumově zpracovává a hodnotí. Výsledkem je obraz vlastního „já“. Vágnerová (2010, s. 300-303) rozlišuje tři základní složky sebepojetí:

1/ Tělesné „já“ (toto tělo jsem já).

Tělesné „já“ se vyvíjí nejdříve a označuje vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa. Svět se nejprve diferencuje na fyzické „já“ a fyzické „ne-já“. Vědomí tělesného „já“ vzniká z vnímání vlastního těla, které se postupně vyděluje jako celek od vnějšího prostředí. Člověk tedy svoje tělo určitým způsobem vnímá, poznává, pociťuje, hodnotí a také vědomě reguluje jeho aktivitu. Ví, jaké jsou hranice mezi „já“ a „ne-já“.

Výsledkem prožívání vlastního těla, komplexního zpracování všech informací, které mají k vlastnímu tělu nějaký vztah, a jejich uchování v paměti je obraz vlastního těla, tj. tělové schéma. Tělesná identita je významnou součástí sebepojetí. Zahrnuje představy o vlastním těle (je krásné nebo méně krásné) a jeho částech (např. mám silné paže) a určité vitální pocity (síly, svěžesti nebo sešlosti, slabosti). Člověk ke svému tělu

zaujímá určitý postoj, hodnotí je, akceptuje, odmítá atd.

Obraz a hodnocení svého tělového schématu je ovlivněno sociokulturními faktory. Pro člověka je významné, jak na něho reagují ostatní lidé, do jaké míry se podobá aktuálnímu ideálu krásy. Nejde už jen o obraz sebe sama, který má trvale ve vědomí každý jedinec, ale i o jeho hodnotu v daném sociokulturním kontextu.

2/ Psychické „já“ jako souhrn individuálně typických duševních procesů a vlastností (to, co dělám a prožívám, jsem já).

Psychické „já“ má kognitivně – receptivní složku. Člověk vnímá a poznává, uvědomuje si svoje vlastní pocity, myšlenky, postoje a projevy chování stejně tak jako informace o sobě samém. Jde zde tedy za prvé o pocitovou složku vlastního „já“ (tj. jak člověk vnímá své psychické projevy a prožívá svou existenci) a za druhé o rozumové zpracování všech informací (tj. poznávání vlastního „já“), které se stanou obsahem vědomí, včetně vlastního chování.

Psychické „já“ má i integrující a regulační složku. Člověk je schopen na základě znalosti sebe sama, v závislosti na aktuálním sebehodnocení, a z toho vyplývající sebedůvěry regulovat svoje chování. Děje se tak obvykle v rámci určitého sociálního kontextu.

3/ Sociální „já“.

Člověk je především sociální bytost a také tento fakt si už jako dítě uvědomuje a vyvíjí se u něj vědomí sociálního „já“. Zdrojem tohoto vědomí sociálního „já“ jsou sociální zkušenosti a vnímání sebe sama jako sociální bytosti (sebereflexe). K tomu přispívá především to, že dítě má své křestní jméno a že, i když je součástí sociální skupiny, je pojímáno svými rodiči a svým sociálním okolím vůbec jako něco jedinečného, odlišného (od sourozenců, jiných dětí, spolužáků).

Sebepojetí vyplývá v podstatné míře ze sociální interakce. Člověk je součástí různých skupin, v nichž získává své sociální role, které se postupně stávají součástí jeho sebepojetí. Identita každého jedince je charakterizována souhrnem všech jeho sociálních rolí a mírou prestiže, kterou svému nositeli přinášejí. Jednotlivé role určitého jedince jsou integrovány do celkového sebepojetí, tj. obrazu „já“. Jedinec si ve vztahu k sobě uvědomuje i názory a postoje ostatních lidí, které mu dávají určitou hodnotu. Poskytují mu informaci o něm samém, jaký se jeví ze sociálního hlediska.

Jak již bylo řečeno, sebepojetí je reprezentováno komplexním obrazem vlastního „já“, představou o sobě samém. Do této kategorie patří (dělení převzato z Sedláčková 2009, s. 16-19):

#### 1. Sebehodnocení

Z obrazu vlastního „já“ vyplývá i rozličná úroveň jeho oceňování, tj. sebehodnocení. Základem je znalost vlastních kompetencí, rolí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením a názory ostatních lidí. Uplatňuje se zde rozumové i emoční hodnocení.

V oblasti sebehodnocení hraje specifickou roli ochota a schopnost respektovat významné společenské normy. Jestliže se člověk chová podle těchto norem, je pozitivně oceňován, což podporuje zpětně i pozitivní sebehodnocení. Na určité vývojové úrovni se dodržování těchto pravidel stane vnitřní potřebou (vytvoření svědomí), aktuální vnější vlivy, tj. dohled na dodržování norem vnější autoritou, zde už nemají takový význam. Svědomí, spojené se systémem osobních hodnot, získává ve vztahu k sebehodnocení důležitou autoregulační funkci.

Hodnocení sebe sama je možné i na základě srovnání s někým jiným. To znamená buď srovnání s ostatními lidmi, kteří představují referenční skupinu (pro školáka jsou to např. spolužáci), s reálnou bytostí, která slouží jako vzor, nebo pouze s představovaným ideálem. Obraz o sobě samém si tedy jedinec vytváří ve dvou propojených rovinách jako tzv. reálné „já“ a ideální „já“. Reálné „já“ je to, co o sobě subjekt soudí, že je, představa o tom, jaký skutečně je. Ideální „já“ je jeho představa o tom, jaký by chtěl být. Ideál „já“ představuje zdroj motivace. V této situaci se uplatňuje zpětná vazba sociálního charakteru (reakce ostatních lidí) i vlastní hodnocení (rozumové i citové). Rozdíl mezi reálným „já“ (aktuální sebepojetí jedince) a ideálním „já“, které představuje cíl osobního směřování, zároveň vyjadřuje míru spokojenosti se sebou samým, úroveň sebevědomí a sebeúcty. Jestliže je jedinec sám se sebou nespokojený, má nízké sebevědomí, bývá rozdíl mezi reálným sebehodnocením a ideálním „já“ velký. Ideální „já“ může být definované jako nedosažitelně dokonalý model, který svou nedostupností jedince dále traumatizuje a ještě více jeho sebevědomí snižuje. Určitá míra rozporů mezi reálným a ideálním „já“ je však, jak již bylo řečeno, motivující a v tomto smyslu i žádoucí.



## 2. Sebedůvěra a sebeúcta

Sebehodnocení zahrnuje sebepoznání, ale zároveň dává tomuto obrazu vlastního „já“ určitou hodnotu. Ta se projevuje jako představa vlastních možností v aktuálním sociálním kontextu. Z toho vyplývá i očekávání úspěšnosti. Míra sebedůvěry bude spoluurčovat další motivaci, úroveň cílů, které si jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojená s pocitem kontroly, možnosti nějak ovlivňovat svůj život. Jestliže je sebehodnocení spíše pozitivní, jedinec se bude akceptovat a zvýší se jeho sebedůvěra, jedinec bude důvěřovat svým schopnostem, a naopak. Člověk s nízkým sebehodnocením podceňuje svoje možnosti a setrvává v pasivnější roli, než by bylo nutné. Netroufá si aspirovat na lepší pozici a prosazovat vlastní představy. Míra sebedůvěry ovlivňuje i názor na obtížnost dané situace a její zvládnutelnost. Nízká sebedůvěra se projevuje přeceňováním její náročnosti.

## 3. Sebevědomí

Jako vědomá vlastnost je sebevědomí vyjádřením toho, že všichni lidé si již od dětství vytvářejí vědomý, avšak ne vždy správný názor na své schopnosti, vlastnosti a stupeň společenského přijetí, kterého se jim dostává. Součástí tohoto názoru na sebe jsou i prohry, zklamání, slabosti a omezení. Vyvíjí se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky. Sebevědomí je sebedůvěra, vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, provázená vírou v úspěšnost budoucích výkonů, přesvědčení, že člověk jedná vhodně.

## 4. Sebereflexe

Sebereflexe člověka, z níž vyplývá sebepojetí jako obraz sebe sama, vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem. Pelikán (1995, s. 190) říká, že *„nejde jen o jednoduchý odraz toho, jak je jedinec vnímán druhými, v jeho vlastním vědomí, ale i v podvědomí, ale spíše o subjektivní zpracování signálů, které přijímá z vnějšího prostředí.“* Výběrovost vnímání je ovlivněna řadou faktorů osobnostních (aktuální sebepojetí, hodnotové systémy, orientace osobnosti jako integrace osobních vztahů k sobě i jiným atd.) a situačních (aktuální psychický stav, očekávání atd.).

## 5. Sebeláska

Součástí postoje k sobě samému není jen rozumové hodnocení, ale i citový

vztah, sebeláska, která je vyjádřena mírou sebeakceptace. Ta je výsledkem různých dílčích, často ambivalentních pocitů. Přispívá rovněž k integraci jednotlivých složek vlastního „já“. Činí tak tím způsobem, že jim dává určitý význam, a tudíž i podporu.

## 6. Seberegulace

Tuto složku již Sedláčková (2009) neuvádí, ale najdeme ji např. u Vágnerové (2010, s. 311). Tato regulační složka zahrnuje monitorování sebe sama, rozhodování a kontrolu vlastního života i chování. Bývá spojena se zaměřením na dosažení žádoucích cílů, respektive na snížení rozdílů mezi reálným a ideálním „já“, na snížení rizika zavržení, neúspěchu a selhání. Říčan (1983, s. 180) definuje ideál „já“ jako „*rozumný, realistický projekt seberealizace.*“ Děje se tak prostřednictvím aktivizace a koordinace takového chování, o němž se lze domnívat, že by mohlo dosažení tohoto cíle umožnit. Seberegulační složka je propojená se sebehodnotící. Nízké sebehodnocení bude stimulovat jiné strategie jednání než vysoké sebehodnocení.

(o jednotlivých složkách sebepojetí také in Vágnerová 2010, Vágnerová 1997b, Říčan 2007, Blatný 2003, Macek, Šulová, Konečná 2009)

## 1.2 Vývoj sebepojetí

Člověk se s pocitem vlastního „já“ nerodí, ale vytváří si jej v průběhu svého vývoje, a to zejména v interakci s vnějším prostředím. Vědomí „já“ se vytváří na základě zkušenosti, která odpovídá celkové vývojové úrovni daného jedince (Nakonečný 1993, s. 28).

Sebepojetí dítěte je podle Sedláčkové (2009, s. 23) výsledkem tří aspektů: tělesné stránky, smyslových představ a osobních vzpomínek. Rodiče a učitelé mohou s pomocí těchto aspektů naučit děti přijímat své individuální tělesné vlastnosti a maximálně využívat svého vzhledu. Velmi důležitou roli hrají také smyslové, sociální a emocionální prožitky, které vznikají osobními vzpomínkami na pocity uspokojení, pohody, úspěchu a štěstí. Zdravé sebepojetí v období dětství je základem pro pozdější psychické zdraví člověka.

Formování sebepojetí je pomalý a složitý proces. U každého člověka probíhá

jinak, v závislosti na jeho typologii, tělesném i duševním zdraví, sociálním a domácím prostředí i výchově od raného dětství. Popíšeme nyní stručně jednotlivé fáze. Podrobněji se zastavíme u školního věku.

(Vývojové fáze popsány podle: Sedláčková 2009, Vágnerová 1997c, Langmeier a Krejčířová 1998, Čáp a Mareš 2007, Macek, Šulová, Konečná 2009)

### **1.2.1 Novorozenec a kojenecký věk (0-12 měsíců)**

Novorozenec nemá „já“. Zpočátku nerozlišuje ani mezi tím, co je v něm a co je mimo něj, nerozlišuje své akce od toho, co se děje nezávisle na něm.

V kojeneckém věku se u dítěte pozvolna vytváří vědomí tělesného „já“, které se diferencuje z počátečních nejasných pocitů. Oddělení sebe sama od okolí probíhá jako proces postupného uvědomování si hranic vlastního těla, za kterou je již oblast „ne-já“. Nejdříve je dítě v symbiotickém vztahu s matkou, tj. jednoznačně ji neodděluje od sebe samého. Přibližně od půl roku života začne dítě odlišovat matku jako jinou od sebe oddělenou, trvale existující bytost. Tak si kojeneček postupně uvědomí fakt, že i on je samostatnou bytostí oddělenou od matky. K zpřesnění primární identity přispívají i reakce lidí, se kterými dítě žije. Mnohé jejich projevy mají charakter informací specififikujících dítě jako samostatnou bytost.

Je to především matka, která svými reakcemi poskytuje dítěti informaci o jeho hodnotě a významu. Matka je v interakci s dítětem aktivnějším činitelem, který má diferencovanější repertoár chování, a proto má i větší vliv. Dítě její názor přejímá, představuje pro něj základ sebehodnocení.

### **1.2.2 Batolecí věk (1-3 roky)**

V batolecím věku dochází k mnoha vývojovým změnám, ze kterých vyplývá i velmi rychlý rozvoj v dalších složkách sebepojetí. V tomto věku dochází k první emancipaci (osamostatnění). Rozvoj samostatné lokomoce umožňuje postupné pronikání do širšího prostoru. Rozvoj veškeré pohybové aktivity spoluurčuje i zpřesňování tělového schématu, protože dítě svůj pohyb nějak prožívá a pociťuje.

Rozvíjí se i senzomotorické kompetence. To umožňuje batoleti poznávat svět a tuto zkušenost koordinovat s odlišnou zkušeností sebepoznání.

Rozvoj identity se projeví i v samostatném jednání, které je pro dítě důkazem vlastních schopností a možností. Identita batolete je nyní hlavně ve vědomí účinku vlastní aktivity na okolí. Ta se uplatňuje hlavně v sebeprosazování, které má už charakter negativismu (tj. snahy o větší samostatnost). Ten naznačuje, že si je dítě již zřetelně vědomo sebe sama jako autonomního jedince. Proto je do této doby kladen vznik psychického „já“.

Rozvoj chápání vlastní identity je ovlivňován schopností symbolického uvažování, které uchovává zkušenost na úrovni nějakých symbolů. Symbolické uvažování se v batolecím věku rozvíjí v interakci s řečí. „Já“ je představováno postupně obrazem, představou, ale i slovním znakem. Dítě má jméno, které je definuje, je součástí jeho identity.

Značná část sebepojetí dítěte souvisí s působením rodiny, tj. sociálními faktory. Prostřednictvím chování rodičů si dítě začíná uvědomovat specifické rysy své vlastní identity a její trvalost.

V sociálním kontextu se dítě učí určitému řádu světa a také normám, které platí pro všechny lidi, a tedy i pro ně. V této souvislosti začíná jeho sebepojetí nabývat i charakteru sebehodnocení. Jeho základem je v tomto věku především hodnocení osobně významných osob. Děje se tak na základě plnění či neplnění požadavků a norem, které představují určité kritérium. Normy si dítě postupně vytváří na základě příkazů udělovaných dospělými. Do této kategorie přispívá i emoční zkušenost, daná charakterem citové akceptace matkou a dalšími členy rodiny. Jistota pozitivního přijetí vede k posílení pocitu vlastní hodnoty. Tak si dítě utváří základní důvěru v sebe a své schopnosti, což je pro toto období nejdůležitější.

Součástí sebepojetí jsou různé role, které dítě získá. Jejich obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí (převážně z okruhu širší rodiny).

### **1.2.3 Předškolní věk (3-6 let)**

V předškolním období dochází ke zvnitřnění norem, tj. dítě se s nimi dovede

identifikovat a chovat se podle nich, i když není přítomna žádná autorita. Přijetí a zvnitřnění norem signalizují pocity viny, které dítě prožívá, když nějaké pravidlo poruší. Tento pocit viny je vnitřní záležitostí každého jedince a stává se v této době jedním z kritérií sebehodnocení (jestliže se podle norem řídím, jsem dobrý).

Dítě předškolního věku je plně vázáno na názory dospělých autorit, hlavně rodičů. Tyto osoby mu různým způsobem sdělují, jaký je a zda je to dobré nebo špatné. Názor dospělých osob na sebe sama přijímají zcela nekriticky. V této podobě se mu stává součástí sebepojetí. Souhlas rodičů s jeho chováním je pro dítě zdrojem pocitů jistoty, a proto se chová v souladu s tím, co po něm rodiče vyžadují. Symbolická sociální kritéria hodnocení vytvářejí základ pro hodnocení sebe sama, který spočívá v tom, že člověk si už jako dítě připisuje určité vlastnosti, a tak si vytváří obraz o sobě, určité sebepojetí, které obsahuje nejen soud o sobě samém, ale i citový vztah k sobě.

Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje sebepojetí. Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost i odlišnost od ostatních lidí. V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity.

V předškolním věku získává dítě různé role, které spoluvytvářejí jeho identitu. Role mohou mít neutrální, případně spíše pozitivní či negativní význam. Dítě je nejen dítětem, ale i sourozencem, vnukem, chlapcem nebo dívkou, ale může být i nechtěným nebo nemocným dítětem. Každá role má svůj sociální význam a z něho vyplývající status. Lidé v jeho okolí ji určitým způsobem hodnotí a dítě jejich názory zatím zcela bezvýhradně přijímá. V této době nabývají na významu i role, které přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí.

V tomto věku dokáže dítě popsat své vlastní fyzické rysy, obraz vlastního těla má převážně vizuální charakter. Dokáže popsat i své vlastnictví a své preference (co má a co nemá rádo). Tento popis ovšem není příliš přesný a je typicky soustředěn na objektivní rysy, které jsou právě přítomné v dané situaci.

#### **1.2.4 Raný školní věk (6-8 let)**

Obsah sebepojetí je v tomto období charakterizován postupným narůstáním informací o sobě, ať už na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě

vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů, a zjemňování struktury jednotlivých mentálních reprezentací „já“. U dětí je struktura sebepojetí závislá na informacích, které jsou jim dostupné, a na jejich schopnosti je zpracovávat. Hodnotí se v oblastech školních dovedností, sociální akceptace, pohybových dovedností a fyzického vzhledu. Od osmi let jsou děti schopné kombinovat jednotlivá hodnocení a vytvářet si celkový pocit ze sebe sama.

V tomto období se dítě prosazuje především svým výkonem. Potřebuje dosáhnout společenského uznání, být druhými akceptováno a oceňováno. Nestačí mu je zdání výlučné pozice, ale potřebuje vědět, zda si ji skutečně zasloužilo. Zvýšený důraz na volní úsilí a na dosažení žádoucího stavu aktivizuje ve větší míře než doposud činné „já“. Školák si častěji uvědomuje, že je aktérem určitých událostí a nositelem určitého chování a vztahů. Kolem sedmi let si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase, ví tedy, že lidé mají své stálé psychologické charakteristiky, zatímco dříve vnímalo jen vlastnosti vnější. Toto nové vědomí stálosti schopností mu ovšem dovoluje skutečně se s druhými srovnávat.

Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se pocit nejistoty a jeho sebedůvěra klesá.

Ve školním věku získává dítě další významnou roli, roli školáka, a tím získává sebepojetí další rozměr. Role školáka může mít pro osobní identitu dítěte různý význam. Její pojetí obvykle závisí na informacích a postoji rodičů nebo starších sourozenců. Školák je ve škole hodnocen za svůj výkon a získává zde pozici vymezenou kategorií „úspěch-neúspěch“. Opakovaný nezdar může vést k negativnímu sebehodnocení a ke vzniku pocitům méněcennosti. Školák dosahuje pozitivního hodnocení na základě dobrého výkonu, který má hodnotu úspěchu. Identita mladšího školáka je i v této oblasti vymezena především názory a hodnocením dospělých autorit. Mladší školák je realista, který bere skutečnost takovou, jaká je, a neuvažuje o jiných variantách. Nepotřebuje to a ani by to ještě nedovedl.

Dítě chce být dobře hodnoceno. Jestliže není dobrý výkon dítěte oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by je ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samo. Třída je pro dítě referenční skupina, která slouží ke srovnávání výkonu i

ostatních dětských projevů – vytváří určitou normu. Dosažení dobré pozice ve třídě a sympatie spolužáků má v tomto věku obrovský význam. Dítě si potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby, získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projevuje i v jeho sebepojetí.

Identita jedince je určena také příslušností k určité sociální skupině, se kterou se identifikuje. V prvních deseti letech je to jednoznačně rodina, která pro dítě představuje zázemí a identifikační rámec. Emoční přijetí, hodnocení a role, které dítě v rodině získá, jsou určujícími i pro jeho další rozvoj. Představují základ, z něhož se identita dále rozvíjí.

Rodiče jsou pro dítě zdrojem jistoty a bezpečí. V mladším školním věku se posiluje identifikace s rodičem stejného pohlaví. Když se dítě ztotožní s rodičem, alespoň symbolicky přejímá část jeho prestiže.

### **1.2.5 Střední školní věk (8-11 let)**

Ve středním školním věku (je to relativně méně dynamická fáze vývoje) se mění vztah ke škole, role žáka získává postupně jiný význam. Děti se většinou adaptovaly a osvojily si základní normy chování. Pod vlivem zkušeností dojde k vymezení osobního standardu v prospěchu a chování.

Sebehodnocení dítěte tohoto věku se mění, obdobně se mění způsob hodnocení čehokoliv jiného. Jeho názor je stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací.

Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, za koho se považuje. Identita je subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. Kromě identity rodinné, která je v tomto věku stále nejvýznamnější, nabývá na významu identita daná příslušností k nějaké vrstevnické skupině, nejvýznamnější je v tomto případě školní třída. Vyžaduje konformitu, zároveň však poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže. Příslušnost k dětské skupině, role a status, který zde dítě získává, tvoří důležitou součást sebehodnocení. Každé dítě středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době nejenom úspěch ve škole, ale i úspěch mezi

dětmi, který se projeví mírou akceptace. Jak se uvolňuje emoční závislost na dospělých a jak se rozvíjí dětské uvažování, děti se stávají kritičtějšími. Jsou zcela pochopitelně soběstačnější i v názorech na své spolužáky.

Na počátku středního školního věku bývá dětské sebehodnocení ještě nepřesné a často ovlivnitelné aktuálními zážitky. Teprve na konci se stává sebehodnocení stabilnější. Dětská identita je významně spoluurčována názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které bez korekce akceptuje. Dále je ovlivňována emočním přijetím, které vede k posílení důvěry a sebeúcty, a racionálním hodnocením.

Pro rozvoj sebehodnocení je významné i to, aby dítě vědělo, co se od něj vlastně očekává. Je třeba, aby byla stanovena jasná pravidla, která se musí respektovat.

Školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje jen na své objektivní charakteristiky, ale stále více zná i své psychologické vlastnosti a schopnosti. Již zmíněné prohloubené vědomí vede k dosažení stálejší úrovně sebehodnocení a schopnosti odpoutat se alespoň částečně od aktuálního pohledu na sebe a zhodnotit se z dlouhodobějšího hlediska. Rozvoj metakognice přináší i kvalitativně novou úroveň sebereflexe.

### **1.2.6 Dospívání (11-15 let)**

Období dospívání je označováno jako čas hledání a rozvoje vlastní identity. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v tomto období mění. Osvojuje si nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj – hodnotí jejich význam pro sebe sama i pro jiné.

Významným projevem puberty je tělesná změna. Pubescent musí změnit svou představu o vlastním tělovém schématu, tím dochází i k zásadní proměně identity. Vzdůstá také subjektivní význam zevnějšku. Projevuje se nejen větší pozorností k vlastnímu tělu, rysům obličeje, ale i k oblečení, které se stane součástí identity.

Tělesné změny jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášejí vesměs větší či menší kolísavost emočního ladění, větší labilitu. S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností pubescentů souvisí výkyvy sebehodnocení.



Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projeví i v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí. Sebeúcta je nejvíce labilní a zranitelná v období od 12 do 14 let věku dospívajícího.

Emancipace od rodiny je druhým úkolem dospívání. Ve vývoji sebepojetí to znamená, že se mění význam identifikace s rodinou. Identifikace s rodinou se transformuje do symbolické roviny. Nahrazuje ji identifikace s vrstevnickou skupinou, tzn. skupinová identita. Tato přechodná forma umožňuje postupný rozvoj individuální identity, která by měla svou vlastní, individuálně specifickou podobu.

Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky. Z toho vyplývá možnost uvažovat hypoteticky i o sobě samém, o své identitě. Jde o schopnost uvědomění si, čím vším bych mohl být. Úspěšnost ve škole přestává být cílem, stává se prostředkem z hlediska dlouhodobé perspektivy. Vyplývá z toho však i nejistota spojená s množstvím možností. Na druhé straně je impulzem k aktivnímu úsilí o změnu současného stavu. Najít vhodná kritéria je součástí úsilí o vytvoření vlastní identity. S tím souvisí i volba povolání (studia pro budoucí povolání), která je důležitou součástí identity. Sama volba povolání vyžaduje odpoutání se z vazby na aktuální časový úsek, protože je úvahou o budoucích možnostech.

### **1.3 Úloha a význam sebepojetí**

Vědomí vlastní identity, stejně jako kognitivní schéma okolního světa, slouží podle Vágnerové (1997b, s. 176) potřebě orientace a zároveň potřebě jistoty a bezpečí. Jestliže se člověk dostatečně dobře orientuje ve světě i v sobě samém, cítí se bezpečně. Pocit jistoty a přiměřené orientace ovlivňuje i rozhodování a z něho vyplývající jednání. Stává se základním východiskem veškerého prožívání a chování.

Vágnerová (2010, s. 305) upozorňuje na to, že významným faktorem je relativní stálost osobní identity, která podporuje jistotu orientace v sobě samém. Působí jako stabilizující a integrující činitel veškeré psychické aktivity, jak poznávací, tak hodnotící. Stabilní představu o sobě si jedinec brání, zejména v případech, kdy je konfrontován se situací, která je v rozporu s jeho představou o sobě. K obraně hodnoty vlastní představy o sobě slouží celá řada různých mechanismů (ignorování dané informace, její

překrucování, odmítnutí atd.). Tlak na změnu sebepojetí (tj. obrazu vlastní identity) je zpravidla prožíván jako zátěžová situace. Člověk se jí brání a často se i po určitou dobu chová poněkud neadekvátně, než by si připustil nutnost změnit svůj vlastní obraz. Vyrovnaná osobnost po určité době svou proměnu zvládne a přizpůsobí sebepojetí stávající realitě.

Sedláčková (2009, s. 72-74) uvádí, že zdravé sebepojetí je přiměřená míra sebevědomí a sebedůvěry, které jsou základem životní rovnováhy. Není to slepá sebedůvěra, pocit, že mohu zvládnout vše, ale je to sebevědomí kritické. Je základem vzájemně uspokojivého fungování ve škole a později i v zaměstnání a v partnerských vztazích. Zdravé sebepojetí je výrazem zralé osobnosti, která dokáže odhadnout vlastní reálné možnosti. Ve společenském kontaktu si dokáže získat přirozený respekt, adekvátně se prosazuje, respektuje druhé, je schopná kooperovat, je přiměřeně sebekritická.

Vágnerová (2002, s. 201) upozorňuje na to, že pro školní práci je důležité, co dítě soudí o sobě a o svých schopnostech se učit. Sebehodnocení je základem určitého očekávání, a proto ovlivňuje motivaci k takové aktivitě, ochotu vyvinout nějaké úsilí, event. i obavy z neúspěchu. Motivace k učení závisí na tom, jak jedinec posuzuje svoje schopnosti. Sebehodnocení žáka ovlivňuje jeho vztah ke školní práci i očekávání určitého výsledku. Žák, který má dostatečnou důvěru ve vlastní schopnosti, je k výkonu více motivován, protože se méně obává neúspěchu. Sebedůvěra je předpokladem pozitivního očekávání i ochoty překonávat potíže, které se ve školní práci objeví.

Sebehodnocení školáka ovlivňují různé zkušenosti související se školou, kterými se budeme zabývat později. Nyní jen krátký výčet: zkušenost s vlastním úspěchem nebo neúspěchem, zkušenost s výkonem spolužáků, kteří představují referenční skupinu, zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou (rodič, učitel), zkušenost s hodnocením vrstevníků (spolužáků). Vágnerová (2002, s. 202) v této souvislosti uvádí, že mladší školák je velmi závislý na hodnocení vnějších autorit, Je hodně ovlivňován názory a očekáváním dospělých. Ve středním školním věku jsou žáci již schopni určité korekce. Větší samostatnost v sebehodnocení je závislá na rozvoji formálních logických operací a děti jí dosahují až ve starším školním věku.

## 1.4 Nezdravé sebepojetí

Pelikán (1995, s. 90) upozorňuje na to, že přijatelné sebehodnocení a z něho vyplývající pocit důvěry ve vlastní schopnosti i v možnost různé potíže překonat má často větší význam, než běžně předpokládáme. Vytvářející se pocit vlastní hodnoty je výsledkem mnoha kroků, které začínají záhy a nikdy nekončí. Nízké sebehodnocení mívají často žáci, kteří pracují pod úrovní svých schopností. Pro tyto děti je charakteristická nízká sebedůvěra, nízké sebevědomí, tj. nevíra ve vlastní úspěch. Může se přeměnit v komplex méněcennosti (pojem Alfreda Adlera). Nízké sebevědomí ústí do komplexu méněcennosti je poškozením vlastního „já“, ztrátou vlastní hodnoty (Čáp a Mareš 2007, s. 230).

Vágnerová (2002, s. 206) poukazuje na to, že nedostatečná sebedůvěra posiluje tendenci k neefektivním reakcím. Můžeme se setkat s těmito projevy: rezignace, apatie, agresivita, regrese, popírání reality (útěk do fantazie), konformita (přizpůsobení se, dítě si nechá všechno líbit, bojí se vyjádřit svůj názor), kompenzace nedostatku výkonem v jiné oblasti. Je přirozené, že se různé děti s pocitem méněcennosti budou vyrovnávat různým způsobem. Je to dáno temperamentem a osobností dítěte, jeho životním prostředím a jeho dosavadními prožitky a zkušenostmi.

Sedláčková (2009, s. 67) uvádí, že nízké sebehodnocení a z toho očekávání horších výsledků snižuje motivaci. Takový žák neusiluje o dobrý výkon, protože se myslí, že ho není schopen dosáhnout. Nedostatečná sebedůvěra se projeví potřebou vyhýbat se subjektivně těžko zvládnutelným situacím.

Jedním z možných projevů nízkého sebevědomí je podle Slavíka (1999, s. 143) naučená bezmocnost, kdy žák považuje dobrý výkon za důsledek náhody jako nezávislý na své osobě. Žák, který ztratil kontrolu, nevěří, že je schopen ovlivnit nějakým způsobem výsledek své práce, a proto na něj rezignuje.

Úroveň sebehodnocení a s ním související míra nejistoty a obav ovlivňuje i názor na obtížnost učiva a jeho zvládnutelnost. Nízké sebehodnocení se projevuje přeceňováním obtížnosti školní práce.

Říčan (1983, s. 184) uvádí, že o pocit méněcennosti nejde u dítěte, které má

oprávněný pocit, že je neúspěšné nebo že se s ním nikdo nekamarádí. Komplex méněcennosti je vyhrazen jedincům, kteří si to o sobě myslí neprávem. „*Většina lidí má sklon se poněkud přeceňovat, vidět v lepším světle svou inteligenci, schopnost získávat sympatie, smysl pro humor. Někdy se však setkáváme s opakem: lidé se považují za hloupé, ošklivé, neschopné soutěže s druhými, aniž by to mělo jakýkoliv reálný podklad. Jsou-li tyto pocity oprávněné, nemluvíme ovšem o komplexu méněcennosti.*“

Fontana (2007, s. 262) upozorňuje na to, že nízké sebevědomí se může projevat přehnaných sebeprosazováním vůči okolí, a to vzhledem k tomu, že může souviset i s delikventním a antisociálním chováním. Snahy takových dětí ovládat druhé nebo na ně dělat dojem vyplývají z potřeby pozvednout si sebevědomí.

Podle Sedláčkové (2009, s. 69) se změny v souvislosti s pocitem méněcennosti nedotýkají pouze psychické oblasti, ale zasahují i do oblasti fyzické. Tělo může reagovat mnohými příznaky: tlakem v oblasti žaludku, třesem rukou, více se potí, prudce bije srdce, stoupne krevní tlak, zrychlí se dech apod. Za tyto fyzické reakce může vegetativní nervový systém. Ten reguluje nevědomě probíhající funkce jako dýchání, činnost srdce, krevní oběh, trávení.

Vlastní tělo jako součást identity může být zdrojem frustrací, jestliže je jedinec v této oblasti nějak znevýhodněn, např. funkčním nebo estetickým handicapem.

Mezi příčiny nízkého sebevědomí patří i vliv sociokulturních podmínek (nižší sociokulturní žebříček, nepříjemné skutečnosti ohledně rodiny, finanční těžkosti apod.).

Opakem pocitu méněcennosti je přehnané sebevědomí (Pelikán 1995, s. 90-91). Může vzniknout komplex všemohoucnosti. Ten se rodí ze zkušenosti postupně se upevňující, že totiž dítě navzdory své faktické nedostatečnosti může dosáhnout všeho svým pláčem, křikem, tedy jakousi výzvou dospělým nebo starším sourozencům. Ti okamžitě reagují na dítě tím, že realizují veškerá jeho přání, postupně i ta, která nesouvisejí s bezprostředními potřebami. Dítě postupně nabude dojmu, že vše může a není ničím omezeno, protože to rodiče, sourozenec nebo někdo další zařídí. V těchto podmínkách se může zrodit pocit všemohoucnosti. Důsledky tohoto komplexu mohou být stejné jako u komplexu méněcennosti. To se stane, když dítě doroste a najednou zjistí, že již není nikdo, kdo by mu onu „všemohoucnost“ zajistil.

Sedláčková (2009, s. 71) upozorňuje, že přehnané sebevědomí nastává v i

případě, že to rodiče s podporou sebevědomí přeženou, a dítě tak má pocit, že je „mistr světa“ v podstatě ve všem.

Na tzv. „grandiozitu“ poukazuje Millerová (1995, str. 27-29). Jde o sebeklam, který má sloužit jako obrana proti depresi. Skvělý „grandiózní“ člověk je všude obdivován, tento obdiv potřebuje, nemůže bez něj žít. Všechno, co podnikne, musí dělat skvěle a také to dokáže (do ničeho jiného by se totiž nepustil). I on sám se obdivuje pro své vlastnosti (krásu, inteligenci, nadání, úspěchy a výkony). Když však něco z toho ztroskotá, dochází k depresivním stavům. Zhroucení důvěry ve vlastní hodnotu ukazuje u „grandiózního“ člověka na jeho nesvobodu, která spočívá v neustálé závislosti na obdivu druhých, kdy tento obdiv je vázán na vlastnosti, funkce a výkony, jež se mohou kdykoli zhroutit.

## **2. OSOBNOST ŽÁKA NA 1. STUPNI ZŠ**

Osobností je každý, žák na 1. stupni stejně jako kdokoli jiný. Každý je neopakovatelný se svými zvláštními, individuálními vlastnostmi a s kombinací rysů a možností, které jsou charakteristické jen pro něj. Jak už víme, u žáků na 1. stupni mluvíme o raném a středním školním věku, který je velmi specifický. V této kapitole se pokusím odpovědět na otázku: Které vnitřní faktory ovlivněné školou mají vliv na utváření sebepojetí žáka? Vzhledem k naší problematice je to důležité. Školní úspěšnost závisí na dosažené úrovni poznávacích procesů, ale na druhé straně škola významným způsobem přispívá k rozvoji těchto schopností. Děje se tak nejen při výuce, ale i v rámci celkového působení školního prostředí, stimulací motivace k učení.

Každý učitel a vychovatel musí tuto problematiku znát. Musí znát zákonitosti psychického vývoje, aby věděl, čeho si má všimnout, aby mohl správně věci řešit, vybírat vhodné metody a postupy práce, adekvátně reagovat na určité situace, navodit dobré pracovní prostředí apod. Učitel by měl respektovat žákovu osobnost, vnímat jeho výkony na pozadí specifčnosti jeho osobnosti, jeho jedinečnosti, výjimečnosti, zaměřenosti apod. Každá osobnost je totiž součástí určitého prostředí (v našem případě jde o školní prostředí), které ji ovlivňuje a na něž ona sama reaguje individuálně specifickým způsobem.

### **2.1 Osobnost jedince – teoretická východiska**

Každý z nás se vyvíjí jako osobnost. Pojem osobnost poukazuje na určitý úhel pohledu na člověka. Člověk jako osobnost nám v něm vystupuje tak, že mu můžeme lépe porozumět, předvídat, jak se zachová a na základě toho si ujasnit, jak s ním jednat. Nabízí se zde otázky, jak tento úhel pohledu blíže specifikovat, na co je zaměřen, čemu dává vystoupit do popředí. Na to nám mohou dát odpovědi různé psychologické teorie osobnosti, jež ovšem nejsou předmětem této práce, takže se jimi nebudeme podrobněji zabývat (viz. např. Drapela 2008).

Existuje mnoho definic osobnosti. Pro ilustraci nabízím definici tuto (Vágnerová 1997b, s. 5): „*Osobnost lze definovat jako duševní celek, který je charakteristický:*

*a/ vnitřní jednotou a strukturovaností jeho dílčích složek*

*b/ individuální specifičností, odlišností od jiných osobností*

*c/ vývojovou kontinuitou, tj. relativní stálostí psychických vlastností i v průběhu různých vývojových změn.“*

Osobnost je charakteristická nejen komplexem vzájemně souvisejících a ovlivňujících se duševních vlastností a procesů, ale i vzájemnou vázaností a interakcí psychických a somatických projevů (Vágnerová 1997b, s. 6).

Termín osobnost se vztahuje na celou osobu, tj. na charakteristiky jejího vzhledu, chování, jednání, na rysy temperamentu a charakteru a na schopnosti (Nakonečný 1993, s. 62).

Mluvíme-li o osobnosti, musíme se zmínit o důležitých aspektech, a to o struktuře a dynamice osobnosti. Nakonečný (1993, s. 61) uvádí, že „*struktura osobnosti vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic atd..“* Poukazuje na určitý trvalejší stav, na relativně stálé uspořádání, ale současně i na chování tohoto uspořádaného celku. Dále Nakonečný (1993, s. 193) uvádí, že „*dynamika osobnosti pojednává o motivačních dispozicích osobnosti, tj. o motivech jako faktorech regulace chování.“*

Prvky struktury osobnosti chápané jako dispozice různých druhů představují psychické vlastnosti osobnosti. Zkoumáme-li tyto psychické vlastnosti osobnosti nebo také rysy osobnosti, jde nám o rozpoznání psychických zvláštností jedince, o jeho individuální psychologickou charakteristiku (Vágnerová 2010, s. 84).

My se v rámci této práce budeme věnovat jen některým vlastnostem osobnosti, a to těm, o kterých se domnívám, že mohou významně ovlivnit úspěšnost žáka ve škole a tím i jeho sebepojetí.

## **2.2 Vývoj osobnosti**

Pro poznání osobnosti jedince a působení na ni musíme nutně brát v úvahu její

vývoj. Osobnost je něčím, co se v průběhu života utváří, vyhraňuje, rozvíjí. Jak již bylo řečeno, děje se tak pod vlivem určitého prostředí, které je součástí každé osobnosti.

Vývoj osobnosti není podle Heluse (2009, s. 54) jenom vývojem psychických vlastností, ale je úzce spjat s vývojem tělesným, tvoří s ním jednotu. I když se postupem času psychická úroveň osobnosti prosazuje, jsme jednotou prožívání, soužití s druhými lidmi, tělesných stavů a rozpoložení. To vše se promítá do vývoje psychické a sociální stránky osobnosti.

Psychický vývoj osobnosti ovlivňují činitelé biologičtí (dědičné předpoklady) a sociální (vnější vlivy sociokulturní). Dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje zráním, vnější vlivy stimulují proces učení. Tyto dva mechanismy jsou ve vzájemné interakci, jejichž výsledkem je psychický vývoj jedince. Zrání ovlivňuje předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů, jejich konkrétní realizace je umožněna učením. Učení se projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti (Helus 2009, s. 60-61).

Vývoj je chápán jako specifický druh změn. Lze ho charakterizovat jako postupnou proměnu od méně dokonalé úrovně k dokonalejší. Probíhá prostřednictvím na sebe navazujících částí, (tzv. periodizace vývoje). Tento vývoj nebývá vždy zcela plynulý a rovnoběžný. Průběh vývoje ovlivňují senzitivní (citlivá) období a období krizová. Jednotlivá období na sebe navazují, vážné poruchy v předchozím období ztěžují přirozený vývoj v tom následujícím (Vágnerová 1997c, s. 10-14).

Úkolem této práce není popisovat jednotlivá období s jejich specifiky. Zaměřím se na období raného a středního školního věku, tedy na žáka 1. stupně základní školy. Podle mého názoru je ale důležité znát specifika období předcházejících i následujících.

### **2.2.1 Raný a střední školní věk**

Jako raný školní věk je označováno věkové období od šesti do osmi let. Jsou to přibližně první dvě třídy základní školy. Název odkazuje na sociální zařazení dítěte – na skutečnost, že se stalo školákem. Nástup dítěte do školy je velkým mezníkem. Má dalekosáhlé důsledky pro jeho vývoj.

Kolem šestého roku dosahuje většina dětí tak zvané školní zralosti (Helus 2009,



s. 84-85). Ta je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním centrální nervové soustavy je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností (koordinovat svoji senzomotorikou tak, že dokáže kreslit, psát, modelovat). Na zrání závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Dítě musí rozpoznávat během vyučování slabiky a hlásky a také sám zřetelně artikulovat, zaostřit oční čočku na blízké vidění, rozlišovat poměrně jemné rozdíly ve tvarech. Dítě musí být dále způsobilé přizpůsobit se režimu vyučování a soužití s dětmi a paní učitelkou, musí chápat smysl různých zátěží a omezení, která přináší vyučování a školní režim, a zvládat je. Musí vynakládat vůli, uvědomovat si povinnosti a usilovat o jejich splnění. Musí ovládat svou afektivitu (překonat vztek, lítost, nevrlost). Musí být schopno spolupracovat s dětmi, nerušit se mezi sebou, spoluvytvářet kamarádské vztahy, pomáhat si (o školní zralosti více in Vágnerová 1997c).

Dítě musí být na školu připravené. Podle Vágnerové (1997c, s. 155) je školní připravenost souhrnem předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí školy. Jde o chápání hodnoty, smyslu a významu školního vzdělání, které ovlivňuje především motivaci dítěte. Při nástupu do školy musí dítě také dosáhnout určité socializační úrovně v oblasti rozšiřování a zvládání určitých rolí, v oblasti verbální komunikace a v systému běžných norem chování, které by mělo být schopné reálně respektovat (o připravenosti dítěte na vstup do školy také in Langmeier a Krejčířová 1998).

V souvislosti se svým vstupem do školy dítě mocně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším světle, mít úspěch a sklidit pochvalu. V dítěti se aktivuje usilovnost, která se stává cestou k uspokojení potřeby vyniknout. Přináší dětem radost z úspěchu a zadostiučinění z dosažených výsledků. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, zodpovědnost za výsledky své práce. Negativně tedy na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když tyto vlastnosti nejsou podchyceny a povzbuzovány, ale naopak podlamovány. Způsobují to hlavně opakující se neúspěchy, které mohou ústít až v pocit méněcennosti, jak uvádí Helus (2009, s. 85). Velké nebezpečí pro další vývoj vzniká zejména tehdy, když se pocit méněcennosti stává

rysem osobnosti, působícím nadále jako činitel svádějící v úkolových situacích k apatii a rezignaci, nebo k vyhýbání se úkolům a nárokům, či obviňování okolí z předpojatosti a nespravedlnosti.

Učitel musí být zvláště obezřetný v situacích, které by v dítěti mohly tento pocit méněcennosti vyvolat. Jde např. o zadávání úkolů, hodnocení výsledků (klasifikace, zkoušení) aj.

V tomto období dochází k vývojové transformaci poznávacích procesů a růst kapacity paměti. Myšlení školáků je vyspělejší než myšlení předškoláků. Škola je vybavuje informacemi, vede je k zapamatování si celé řady poznatků a učí je systematicky myslet.

Ve středním školním věku (8-12) jde o úsek mezi třetí a pátou třídou. Dítě má nástup do školy už dávno za sebou, na školu je zvyklé, je adaptované. Poznávací procesy se dále vyvíjejí. Stejně tak si stále musíme dávat pozor na situace, abychom v dítěti nevypěstovali pocit méněcennosti. Toto období je relativně méně dynamické, než období raného školního věku. Autoři se shodují (Vágnerová 1997c, Čáp a Mareš 2007, Helus 2009, Langmeier a Krejčířová 1998), že je to období klidu, i když jsou zde sociální tlaky, které produkuje škola a někdy i vrstevnická skupina. Není zde žádný významný mezník, biologický ani sociální. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se zde – zatím jen na psychické úrovni – vytvářet základy budoucích proměn. Mohli bychom také říci, že jde o dobu přípravy na další, vývojově dynamičtější fázi puberty.

### **2.3 Vlastnosti osobnosti a jejich specifika pro raný a střední školní věk**

Aby bylo dítě ve škole úspěšné, musí splňovat řadu požadavků. V této souvislosti se budeme zabývat žákovými schopnostmi (toho, co dokáže, jaké výkony je schopný podat, na co ještě stačí a na co už ne), jeho temperamentem (toho, jak prožívá, jaké citově/afektivně prožitkové ladění v něm převládá, jak je to s jeho životní energií).

### 2.3.1 Schopnosti

Termínem schopnosti se označují vnitřní, základní a nezbytné předpoklady orientovat se v situacích, kdy je jedinec vystaven nějakým nárokům, požadavkům. Jsou to předpoklady k určité aktivitě, k výkonu. Vytvářejí se na základě interakce vrozených dispozic, označovaných termínem vlohy, a podnětů vnějšího prostředí, tj. učení. Schopnost je pouze předpoklad, který může, ale nemusí být dále využíván. Míra jeho využití závisí na dalších okolnostech, osobnostních vlastnostech i vnějších vlivech (Vágnerová 1997b, s. 92-93). Rozebereme ty schopnosti, o kterých se domnívám, že jsou důležité, aby dítě bylo ve škole úspěšné. Do této kapitoly jsem zahrнула i pozornost, i když jsem si vědoma, že se jedná spíše o stav vědomí než o schopnost. V naší souvislosti budu pohlížet na pozornost jako na schopnost koncentrace na určitý úkol.

#### Vnímání

Vnímání je nejjednodušší poznávací schopností. Úzce souvisí s dalšími psychickými procesy, protože obvykle nejde jen o pouhý smyslový obraz reality, ale i o jeho další transformaci a interpretaci. Vnímání umožňuje základní orientaci v prostředí a adaptaci na toto prostředí, protože orientovanost je nezbytným předpokladem přiměřeného reagování (Vágnerová 1997b, s. 94).

Vnímání je nezbytnou součástí školní práce. Aby tuto funkci mohlo plnit, musí dosáhnout určité vývojové úrovně. Významným způsobem se vnímání rozvíjí kolem šestého roku. Vágnerová (2002, s. 41) poukazuje na to, že dostatečná kvalita percepce je součástí školní zralosti. Vnímání je ovlivněno objektivně nápaditostí či novostí, subjektivně zájmem, potřebami či zkušeností jedince včetně jeho aktuálního psychického stavu. Je předpokladem vzájemného kontaktu žáka a učitele, prostřednictvím vnímání získává žák informace v rámci výuky. Žák vnímá konkrétní jevy a fakta, čím je žákovo vnímání přesnější, tím větší je předpoklad jejich kvalitního osvojení.

Ve školním věku nabývá na významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání, především zrakového a sluchového. Zrakové vnímání se rozvíjí v interakci s

vývojem myšlení. Podle Vágnerové (2002, s. 41-42) se tento fakt projevuje v postoji k vnímané realitě i její interpretaci. Školsky zralé děti jsou schopné vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo globálním pohledu. Děti na této vývojové úrovni začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Detaily již chápou jako součást tohoto celku. To znamená, že jsou schopné vizuální analýzy a syntézy. Pro školní práci je důležitá i úroveň senzomotorické koordinace, především koordinace pohybů ruky a oka. V mnoha činnostech musí být vidění koordinováno s jinou pohybovou aktivitou.

Sluchové vnímání dozrává rovněž mezi 5. -7. rokem. Rozvoj sluchového vnímání, především fonetického sluchu, je podporováno každodenní zkušeností. Většina dětí denně slyší mluvenou řeč a věnuje jí patřičnou pozornost. Šestileté dítě dovede většinou rozlišovat všechny fonémy, tj. zvuky mluvené řeči rodného jazyka. Šesti až sedmileté děti jsou schopné diferencovat délku samohlásek a měkké a tvrdé souhlásky. Pro školní práci je velmi důležitý rozvoj sluchové analýzy a syntézy, tj. schopnost chápat slovo jako celek, složený z určitých částí, ve stabilním pořadí (Langmeier a Krejčířová 1998, s. 118-119).

Špatná sluchová nebo zraková analýza či syntéza je častým projevem neúspěchu ve škole. Je jí třeba včas odhalit a zvolit správná kompenzační cvičení.

## **Intelligence**

Nejvíce pozornosti se bezpochyby věnuje schopnosti označované termínem inteligence. Je to obecná schopnost orientovat se v nových situacích, řešit nové úkoly, naučit se novým věcem. Pojem inteligence slouží nejčastěji k označení obecného základu různých poznávacích schopností. Helus (2009, s. 13) uvádí, že inteligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se nemusí rozvíjet stejně rychle a stejně dobře.

Existuje mnoho definic inteligence, které se od sebe více či méně liší. Podle Vágnerové (1997b, s. 109-110) v nich bývá zdůrazněn některý ze tří významných aspektů:

1/ schopnost myšlení, tj. zpracování informací, mírou porozumění jejich podstatným znakům a souvislostem či řešení problémů.

2/ schopnost učení, tzn. při řešení problémů účelně využívat získaných zkušeností. Učení souvisí s myšlením, protože dítě se naučí mnohem víc, pokud problém chápe a rozumí podstatě.

3/ schopnost adaptace, tj. na základě adekvátního poznání a orientace v určitém prostředí se mu jedinec dokáže lépe přizpůsobit, reagovat přijatelnějším způsobem.

Není bez zajímavosti podotknout, že podle Plhákové (2003, s. 49) se v poslední době projevuje výrazná tendence označovat termínem inteligence nejen schopnosti, které souvisejí s myšlením a řešením problémů, ale také přednosti či ctnosti, které se od poznávacích procesů kvalitativně liší.

## **Myšlení**

Myšlení je racionální poznávání, které je možné definovat jako „*proces řešení problémů*“ (Vágnerová 1997b, s. 146). To předpokládá pochopení vztahů mezi objekty na různé úrovni a schopnost operací s informacemi a s jejich vztahy. Základním krokem při řešení problému je volba principu jeho řešení, tj. použití již existujícího, známého způsobu řešení, nebo vytvoření způsobu nového. Myšlení je stěžejní součástí inteligence (Vágnerová 1997b, s. 146-147).

V době raného školního věku se způsob myšlení mění. Dítě je v tzv. fázi konkrétních logických operací (podle teorie etap J. Piageta). Ty jsou charakteristické respektováním základních zákonů logiky a vázaností na realitu. Myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností. Budoucnost pro tohoto školáka nemá žádný obsah, a proto o ní neuvažuje, nezajímá ho. Školák na prvním stupni je realistou. Dovede uvažovat o tom, co zná. Ve svých úvahách vychází ze své zkušenosti. V uvažování mu pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad prakticky. Ve svém poznávání už není tak egocentrický (Fontana 1997, str. 69-70).

Podle Vágnerové (2002, str. 50) se konkrétní logické myšlení projeví rozvojem schopnosti klasifikace a chápání různých souvislostí a vztahů. Tato schopnost se vyvíjí postupně, dítě uvažuje rozdílným způsobem v závislosti na úkolu. Mladší školák dovede využívat dostupných informací, učí se rozlišovat jejich význam pro řešení úkolu. Dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější. Schopnost uvažovat konkrétně logickým způsobem je na jedné straně předpokladem pro zvládnutí učiva a na straně druhé škola

další rozvoj rozumových schopností dítěte významně ovlivňuje.

Vágnerová (1997c, s. 164-166) dále poukazuje na to, že typickým znakem konkrétního myšlení mladších školáků je schopnost uvažovat decentrovaně (schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy), dokáže třídit a klasifikovat různé objekty, chápe trvalost podstatných znaků, i když se jejich vnější zjev může měnit, a zároveň je schopen akceptovat vratnost (reverzibilita) různých operací (školák chápe proměnlivost reality).

Shrňme-li výše řečené, aby žák něco racionálně poznal, něčemu se naučil, musí probíranou látku pochopit a porozumět jí. Porozumění učiva je závislá na způsobu a úrovni uvažování. Je tedy jasné, že učivo musí být vázáno na realitu a na zkušenost dětí.

### **Učení a paměť**

Učení je „*psychický proces, ve kterém se stimulací z vnějšího prostředí a praktickou činností v interakci s jeho okolím navozují, tvoří a podporují změny, pokrok ve vývoji a chování.*“ (Fontana 1997, s. 146). Výsledkem učení je zkušenost. Nepředstavuje pouze pasivní zafixování podnětů, které na jedince působily, ale jde o aktivní, individuálně typické zpracování informací. Dispozice k učení je součástí inteligence (Čáp a Mareš 2007, s. 80-82).

Logické operace se rozvíjejí učením. To se ve školním věku děje hlavně při vyučování, kde se dítě učí uvažovat určitým způsobem, pod vedením učitele. Výuka se zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů mezi objekty. To znamená, že se ve škole rozvíjí logika. Výuka se zaměřuje i na schopnost používat při řešení problémů určitá pravidla. To znamená, že se ve škole rozvíjí strategie uvažování, kterou jde zároveň posuzovat jako strategie učení. Učení různými strategiím řešení problémů může probíhat různým způsobem. Podle Vágnerové (1997c, s. 171-172) lze v tomto věku mluvit o těchto:

a/ Učení pokusem a omylem. Děti přijdou na účinný způsob náhodou a budou si ho pamatovat. Jde o učení pomocí operantního podmiňování.

b/ Logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti (tj. dedukce). Dítě dovede aplikovat určité řešení na problém, které má obdobný základní princip jako měla již známá situace.

c/ Učení nápodobou. Dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným.

Předpokladem či podkladem, na kterém probíhá učení, je paměť. Čáp a Mareš (2007, s. 86) ji definují jako „*vlastnost a soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení.*“ Aby se tedy dítě mohlo něčemu naučit, musí si uchovat potřebné informace, nejlépe v rámci porozumění jejich vzájemným souvislostem a vztahům, ale musí si zapamatovat i způsoby jejich zpracování a využití, které se ukázaly být užitečné.

Rozvoj paměťových schopností ovlivňuje zrání i učení. Paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí mezi 6-12 lety, to znamená ve školním věku. Děje se tak nejenom v závislosti na zrání, ale i pod vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. Vývoj dětské paměti se projevuje zvýšením kapacity paměti a rychlostí zpracování informací. Tuto paměťovou funkci pozitivně ovlivňuje celkový rozvoj poznávacích schopností, specifická stimulace i požadavky školy. Dále se projevuje osvojením paměťových strategií, rozvojem jejich efektivnějšího a flexibilnějšího využití a rozvojem metapaměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech (Vágnerová 2002, s. 80-81).

Začínající školáci se ještě nedovedou učit. Jejich paměť funguje převážně mechanicky, nejsnáze si zapamatují nějak nápadné či osobně atraktivní informace. Nemají zatím žádný efektivní systém zpracování a zapamatování informací. Opakování je jedinou strategií, kterou malí školáci využívají, a navíc si dovedou učivo připomenout jen tehdy, když je jim znovu prezentováno, když je vidí nebo slyší (Vágnerová 2002, s. 83)

Žáci středního školního věku už dovedou podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 121) lépe rozlišovat podstatné a nepodstatné informace. Věnují větší pozornost tomu, co je v daném předmětu důležité. Účinnost zapamatování je v interakci s rozvojem myšlení. Děti tohoto věku si dovedou opakovat i zpaměti. Začíná se u nich rozvíjet i strategie vybavování, která se uplatňuje při reprodukci, tj. při zkoušení. V tomto období jde především o využívání asociací, které mohou vybavení nějak usnadnit.

### **Pozornost**

Efektivita kognitivních operací závisí na kvalitě pozornosti. Zpracování

informací, jejich zapamatování a opětovné využití ovlivňuje aktuální koncentrace pozornosti. Poruchy pozornosti mohou ve značné míře narušit využití schopností žáka a zhoršovat jeho školní prospěch i pozici ve třídě. Školák je na začátku školní výuky schopen udržet pozornost tak na deset minut. Tato schopnost se s věkem zvyšuje (Čáp a Mareš 2007, s. 229). To musí brát učitel v úvahu. Učitel by tedy měl vyučovací hodinu členit, zařazovat různé činnosti, které pomohou udržovat možnou míru pozornosti. Zároveň si musí být vědom, že existují různé druhy činností, které potřebují různou míru pozornosti, a tyto činnosti střídat.

### **Verbální schopnosti**

Vágnerová (2002, s. 107-109) poukazuje na to, že úspěšnost ve škole závisí ve značné míře také na verbálních schopnostech, tzn. na schopnosti žáka rozumět mluvenému i psanému slovu a na kvalitě jeho verbálního vyjádření. Řeč je hlavním prostředkem výuky, je prostředkem sociálního kontaktu i prostředkem poznání.

Dítě nastupující do školy musí mít dostatečnou slovní zásobu, musí být schopné mluvit o běžných věcech a rozumět verbálnímu sdělení jiné osoby. Mezi 6-11 rokem dochází k dalšímu vývoji, zejména některých složek jazykových kompetencí. Děje se tak ve škole, pod vlivem vyučování. Učitel musí vědět, jak jsou žáci v jeho třídě jazykově vybaveni a jaké problémy mají ve vyjadřování, musí stimulovat zdokonalování řečových dovedností (Vágnerová 2002, s. 109).

Musíme mít ale na paměti, že v průběhu školního věku se nedostatky komunikačních kompetencí začnou promítat i do sebehodnocení dítěte a stávají se součástí sebepojetí. V tomto směru ani příliš nezáleží na jejich objektivní závažnosti jako spíše na sociální nápadnosti, na rušivosti daného projevu a na reakcích okolí.

(o jednotlivých složkách a hlediscích verbálních schopností a jejich poruchách více in Vágnerová 2002)

### **Tvořivost**

V této souvislosti bych se chtěla stručně zmínit o tvůrčích schopnostech. Tvořivost je v této souvislosti chápána jako soubor vlastností a dalších osobních předpokladů (vědomostí a dovedností, motivů, postojů aj.), které umožňují tvůrčí



činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů (Čáp a Mareš 2007, s. 154-155). Fontana (1997, s. 134) definuje tvořivost jako „*schopnost pohotově nacházet nové způsoby, jak přistupovat k řešení problémů a uspořádat látku.*“

Tvořivost jsem zde zmínila proto, že různé výzkumy ukazují, že tvořivé děti často nemají snadný život. Čáp a Mareš (2007, s. 156) poukazují na to, že učitelé někdy jejich kreativitu nerozvíjejí, říkají o nich, že jsou „*méně poslušní a poddajní, mají neobvyklé nápady a nepříjemné dotazy, chybí jim strážlivé myšlení. Tím tvořiví žáci uvádějí učitele do nepříjemných situací před třídou.*“ (Čáp a Mareš 2007, s. 156). Je jasné, že hodnocení těchto žáků není moc příznivé a může se projevit v jejich sebepojetí.

### **2.3.2 Temperament**

Termínem temperament se označuje „*soubor vrozených vlastností, vztahující se k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) prožívání nebo k síle vzrušivosti oproti útlumu a jejich vzájemnému vztahu.*“ (Helus 2009, s. 14). Temperament určuje individuální typ reaktivity a dynamiky psychiky. Temperamentové vlastnosti nelze zásadně měnit, musíme se ale snažit je kultivovat.

Pokud jde o zřetel k citovému prožívání všimáme si převládajících sklonů k pesimismu, melancholii, až depresi, anebo převládajících sklonů k optimismu, radostnému až euforickému citově prožitkovému ladění. Pokud jde o zřetel k síle vzrušivosti oproti síle útlumu, rozlišujeme různou míru jejich vzájemné převahy či vyrovnanosti (Helus 2009, s. 14).

Jednotlivá citová ladění spolu se sklony k převažujícímu vzruchu či útlumu se mohou mísit v komplexní temperamentové kvality, označované jako typy temperamentu. Existuje řada typologií. Typologický přístup využívá skutečnosti, že se některé osobnostní znaky a vlastnosti vyskytují obyčejně pohromadě. Typ je specifické seskupení několika znaků, se značnou pravděpodobností společného výskytu. Nebudu zde popisovat jednotlivé typologie, ale domnívám se, že je nutné znát je a orientovat se v nich (více např. in Nakonečný 1995, Helus 2009, Říčan 2007).

Temperamentové vlastnosti předurčují pravděpodobný způsob reagování na

vnější podněty, tj. na podněty prostředí. V tomto směru jde především o úroveň potřeby stimulace zcela obecně. Z tohoto hlediska lze mluvit o regulačním významu temperamentu (Nakonečný 1993, s. 68). Nakonečný (1993, s. 69-70) dále uvádí, že typ temperamentu má vliv na rozvoj mechanismu, který reguluje přívod podnětů. V případě subjektivního pocitu nedostatku stimulace se zpravidla zvyšuje aktivační úroveň a ta je využita specificky k činnosti zaměřené na nasycení stimulační potřeby. Jestliže má jedinec pocit nadměrné stimulace, tlumí se jeho aktivační úroveň nebo je aktivita využita na eliminaci subjektivně zbytečných a zatěžujících podnětů. Oba stavy, tj. pocit nedostatku či nadbytku podnětového přísunu mají svůj typický subjektivní obraz. Nedostatek stimulace se na této úrovni projevuje pocity nudy a zvýšenou potřebou nějaké aktivity či naopak jejím dalším útlumem, ospalostí a pocitem únavy (danou snížením osobní aktivační úrovně). Nadměrná stimulace vede k pocitům stresu, přetížení, podrážděnosti a napětí, které je spojeno s tendencí vyhnout se další stimulaci. Vágnerová (1997b, s. 42) upozorňuje, že musíme brát také v potaz, že potřeba stimulace je individuálně specifická, má vrozený základ, i když ji lze do určité míry regulovat zkušeností. Z toho vyplývá, že učitel musí volit vhodné množství informací a hodnotit množství učiva individuálně pro každé dítě.

Vágnerová (1997b, s. 44) uvádí, že specifickou dimenzí temperamentu je emocionalita. Je vrozená. Určuje základní způsob citového prožívání (intenzitu, stabilitu, časovou dimenzi, proměnlivost i vztah k vyvolávajícím podnětům) a z něho vyplývající chování. Nakonečný (1993, s. 71) definuje emoce jako „*subjektivní prožitky, které vyjadřují vztah člověka k sobě samému i k okolnímu světu.*“ Emoce jsou důležitou složkou lidského chování. Vedle aspektů organických (např. hlad), poznávacích (zájem, zvědavost), a sociálních (soutěžení) hrají důležitou úlohu v motivaci lidského jednání. Regulují chování a determinují spolu s percepčními a kognitivními schopnostmi jejich výkony intelektové i motorické. Citový vývoj jedince má úzkou souvislost s vývojem jeho osobnosti, a to i těch stránek, které se týkají schopností a procesu učení. Emoce jsou nezbytnou složkou procesu učení (Nakonečný 1993, s. 71-73).

Je jasné, že dítě školní situace různým způsobem prožívá. Mohou pro ně mít rozdílný význam a v důsledku toho na ně rozdílně reaguje. Citové prožitky ovlivňují

výkony žáků i jejich postoj ke škole. Emoční regulace je zejména u mladších školáků natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu.

## 2.4 Motivace ke školní práci

Motivy můžeme obecně definovat (Vágnerová 1997b, s. 53) „*jako duševní projevy, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu*“. To znamená, že motivy určují směr zaměření určité aktivity a tím i její obsah, intenzitu takové aktivity a délku jejího trvání. Motivace k čemukoliv závisí na tom, jaký má tato činnost, resp. tento cíl pro jedince význam, zda pro něj představuje nějakou hodnotu či nikoli.

V naší souvislosti se budeme zabývat motivací ke školní práci. Samozřejmě je jasné, že školní prospěch nezávisí jen na poznávacích schopnostech školáka, ale i na motivačně-regulačních vlastnostech. Ty mohou ovlivňovat výkon dítěte různým způsobem.

Motivace ke školní práci je „*vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu.*“ (Vágnerová 2002, s. 174). Motiv zde lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil. Pokud není dítě ke školní práci motivováno, nepracuje na úrovni svých schopností a není tak úspěšné, jak by mohlo. Důležitý je i postoj rodiny ke škole a ke vzdělání obecně, který dítě přejímá. Vzdělání, resp. školní úspěšnost má u nás vysokou hodnotu. Většina rodičů přijímá požadavek dobrého školního prospěchu jako obecnou normu. Většinou platí, že pokud není školní prospěch důležitý pro rodinu, není důležitý ani pro dítě (Vágnerová 2002, s. 174-175)

Vágnerová (2002, s. 176-177) upozorňuje na to, že motivaci žáka ovlivňuje jeho školní prospěch, který mu slouží jako informace o kvalitě jeho výkonu. Může být samozřejmě motivován pozitivně i negativně. Úspěch (většinou dobrá známka, pochvala, jiné ocenění) posiluje pozitivní motivaci, neúspěch (špatná známka, kritika, výsměch) negativní. Neúspěch posiluje negativní očekávání a obavy z dalšího selhání. Každé další selhání posiluje potřebu vyhnout se neúspěchu a snižuje pozitivní motivaci

k práci. Předcházející zkušenost bude určovat, jaký výkon je hodnocen pozitivně a jaký negativně.

Fontana (1997, s. 153) upozorňuje na to, že dítě je od útlého věku zvědavé. Tato zvědavost funguje jako motivační činitel. V úzkém vztahu s dětskou zvědavostí je stupeň zájmu vzbuzovaný vlastní zkušeností s výukou. Děti zaujmou spíše věci, které nějak souvisejí s jejich životem, jsou pro ně důležité, mají pro ně smysl. Když tedy učitel zná svůj předmět a své žáky, může učinit hodně pro to, aby práce ve škole měla přímý vztah k jejich zájmům a tím byli motivováni k práci.

Čáp a Mareš (2007, s. 101) upozorňují, že žák může chtít dosáhnout dobrých výsledků, ale uskutečnění tohoto záměru nemusí být vždycky snadné. Často je třeba odolávat lákavějším podnětům nebo překonávat různé potíže, a k tomu je potřebná vůle. Termín vůle lze chápat tak, že „*souhrnně označuje psychické procesy a vlastnosti, které zajišťují řízení činnosti a dosahování cílů, zvláště v situacích, kdy je zapotřebí rozhodovat se mezi několika možnostmi a překonávat překážky.*“ (Čáp a Mareš 2007, str. 101). Vůle je nezbytná i v tom případě, kdy školní práce znamená pro žáka pouhou povinnost, kterou musí splnit, přestože ho nezajímá.

## 2.5 Pětifaktorový model osobnosti

Výše jsem popsala některé psychické vlastnosti, o kterých se domnívám, že ovlivňují utváření sebepojetí, a na které škola bezpochyby velmi působí. Zde bych pro zajímavost ráda uvedla, že podle Matějčka (2004) existuje pět vlastností člověka, Big five, nebo-li Velká pětka, které umožňují svému nositeli společenský úspěch přinejmenším v dnešní západní civilizaci. Takový člověk se „...*dobře uplatní v práci, je oblíbený, jeho životní dráha je vyrovnaně vzestupná. Samozřejmě, neplatí to absolutně – ale poněvadž to vychází opakovaně a statisticky významně, něco na tom je!*“ (Matějček 2004, s. 114).

Matějček (2004, s. 115-118) popisuje Velkou pětku takto:

Jedna z nejsilnějších vnitřních proměnných, která ovlivňuje sebevědomí, je inteligence. Zde je podstatný ten druh inteligence, který se neměří inteligenčními testy.

Lze ji nalézt i pod označením otevřenost, originalita, otevřené smýšlení. Je to spíše aktivní zvědavost a otevřenost vůči novým poznatkům a zkušenostem, chuť do učení, schopnost poznatky zpracovávat a něco z nich udělat. Je to jakási aktivní složka inteligence – tedy to, co nás motivuje k poznání.

Druhou vlastností je svědomitost. Ve výzkumných studiích tuto vlastnost popisují přívlastky jako spolehlivý, pracovitý, disciplinovaný, pečlivý, pilný, ale také cílevědomý, vytrvalý, rozhodný apod. Základem slova je „svědomí“ - takovému člověku svědomí nedá, aby něco zanedbal, a je tedy na něho spolehnutí.

Třetí vlastností je extraverté. Tento faktor znamená určitou aktivitu našeho myšlení, cítění a jednání, a to ven ze sebe směrem do společnosti. Takoví lidé snáze navazují známosti, ve společnosti je jim lépe, než když mají být někde sami, zbytečně se nestydí, dovedou se uplatnit i prosadit.

Čtvrtá vlastnost má název citová stabilita. Jejimi přívlastky jsou určitá odolnost vůči nepříznivým náporům, ale také určitý optimismus v pohledu na přítomnost a ve výhledu do budoucnosti. Takový člověk se nedá jen tak vyvést z míry, je klidný a vyrovnaný, není úzkostný ani zlostný.

Poslední vlastností je uváděna přívětivost nebo také přátelskost. Tito lidé si snáze získávají přátele, protože bývají dobrosrdeční, snášenliví, poctiví, zdvořilí, tolerantní apod. Nejsou sobečtí, panovační ani agresivní, nemají rádi hádky a konflikty.

Matějček (2004, s. 119) uvádí, že vlastnosti ve Velké pětce jsou vlastnosti složené, komplexní, žádná není hned na první pohled srozumitelná, ale potřebuje výklad. Společných jmenovatelů však mají několik. Ve všech je něco aktivního, všechny jsou zaměřeny z člověka ven, všechny jsou takové, že nemohou někomu druhému škodit, ale spíše mu něco kladného poskytují a všechny jsou tedy prosociální, tj. společnosti příznivé. Poskytují tak svému nositeli příznivé přijetí společností a společenskou úspěšnost.

Výše uvedené vlastnosti, má-li je dítě, mají vliv na pozitivní akceptaci dítěte sociálním okolím, mohli bychom říci také na oblíbenost nebo popularitu dítěte, což má významný vliv na jeho sebepojetí.

## 2.6 Fyzické dispozice

Sebepojetí a sebehodnocení je ovlivňováno nejen psychickými vlastnostmi, ale i fyzickými dispozicemi a okolní reakcí na ně. Mnoho dětí a mladistvých může mít až komplex méněcennosti ze svého vzhledu, jestliže se stane posměchem vrstevníků případně některých dospělých, včetně rodičů a učitelů.

Každá doba a kultura má své představy a normy vnějšího vzhledu. Něco pokládá za hezké a přijatelné a něco za ošklivé a nepřijatelné. To znamená, že dítě, které se od této normy liší, je vystaveno zvýšenému nebezpečí pocitů odlišnosti. Sedláčková (2009, s. 38-39) upozorňuje, že tento systém hodnot, který společnost předává dětem, způsobuje škody v jejich sebevědomí. Je proto důležité, aby rodiče a učitelé co nejvíce zasahovali ve prospěch takových dětí. Nápadné odlišnosti ve zjevu dítěte mohou svého nositele degradovat i v očích vrstevníků. Patří mezi rizikové faktory, které mohou způsobit, že se dítě dostane na okraj skupiny a jako takové bude zranitelné a méně odolné.

### 3. VLIV ŠKOLY A ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ NA ŽÁKA 1. STUPNĚ ZŠ

V minulé kapitole jsem si naznačili, jaké vnitřní vlivy mohou mít vliv na utváření osobnosti, tj. i sebepojetí dítěte. Ukázali jsme si, že na tyto vnitřní vlivy škola bezpochyby působí, rozvíjí je. V této kapitole si odpovíme na otázku: Které vlivy působící na sebepojetí žáka můžeme ve škole pozorovat?

Škola je první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Tato instituce se mu jeví jako mocná, protože dokonce i rodiče musejí rozhodnutí školy respektovat. Nástup do školy ovlivní rozvoj dětské osobnosti. Škola ovlivňuje dětské sebepojetí, mnohdy velice zásadním způsobem. Úspěch či neúspěch ve škole může být rozhodující i pro další směřování jedince.

Zde bychom si měli říci, co je vlastně školní úspěšnost a jaké dítě je ve škole úspěšné. Pedagogický slovník definuje školní úspěšnost takto (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 242):

*„Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.“*

*„Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. To znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, pile aj., ale také dílem učitele, resp. součinností obou aktérů.“*

Helus (1979, s. 39) definuje školní úspěšnost takto: *„Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“*

Jak si ukážeme, školní 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 apod. Působením školy může být rodinné sebepojetí silně narušeno, neboť často se rodina prezentuje také úspěchem svých dětí ve škole.

Kosíková (2011, s. 150) uvádí, že v širším pojetí je školní úspěšnost chápána

jako školní výkon a zahrnuje i subjektivní prožívání výkonu žákem. Zároveň zahrnuje představy učitele o tom, jaký by měl žák být a jakým směrem by se měla rozvíjet jeho osobnost

### 3.1 Škola jako socializační činitel dítěte raného a středního školního věku

Vágnerová (1997b, s. 185) definuje proces socializace takto: „*Socializace je procesem rozvoje takových vlastností a kompetencí, které umožňují postupnou integraci jedince do určité společnosti.*“ V našem případě je společností škola a školní třída.

Socializační rozvoj jedince je mnohostranný, ovlivňuje specifickým způsobem většinu složek osobnosti:

- a/ Sociální zkušenost reguluje citové prožitky, zejména jejich vnější projev.
- b/ V průběhu socializace vznikají nové motivy a vrozené pudové tendence jsou různým způsobem potlačovány a modifikovány.
- c/ Sociálně podmíněný je také rozvoj poznávacích procesů.
- d/ Osvojení jazyka jako specifického znakového systému ve formě mluvené řeči je jednoznačně výsledkem sociálního učení.
- e/ Dítě se v rámci socializace učí i potřebným návykům a normám, které mu umožňují, aby se ve své sociální skupině chovalo přiměřeným způsobem.
- f/ Sociálním učením se rozvíjí schopnost sebekontroly a autoregulace vlastních projevů.
- g/ Socializace přispívá k rozvoji centrální dimenze osobnosti, tj. vědomí „já“.

(Vágnerová 1997b, s. 184-185)

Přestože zde mluvíme o škole jako o socializačním prostředí, musím zde uvést, že základním socializačním činitelem je rodina. Rodina hraje základní a nejdůležitější úlohu ve vývoji a výchově dítěte. Rodina, která vytváří stabilní výchovné prostředí, zprostředkovává dítěti základní poznatky tím nejpřirozenějším způsobem. Je to důležité pro dobrý a zdravý vývoj lidské osobnosti, neboť její základy se formují od raného dětství.

Vliv rodiny později doplňují další instituce, v našem případě základní škola. Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem.



Vágnerová (2002, s. 215-217) poukazuje na to, že škola má svoje typické socializační požadavky. Ve škole se rozvíjejí takové vlastnosti a kompetence, které dítěti umožňují uspokojivou orientaci v tomto prostředí (aby dítě pochopilo, co se od něj očekává), osvojení takových způsobů chování, které by mu umožnily, aby se škole přizpůsobilo a bylo zde pozitivně přijímáno. Zkušenosti získané ve škole a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností.

Podle Vágnerové (1997c, s. 158-159) je podmínkou dobré adaptace na školu sociální připravenost. Ta závisí na předchozích zkušenostech dítěte. Jde o diferenciaci chování na různé sociální úrovni, o rozlišení role dítěte a dospělého, v tomto případě učitele. V této souvislosti je důležitá i verbální připravenost, včetně schopnosti rozlišovat stabilní komunikační vzorce, typické pro určité prostředí nebo situaci.

Pro úspěch či neúspěch dítěte ve škole a v návaznosti na jeho sebepojetí je důležité, jak dítě zvládne nástup do školy, jak zvládne své nové role, jak se adaptuje.

### **3.1.1 Sociální role**

Důležitou součástí socializačního vývoje je přejímání rolí. Fontana (1997, s. 295) uvádí, že *„vzorem role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené sociální pozici.“*

Sociální role modifikují psychický vývoj svého nositele. Každá role podporuje rozvoj určitých vlastností, schopností a dovedností. Různé role jsou nějakým způsobem integrovány v sebepojetí jedince. Každá role má pro člověka určitý význam, je nějak hodnocena, stává se součástí jeho hodnotové a motivační struktury (Čáp a Mareš 2007, s. 57-58).

Nástupem do školy získává dítě významnou roli, roli školáka. Role školáka je limitována dosažením určitého věku (u nás je to věk 6-7 let) a jemu odpovídající vývojové úrovni. Role školáka má určité znaky, které by měly alespoň přibližně respektovat všechny děti, které ji získají. Ve škole jsou totiž vystaveny očekáváním, která z této normy vyplývají.

Vágnerová (1997a, s. 5-6) upozorňuje na to, že role školáka je velmi významnou

rolí. Jejím prostřednictvím získává dítě určité postavení a stává se členem jedné sociální instituce. Aby bylo schopné nároky této role zvládnout, musí mít přijatelné sociální schopnosti a dovednosti. Tato role také ve značné míře ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti i jeho budoucí sociální postavení. Škola je pro dítě symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje a v tomto smyslu se stává součástí jeho osobní identity.

Školní dítě získává další významné role, roli žáka a spolužáka.

Roli žáka a spolužáka popisuje detailně ve svých knihách Vágnerová (1997a, 1997c, 2002). Role žáka je podřízenou rolí. Vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky. Vztah k učiteli se v průběhu školního věku mění. Ubývá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup. Role žáka určuje sociální identitu, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění se z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti. Je institucionálně určena, její obsah je dost jednoznačně předepsán školním řádem. I role žáka má svůj socializační význam. Předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, v jeho profesní roli.

Role žáka přináší dítěti sociální prestiž, ale představuje i zátěž. Zahrnuje i nutnost emancipovat se od potřeby uchovat si výsadní postavení, které mělo dítě v rodině a které pro ně představovalo určitou jistotu. Postupně přijímá autoritu učitele, který je hodnotí objektivněji, i svou pozici ve třídě, kdy je jedním z mnoha. Tlak na osamostatnění stimuluje potřebu získání nové jistoty, která je často uspokojována ve vazbě na učitele.

Role spolužáka je na počátku školní docházky nediferencovanou, obecně souřadnou rolí, ale v průběhu doby se začíná intenzivně rozvíjet. Děti ve třídě získávají specifické role, které mohou být vysoce ceněné, nadřazené nad ostatními a mohou mít značnou prestiž, nebo právě naopak. Zvládnutí této role je projevem sociální úspěšnosti jiného druhu než dobré známky. Jejím prostřednictvím rozvíjí dítě svou sociální inteligenci a učí se takovým způsobům chování, které mu umožní získat přijatelnou pozici v jakékoliv podobné skupině. Zkušenost s životem v dětské skupině má velký socializační přínos. Je zde větší možnost vlastní aktivity a větší svoboda v řešení různých situací.

### 3.1.2 Vrstevnická skupina

Podle Sedláčkové (2009, s. 63) pojem vrstevnická skupina znamená, že „její členové jsou přibližně stejného věku, narodili se za podobných historických podmínek, jejich vývoj, ať již biologický, psychický, nebo sociální a kulturní probíhá za přibližně stejných okolností.“ Samotná příslušnost k určité vrstevnické skupině má nepopiratelný význam po celou dobu života člověka.

Podle Vágnerové (1997c, s. 216-217) je pro dítě je místem společenského uplatnění především dětská skupina. Ve školním věku je potřeba kontaktu s vrstevníky velmi důležitá, je možná nejdůležitější potřebou školního věku. Čáp a Mareš (2007, s. 279) dále poukazují na to, že zkušenost s různými kamarádskými vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubokého přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Každé dítě zejména od období středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Dobré zařazení do skupiny přináší dítěti uspokojení, podporuje jeho pocit jistoty a sebehodnocení.

Fontana (1997, s. 286) upozorňuje, že skupina dětí vyžaduje od svých členů konformitu, a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže. Vrstevnický tlak může mít pozitivní (např. tlak zaměřený na solidaritu s ostatními), ale i negativní účinky (šikanování slabší oběti). Záleží na tom, k čemu směřuje.

Musíme si také uvědomit, že dětská skupina představuje novou oblast, v níž je dítě nějakým způsobem hodnoceno. Na to upozorňuje Vágnerová (2002, s. 261). Toto hodnocení bývá objektivnější, ale také tvrdší. Dítě potřebuje být akceptováno a oceňováno i ve škole a mezi vrstevníky. Jejich hodnocení se postupně osamostatňuje ze závislosti na dospělém. Názor autority pro ně není tak závazný, názor vrstevníků je stejně významný jako hodnocení dospělých. Své spolužáky jsou schopni posuzovat podle většího množství kritérií. Identifikace s vrstevníky, především stejného pohlaví, je důležitým mezníkem v socializaci.

Sedláčková (2009, s. 64) upozorňuje, že děti školního věku hodnotí svoje vrstevníky podle zjevných projevů, ve vztahu k očekávání, ale i podle toho, zda jsou jim jejich projevy příjemné či nikoliv. Přijatelný je ten, kdo má správné oblečení, správné

jméno, kdo umí všechno, co je třeba. Ten, kdo odpovídá sociálnímu standardu, má větší šanci stát se mezi dětmi populárním. Určitou roli může hrát i atraktivní vlastnictví, které zvyšuje sociální prestiž dítěte. Dalším důležitým faktorem je tělesná a pohybová zdatnost. Nepopulárními se stávají děti, které je slabší nebo méně obratné, nápadné svým zjevem, ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům. Dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici nebo se o to alespoň pokusit. Jestliže se to nedaří standardním způsobem, může hledat jiný. V krajním případě použije nějakého náhradního způsobu, který mu pomůže situaci zvládnout. Jde o to, aby si dítě mohlo zachovat přijatelné sebehodnocení, a tím i sebeúctu.

### **3.2 Škola a rodina**

I když se bavíme hlavně o vlivu školy na utváření sebepojetí dítěte, nemůžeme opomenout vliv rodiny na školu. Jak už bylo řečeno, rodina má klíčovou roli v utváření dlouhodobého vztahu k sobě. Rodina je prvním socializačním činitelem. Rodina je součástí identity školáka. Otec i matka jsou samozřejmou součástí rodiny. Slouží dítěti jako model určité role, vzor určitého chování, jsou zdrojem jistoty a bezpečí. Jsou zde vymezeny jednotlivé role, typický styl komunikace a vazby mezi jednotlivými členy rodiny. Vágnerová (1997c, s. 192) upozorňuje na to, že do těchto vztahů může dost významně zasáhnout nástup dítěte do školy. Role školáka může změnit i jeho roli v rodině a postoje rodičů k tomuto dítěti. Jde o to, jak je pro rodinu tato role významná a jak ji dítě z jejich hlediska plní. Pro pozici dítěte v rodině může být důležité, jaká měli rodiče očekávání a jaký na ně nyní kladou důraz. Vágnerová (1997c, s. 192) dále uvádí, že školní úspěšnost dítěte je většinou rodin chápána jako potvrzení jejich vlastního významu, stejně tak jako jej potvrzuje úspěšnost dospělých členů v jejich profesní roli.

Pro českou rodinu znamená škola instituci, které dítě podléhá. Její požadavky nelze ignorovat, protože je pro budoucnost dítěte důležitá, něčemu se naučí a vytvoří podmínky pro jeho další vývoj. Pro rodiče není bez významu, že škola je takovou vyšší autoritou, které se musejí podrobit také oni sami. Vztah rodičů ke škole nebývá neutrální. V jejich postoji se odráží jednak subjektivní význam vzdělání, který se v této

fázi konkrétně projevuje vztahem ke školnímu prospěchu. Jednak jde o vliv daný osobní zkušeností. Vlastní zkušenost se školou ovlivní představu o školním prospěchu potomka (Čáp a Mareš 2007, s. 64).

Rodiče samozřejmě očekávají od svého dítěte přijatelný výkon, který posléze nemusí být reálně splněn. Vágnerová (1997a, s. 63-64) uvádí, že ve škole je výkon dítěte hodnocen ve vztahu k výsledkům ostatních dětí ve třídě. U mnoha rodičů tak dochází k nutnosti korigovat jejich původní očekávání. Očekávání posléze dává reálnému výkonu dítěte určitý význam, podle toho, zda představuje pro rodinu úspěch či neúspěch. Vágnerová dále uvádí (1997a, s. 65), že vliv očekávání a zájem vyplývá z hodnot, které rodina uznává. Nesmíme ale zapomínat na to, že rodiče potřebují získat uspokojivé hodnocení dítěte a tím i sebe sama v rodičovské roli. Původní korekce očekávání tedy může proběhnout jen do určité míry. Jestliže je mezi reálným výkonem a očekáváním velký rozpor, obvykle to znamená, že rodiče dobře neznají nebo si nechtějí přiznat, jaké má dítě reálné předpoklady. U rodičů to může vyvolávat nějaké obranné mechanismy a může tak docházet ke konfliktům se školou.

Podle Heluse (2007, s. 173-175) představuje role školáka novou dimenzi, která se promítne i do vztahů mezi sourozenci (pokud dítě není jedináček). Z hlediska nároků na školní úspěšnost může mít každá sourozenecká role jiný význam. Postoje a požadavky rodičů se diferencují jak na úrovni přání a očekávání, tak v hodnocení reálného školního prospěchu jednotlivých dětí. Jedno z dětí se může stát úspěšnějším, eventuálně tím, od něhož se úspěch očekává. Na další dítě nemusí být kladeny takové nároky a rodiče od něj nemusí tolik očekávat. Taková diferenciací může značně ovlivnit i skutečné výsledky dítěte a sebehodnocení v oblasti školního výkonu podle toho, zda je doma považováno za úspěšné či neúspěšné a jaká pozice je mu přidělena. Dítě před nástupem do puberty přijímá názor rodičů. Ten pro ně představuje realitu, která je jednoznačná a neměnná. Přijme tak i svoje předurčení a z něho vyplývající hodnocení v oblasti školní kariéry a samo se podle toho chová.

Fontana (1997, s. 40-43) upozorňuje na to, že přichází-li dítě z prostředí, které jim vštěpuje výrazně odlišné normy oproti škole, prožijí téměř nevyhnutelně názorový a citový konflikt, který mohou vyřešit buď tak, že přijmou dvojí měřítko a chovají se doma a ve škole jinak, nebo zavrhnou buď školu, nebo domov. V prvním případě si

způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu zle vede v té instituci, kterou odmítá.

Vágnerová (1997a, str. 66-67) upozorňuje na to, že rodiče ovlivňují svým postojem sebehodnocení dítěte. Hodnocení školní práce rodiči a jejich postoj k dítěti, který s ním souvisí, může ovlivnit jeho budoucí identitu. Zažívá-li dítě akceptaci ze strany rodičů, rodičovské hodnocení zvnitřní a následně se projeví autonomní složkou sebepojetí, v opačném případě mohou nastat dvě varianty – dítě má buď zvýšené nebo snížené sebevědomí.

V této souvislosti jen zmíníme, že sebevědomí a sebehodnocení dítěte i vztah ke škole ovlivňuje významně styl výchovy v rodině. Výchova jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivní změny v jeho vývoji hraje v získání sebejistoty, ale i pocitů méněcennosti rozhodující roli (Sedláčková 2009, s. 44).

### **3.3 Školní hodnocení**

Je všeobecně známo a každý z nás to pravděpodobně zažil, že hodnocení je činnost, která může svými důsledky hodně pomoci, ale i ublížit. To platí i o školním hodnocení.

U nás má dlouhou tradici subjektivní hodnocení. Je výrazem a symbolem profesní kompetence učitelů, neboť právě oni mají ve svém povolání jedinečné právo i povinnost zodpovědně posuzovat kvalitu žákova školního výkonu a jeho chování. Protiváhou tohoto hodnocení jsou standardizované testy. Výpovědní hodnota takových testů je však omezená a jen částečně zastoupí dlouhodobou zkušenost učitelů (Slavík 1999, s. 61-62). Zde ale musíme připomenout, že subjektivní hodnocení ovlivňuje mnoho faktorů. Učitel si musí být vědom nebezpečí, která z toho plynou, a alespoň částečně je eliminovat.

Musíme si ale uvědomit, že průběh a hodnocení školních činností nehodnotí jen učitel. Jsou hodnoceny i rodiči, spolužáky, žákem samým (Sedláčková 2009, s. 53). Učitelé odměňují projevy své přízně či nepřízně podle toho, jaké výkony dítě v učení podává. Znamkování slouží k určení poměru výkonnosti jednoho žáka k výkonnosti

ostatních. Rodiče a děti samy většinou střeží, je-li toto hodnocení spravedlivé. Problém je ovšem v tom, že méně nadané dítě je neustále srovnáváno s nadanějším, jehož výsledky jsou lepší. Základní podmínky pro uplatnění hodnocení nejsou stejné.

Pelikán (2007, s. 59) upozorňuje na zajímavou vysokou vazbu mezi prospěchem a tím, jak je jedinec hodnocen svými spolužáky. Byla zjištěna významná vazba mezi prospěchem a tím, zda je žák považován za vlivného ve třídě. Lze tedy konstatovat, že i když žáci navenek často okázale dávají najevo nezájem o prospěch, ve skutečnosti proniká i do jejich často podvědomého hodnocení spolužáků. To se samozřejmě odráží i v sebepojetí žáka.

Čáp a Mareš (2007, s. 230) upozorňují na to, že hodnocení žákových výkonů může mít vhodné i nevhodné formy a podle toho působí na sebehodnocení dítěte. Hodnocení probíhá a ovlivňuje dítě po mnoha stránkách, zejména jeho sebepojetí a sebehodnocení. Za příznivých podmínek dochází dítě k poznání toho, že dobrými výkony, úsilím a snahou lze dosáhnout vnitřního uspokojení z osvojení dovednosti a z dobrého výkonu a také kladného hodnocení někoho významného (rodičů, učitelů, prarodičů apod.). To je důležitý moment pro rozvíjení vůle a sebehodnocení osobnosti pro celý další život. Tím, že dítě získává pochvalu a uznání, stupňují se projevy kladného emočního vztahu k němu, zvyšuje se jeho sebehodnocení. V nepříznivých případech dítě nevynakládá úsilí, nesnaží se o dosažení dobrých výsledků v učení, rezignuje. Jeho pocit méněcennosti se přeměňuje v komplex méněcennosti.

Vágnerová (1997a, s. 78) se zamýšlí nad motivačním významem školního prospěchu. O tom jsme se již zmínili. Motivace ovlivňuje školní prospěch pozitivně či negativně. Její význam však není jednoznačný. Aspirace (úroveň náročnosti cílů, kterou si jedinec vytyčuje) dítěte jsou ovlivňovány jak aktuálním výkonem, tak dlouhodobou zkušeností. Jestliže dítě bude neúspěšné aktuálně, ale jeho dlouhodobá zkušenost bude spíše pozitivní, nebude strach z dalšího selhání tak silný, aby motivaci dítěte významně snížil. Jestliže bude dítě stabilně, delší dobu neúspěšné, nebudou mít špatné známky už žádný pozitivně motivační účinek. Opakovaná zkušenost s neúspěchem je kontroverzní k potřebě pozitivního sebehodnocení a strádání, které z toho vyplývá, bude stimulovat obranné mechanismy. Obrana vlastní identity může mít různý charakter a může být různým způsobem zaměřena. Významné je zpracování otázky zavinění neúspěchu. Dítě

potřebuje mít pozitivní obraz sebe sama a jestliže jej nedosahuje standardním způsobem, snaží se ho dosahovat jinak. Variantou kompenzace, náhradního uspokojení, může být dosažení úspěchu jinde, mimo školu nebo v jiné činnosti.

Školní hodnocení je vlivné. Jak již bylo řečeno, vliv neboli účinek školního hodnocení má bezesporu své dobré důsledky – podněcuje žáky k práci, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole apod. Každý vliv má však i své zápory – školní hodnocení často žáky znepokojuje, snižuje jejich sebevědomí.

Slavík (1999, s. 142-143) uvádí, že o účincích školního hodnocení na žáka rozhoduje souběh několika faktorů. Především jsou to dlouhodobé i přechodné vlastnosti psychické i somatické, na něž hodnocení dopadá – temperament, citlivost vnímání a síla prožívání, celková odolnost, míra psychické stability, zdravotní stav, únava apod. Dalším působícím faktorem je způsob hodnocení jako takového – typ hodnocení (např. formativní vs. sumativní), učitelův styl hodnocení (přísnost, důraznost, důslednost apod.), forma hodnocení (písemná, ústní, známky, slovní hodnocení). Posledním důležitým faktorem je kontext hodnocení, tj. podmínky, zejména sociální, za kterých hodnocení probíhá (sociální klima třídy nebo školy, vztah žáka k učiteli, vztah rodičů k hodnocení apod.).

Sedláčková (2009, s. 55) uvádí, že psychická odolnost, která je východiskem pro realistický vztah člověka ke světu, závisí především na pocitu vlastní hodnoty. Ten se rozvíjí jako důsledek vnějšího sociálního hodnocení. Dítě poznává svou hodnotu tehdy, je-li svým okolím hodnoceno s porozuměním pro své potřeby, ale střízlivě a laskavě.

Slavík (1999, s. 144) poukazuje na skutečnost, že selhávání, kterého si děti nejen pod vlivem učitelova hodnocení, ale někdy ještě více pod vlivem hodnocení svých spolužáků bývají velice dobře vědomy, může být provázeno poklesem sebeúcty. Žákova snížená sebeúcta silně snižuje žákovu motivaci k učení a zhoršuje jeho učební výsledky.

Pro žáky je hodnocení ve škole jednou z nejzávažnějších školních aktivit. Je několik způsobů hodnocení, které škola může použít. Slavík (1999, str. 34) rozlišuje bezděčné a záměrné hodnocení. Bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Záměrné hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se poměrně dobře analyzovat a formalizovat.

Slavík (1999, s. 37) dále rozlišuje hodnocení sumativní, formativní, normativní a



kriteriální. Sumativní i formativní hodnocení je ve škole důležité, ale oba způsoby se liší svou informační hodnotou i tím, že pro posuzovaného člověka mívá každý z nich rozdílné důsledky pracovní, mnohdy i prožitkové. Mezi normativním a kritériálním hodnocením je rozdíl v tom, jaké je měřítko, podle kterého je rozlišován lepší výkon od horšího.

U sumativního hodnocení jde o to získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor (v našem případě žáků). Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano-ne, vyhovuje-nehovuje, může postoupit dál-nemůže postoupit dál. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, jako u formativního hodnocení, ale zařadit, ať již se záměrem diagnostikovat žáka nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku vykonané práce. K sumativnímu hodnocení patří v naší škole velmi užívané zkoušení, písemné práce, desetiminutovky apod., pokud mají za cíl pouze změřit žákův výkon nebo jej zařadit, tj. nejčastěji dát známku. Sumativní hodnocení může mít docela dobře i slovní formu. Vyjádřením sumativního hodnocení mohou být jak známky na vysvědčení nebo v žákovské knížce, tak i shrnující slovní charakteristiky.

U formativního hodnocení jde o zpětnou vazbu (informaci) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Pomáhá tedy učiteli nebo žákovi hledat lepší cesty k cíli, slouží k řízení vzdělávání a výchovy žáka. Cílem je poukázat na klady (nedostatky) proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod. Formativní hodnocení má dialogický charakter, zpravidla probíhá jako rozhovor nad průběhem práce. Formativní hodnocení má větší šanci být ze strany posuzovaného chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a k sebepoznávání, nikoli jako rozsudek nebo odsudek. To má pozitivní vliv i na motivační sféru posuzovaného člověka (Slavík 1999, s. 37-40).

Formativní hodnocení je komplexní metoda pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje (slova, známky, body apod.). Petty (1996, s. 350-351) tedy řadí do formativního hodnocení jak korektivní pomoc, tak diagnostické testy, známkování a sebeoceňování žáka. Známkování a testy mohou být

řazeny jako formativní typ hodnocení, pokud jsou pro žáky informativní a korektivní, pokud se na jejich podkladě žáci naučí svou práci kontrolovat, začínají přejímat za své učení odpovědnost apod.

U normativního hodnocení jde o hodnocení, které má za své měřítko sociální normu stanovenou vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků. To znamená, že výkon jedince je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol. Tomuto hodnocení se říká zkouška relativního výkonu. Příkladem takového hodnocení může být, když určitou práci hodnotíme za pomoci porovnávání např.: práce s nejmenším množstvím chyb ve třídě – práce odpovídající průměru třídy – nejhůře zpracované práce ve třídě.

Kriteriální hodnocení je to, které má za své měřítko splnění úkolu bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe či hůře v porovnání s ostatními. Při hodnocení stačí v principu použít pouze dva stupně: úspěš – neúspěš. Jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonu ostatních, stačí splnit určité kritérium. Tato metoda hodnocení je spolehlivá jen tehdy, jsou-li dobře nastavena kritéria – např. seznamem kontrolních otázek, souborem kompetencí apod., neboť v opačném případě je výsledek příliš závislý na posuzovateli, který se na rozdíl od normativního hodnocení nemůže opírat o normu, jež by zabezpečila jednotné měřítko pro všechny hodnocené (Slavík 1999, s. 40-41).

Hodnotit žáky lze podle sociální nebo individuální normy. Individuální normou je takové srovnávání, kdy výkony, stavy nebo chování jednotlivce se hodnotí s jeho vlastní normou. Učitel při něm sleduje jediného žáka a porovnává hodnoty jeho výkonů v rozdílných časech. Toto hodnocení nebývá ve škole systematicky používáno, i když jej v rozmanitých souvislostech učitelé bez váhání uplatňují.

Hodnocení podle sociální normy znamená porovnávání žáků mezi sebou v jediném časovém průřezu. Představuje pro žáky zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Je totiž poznamenáno sociálními vztahy – obavami o zaujetí výhodné pozice mezi ostatními, úzkostí ze ztráty prestiže apod. Učitelé ale zpravidla berou při hodnocení sociální normou i žákovy individuální předpoklady a snahy. (více o typech, stylech, formách, funkcích, kritériích hodnocení atd. např. in Kratochvílová 2011, Slavík 1999).

V této souvislosti bych ráda zmínila stále velmi diskutované téma klasifikace a

slovního hodnocení.

Je známou skutečností, že klasickou, stále ještě nejběžnější formou je vyjádření posudku známkou. Je to kvantitativní zhodnocení, kterým je sdělena zpráva o školních výkonech, o získaných znalostech a dovednostech žáka a které má určitý společenský význam při zachování důležitých pravidel. Kosíková (2011, s. 112) připomíná, že známka by měla být dostatečně přesná, objektivní, aby bylo možno podle ní předvídat výkon žáka do budoucnosti. Zámka by měla být co nejpřesněji podložena kritérii formulovanými v příslušném klasifikačním řádu nebo jiném školním dokumentu.

Jak dále upozorňuje Kosíková (2011, s. 112), známka často nevyjadřuje jen míru výkonů, ale je posudkem schopností žáka a je často ovlivněna konkrétními okolnostmi, za jakých se uskutečňuje, i mírou sympatií a dojmů, které zkoušený žák vyvolá. Důležitou roli hraje mínění učitele o žákovi, které se do klasifikace promítá. V tomto smyslu je i klasifikace subjektivním hodnocením učitele.

Slavík (1999, s. 125) poukazuje na skutečnost, že pro mnohé rodiče je známka přijatelnější variantou hodnocení než slovní hodnocení. Mnohým rodičům se na známce líbí, že přináší přehlednou informaci o tom, jak si dítě stojí. Zámka je signál, že učení ve škole probíhá podle očekávání, nebo naopak, že se začalo vymykat z předpokládaných cílů.

Slovní hodnocení je další formou hodnocení na našich školách. Není ještě tak rozšířené a mnozí ho považují za alternativní formu hodnocení vedle klasifikace. Je to konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka, jakým způsobem žák naplnil vzdělávací cíle, a to jak ve vztahu k požadavkům na žáka, tak ve vztahu k jeho možnostem. Slovní hodnocení pracuje s individuálně vztahovou normou, tzn. vyjadřuje posouzení žáka v jeho vývoji, ve srovnávání se sebou samým, s možností dalšího rozvoje (Kosíková 2011, s. 113).

Slavík (1999, s. 130) poukazuje na jeden z největších problémů slovního hodnocení. „...*termín slovní hodnocení sám o sobě neříká nic o kvalitě hodnocení. Slovní hodnocení může být méně informativní než klasifikace.*“

Slovní hodnocení není jen slovní výčet toho, jak si žák stojí. Existuje mnoho nevhodně formulovaných a zavádějících slovních hodnocení. Ukázky, návody a doporučení správného vypracování slovního hodnocení můžeme nalézt v mnoha

publikacích vydaných na toto téma (např. in Stará a kol. 2006, Košťálová, Miková, Stang 2008).

Obecně se soudí, že slovní hodnocení je pro žáka subjektivně méně frustrující než známky. Ne vždy to je ale pravda. Nevhodné a nic neříkající slovní hodnocení, kterému nerozumí žák ani rodič, může být v dané chvíli větší zátěží než jasně daná známka.

Obě formy hodnocení mají své klady i zápory, své limity. Podle mého názoru ani jedna z variant není ideální. Nejlepší možné se mi zdá být spojení obou, tj. obě varianty se budou doplňovat, aby tak vznikl co nejucelenější obraz o žákovi a jeho školní práci. Zámka napoví, jak si žák stojí ve výkonech, objasní úroveň jeho znalostí a slovní hodnocení zdůvodní, na co se má žák ještě zaměřit, kde má slabiny nebo co je jeho silnou stránkou.

### **3.4 Učitel a jeho vztah k žákovi**

Učitel je kromě spolužáků dalším hlavním aktérem, se kterým přijde žák nejčastěji do styku. V prvních letech je ve třídě většinou jen jeden učitel, takže vztah se žákem je velmi silný. Není tedy divu, že učitel má na dítě ve škole velký vliv.

Bohužel musím říci, že se můžeme setkávat se situacemi, kdy žákovo sebepojetí snižuje právě učitel. Může mít významný podíl na školním neúspěchu žáka. Ten by si měl v každém případě být vědom toho, že to může dělat i nevědomky a seznámit se se všemi možnými způsoby, jak tomu předcházet. Podle mého názoru je jednou z možností vlastní reflexe práce. Učitel musí být schopen reflektovat a odborně posuzovat svoji výukovou a hodnotící činnost. Dalším problémem pro žáka může být učitelův vyučovací styl. Učitelovo pojetí výuky by mělo dát možnost každému žákovi rozvíjet svoje schopnosti a dovednosti na maximální možné úrovni.

Petty (1996, s. 71) zdůrazňuje, že všichni žáci musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a že jejich studijní úsilí nezůstává nepovšimnuto a je posuzováno nezaujatě. Musí cítit, že oni i skupiny, do nichž patří, jsou cele a rovnocenně přijímány a hodnoceny učitelem i institucí, v níž studují. Jinak řečeno, učitel by měl být férový a

nikomu nenadržovat. „*Málokterý učitel chce dávat nestejně příležitosti, přesto to většina z nich dělá.*“ (1996, s. 71). Mnoho učitelů se domnívá, že pokud zadají celé třídě stejný úkol a pomohou každému, kdo o to požádá, zaručí pro všechny stejné příležitosti. To ovšem není pravda. Učitel musí brát v úvahu, že nesmělí žáci většinou potřebují více pomoci, než o kolik si říkají.

Sedláčková (2009, s. 58) upozorňuje na to, že zátěží může být při nástupu do školy i požadavek podřízení se autoritě učitele, který je na počátku školní docházky cizím člověkem. Ve vztahu ke svým žákům je učitel více neutrální a jeho chování je méně diferencované. Neakceptuje žáka automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro dítě z větší části nové. Vztah žáka k učiteli se mění. Malý školák musí mít ve vztahu k učiteli i citovou dimenzi. Starší školák už tuto podporu nepotřebuje. Vztah učitele a žáka je z větší části dán komplementaritou jejich rolí. Dítě respektuje určité sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele. Učitel nemusí mít, a pro starší děti ani nemá, osobní význam. Pro děti je nejdůležitější, zda nároky učitele odpovídají předem stanoveným pravidlům.

Jak již bylo řečeno, učitel ve většině případech (pokud nejde o standardizované školní hodnocení prostřednictvím testů) hodnotí žáky subjektivně. Na základě subjektivních hodnocení žáků vznikají preferenční postoje učitelů k nim. To jistě zná každý učitel ze své praxe. Sem patří bezesporu i vliv prvního dojmu, jakým žák na učitele zapůsobí. Efektem prvního dojmu se myslí dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních. Zde si musíme uvědomit, že dítě má jen velmi omezené možnosti se z učitelova prvního dojmu vymanit a jeho orientaci vůči němu změnit ve svůj prospěch. Učitelův postoj k žákovi může také ovlivnit tzv. předinformace (názory kolegů, předchozí známky, pověst starších sourozenců apod.), případně pokud má učitel představu ideálního žáka a konkrétní žák je této představě blízko. I zde se může projevit tzv. Pygmalion efekt, tj. efekt očekávání, který může být i negativní.

Sedláčková (2009, s. 59) upozorňuje i na to, že subjektivní hodnocení žáka se významně odráží i v klasifikaci, která má druhotně velký vliv na sebereflexi žáka. Ve vědomí žáka nedochází k přímému odrazu toho, jak je vnímán učitelem, ale odraz toho,

jak jej učitel akceptuje, co si o něm myslí, jak jej hodnotí, bývá velmi často subjektivně zkreslen.

Podle Slavíka (1999, s. 34) by si měl učitel dát pozor na tzv. bezděčné hodnocení. Myslí se tím i jeho bezděčné projevy: pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Jak již bylo řečeno, bezděčné hodnocení je spontánní, citové. Pokud učitel podrobí své mimoděčné hodnotící projevy vědomé kontrole, může je do určité míry analyzovat, pozměnit je do podoby záměrného hodnocení. To ovšem neznamená potlačení citové složky hodnocení, ale její přiměřenou kultivaci. Učitelé si musí zejména dávat pozor na některé bezděčné projevy negativního hodnocení. Máloco dovede žáka odradit tak, jako nekontrolovaně vyjádřený nesouhlas spojený s pohrdáním či posměchem ze strany učitele.

Slavík (1999, s. 109-111) dále poukazuje na fakt, že ve školách mívá výhradní právo hodnotit učitel. Žákům se tak hodnocení odcizuje, vymyká se mu z dosahu vlastního úsilí, protože je izolovanou záležitostí učitele, jeho pedagogickou pravomocí, o které se nediskutuje. A protože hodnocení učitele je často to jediné, co zajímá i rodiče, stává se hodnocení pro žáka tím nejdůležitějším a sama školní práce nakonec ustupuje do pozadí. Slavík (1999, s. 112-113) tedy poukazuje na to, že učitelovo hodnocení musí směřovat k tomu, aby mu žák rozuměl, bylo pro něj informací, tj. rádcem, co a jak má dělat, nikoli trestem za to, co neudělal nebo pokazil. Učitelovo hodnocení musí vést k žákově autonomii, tj. hodnocení se postupně stává nástrojem každého žáka.

Helus (2007, s. 249-250) upozorňuje na to, že to, co se děje mezi učitelem a jednotlivými žáky, se promítá do psychosociálního klimatu/atmosféry třídy. Výuka totiž, jak známo, probíhá ve školní třídě. A psychosociální klima třídy je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného. Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako o jednotlivce, ale musí brát také v úvahu, že tito jednotlivci jsou pospolu ve školní třídě jako určité sociální pospolitosti, malé sociální skupině. Je záležitostí učitelovy pedagogické dovednosti, sociálního taktu a schopnosti vytvářet ve třídě dobrou atmosféru spolupráce.

Vágnerová (1997a, s. 67-72) uvádí, že hodnocení učitele vychází z očekávání, zaměřeného hlavně na plnění norem v oblasti chování a výkonu. V postoji učitelů k

hodnocení žáků je významná tendence ke generalizaci a stabilitě, až rigiditě názoru. Příčinou preference takového přístupu je snadnější a jednoznačnější orientace, která z této strategie vyplývá a učitelé poskytují pocit jistoty. Tendence ke generalizaci je obecným rysem všech postojů. Souvisí s potřebou jednoduššího pohledu na realitu. Generalizace v hodnocení je u učitelů větší a nápadnější než u rodičů. Učitel do určité míry zjednodušovat musí, protože hodnotí (na rozdíl od rodičů) větší počet dětí. Učitel realizuje vyučování v náročných podmínkách. Je to dáno třeba už jen tím, že má ve třídě i třicet žáků, z nichž každý je svým způsobem individualitou specificky se projevující. Stabilita až rigidita kategorizace usnadňuje učitelé orientaci ve třídě. Bohužel také fixuje rozdělení žáků do nějak definovaných podskupin, udržuje typové nálepky. Pro učitele je to tak pohodlnější a příjemnější, zdánlivě definitivní řešení problému mu dává pocit jistoty.

V této souvislosti bych ráda stručně zmínila některé pedagogické situace, které mohou snižovat nebo zvyšovat žákovo sebevědomí. Je jasné, že nejde jen o interakci s učitelem, ale žák na prvním stupni je nejvíce a nejčastěji ve vztahu právě s učitelem.

Mezi pedagogické situace, které mohou snižovat žákovo sebevědomí patří : příliš obtížné úkoly (žák je nucen řešit takové úkoly, jež přesahují jeho možnosti, nebo tempem, na které nestačí), výchovné řízení se záporným emočním vztahem (má podobu autokratického ovládnutí, strohého přikazování ve spojení s hrozbou trestu za neuposlechnutí), zesměšňování (u učitele může jít např. o Co jiného by se od tebe dalo čekat?), tresty, nespravedlivé hodnocení.

Naopak mezi pedagogické situace, které mohou posilovat žákovo sebevědomí patří: povzbuzování (proces, v němž se soustředujeme na úspěch a schopnosti dítěte), pochvaly a odměny, přiměřeně obtížné úkoly (podle Sedláčkové 2009, s. 59-63).

### **3.5 Možnosti rozvoje zdravého sebepojetí žáků ve škole**

Úkolem této kapitoly je ukázat, že i v běžné škole se dá vyučovat tak, aby jakýkoliv žák byl alespoň někdy úspěšný, zažíval pocit uspokojení nad svou prací, rozvíjel své sebevědomí, posílil své sebehodnocení a sebepojetí a byl motivován k práci.

V poslední době se totiž neustále hovoří o inovativních a alternativních způsobech učení. Probírají se nové obsahy, metody a formy práce, nový pohled na školu jako takovou. Jisté je, že děti si lépe zapamatují to, na co přišly samy. To, že hledají, nalézají a řeší, je navíc více baví, vidí v tom nějaký smysl.

Existuje celá řada možností, jak ve škole rozvíjet sebepojetí žáků. Vybrala jsem zde pro ukázkou jen některé, u kterých se domnívám, že na rozvoj sebepojetí opravdu působí.

### **3.5.1 Osobnostní a sociální výchova**

Ve vztahu k rozvoji sebe – modelu (sebepojetí) nesporně nejvíce přispívá učení osobnostně sociální. Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových dovedností – osobnostních a sociálních – dovedností pro každý den.

Jako první jsem osobnostní a sociální výchovu zařadila proto, že má své místo v kurikulárním dokumentu – rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), patří mezi tzv. průřezová témata. Ta reprezentují okruhy aktuálních problémů. Dílčí témata každého průřezového tématu jsou povinná a záleží na škole, kdy a jakou cestou se s nimi žák dostane během školní docházky do styku. To je důležitá poznámka. Ačkoliv je to povinné, mnozí učitelé to nerespektují a buď vůbec do vyučování nezařazují, nebo velmi nahodile a neefektivně. Rámcový vzdělávací program totiž neurčuje přesně, jakou cestou mají být průřezová témata, naplněna. Valenta (2006, s. 57) navrhuje tyto cesty:

- a/ uplatnění témat osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím chování a jednání učitelů
- b/ využití potenciálu témat osobnostní a sociální výchovy v různých (běžných) školních situacích
- c/ včlenění témat osobnostní a sociální výchovy do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vzdělání a výchovy
- d/ včlenění témat osobnostní a sociální výchovy do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech atd.

Valenta (2006, s. 14) uvádí, že specifikem osobnostní a sociální výchovy je to,



že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi najít vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

Témata osobnostní a sociální výchovy jsou oblastmi lidských dovedností, vlastností, rysů, schopností, postojů, modelů lidského chování. Témata v sobě obsahují praktické jevy, které jsou všeobecně známé, jsou součástí nás samých a našich životů. Témata se týkají tří hlavních oblastí – osobnostního, sociálního a morálního rozvoje. Pro jejich realizaci je užitečné zařazovat do výuky ta témata, která reflektují aktuální potřeby žáků, popřípadě vycházejí ze vzájemné domluvy s nimi. Všechna uvedená témata se uskutečňují prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací a příslušných diskusí. Vzhledem k tomu, že se jedná o živá setkání dotýkající se osobní existence, je třeba počítat s tím, že na různé věci budou mít žáci různé názory, že se může objevit odmítání témat či technik, ostych, případně, že některé hry tzv. „nevjdou“. Právě tyto okamžiky však bývají v osobnostní a sociální výchově velmi užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje (RVP ZV 2013, s. 106).

Naším úkolem není jednotlivá témata rozebírat (o tom více in Valenta 2006). Zmíním se pouze o tématu sebepoznání a sebepojetí, které má k této práci nejbližší vztah a patří do oblastí osobnostního rozvoje. Téma vychází ze skutečnosti, že pro život se sebou samým, ale i pro život s druhými lidmi je výhodné, když jedinec má realistický pohled na sebe samého, přisuzuje sám sobě adekvátní hodnotu (ani se závažně nepodceňuje, ani nepřeceňuje) a je se svou vlastní hodnotou vyrovnan. To se pak projevuje pozitivně i v jeho mezilidských vztazích. Práce se sebepojetím má tedy i preventivní funkci – pomáhá čelit nástrahám v podobě různých závislostí. Sebeznávání jako proces tomu může významně pomoci (Valenta 2006, s. 19).

Obsahem tématu sebepoznání a sebepojetí je (RVP ZV 2013, s. 106): já jako zdroj informací o sobě, druzí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty), co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mně samému, moje učení, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepojetí. V rámci těchto témat vede učitel žáky k porozumění sobě

samému a k utváření pozitivního postoje k sobě samému.

### 3.5.2 Kooperativní vyučování

Jako další jsem vybrala kooperativní učení. Domnívám se, že princip kooperace je významný ve vztahu k sebepojetí žáka vzhledem ke stále přetrvávající soutěživé atmosféře ve třídách.

Kooperativní neboli skupinové vyučování je „*taková organizační forma práce, kde se vytvářejí malé skupiny žáků (tři až pětičlenné), které spolupracují při řešení společného úkolu.*“ (Skalková 1995, s. 46).

Podstatou skupinového vyučování je to, že učitel vytváří pedagogické situace, které umožní vzájemnou interakci žáků. Sociální interakcí chápeme vztahy mezi žáky, kdy chování jednoho je podnětem chování druhého (Mazáčová 2008, s. 21).

Společná práce s vrstevníky při dosahování cílů má značný význam pro sebevědomí. Kooperativní zkušenosti podporují vyšší úroveň sebevědomí než kompetitivní a individualistické zkušenosti. Kooperativnost je navíc vztažena k základnímu sebepřijetí, ne k podmíněnému sebepřijetí, jako je tomu u soutěživosti (Kasíková 2010, s. 35-36).

Jen ve stručnosti zde vyjmenujeme základní znaky kooperativního učení (podle Kasíkové 2010, s. 37-38):

- a) Pozitivní vzájemná závislost. Žáci sami neuspějí, pokud neuspějí i ostatní spolužáci ve skupině.
- b) Interakce tváří v tvář. Činnost se odehrává v malých skupinách, žáci tak mají bezprostředně zpětnou vazbu od svých spolužáků ve skupině.
- c) Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů. Výkon jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu.
- d) Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností. Jde o dovednosti potřebné ke spolupráci.
- e) Reflexe skupinové činnosti. Skupina reflektuje svoji činnost, na tom je závislá efektivita celé skupiny. Jde o to, jak skupina popisuje jednotlivé kroky a rozhoduje o jednotlivých krocích práce (účinnost postupu, kdo a jak přispěl, budoucí plán apod.).

Vztahy vytvářející se mezi žáky ve skupině navzájem i mezi učiteli a žáky ovlivňují nejen průběh intelektuálních procesů, ale i utváření názorů a postojů týkajících se vztahů mezi lidmi i vztahu k sobě samému. Kasíková (1995, in Sedláčková 2009, s. 78-79) zdůrazňuje vliv kooperace právě na sebepřijetí, které se zakládá na:

a/ Zvnitřnění toho, že jedinec je znám, akceptován a oblíben takový, jaký je. Tímto procesem se vytváří základní sebepřijetí – víra ve vnitřní akceptabilitu a reflektované sebevědomí – založené na lidské schopnosti reagovat na vlastní akce a kvality tak, jak jedinec očekává, že by reagovali druzí.

b/ Zvnitřnění úspěchu. Individuální a sdílený úspěch osobnosti v kooperativních situacích přispívá k základnímu sebepřijetí a kompetenčnímu sebevědomí, souvisí s vědomím, že člověk bude úspěšný, pokud se pokusí o úspěch.

c/ Příznivé sebehodnocení v souladu s vrstevníky. Pozorování a posuzování svých kvalit z různých hledisek, v mnoha dimenzích. Častá interakce se spoluaktéry odstraňuje pouhé emocionální sebehodnocení, vytváří podmínky pro sociální srovnávání pod vlivem multidimenzionálního pohledu na vlastní osobnost.

Mazáčová (2008, s. 24) shrnuje přednosti skupinového vyučování z pohledu osobnosti žáka. *„Jde o možnost pomoci si na úrovni vrstevnického porozumění a řešení úkolů, možnost pracovat v uvolněné atmosféře, možnost rozvíjet vzájemnou komunikaci, učit se vyjadřovat tak, aby mi ostatní rozuměli, možnost vytvářet si pozitivní představu o sobě samém, rozvíjet sebereflexi, sebevědomí, sebeuspokojení a sebeúctu a možnost učit se rozumět druhým a respektovat jejich názory.“*

Za centrální rys kooperativního vyučování je považována možnost učit se prostřednictvím vyjádření a zkoumání různorodých názorů a zkušeností ve spolupracujícím společenství. Je kooperující v tomto smyslu: nikdo v pracující skupině nezkouší vytěžit ze situace jen pro sebe, nejde o soutěžení mezi členy skupiny (Kasíková 2010, s. 30-31).

Formy a techniky skupinové práce zde nebudu blíže popisovat. Učitel si je může sám vyhledat a použít podle potřeby. Podrobně je popisuje Kasíková ve svých knihách (2004, 2010).

### 3.5.3 Projektové vyučování

Projektové vyučování jsem vybrala proto, protože se domnívám, že při správné realizaci této metody můžeme ovlivnit sebehodnocení a celkové sebepojetí žáka. Princip spolupráce (o spolupráci viz. výše), aktivita samotného žáka, smysluplnost jeho počínání, motivace k práci, chuť práci dokončit apod. vede žáka k tomu, aby zažil úspěch, aby se zapojil do práce bez obavy z neúspěchu.

Pokusím se stručně shrnout to, o co v projektovém vyučování jde. V projektovém vyučování jsou žáci aktivní, vyhledávají nové informace, používají dosavadní poznatky a zkušenosti. Žáci se učí spolupracovat, řídit a organizovat svou činnost. Při těchto činnostech se učí formulovat vlastní názor, argumentovat, diskutovat. Učitel je zde v roli spolutvůrce a poradce, pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému. Výsledek projektu má konkrétní podobu, tj. výsledný produkt. Žáci tedy vidí konkrétně odvedenou práci. Výsledný produkt žáci veřejně prezentují a to klade nárok na jeho kvalitu.

Kasíková (2010, s. 48-49) shrnuje základní principy projektu:

- a/ Potřeby a zájmy dítěte – v projektech se uskutečňuje dětská potřeba aktivního střetávání se se světem, potřeba nových zkušeností a poznatků a schopností a potřeba vlastní odpovědnosti a spoluzodpovědnosti.
- b/ Aktuálnost situace – v projektech je šance vyrovnat se s reálnými problémy do hloubky a šířky, v jaké si to děti přejí.
- c/ Interdisciplinarita – projekty svou podstatou nabízejí celistvé poznání.
- d/ Seberegulace při učení – plánování a realizace projektu spočívá na žácích, na jejich řídicí i sebeřídicí činnosti.
- e/ Orientace na produkt – projekt míří co nejvíce k životu, kde práce a činnost přináší také produkt, a stvrzuje tak smysl učení.
- f/ Skupinová realizace – vyučování v projektech znamená přirozené propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci.
- g/ Společenská platnost – projekty mohou poskytnout řešení, která mohou být testována a zhodnocena i v reálném světě mimo školu, a tím motivovat žáky k dalšímu učení.

Mazáčová (2008, s. 40) shrnuje základní přednosti projektového vyučování:

*„Integruje poznatky z různých předmětů, pomáhá získávat poznatky s prožitkem a smyslovým vnímáním, respektuje individuální potřeby a možnosti dítěte, výrazně žáka aktivizuje a motivuje k učení, má úzký vztah k realitě života, umožňuje žákům pracovat v týmu a rozvíjí u nich pocit odpovědnosti, rozvíjí žádoucí pracovní a studijní návyky.“*

Dále Mazáčová (2008, s. 40) shrnuje přednosti z hlediska žáka: *„žák nachází smysl poznávání, učí se dokončovat práci, nebát se dělat chyby, dotýká se skutečných věcí, má možnost zasahovat do skutečného života, rozvíjí jeho sebedůvěru, vyučování se pro něj stává podnětným, škola je prostředím, kam se rádo vrací.“*

Převedeme-li to k našemu tématu: žák je motivován k práci, práci dokončí a zažije úspěch. Protože pracují ve většině případů ve skupině, může svými nápady a prací získat lepší pozici a tím i posílit své sebepojetí.

Velmi důležitou podmínkou projektového vyučování je vnitřní motivace žáka (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 15). Úkol, který směřuje k výslednému produktu, a výsledný produkt sám musí být smysluplný. Musí vycházet ze skutečného života, odpovídat dosavadním zkušenostem žáků. Žák musí pracovat na úkolu delší dobu a musí být motivován dodělat projekt až k výslednému produktu. V projektu také funguje tzv. princip svobodného výběru, tj. žák volí z nabízených témat a v rámci tématu si stanoví svůj úkol. Žák vybírá zdroje informací, hledá způsob zpracování úkolu, plánuje čas, který bude potřebovat na splnění úkolu, rozděluje si práci, vybírá pomůcky. Učitel podporuje žáka v motivaci.

Primární podmínkou efektivního zařazení projektů do celku vyučování dlouhodobé a týmové plánování projektového vyučování (více např. in Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, Kašová 1995).

Důležité je hodnocení projektu. Otázka ale nezní „Co?“, ale „Jak?“ (Kašová 1995, s. 78). Žáci nepracovali samostatně, je tedy otázkou, jak určit podíl jednotlivce. Kašová (1995, s. 78) odpovídá: Neznámkovat, hodnotit slovně! Navíc doporučuje kombinovat sebehodnocení žáků s hodnocením vyučujícího a spolužáků.

Podle Coufalové (2006, s. 27-28) umožňuje projekt testování vlastních sil učitele a žáka. Důležitá je zde společná sebereflexe. Společná sebereflexe probíhá nejen v závěru projektu, ale i v jeho průběhu. Projekt by měl probíhat v klidu a pohodě. Při posuzování projektu hodnotíme, co přinesl žákovi, a ne jak se povedl učiteli. V

projektovém vyučování hodnotíme celý proces, nejenom výsledek. Do hodnocení se maximálně zapojuje žák.

### 3.5.4 Dramatická výchova

Dramatickou výchovu jsem vybrala proto, že se přímo zabývá osobnostně sociálním učením, jejím záměrem je osobnostně sociální rozvoj. Bláhová (1996, s. 22) přímo definuje dramatickou výchovu jako „*obor zabývající se osobnostně sociálním učením.*“ Osobnostní úroveň vede k poznávání sebe sama, k vlastnímu sebeobrazu. V sociální úrovni najdeme informace o sociálním prostředí a jeho vliv na osobnosti tohoto prostředí ve vzájemné interakci jedince a okolí.

Dramatická výchova řadí mezi své cíle v oblasti osobnostního rozvoje sebepoznání, sebehodnocení a seberegulaci, a tak nepochybně směřuje významně i k utváření sebeobrazu a sebevědomí.

Valenta (1999, s. 18) považuje za první záměr dramatiky podporu osobnostního rozvoje a usnadnění učení žáků. Výchovná dramatika nese potenciál rozvoje komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivost, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů a pochopení divadelního umění.

Cest k vlastnímu sebeobrazu je v procesech učení v dramatické výchově několik. Informace o sobě od jiných osob získáme v dramatu mnoha způsoby, přímým i nepřímým vyjádřením, v rolích i mimo ně. Dokonce tu dostáváme i specifickou informaci o „já“ od fiktivní osoby – od hrané postavy, jíž jsme své „já“ propůjčili.

Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her a improvizací k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sebe sama (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 15).

Jedním ze základních principů dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. Dítě je v probíhajícím procesu aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem. V činnosti dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové. Vnímaná, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává zážitkem. Záměrné spojení

činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl. Dramatická výchova tedy klade do středu procesu žáka. Žák je vnímán jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. V ohnisku pozornosti je péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 9-10).

Jedním z hlavních cílů i prostředků dramatu je sebereflexe. Probíhá se záměrem mít informaci a hodnotit ji, ale také se záměrem mít informaci, abych ji použil v praxi. V dramatu se také uplatňuje srovnávání se jak ve vztahu ke spolužákům a učiteli, tak ve vztahu k rolovým postavám, které tvoříme. V dramatu se též nabývají konkrétní zkušenosti v konkrétních situacích. To je dáno tím, že v dramatu lze navodit prakticky jakékoliv situace a opakovat je. Důležitá je rovněž skutečnost, že situace jsou „jako“. Fiktivní svět je ale vnímán aktivně – zpřítomněním tohoto světa je dána možnost vstoupit do něj v rovině hry, takto v něm být, konat, jednat, a to právě díky rolové hře (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 12).

Obsahy dramatické výchovy nabízejí dětem množství situací, dějů, postav, míst, které jsou nastoleny teď a tady, často bez možnosti detailního zkoumání, přípravy. Princip improvizace je dalším ústředním principem dramatické výchovy. Improvizace využívá potenciálu hráče v jeho celistvosti, „...využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince...“ (Way 1996, s. 133).

Pro dramatickou výchovu je zásadní společné konání. Dramatická výchova počítá s kooperativními modely práce, s budováním klimatu akceptace, respektu a prosociálních vazeb, vytváření šance na úspěch. Toto vše hraje důležitou roli při utváření dobrého sebevědomí (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, str. 14).

Pokud shrneme výše uvedené, dramatická výchova zásadně ovlivňuje a utváří sebepojetí dítěte, rozvíjí jeho osobnost. Žák je aktivní, spoluvytváří probíhající proces. Poznává sám sebe a svět díky zážitkům a prožitkům ve fiktivních situacích nejčastěji pomocí improvizace a rolových her.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 4.1 Cíl výzkumu a hypotézy

#### Cíl výzkumu

Na základě teoretického zpracování problematiky je cílem praktické části zjistit vztah mezi úspěšností ve škole a sebepojetím žáka na prvním stupni ZŠ. Vzhledem k množství vlivů, které na žáka ve škole působí, chci také zjistit, který z nich je pro žáka samotného nejdůležitější.

Pokusím se odpovědět na otázky:

- Co pro žáka samotného znamená být ve škole úspěšný?
- Do jaké míry je pro žáka úspěch ve škole důležitý?
- Který z vlivů, působících ve škole na žáka, ho nejvíce ovlivňuje, je pro něj nejdůležitější z hlediska sebepojetí?
- Jaký a zda je rozdíl mezi pojetím sebehodnocení žáků na konci prvního období (3. ročník) a na konci druhého období (5. ročník) prvního stupně základní školy?

#### Hypotézy

Na základě vytyčeného cíle a výzkumných otázek jsem formulovala hypotézy, které se pokusím dokázat či vyvrátit. Vycházím z obecného předpokladu, že vedle rodiny škola a úspěch ve škole významně ovlivňuje utváření sebepojetí žáka na 1. stupni ZŠ.

H1 - Být ve škole úspěšný je důležité a ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení žáka.

H2 - Být ve škole úspěšný znamená pro žáka mít dobré známky.

H3 - Sebpojetí žáka na 1. stupni ZŠ ovlivňuje hlavně učitel a jeho hodnocení.

H4 - Sebehodnocení žáka třetího ročníku se neliší od sebehodnocení žáka pátého ročníku.

## 4.2 Použité metody výzkumu

K získání informací a tedy k vlastnímu výzkumnému šetření jsem si zvolila dotazníkovou metodu. Tuto metodu doplní další dvě: popis své osoby očima druhého a stylizovaný autoportrét. Tyto metody jsem vybrala z dostupné literatury (Skutil 2011, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, Davido 2008, Fontana 1997).

### 1. Dotazník

Použila jsem nestandardizovaný dotazník, který jsem sama vypracovala. Vzhledem k věku respondentů obsahuje 8 otázek. V dotazníku jsem využila otázky uzavřené a polouzavřené (Skutil 2011, s. 82-83). Cílem dotazníku je zjistit vztah žáků třetího a pátého ročníku k úspěchu ve škole a jejich sebehodnocení.

Dotazník má jako každá výzkumná metoda své výhody a nevýhody. Popisuje je Skutil (2001, s. 80-81):

Výhody:

- snadná a rychlá administrace
- lze oslovit větší počet respondentů a tím získat značné množství údajů
- je možné získat informace, které nejsme schopni získat jinou technikou
- údaje lze většinou plně kvantifikovat
- anonymita respondentů

Nevýhody:

- musíme počítat se subjektivitou výpovědí
- je možné, že se respondent otázce vyhne
- respondentovi vždy nemusí vyhovovat daná forma dotazování
- nemožnost dovysvětlení otázky v případě, kdy sami nebudeme dotazník administrovat
- přesnost vymezených otázek a variant odpovědí striktně omezuje prostor pro odpovědi respondenta, takže někdy je nucen zvolit variantu, kterou by jinak nezvolil

- možnost zkreslení odpovědi žádoucím směrem

Jsem si vědoma možných nevýhod dotazníkové metody, jak je popsána výše, přesto je takto možné získat informace, které potřebuji.

## **2. Popis své osoby očima druhého**

Tuto metodu řadí Fontana (1997, str. 261) mezi formální metody, kdy např. ve vyučovacích hodinách v rámci slohu můžeme žáky vybídnout, aby vyjádřili slovy, jak se na sebe dívají a jak sebe sami prožívají. Žák sám sebe popíše očima druhého, tj. žáci jsou vyzváni, aby sepsali vlastní popis ve třetí osobě. Takto se dá zjistit, jak žáci pohlížejí na svou osobu, zda jsou si vědomi svých reálných možností a schopností.

Zadání znělo: Znáš Janu Jirkovou?, kdy Jana Jirková je jméno žákyně. Někteří žáci bez ohledu na ročník hned nepochopili, o co mi jde, proto jsem jim vysvětlila princip metody (viz. výše) a zkusila jsem trochu obměnit zadání, aby to bylo srozumitelnější: Máme rádi Janu Jirkovou, protože...? (zadání podle Fontany 1997, s. 261)

Tato metoda doplňuje dotazník. Jde o spontánní projev žáka, který by měl ukázat, jak žák sám o sobě smýšlí, co je pro něj důležité. Chci, aby se žák na sebe podíval z jiného úhlu než v dotazníku, kde byly otázky jasně dané a byl omezen prostor pro odpovědi žáků. Tuto metodu jsem žákům zadávala s odstupem od dotazníku, aby nebyli dotazníkem příliš ovlivněni. Přesto je ale možné, že odpovědi v dotazníku znění popisů ovlivnily. Možná by bylo lepší zadat tuto metodu jako první.

Interpretace dat u této metody není v literatuře nijak specifikována. V souvislosti s cílem práce mě bude zajímat, jak se žák celkově hodnotí (jak sám na sebe pohlíží) a co hodnotí (obsah hodnocení). Vyhodnocovat budu jeho vztah k sobě samému a ke škole.

Jsem si vědoma toho, že písemný projev je pro žáky prvního stupně obtížný.

## **3. Stylizovaný autoportrét**

Stylizovaný autoportrét je projektivní kresebná metoda. Mnozí autoři poukazují na spojitost mezi nakreslenou figurou a sebereflexí individua (autoreflexí, hodnocení obrazu sebe sama atd.). Jde o tematickou kresbu. V kresbě se odrážejí různé psychické

procesy, projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. k sebepojetí. Kresba slouží jako prostředek ztvárnění určité skutečnosti podle představ a zkušeností daného dítěte, a to na základě postoje, jaký si k ní vytvořil, a do své kresby jej promítá, tj. projikuje. Žák vše musí ztvárnit podle svého názoru a na základě vlastního pojetí dané skutečnosti. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 287). Proto jsem použila metodu stylizovaného autoportrétu. Žák sám sebe namaluje ve školním prostředí. Kresba ve školním prostředí by měla naznačit, jak žák sám o sobě ve škole smýšlí.

Uvedeme zde některé znaky kresby lidské postavy, které mohou mít nějaký signální význam a pro nás jsou důležité z hlediska interpretace výsledků:

1. velikost postavy a umístění postavy – obecně může být nápadnost ve velikosti postavy signálem potíží v sebepojetí a ve vztazích s prostředím. Velmi malou postavu kreslí děti nesebevědomé, úzkostné, trpící pocity nejistoty. Malá postava v rohu může být projevem problémů v sebepojetí, nejistoty. Nápadně velkou postavu kreslí děti se sklonem k sebeprosazování. Nápadně velká postava může být také projevem problémů v sebepojetí.

2. struktura postavy – chybějící části postavy (nohy ruce, obličej apod.) se vyskytují v kresbách u dětí s emočními problémy, s problémy v sebepojetí.

(znaky kresby lidské postavy in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, s. 289-292):

Pro určení sebepojetí nebo sebehodnocení dítěte je také významné, jakou barvu pro svůj obraz použije. Sledovala jsem, jaké barvy byly nejvíce použity. Žáci nebudou nijak ve výběru barev omezeni. V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu. Obecně se ale uvádí, že teplé a jasné barvy svědčí o vyrovnanosti, tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně na odpor k něčemu. Musíme také přihlížet k dalším faktorům, jako jsou kulturní vlivy, móda apod. Nepřítomnost barev v kresbě může prozrazovat citovou prázdnotu (Davido 2008, str. 36-38)

Zadání znělo: Nakresli sám sebe ve školním prostředí. Žádné další instrukce a omezení zde nebyly.

Budu tedy zkoumat následující: velikost a umístění postavy, strukturu postavy a použití barev.

### 4.3 Charakteristika zkoumané skupiny

Zkoumanou skupinu tvořili žáci ze Základní školy a Mateřské školy Mendíků v Praze 4.

Skupina žáků, na kterých byl realizován výzkum, byla vybrána záměrně. Jedná se o žáky třetích a pátých ročníků, tj. jde o konec prvního a druhého období prvního stupně ZŠ. Žáci třetích ročníků mají svou paní učitelku na většinu předmětů, na některé výchovy a anglický jazyk mají jiné učitele. Žáci pátých ročníků mají režim druhého stupně, tj. na každý předmět jiného učitele.

Výzkum byl realizován vždy ve dvou různých třídách každého ročníku. Výzkumu se zúčastnili všichni žáci, kteří byli ten den ve škole, tj. 44 žáků ze třetích tříd a 46 žáků z pátých tříd.

I když tato práce nerozlišuje rozdíly sebepojetí u různého pohlaví, uvádím počet dívek a chlapců ve zkoumané skupině v jednotlivých ročnících (tabulka č. 1 a 2). Někteří autoři se totiž domnívají, že existují určité rozdíly mezi sebeobrazem u chlapců a dívek (viz. Sedláčková 2009, str. 41). Naše zkoumaná skupina má poměrně stejnoměrné zastoupení chlapců a dívek.

*Tabulka č. 1: Počet dívek a chlapců ve zkoumané skupině – 3. třída*

	Počet	%
Chlapci	24	54,55
Dívky	20	45,45

*Tabulka č. 2: Počet dívek a chlapců ve zkoumané skupině – 5. třída*

	Počet	%
Chlapci	22	47,83
Dívky	24	52,17

## 5. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Přehled získaných výsledků zde uvádím podle použitých metod.

### 5.1 Dotazník

Dotazník obsahuje osm otázek. Některé otázky jsou uzavřeného charakteru, žáci zaškrtovali odpovědi. Žáci mohli zaškrtnout jednu nebo dvě odpovědi. Některé otázky jsou polouzavřeného charakteru, žáci měli zaškrtnutou odpověď zdůvodnit. Poslední otázka je otevřená, na kterou mohli žáci odpovědět libovolně. Všechny otázky jsem s žáky před začátkem výzkumu detailně probrala, aby jim byly jasné a abych si byla jistá, že jim rozumí.

Při zdůvodňování otázek žáci odpovídali nejrůzněji, takže jsem musela vytvořit kategorie. Kategorie se u žáků třetích a pátých ročníků nemusí shodovat a často ani neshodují. Proto na nich můžeme ukázat, co je pro žáky daného ročníku důležité. Zároveň zde můžeme ukázat, zda došlo k nějakému posunu v odpovědích u žáků třetího a pátého ročníku.

Výsledky četnosti jednotlivých odpovědí (v procentech) ukazují tabulky č. 3-32.

Dotazník naleznete v příloze.

#### **Otázka č. 1: Jsem ve škole úspěšný?**

##### **3. ročník**

*Tabulka č.3 – Jsem ve škole úspěšný? - 3. třída*

	%
Ano	31,82
Ne	18,18
Nevím	50,00

Tabulka č. 3 ukazuje, že 50% žáků třetího ročníku neví, jestli jsou ve škole

úspěšní. Svou úspěšností je si jisto 31,82% žáků a svou neúspěšností 18,18% žáků třetího ročníku.

### **Komentář k výsledkům:**

Tento výsledek může ukazovat na dobré sebevědomí a sebehodnocení žáků, jistou míru sebekritičnosti, kdy žáci vědí, že jim něco jde a něco nejde. Zajímavé je, že polovina žáků třetího ročníku neví, jestli jsou úspěšní. To objasní odpovědi na doplňující otázku (viz. komentář níže).

### **Proč si to o sobě myslím?**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 4 – Ve škole jsem úspěšný. Proč si to o sobě myslím? - 3. třída*

	%
Dobré známky	57,14
Pochvala paní učitelky	21,43
Někdy dobré někdy špatné známky	21,43

Nejvíce žáků, kteří uvedli, že jsou úspěšní, zdůvodňovalo svůj úspěch tím, že mají dobrou známku (57,14%), 21,43% žáků odůvodnilo svůj úspěch tím, že jsou chváleni paní učitelkou, a stejný počet (21,43%) vidí svůj úspěch v tom, že mají někdy sice špatné známky, ale dostávají i dobré.

*Tabulka č. 5 – Ve škole nejsem úspěšný. Proč si to o sobě myslím? - 3. třída*

	%
Špatné známky	37,50
Nemá samé jedničky	25,00
Některé nedostatky	12,50
Neodpověděl	25,00

Nejvíce žáků, kteří uvedli, že jsou neúspěšní, zdůvodňovalo svůj neúspěch tím, že mají špatné známky (37,50%). Někteří vidí neúspěch v tom, že nemají samé jedničky (25,00%), jiní zmiňují některé nedostatky (12,50%). 25,00% žáků neodpovědělo.

Tabulka č. 6 – Nevím, jestli jsem ve škole úspěšný. Proč si to o sobě myslím? - 3. třída

	%
Jeden předmět jde, jiný nejde	18,18
Dobré i špatné známky	36,36
Nemá dost dobré známky	4,55
Neodpověděl	31,82

Žáci, kteří uvedli, že neví, jestli jsou ve škole úspěšní, odůvodnili svůj postoj nejčastěji tím, že dostávají dobré i špatné známky (36,36%), 18,18% tím, že jim jeden předmět jde a jiný nejde, 4,55% tím, že nemá dost dobré známky. 31,82% žáků neodpovědělo.

#### **Komentář k výsledkům:**

Z těchto výsledků vyplývá, že úspěch nebo neúspěch žáci hlavně poměřují podle toho, jaké dostávají známky. To si myslí nejvíce žáků třetího ročníku. Je zde zajímavé, že některým žákům stačí občas dobrá známka, aby byli úspěšní, někteří žáci potřebují k úspěchu samé jedničky, jinak se cítí být neúspěšnými.

Mnozí z těch, kteří se cítí být neúspěšnými nebo neví, zda jsou úspěšní, neuměli tento postoj zdůvodnit. Možná mají nižší sebevědomí a nechtějí se přímo zařadit mezi úspěšné, anebo cítí některé nedostatky a neumí je pojmenovat.

#### **Otázka č. 1: Jsem ve škole úspěšný?**

##### **5. ročník**

Tabulka č.7 – Jsem ve škole úspěšný? - 5. třída

	%
Ano	26,09
Ne	23,91
Nevím	50,00

Polovina žáků pátého ročníku (50,00%) uvedla, že neví, jestli jsou ve škole úspěšní. Svou úspěšností je si jisto 26,09% žáků a svou neúspěšností 23,91% žáků pátého ročníku.



### **Komentář k výsledkům:**

Tento výsledek ukazuje, že většina žáků má zdravé sebevědomí a sebehodnocení, jejich sebehodnocení má jistou míru sebekritičnosti, kdy žáci vědí, že jim něco jde a něco nejde. Vidíme zde malý posun oproti třetímu ročníku, více žáků je přesvědčeno o své neúspěšnosti. Zajímavé je, že stejně jako u žáků třetího ročníku polovina žáků pátého ročníku neví, jestli jsou úspěšní. To objasní odpovědi na doplňující otázku (viz. komentář níže).

### **Proč si to o sobě myslím?**

#### **5. ročník**

*Tabulka č. 8 – Ano, ve škole jsem úspěšný. Proč si to o sobě myslím? - 5. třída*

	%
Dobré známky	50,00
Někdy dobré někdy špatné známky	8,33
Snažím se, učím se	41,67

Nejvíce žáků pátého ročníku, kteří uvedli, že jsou úspěšní, zdůvodňovalo svůj úspěch tím, že mají dobré známky (50,00%), 41,67% žáků odůvodnilo svůj úspěch tím, že se snaží a učí se, a 8,33% vidí svůj úspěch v tom, že mají někdy sice špatné známky, ale dostávají i dobré.

*Tabulka č. 9 – Ne, ve škole nejsem úspěšný. Proč si to o sobě myslím? - 5. třída*

	%
Špatné známky	27,27
Nemá samé jedničky	9,09
Nejde mi to	9,09
Neučím se	18,18
Některé nedostatky	18,18
Nebaví mě to	9,09
Ještě jsem nic nedokázal	9,09

Nejvíce žáků, kteří uvedli, že nejsou úspěšní, zdůvodňovalo svůj neúspěch tím, že mají špatné známky (27,27%). Někteří vidí neúspěch v tom, že se neučí (18,18%), že se u nich najdou některé nedostatky (18,18%), že nemají samé jedničky (9,09%), že jim to nejde (9,09%), že je to nebaví (9,09%) nebo že ještě nic nedokázali (9,09%).

Tabulka č. 10 – Nevím, jestli jsem ve škole úspěšný. Proč si to o sobě myslím? - 5. třída

	%
Jeden předmět jde, druhý nejde	26,09
Dobré i špatné známky	13,04
Někdy se něco povede, jindy ne	26,09
Je co zlepšovat	8,70
Nedokáže se učit sama	4,35
Neodpověděl	21,74

Žáci, kteří uvedli, že neví, jestli jsou ve škole úspěšní, odůvodnili svůj postoj nejčastěji tím, že jim jeden předmět jde a jiný nejde (26,09%) nebo že se jim někdy něco povede a jindy zase nepovede (26,09%). 13,04% žáků vidí důvod v tom, že dostávají dobré i špatné známky, 8,70% že je vždy co zlepšovat, 4,35% že se neumí sama učit. 21,74% žáků neodpovědělo.

#### **Komentář k výsledkům:**

Z těchto výsledků stejně jako u třetího ročníku vyplývá, že úspěch nebo neúspěch žáci pátého ročníku poměřují hlavně podle toho, jaké dostávají známky. I zde je zajímavé, že některým žákům stačí občas dobrá známka, aby byli úspěšní (i když jich je méně než u třetího ročníku). Mnoho žáků pátého ročníku vidí úspěch ve škole v tom, že se snaží. Toto žáci třetího ročníku vůbec nezmiňovali. Těm stačila pochvala paní učitelky. I u žáků pátého ročníku to ale může znamenat to, že je někdo chválí za snahu, což je pro ně velmi důležité.

Mnozí z těch, kteří se cítí být neúspěšnými nebo neví, zda jsou úspěšní, neuměli stejně jako žáci třetího ročníku tento postoj zdůvodnit. Možná cítí některé nedostatky, ale neumí je přesně vyjádřit, anebo mají horší sebevědomí a nechtějí se přímo zařadit mezi úspěšné.

Je zde vidět i jistý posun v odpovědích u žáků pátého ročníku. Přestože většina žáků stále spojuje úspěch či neúspěch s dobrými či špatnými známkami, jejich odpovědi jsou mnohem různorodější. Někteří dokonce odpovídali v obecnější rovině (ještě jsem nic nedokázal, stále je co zlepšovat), jiní přiznali, že je to ve škole nebaví.

## **Otázka č. 2: Co pro mě znamená být úspěšný ve škole?**

### **3. ročník**

*Tabulka č. 11 – Co pro mě znamená být ve škole úspěšný? - 3. třída*

	%
Mít dobré známky	45,45
Mít hodně kamarádů	6,82
Mít dobré známky i hodně kamarádů	31,82
Být oblíbený u učitele	0
Být oblíbený u učitele a mít hodně kamarádů	11,36
Něco jiného	4,55

Nejvíce žáků třetího ročníku uvedlo, že být úspěšný pro ně znamená mít dobré známky (45,45%), pro 31,82% žáků je úspěch ve škole spojen s dobrými známkami, ale i s kamarády, pro 6,82% žáků znamená být úspěšný, když mají hodně kamarádů, pro 11,36% když jsou oblíbení u učitele a mají hodně kamarádů, pro 4,55% to znamená něco jiného.

### **5. ročník**

*Tabulka č. 12 – Co pro mě znamená být ve škole úspěšný? - 5. třída*

	%
Mít dobré známky	73,91
Mít hodně kamarádů	6,52
Mít dobré známky i hodně kamarádů	13,04
Být oblíbený u učitele	0
Být oblíbený u učitele a mít hodně kamarádů	0
Něco jiného	6,52

Nejvíce žáků pátého ročníku uvedlo, že být úspěšný pro ně znamená mít dobré známky (73,91%), pro 13,04% žáků je úspěch ve škole spojen s dobrými známkami, ale i s kamarády, pro 6,52% žáků znamená být úspěšný, když mají hodně kamarádů, pro 6,52% znamená být úspěšný něco jiného.

### **Komentář k výsledkům:**

Tyto výsledky ukazují na skutečnost, že pro žáky třetího i pátého ročníku znamená být úspěšný ve škole, když mají dobré známky. Tyto odpovědi souvisí a

potvrzují minulou otázku, kde žáci třetího i pátého ročníku sami sebe považovali za úspěšné či neúspěšné. Jako nejčastější důvod uváděli právě souvislost s dobrými či špatnými známkami.

U pátého ročníku je patrný posun směrem ke známkám, kdy mnohem více žáků uvedlo tuto skutečnost. Může to souviset s tím, že žáci pátého ročníku dělají přijímací zkoušky na gymnázia, kde je dobrý prospěch velmi důležitý. Zatímco někteří žáci třetího ročníku uvedli jako úspěch ve škole, když jsou oblíbení u učitele, u žáků pátého ročníku se tato odpověď vůbec neobjevila. Může to souviset i s tím, že žáci pátého ročníku, kteří se zúčastnili výzkumu, mají režim druhého stupně, tj. střídají se jim učitelé na každý předmět, a tak s nimi nemají až tak blízký vztah jako žáci třetího ročníku, kteří mají „svou“ paní učitelku, a tak mají mezi sebou silný vztah.

### **Otázka č. 3: Je pro mě úspěch ve škole důležitý?**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 13 – Je pro mě úspěch ve škole důležitý? - 3. třída*

	%
Ano	93,18
Ne	6,81

93,18% žáků třetího ročníku uvedlo, že je pro ně úspěch důležitý, a jen pro 6,81% žáků úspěch důležitý není.

### **Z jakého důvodu?**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 14 – Úspěch je pro mě důležitý. Z jakého důvodu? - 3. třída*

	%
Ano, úspěch je pro mě důležitý.	
Dobré zaměstnání	18,18
Následné studium	6,82
Být chytrý	13,64
Mít z toho radost	6,82
Dobré známky	18,18
Kvůli rodičům	11,36
Kvůli paní učitelce	2,27
Strach z propadnutí	11,36
Neodpověděl	11,36

Žáci, pro které je úspěch důležitý, uváděli tyto důvody: 18,18% aby měli dobré známky, pro 18,18% žáků je úspěch důležitý, aby potom sehnali dobré zaměstnání, pro 13,64% aby byli chytří, pro 11,36% aby udělali radost rodičům, pro 6,82% kvůli následnému studiu, pro 11,36% kvůli strachu z propadnutí, pro 6,82% protože z toho budou mít radost a pro 2,27% kvůli paní učitelce. 11,36% žáků neodpovědělo.

*Tabulka č. 15 – Úspěch pro mě důležitý není. Z jakého důvodu? - 3. třída*

	%
Špatné známky	33,33
Nevím	33,33
Neodpověděl	33,33

Žáci, pro které úspěch důležitý není, uváděli jako důvody špatné známky (33,33%), stejný počet žáků nevěděl a stejný počet žáků neodpověděl.

#### **Komentář k výsledkům:**

Tyto výsledky ukazují, že být úspěšný ve škole je pro žáky třetího ročníku velmi důležité. Nejčastěji žáci třetího ročníku spojují úspěch ve škole s výhledem do budoucnosti. To pravděpodobně ukazuje na vliv dospělé osoby, která zdůrazňuje důležitost úspěchu a odůvodňuje úspěch ve škole kvůli dalšímu studiu a následně výhodnější práci. Odpovídají tak pravděpodobně na otázku: Proč se musím učit? K čemu mi to bude? To může vysvětlovat i nutnost mít dobré známky. Potom totiž mohou studovat a mít dobré zaměstnání. Myšlení žáků třetího ročníku je vázáno na realitu, o budoucnosti moc neuvažují. Někteří mají strach z propadnutí, což je zajímavé, protože ve zkoumané skupině žáků třetího ročníku nikdo na propadnutí není. Zajímavé je také to, že někteří žáci spojují úspěch ve škole s tím, aby byli chytří. Nemusí mít ani skvělé známky, aby toho hodně věděli.

### **Otázka č. 3: Je pro mě úspěch ve škole důležitý?**

#### **5. ročník**

*Tabulka č. 16 – Je pro mě úspěch ve škole důležitý? - 5. třída*

	%
Ano	89,13
Ne	10,87

89,13% pátého třetího ročníku uvedlo, že je pro ně úspěch důležitý, a pro 10,87% žáků úspěch důležitý není.

### **Z jakého důvodu?**

#### **5. ročník**

*Tabulka č. 17 – Úspěch je pro mě důležitý. Z jakého důvodu? - 5. třída*

	%
Dobré zaměstnání	32,61
Následné studium	26,09
Něco dokázat	2,17
Dobré známky	17,39
Být chytrý	6,52
Kvůli rodičům	6,52
Nemuset se učit	2,17
Neodpověděl	6,52

Žáci, pro které je úspěch důležitý, uváděli tyto důvody: pro 32,61% žáků je úspěch důležitý, aby potom sehnali dobré zaměstnání, pro 26,09% kvůli následnému studiu, pro 17,39% aby měli dobré známky, pro 6,52% aby byli chytří, pro 6,52% aby udělali radost rodičům, pro 2,17% aby něco dokázali, pro 2,17% aby se nemuseli učit. 6,52% žáků neodpovědělo.

*Tabulka č. 18 – Úspěch pro mě důležitý není. Z jakého důvodu? - 5. třída*

	%
Úspěch nic nedělá	20,00
Nevadí špatné známky, člověk není neomylný	40,00
Není důležitá známka, ale jestli něco umím	40,00

Žáci, pro které úspěch důležitý není, uváděli jako důvody: úspěch nic nedělá

(20,00%), nevadí špatné známky, člověk není neomylný (40,00%), není důležitá známka, ale jestli něco umím (40,00%).

### **Komentář k výsledkům:**

Tyto výsledky ukazují, že být úspěšný ve škole je velmi důležité i pro žáky pátého ročníku. Nejčastěji žáci pátého ročníku spojují úspěch ve škole s výhledem do budoucnosti. Zde je posun oproti žákům třetího ročníku, neboť tuto odpověď uvedlo mnohem více žáků pátého ročníku. To může ukazovat také na vliv dospělé osoby, která zdůrazňuje důležitost úspěchu a odůvodňuje úspěch ve škole kvůli dalšímu studiu a následně výhodnější práci, ale i na skutečnost, že žáci pátého ročníku dělají přijímací zkoušky na gymnázium. Tyto zkoušky dělají především úspěšní žáci. To je přímo konkrétní situace, která je může ovlivnit. To také může vysvětlovat i nutnost mít dobré známky. Stejně jako žáci třetího ročníku někteří žáci pátého ročníku spojují úspěch ve škole s tím, aby byli chytří.

Zajímavé jsou odpovědi žáků pátého ročníku, pro které není úspěch důležitý. Může to poukazovat na skutečnost, že se tito žáci více zamýšlejí nad tím, co je to být úspěšný a co to pro ně znamená. Nespojují úspěch s něčím konkrétním.

### **Otázka č. 4: Co je pro mě důležitější?**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 19– Co je pro mě důležitější? - 3. třída*

	%
Názor učitele	31,82
Názor kamaráda	0
Názor učitele a názor kamaráda	6,82
Názor rodičů	31,82
Názor učitele a názor rodičů	27,27
Názor kamaráda a názor rodičů	2,27
Jiné	0

Nejvíce žáků třetího ročníku odpovědělo, že je pro ně nejdůležitější názor rodičů (31,82%) a názor učitele (31,82%). 27,27% žáků uvedlo, že je pro ně nejdůležitější názor rodičů i názor učitele, 6,82% názor učitele a názor kamaráda, 2,27% názor rodičů

a názor kamaráda.

### 5. ročník

Tabulka č. 20 – Co je pro mě důležitější? - 5. třída

	%
Názor učitele	19,57
Názor kamaráda	6,52
Názor učitele a názor kamaráda	0
Názor rodičů	28,26
Názor učitele a názor rodičů	39,13
Názor kamaráda a názor rodičů	4,35
Jiné	2,17

Nejvíce žáků pátého ročníku odpovědělo, že je pro ně nejdůležitější názor rodičů i učitele (39,13%). 28,26% žáků uvedlo, že je pro ně nejdůležitější názor rodičů, 19,57% názor učitele, 6,52% názor kamaráda, 4,35% názor rodičů a názor kamaráda, 2,17% uvedlo názor někoho jiného.

#### Komentář k výsledkům:

Tyto výsledky ukazují, že pro žáky třetího a pátého ročníku je nejdůležitější názor dospělé osoby (rodičů, učitelů). Ukazuje se zde vliv dospělého na sebehodnocení žáků.

Odpovědi žáků obou ročníků jsou podobné, jen u žáků pátého ročníku se častěji objevuje důležitost kamaráda.

#### **Otázka č. 5: Co je pro mě důležitější?**

### 3. ročník

Tabulka č. 21 – Co je pro mě důležitější? - 3. třída

	%
Být oblíbený u spolužáků	27,27
Být oblíbený u učitele	27,27
Být oblíbený u spolužáků i u učitele	20,45
Jiné	25,00

Nejvíce žáků třetího ročníku odpovědělo, že je pro ně nejdůležitější, aby byli



oblíbení u spolužáků (27,27%) a u učitele (27,27%). 20,45% žáků uvedlo, že je pro ně nejdůležitější být oblíbený u obou (spolužáků i učitele). 25,00% žáků uvedlo jako nejdůležitější něco jiného.

## 5. ročník

Tabulka č. 22 – Co je pro mě důležitější? - 5. třída

	%
Být oblíbený u spolužáků	54,35
Být oblíbený u učitele	13,04
Být oblíbený u spolužáků i u učitele	10,87
Jiné	21,74

Nejvíce žáků pátého ročníku odpovědělo, že je pro ně nejdůležitější, aby byli oblíbení u spolužáků (54,35%). 13,04% žáků uvedlo, že je pro ně nejdůležitější být oblíbený u učitele, 10,87% být oblíbený u spolužáků i u učitele. 21,74% žáků uvedlo jako nejdůležitější něco jiného.

### Komentář k výsledkům:

Podle těchto výsledků je patrné, že důležitost oblíbenosti u spolužáků a důležitost oblíbenosti u učitelů v tomto smyslu je pro žáky třetího ročníku stejná. Může to ukazovat na důležitost autority ve škole, ale začíná se tu objevovat i důležitost zařadit se do vrstevnické skupiny.

Vidíme zde patrný posun v odpovědích u žáků pátého ročníku, pro které jsou spolužáci v tomto smyslu důležitější, zatímco důležitost učitelů v tomto smyslu klesá. Pro žáky pátého ročníku je stále důležitější zařadit se a být přijímán vrstevnickou skupinou.

## **Otázka č. 6: Co mi více vadí?**

### **3. ročník**

*Tabulka č. 23 – Co mi více vadí? - 3. třída*

	%
Špatné hodnocení kamaráda	25,00
Špatné hodnocení učitele	18,18
Špatné hodnocení kamaráda i učitele	11,36
Špatné hodnocení rodičů	13,64
Špatné hodnocení kamaráda i rodičů	11,36
Špatné hodnocení učitele i rodičů	20,45
Jiné	0

Nejvíce žákům třetího ročníku vadí, když jsou špatně hodnoceni kamarádem (25,00%). 20,45% žáků uvedlo, že jim nejvíce vadí špatné hodnocení učitele i rodičů, 18,18% špatné hodnocení učitele, 13,64% špatné hodnocení rodičů, 11,36% špatné hodnocení kamaráda i učitele, 11,36% špatné hodnocení kamaráda i rodičů.

### **5. ročník**

*Tabulka č. 24 – Co mi více vadí? - 5. třída*

	%
Špatné hodnocení kamaráda	23,91
Špatné hodnocení učitele	26,09
Špatné hodnocení kamaráda i učitele	0
Špatné hodnocení rodičů	28,26
Špatné hodnocení kamaráda i rodičů	2,17
Špatné hodnocení učitele i rodičů	15,22
Jiné	4,35

Nejvíce žákům pátého ročníku vadí, když jsou špatně hodnoceni rodiči (28,26%). 26,09% žáků uvedlo, že jim nejvíce vadí špatné hodnocení učitele, 23,91% špatné hodnocení kamaráda, 15,22% špatné hodnocení učitele i rodičů, 2,17% špatné hodnocení kamaráda i rodičů. 4,35% žáků pátého ročníku uvedlo, že jim nejvíce vadí špatné hodnocení někoho jiného.

### **Komentář k výsledkům:**

Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že pro žáky třetího ročníku nabývá na

důležitosti, když jsou špatně hodnoceni kamarádem. To může souviset s odpověďmi na otázku: Co je důležitější, zda být oblíbený u učitele nebo u spolužáků. Zdá se, že u žáků třetích tříd se potvrzuje stoupající důležitost zařadit se do vrstevnické skupiny. Musím zde ale poznamenat, že otázka nemá specifikováno, co je hodnoceno. Je možné, že by se četnost odpovědí změnila.

Pro žáky pátého ročníku je nejvíce nepříjemné, když jsou špatně hodnoceni dospělou autoritou (učitel, rodič). I zde mohou být odpovědi zkreslené tím, že není specifikováno, co je hodnoceno (školní výsledky, písemná práce, oblečení, chování atd.). Tyto výsledky ale zároveň mohou souviset s odpověďmi na otázku: Čí názor je pro ně důležitější? Pak by se zde potvrdila důležitost a vliv hodnocení dospělé autority (učitele, rodičů).

### **Otázka č. 7: Jak sám sebe hodnotím?**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 25 – Jak sám sebe hodnotím? - 3. třída*

	%
Jsem dobrý	27,27
Mohu se zlepšit	72,73
Jsem špatný (hloupý)	0

Nejvíce žáků třetího ročníku uvedlo, že se mohou zlepšit (72,73%), 27,27% žáků uvedlo, že jsou dobří, nikdo neodpověděl, že je špatný (hloupý).

### **Proč si to o sobě myslím?**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 26 – Jsem dobrý. Proč si to o sobě myslím? - 3. třída*

	%
Dobré známky	50,00
Pochvala paní učitelky	25,00
Snažím se	8,33
Jsem se sebou spokojený	8,33
Neodpověděl	8,33

Nejvíce žáků třetího ročníku, kteří odpověděli, že jsou dobří, uvedlo jako důvod,

že mají dobré známky (50,00%), 25,00% protože je chválí paní učitelka, 8,33% protože se snaží, 8,33,% protože je se sebou spokojený. 8,33% žáků neodpovědělo.

*Tabulka č. 27 – Mohu se zlepšit. Proč si to o sobě myslím? - 3. třída*

	%
Zlepšit známky	53,13
Zlepšit jeden předmět	18,75
Zlepšit některé nedostatky	9,37
Neučím se	3,13
Neodpověděl	15,62

Nejvíce žáků třetího ročníku, kteří odpověděli, že se mohou zlepšit, uvedlo jako důvod, že si musí zlepšit známky (53,13%), 18,75% že si musí zlepšit jeden předmět, 9,37% že musí zlepšit některé nedostatky, 3,13% že se neučí, ale měl by. 15,62% žáků neodpovědělo.

#### **Komentář k výsledkům:**

Tyto odpovědi potvrzují některé skutečnosti, které vyplynuly z dřívějších otázek. Žáci třetího ročníku mají zdravé sebezpojetí, většina ví, že jim něco jde a něco nejde. To, že jsou dobří nebo že se musí zlepšit, spojují nejčastěji s dobrými známkami nebo zlepšením se v nějakém předmětu (pravděpodobně si musí zlepšit známky v určitém předmětu), takže se zde opět potvrzuje souvislost dobrých známek s úspěchem ve škole a tím i s následným sebehodnocením. Pro žáky třetího ročníku je zde ještě důležitá osoba paní učitelky. Důležitá pro dobré sebehodnocení je také snaha, kterou žáci vyvinou, aby byli dobří. Zajímavá je skutečnost, že někteří žáci třetího ročníku se hodnotí pozitivně, protože jsou se sebou spokojeni. Zajímavá je i skutečnost, že někteří žáci neodpověděli, proč si myslí, že se musí zlepšit, ale zřejmě vědí nebo jim to někdo tvrdí, že vše není v pořádku, jen neumí konkrétně uvést co.

## **Otázka č. 7: Jak sám sebe hodnotím?**

### **5. ročník**

*Tabulka č. 28 – Jak sám sebe hodnotím? - 5. třída*

	%
Jsem dobrý	10,86
Mohu se zlepšit	84,78
Jsem špatný (hloupý)	4,35

Nejvíce žáků pátého ročníku uvedlo, že se mohou zlepšit (84,78%), 10,86% žáků uvedlo, že jsou dobří, 4,35% žáků uvedlo, že jsou špatní (hloupí).

*Tabulka č. 29 – Jsem dobrý. Proč si to o sobě myslím? - 5. třída*

	%
Dobré známky	60,00
Je milý, hodný	20,00
Mám kamarády	20,00

Nejvíce žáků pátého ročníku, kteří odpověděli, že jsou dobří, uvedlo jako důvod, že mají dobré známky (60,00%), 20,00% že jsou milí, hodní, 20,00% že mají kamarády.

*Tabulka č. 30 – Mohu se zlepšit. Proč si to o sobě myslím? - 5. třída*

	%
Zlepšit známky	25,64
Zlepšit jeden předmět	7,69
Zlepšit některé nedostatky	10,26
Neučím se	5,13
Něco jde, něco ne	23,08
Jsem líný	7,69
Není neomylný	7,69
Vždy je co zlepšovat	10,26
Neodpověděl	2,56

Nejvíce žáků pátého ročníku, kteří odpověděli, že se mohou zlepšit, uvedlo jako důvod, že si musí zlepšit známky (25,64%), 23,08% že jim něco jde a něco nejde, 10,26% že musí zlepšit některé nedostatky, 10,26% že je vždy co zlepšovat, 7,69% že si musí zlepšit jeden předmět, 7,69% že nejsou neomylní, 7,69% že jsou líní, 5,13% že se

neučí, ale měl by. 2,56% žáků neodpovědělo.

### **Komentář k výsledkům:**

Tyto odpovědi žáků pátého ročníku také potvrzují některé skutečnosti, které vyplynuly z dřívějších otázek. Žáci mají zdravé sebedojetí, většina ví, že jim něco jde a něco nejde. To, že jsou dobří nebo že se musí zlepšit, spojují stejně jako žáci třetího ročníku nejčastěji s dobrými známkami, takže i zde se potvrzuje souvislost dobrých známek s úspěchem ve škole a tím i s následným sebehodnocením. Posun oproti žákům třetího ročníku vidíme v dalších odpovědích, kdy pro žáky třetího ročníku je důležitá osoba paní učitelky, což žáci pátého ročníku vůbec nezmiňují. Důležité jsou naopak vlastnosti, které mají (hodný, milý) a to, že mají kamarády. Ukazuje se zde opět důležitost zařazení do vrstevnické skupiny. Zajímavé jsou odpovědi, že nejsou neomylní nebo že vždy je co zlepšovat. Tyto obecné odpovědi ukazují na to, že někteří žáci pátého ročníku již neuvažují jen o konkrétních situacích.

### **Otázka č. 8: Co bys chtěl změnit v souvislosti se školou? Vyber jednu věc, která je pro tebe nejdůležitější.**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 31 – Jedna věc, kterou bys chtěl ve škole změnit. - 3. třída*

	%
Lepší známky	9,09
Zlepšit předmět	6,82
Zrušit školu	4,55
Organizace vyučování	18,16
Hodné paní učitelky	2,27
Ve třídě kamarádi	4,55
Všichni hodní	2,27
Vybavení školy	4,55
Školní jídelna	6,82
Nic	22,73
Nevím	13,64
Neodpověděl	4,55

## 5. ročník

Tabulka č. 32 – Jedna věc, kterou bys chtěl ve škole změnit. - 5. třída

	%
Lepší známky	19,57
Zlepšit předmět	13,04
Zrušit školu	4,35
Organizace vyučování	13,04
Stejní kamarádi v šesté třídě	10,87
Vybavení školy	15,22
Školní jídelna	8,69
Lepší domácí příprava	2,17
Nic	8,69
Nevím	4,35

### Komentář k výsledkům:

Tato otázka měla ukázat, co žákům obou ročníků na škole nejvíce vadí, co by změnili.

Zajímavé je, že mnoho žáků třetího ročníku by neměnilo nic (22,73%), jsou se školou spokojeni tak, jak je. 18,16% chtělo nějakou změnu v souvislosti s organizací vyučování (pozdější začátek školy, více tělesné výchovy, častější práce na počítači apod.). Odpovědi byli nejrůznější, což ukazuje tabulka č. 31.

U žáků pátého ročníku se více ukazovala opět souvislost s dobrými známkami (změnit v lepší známky 19,57%, zlepšit předmět 13,04%), 15,22% chtělo vylepšit vybavení školy (nejvíce chtěli žáci pátého ročníku výtah, což souvisí s tím, že obě třídy jsou umístěny ve třetím patře budovy), 13,04% žáků chtělo nějakou změnu v souvislosti a organizací vyučování. Méně žáků pátého ročníku (8,69%) oproti žákům třetího ročníku nechtělo měnit nic. Další odpovědi ukazuje tabulka č. 32.

## 5.2 Popis své osoby očima druhého

Jak již bylo řečeno výše, zadání znělo: Znáš Janu Jirkovou?, kdy Jana Jirková je jméno žákyně. A pro lepší pochopení ještě doplňující zadání. Máme rádi Janu Jirkovou, protože...?

V souvislosti s cílem práce mě zajímalo, jak se žák celkově hodnotí (jak sám na sebe pohlíží) a co hodnotí (obsah hodnocení). Vyhodnocovala jsem jeho vztah k sobě samému a ke škole. Při vyhodnocování jsem vycházela z celkového popisu, hledala jsem v něm konkrétní informace, které jsem potřebovala v rámci svého výzkumu.

Vzhledem k tomu, že v popisech se objevovaly nejrůznější informace, vytvořila jsem si kategorie.

- Z hlediska **celkového hodnocení** (jak se žáci sami hodnotí) jsem sledovala:

*1. pozitivní hodnocení*

*2. negativní hodnocení*

*3. neutrální hodnocení* (něco jde a něco ne)

Výsledky četnosti těchto hodnocení (v procentech) ukazují tabulky č. 33-34.

- Z hlediska **obsahu hodnocení** (co hodnotí):

V popisech žáků, kteří se hodnotili v celkovém hodnocení pozitivně nebo negativně, se daly nalézt určité podobnosti, na základě kterých jsem vytvořila tyto kategorie:

- pro pozitivní hodnocení:

*1. školní činnost* (dobré a špatné známky, zlepšit známky)

*2. zájmová činnost* (sporty, hra na hudební nástroje)

*3. vlastnosti* (dobré a špatné vlastnosti – kamarádský, hodný, milý, líný, hloupý apod.)

*4. jiné* (kamarádi ve škole, výhled do budoucnosti, radost z nějaké činnosti apod.)

Výsledky četnosti jednotlivých kategorií (v procentech) ukazují tabulky č. 35 a 38.



- pro negativní hodnocení:

1. *školní činnost* (dobré a špatné známky, zlepšit známky)

2. *vlastnosti* (dobré a špatné vlastnosti – kamarádský, hodný, milý, líný, hloupý apod.)

Výsledky četnosti jednotlivých kategorií (v procentech) ukazují tabulky č. 36 a 39.

- pro neutrální hodnocení:

Zde bylo nejvíce různých odpovědí, takže jsem si utvořila tři kategorie a z popisu jsem vyčetla:

1. *pozitivní hodnocení své osoby vzhledem ke škole*

2. *negativní hodnocení své osoby vzhledem ke škole*

3. *školu nezmiňuje*

Znamená to, že odpovědi netýkající se školy jsem nevyhodnocovala, tj. je-li v popisu napsáno, že jsem dobrý ve škole, ale nejde mi gymnastika – žák je zařazen do neutrálního hodnocení (něco jde a něco nejde), ale vzhledem ke škole se hodnotí pozitivně.

Výsledky četnosti jednotlivých kategorií (v procentech) ukazují tabulky č. 37 a 40.

### **Celkové hodnocení**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 33 – Celkové hodnocení – 3. třída*

	%
Pozitivní	72,73
Negativní	6,82
Neutrální	20,45

Nejvíce žáků třetího ročníku se celkově hodnotí pozitivně (72,73%), neutrálně (něco jde a něco nejde) se hodnotí 20,45% žáků a negativně 6,82% žáků třetího ročníku.

#### **Interpretace výsledků šetření:**

Z těchto výsledků lze usuzovat, že žáci třetího ročníku mají dobré sebevědomí,

hodnotí se pozitivně nebo se na sebe dívají kritičtějším pohledem a přiznávají, že jim něco nejde. To ale vypovídá o zdravém sebevědomí.

### 5. ročník

Tabulka č. 34 – Celkové hodnocení – 5. třída

	%
Pozitivní	45,65
Negativní	17,39
Neutrální	36,96

Nejvíce žáků pátého ročníku se celkově hodnotí pozitivně (45,65%), neutrálně (něco jde a něco nejde) se hodnotí 36,96% žáků a negativně 17,39% žáků pátého ročníku.

#### Interpretace výsledků šetření:

Z těchto výsledků lze usuzovat, že žáci pátého ročníku mají většinou dobré sebevědomí, hodnotí se pozitivně. O zdravém sebevědomí svědčí i to, že žáci dokáží kriticky zhodnotit, že jim něco nejde, ale zároveň vědí, že v jiné oblasti jsou lepší. Je zde patrný posun oproti třetímu ročníku, protože negativně sebe hodnotících žáků zde přibylo.

### Obsah hodnocení

#### 3. ročník

Tabulka č. 35 – Pozitivní hodnocení – kategorie – 3. třída

	%
Školní činnost	18,18
Zájmová činnost	15,91
Školní a zájmová činnost	31,82
Vlastnosti	9,09
Školní činnost a vlastnosti	18,18
Zájmová činnost a vlastnosti	0
Jiné	6,82
Školní činnost a jiné	0
Zájmová činnost a jiné	0

Nejvíce žáků z pozitivně se hodnotících zmiňuje školní a zároveň zájmovou činnost (31,82% z pozitivně se hodnotících), jen školní činnost 18,18% žáků, školní činnost a vlastnosti 18,18% žáků, zájmovou činnost 15,91%, vlastnosti 9,09%, jiné 6,82%.

*Tabulka č. 36 – Negativní hodnocení – kategorie – 3. třída*

	%
Školní činnost	33,33
Vlastnosti	66,67

Negativně se hodnotícím žákům nejvíce u sebe vadí špatné vlastnosti (66,67% z negativně se hodnotících), školní činnost hodnotí 33,33% z negativně se hodnotících žáků.

*Tabulka č. 37 – Neutrální hodnocení – kategorie – 3. třída*

	%
Pozitivní hodnocení vzhledem ke škole	55,56
Negativní hodnocení vzhledem ke škole	44,44
Školu nezmiňuje	0

Žáci, kteří se hodnotili neutrálně (něco jde a něco nejde), se hodnotili: pozitivní hodnocení sebe vzhledem ke škole má 55,56% z neutrálně se hodnotících žáků a negativní hodnocení sebe vzhledem ke škole má 44,44% z neutrálně se hodnotících žáků třetího ročníku. Všichni žáci z neutrálně se hodnotících vyjádřili nějaký vztah ke škole.

### **Interpretace výsledků šetření:**

Vztah ke škole mají žáci třetího ročníku většinou pozitivní, pozitivně se hodnotící žáci se nejvíce chválili ve školní činnosti, nejčastěji zmiňovali, že mají dobré známky. I neutrálně se hodnotící žáci v nadpoloviční většině hodnotili svou školní činnost pozitivně. To, že jim nejde něco ve škole, nahrazuje jiná činnost, ve které se našli a jde jim dobře.

Ukazuje se zde, že škola je velmi významným prvkem v životě žáků třetích

ročníků. Podle výsledků je to nejdůležitější prvek v jejich životě. Samozřejmě musíme mít na paměti, že výzkum probíhající ve škole a zaměřující se na školu předjímá u žáků to, o čem asi budou přemýšlet a k čemu se budou vyjadřovat, i když v popisu své osoby očima druhého mohli žáci popisovat libovolně cokoli.

## **Obsah hodnocení**

### **5. ročník**

*Tabulka č. 38 – Pozitivní hodnocení – kategorie – 5. třída*

	%
Školní činnost	6,52
Zájmová činnost	8,69
Školní a zájmová činnost	26,09
Vlastnosti	6,52
Školní činnost a vlastnosti	17,39
Zájmová činnost a vlastnosti	10,87
Jiné	6,52
Školní činnost a jiné	6,52
Zájmová činnost a jiné	10,87

Nejvíce z pozitivně se hodnotících žáků zmiňuje školní a zároveň zájmovou činnost (26,09% z pozitivně se hodnotících), školní činnost a vlastnosti 17,39% žáků, jen školní činnost 6,52% žáků, školní činnost a jiné 6,52% žáků, zájmovou činnost a vlastnosti 10,87%, zájmovou činnost a jiné 10,87%, jen zájmovou činnost 8,69%, vlastnosti 6,52%, jiné 6,52%.

*Tabulka č. 39 – Negativní hodnocení – kategorie – 5. třída*

	%
Školní činnost	37,50
Vlastnosti	62,50

Negativně se hodnotícím žákům nejvíce u sebe vadí špatné vlastnosti (62,50% z negativně se hodnotících), školní činnost hodnotí 37,50% z negativně se hodnotících žáků.

Tabulka č. 40 – Neutrální hodnocení – kategorie – 5. třída

	%
Pozitivní hodnocení sebe vzhledem ke škole	47,06
Negativní hodnocení sebe vzhledem ke škole	35,29
Školu nezmiňuje	17,65

Žáci, kteří se hodnotili neutrálně (něco jde a něco nejde), se hodnotili: pozitivní hodnocení sebe vzhledem ke škole má 47,06% z neutrálně se hodnotících žáků a negativní hodnocení sebe vzhledem ke škole má 35,29% z neutrálně se hodnotících žáků pátého ročníku. Školu nezmiňovalo 17,65% žáků pátého ročníku.

#### **Interpretace výsledků šetření:**

Pozitivní vztah ke škole má více žáků pátého ročníku, i když to už není nadpoloviční většina jako u žáků třetího ročníku. I neutrálně se hodnotící žáci více hodnotili svou školní činnost pozitivně (nejčastěji zmiňovali dobré známky).

I zde se ukazuje, že škola je velmi významným prvkem v životě žáků pátých ročníků, i když oproti žákům třetího ročníku zde pomalu vystupují do popředí také zájmové činnosti a vlastnosti, které jsou pro ně důležité. I zde chci upozornit, že výzkum probíhající ve škole a zaměřující se na školu může ovlivnit stejně jako u žáků třetího ročníku, o čem asi budou přemýšlet a k čemu se budou vyjadřovat, přestože i zde platí, že mohli popisovat libovolně cokoli.

### 5.3 Stylizovaný autoportrét

Jak již bylo řečeno výše, mnozí autoři poukazují na spojitost mezi nakreslenou figurou a sebedprojekcí individua (autoreflexí, hodnocení obrazu sebe sama atd.), projevuje se zde postoj k určité skutečnosti, např. k sebezpojetí. Uvedla jsem také (viz. výše) některé znaky kresby lidské postavy, které mohou mít nějaký signální význam a pro nás jsou důležité z hlediska interpretace výsledků. Ve stylizovaném autoportrétu jsem tedy zkoumala následující: velikost a umístění postavy, strukturu postavy, kvalitu čar a použití barev.

- Z hlediska **velikosti postavy a lokalizace kresby** se předmětem zájmu staly:

1. *malá postava v rohu papíru*

2. *malá postava na okraji*

3. *malá postava uprostřed*

4. *průměrně velká postava uprostřed (vzhledem k velikosti papíru)*

5. *průměrně velká postava na okraji*

6. *postava přes celý papír*

Výsledky četnosti velikosti a umístění postavy ukazují tabulky č. 41-42 (v procentech).

- Z hlediska problematiky **struktury postavy** jsem sledovala tyto znaky (jejich přítomnost v kresbě):

1. *postava se všemi částmi těla*

2. *postava s chybějící částí těla (obličej, nohy, ruce ...)*

Výsledky četnosti znaků ve struktuře postavy ukazují tabulky č. 43-46 (v procentech).

- Z hlediska **požitých barev**:

1. *použití barvy nebo zakreslení tužkou*

2. *četnost použitých barev*

Výsledky četnosti použitých barev (v procentech) ukazují tabulky č. 47-50.

U autoportrétů jsem vyhodnocovala barvu oblečení. Barvu pleti, vlasů, očí atd. jsem nevyhodnocovala (žáci používali barvy podle skutečnosti).

### **Velikost postavy a lokalizace kresby**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 41 – Velikost a umístění postavy – 3. třída*

	%
Malý v rohu papíru	0
Malý na okraji	6,82
Malý uprostřed	9,09
Průměrně velký uprostřed	22,73
Průměrně velký na okraji	38,63
Postava přes celý papír	22,73

Nejvíce kreslí žáci třetího ročníku průměrně velkou postavu na okraji (38,63%) a uprostřed (22,73%). Malou postavu uprostřed nakreslilo 9,09% a na okraji 6,82 žáků. Malou postavu v rohu papíru nenakreslil žádný žák třetího ročníku. Postavu přes celý papír nakreslilo 22,73% žáků třetího ročníku (může být ovlivněno předchozím zadáním, viz. komentář níže).

#### **5. ročník**

*Tabulka č. 42 – Velikost a umístění postavy – 5. třída*

	%
Malý v rohu papíru	6,52
Malý na okraji	4,35
Malý uprostřed	23,91
Průměrně velký uprostřed	39,13
Průměrně velký na okraji	21,74
Postava přes celý papír	4,35

Nejvíce kreslí žáci pátého ročníku průměrně velkou postavu uprostřed (39,13%). Průměrně velkou postavu na okraji nakreslilo 21,74% žáků, malou postavu uprostřed 23,91% žáků, malou postavu na okraji 4,35% žáků a malou postavu v rohu papíru 6,52% žáků. Postavu přes celý papír nakreslilo 4,35% žáků pátého ročníku.

### **Interpretace výsledků šetření:**

Podle těchto výsledků se mi jeví, že žáci třetího i pátého ročníku mají o sobě ve škole dobré mínění, neboť sebevědomí lidé kreslí zpravidla průměrně velkou postavu. Malí a zastrčení se zakreslují ustrašení a nesebevědomí lidé. Co se týká postavy přes celý papír u žáků třetího ročníku, zjistila jsem, že žáci kreslili portrét týden před tímto výzkumem a paní učitelka je nabádala, aby byl přes celý papír. Nemusí to tedy znamenat, že mnozí třetíáci mají problém se sebepojetím (viz. výše).

Velké rozdíly mezi žáky třetího a pátého ročníku zde nevidíme. Žáci pátého ročníku jen častěji kreslili menší postavu, ale to může být lepší motorickou obratností. Častá postava přes celý papír u třetíáků může mít vysvětlení, které jsem popsala výše.

### **Struktura postavy**

#### **3. ročník**

*Tabulka č. 43 – Struktura postavy - 3. třída*

	%
Postava se všemi částmi těla	90,91
Postava s chybějící částí těla	9,09

*Tabulka č. 44 - Postava s chybějící částí – 3. třída*

	%
Obličej	25,00
Nohy	75,00

Většina žáků třetího ročníku nakreslila postavu se všemi částmi těla (90,91%). 9,09% žáků nakreslilo postavu bez některé části těla. Obličej chyběl u 25% žáků a nohy u 75% žáků, kteří nakreslili postavu bez některé části těla.

#### **5. ročník**

*Tabulka č. 45 – Struktura postavy - 5. třída*

	%
Postava se všemi částmi těla	67,39
Postava s chybějící částí těla	32,61



Tabulka č. 46 - Postava s chybějící částí – 5. třída

	%
Obličej	20,00
Nohy	46,67
Ruce	20,00
Nohy i ruce	13,33

Většina žáků pátého ročníku nakreslila postavu se všemi částmi těla (67,39%). 32,61% žáků nakreslilo postavu s chybějící částí těla. Nejčastěji chyběly nohy (u 46,67% žáků, kteří nakreslili postavu bez části těla), obličej nenakreslilo 20% žáků a ruce chyběly také u 20% žáků. Nohy a ruce nenakreslilo 13,13% žáků z těch, kteří nakreslili postavu bez některé části těla.

#### **Interpretace výsledků šetření:**

Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že žáci třetího ročníku mají o sobě dobré mínění, jejich sebepojetí je v pořádku. Vidíme zde posun u žáků pátého ročníku, kde většina má dobré mínění o sobě, ale je zde větší počet žáků, kteří mohou mít nějaký problém v sebepojetí, nějaké emoční problémy. Chybějící části postavy (nohy ruce, obličej apod.) se vyskytují v kresbách u dětí s emočními problémy, s problémy v sebepojetí.

#### **Použití barev**

##### **3. ročník**

Tabulka č. 47 – Barvy – 3. třída

	%
Barvy	97,73
Tužka	2,27

Tabulka č. 48 – Četnost jednotlivých barev – 3. třída

	%
Modrá	32,05
Černá	15,39
Červená	11,54
Žlutá	6,42
Hnědá	2,56

Růžová	11,54
Šedá	10,25
Zelená	5,13
Oranžová	2,56
Fialová	2,56

Většina žáků třetího ročníku použila barev (97,73%), tužkou se nakreslilo pouze 2,27% žáků. Nejvíce použili světlé, jasné, syté barvy: modrá 32,05%, červená 11,54%, růžová 11,54%, žlutá 6,42%, zelená 5,13%, hnědá 2,56%, oranžová 2,56%, fialová 2,56%. Šedou barvu použilo 10,25% žáků a černou 15,39% žáků.

## 5. ročník

Tabulka č. 49 – Použití barev – 5. třída

	%
Barvy	78,26
Tužka	21,74

Tabulka č. 50 – Četnost jednotlivých barev – 5. třída

	%
Modrá	32,26
Černá	0
Červená	11,29
Žlutá	4,84
Hnědá	8,06
Růžová	16,13
Šedá	8,06
Zelená	14,52
Oranžová	1,61
Fialová	3,23

Většina žáků pátého ročníku použila barev (78,26%), tužkou se nakreslilo 21,74% žáků. Žáci, kteří kreslili barevně, nejvíce použili světlé, jasné, syté barvy: modrá 32,26%, růžová 16,13%, zelená 14,52%, červená 11,29%, hnědá 8,06%, žlutá 4,84%, fialová 3,23%, oranžová 1,61%. Šedou barvu použilo 8,06% žáků, černou nepoužil nikdo.

**Interpretace výsledků šetření:**

Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že žáci třetího ročníku mají o sobě dobré mínění, jejich sebepojetí je v pořádku. Vidíme zde posun u žáků pátého ročníku. Většina má o sobě dobré mínění, ale více žáků se nakreslilo tužkou, což může ukazovat na nižší sebevědomí nebo jiný problém v sebepojetí. Nesebevědomí lidé se často zakreslují tužkou nebo vybledlými barvami. Většina žáků použila světlé, jasné, syté barvy, což svědčí o vyrovnanosti, o dobrém sebevědomí.

Musíme zde také uvést, že výběr barev mohl (a u mnohých žáků bez ohledu na ročník byl) ovlivněn tím, co měli v den výzkumu na sobě.

## 6. SOUHRN ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

Výsledky uvedené v minulé kapitole poukazují na několik skutečností.

Sebepojetí žáků zkoumané skupiny je většinou v pořádku, mají zdravé sebevědomí, v sebehodnocení se ukazuje míra sebekritičnosti, kdy žáci vědí, že jsou v určitých oblastech více či méně úspěšní. Většina žáků obou ročníků se považuje za úspěšné nebo uvádějí, že se mohou v něčem zlepšit. Malý posun u žáků pátého ročníku oproti žákům třetího ročníku vidíme v tom, že více žáků pátého ročníku je přesvědčeno o své neúspěšnosti. Posun vidíme i z výsledků stylizovaného autoportrétu, kdy u většího počtu žáků pátého ročníku oproti třetímu ročníku můžeme poukázat na určitý problém v sebepojetí.

Úspěch nebo neúspěch žáci třetího i pátého ročníku poměřují hlavně podle toho, jaké dostávají známky, přičemž žáci pátého ročníku mají úspěch spojený se známkami více. Když mají dobré známky, jsou úspěšní, mají-li špatné známky, jsou neúspěšní. Může to souviset s tím, že žáci pátého ročníku dělají přijímací zkoušky na gymnázia, u kterých jsou dobré známky důležité. U žáků třetího ročníku se objevuje také úspěch spojený s pochvalou od paní učitelky. Pro žáky třetího ročníku je zde ještě osoba paní učitelky v tomto smyslu důležitá.

Úspěch ve škole je pro žáky třetích a pátých tříd důležitý, ovlivňuje jejich sebepojetí. Důležitost úspěchu je spojována s výhledem do budoucnosti (u žáků pátého ročníku více než u žáků třetího ročníku). Ukazuje se zde vliv dospělé autority, protože žáci mají konkrétní myšlení, jsou ve fázi konkrétních logických operací a jsou vázáni na přítomnost, o budoucnosti příliš neuvažují. U některých žáků pátého ročníku se ale začíná objevovat myšlení ve fázi formálních logických operací, kdy začínají uvažovat hypoteticky, budoucnost pro ně začíná nabývat konkrétní podoby.

Vliv dospělého na sebehodnocení žáků se ukazuje i v tom, že pro žáky je důležitý názor dospělé autority, špatné hodnocení dospělou autoritou je pro ně také nejvíce důležité (více pro žáky pátého ročníku). Začíná se zde objevovat důležitost zařazení do vrstevnické skupiny, její kladné přijetí. Vidíme zde patrný posun v odpovědích u žáků pátého ročníku, pro které jsou spolužáci a jejich přijetí důležitější.

Pro žáky pátého ročníku je stále důležitější zařadit se a být přijímán vrstevnickou skupinou.

Škola je velmi významným prvkem v životě žáků třetích a pátých ročníků, i když oproti třetímu ročníku zde pomalu vystupují do popředí také zájmové činnosti a vlastnosti, které jsou pro ně důležité.

Pro přehlednost shrneme výsledky podle formulovaných hypotéz:

1. Pro žáky třetích a pátých ročníků je úspěch ve škole důležitý a významně ovlivňuje jejich sebehodnocení.

H1 byla potvrzena.

2. Žáci třetího a pátého ročníku se domnívají, že úspěch ve škole souvisí s dobrými známkami. Být úspěšný ve škole tedy pro žáky znamená mít dobré známky.

H2 byla potvrzena.

3. Sebepojetí žáků třetích a pátých ročníků ovlivňují nejvíce dospělé autority (učitel, rodič). Samotný učitel má velký vliv, ale stále zde přetrvává velký vliv rodičů. Postupně narůstá důležitost vlivu spolužáků.

H3 byla potvrzena jen z části.

4. Sebehodnocení žáků třetího ročníku se liší od sebehodnocení žáků pátého ročníku v tom smyslu, že přibývá žáků, kteří se cítí být neúspěšnými, jejich sebehodnocení je nižší. Vidíme zde však zatím jen malý posun. Jejich sebepojetí čím dál více ovlivňuje vrstevnická skupina.

H4 byla potvrzena jen z části.

Je však nutné upozornit na to, že z těchto výsledků nevyplývají žádné obecné závěry, i když se potvrdila skutečnost mezi úspěchem a sebepojetím žáků na 1. stupni základní školy, jak je popsána v odborné literatuře. Vzhledem k počtu žáků ve zkoumané skupině a jednostrannosti prostředí (školy), ze kterého pocházejí, nelze výsledky plně zobecnit, neboť se úzce váží ke zkoumané skupině.

## ZÁVĚR

Tématem této práce je vliv školy na rozvíjení sebepojetí žáků na prvním. stupni ZŠ. Ukázali jsme si možné vnitřní i vnější vlivy, které v souvislosti se školou mohou na žáka působit a ovlivnit tak jeho sebepojetí. Všechny těchto vlivů si učitel musí být při své práci vědom. Dále jsem si ukázali, že úspěch/neúspěch ve škole významně ovlivňuje sebehodnocení a celkové sebepojetí žáků.

Škola a učitelé jsou hlavními faktory v procesu poznávání, jedinečným způsobem zasahují do osobnostního rozvoje žáků, formují jejich osobnost a ovlivňují jejich sebepojetí. Většina z toho, co se ve škole děje, má svým způsobem vliv na sebevědomí, sebehodnocení a celkové sebepojetí žáků. To z výsledků této práce jasně vyplývá.

Úkolem nás učitelů a všech pedagogických pracovníků je naučit žáky základním společenským dovednostem spolu se zodpovědností. Musíme jim vytvořit prostor, aby dosáhli maxima svých možností a zažívali tak pocit úspěšnosti a hrdosti sami na sebe. Pociť úspěšnosti musí zažít každý žák. Můžeme tak přispět k tomu, aby se naučili dívat se kladně sami na sebe ve vztahu k okolnímu světu a zažili tak pocity sebejistoty, sebeúcty a zdravého sebevědomí. Tato práce totiž ukázala, že úspěch/neúspěch ve škole sebehodnocení žáků významně ovlivňuje.

Budeme-li se snažit rozvíjet u našich žáků zdravé sebevědomí, sebeúctu, což je vlastně jedním z našich úkolů jako učitelů, musíme si být vědomi i možných nebezpečí. Chválit žáky za dobře odvedenou práci je důležité a měli bychom to dělat co nejčastěji, ale nesmíme zapomínat i na kritiku, která po neúspěchu nebo po nějakém přestupku musí následovat. Nemůžeme třeba používat takové metody, u kterých žák nikdy nezažije neúspěch. Tak bychom mohli vychovat domýšlivé jedince, kteří si nejsou vědomi svých chyb a nedostatků.

Jsem si vědoma toho, že téma práce nebylo bezezbytku vyčerpáno. Vlivy, které na žáka působí ve vztahu k problematice sebepojetí a sebehodnocení a ovlivňují tak jeho sebepojetí, v sobě skrývají mnoho dalších možností.

Snažila jsem se ukázat a zdůraznit, že každý jedinec je svébytná osobnost, která musí být individuálně rozvíjena tak, aby byla schopná orientovat se v našem světě,

zařadit se do společnosti, přesto však neztratit nic ze své výjimečnosti. Je tedy na rodině a na škole, aby se jim dařilo vychovávat zdravě sebevědomé děti, které se budou s odvahou zapojovat do aktivit ve škole a později ve své práci pro společnost.

## SUMMARY

Each child is a personality who entered the school with certain preconditions, dispositions of special social surrounding. He has a variety of influences since childhood. Healthy self-interpretation is the result of these influences, especially the social surrounding ( parents , teachers, other adults , etc.). The aim of this study was describing of one these effects - influence of school. The work focuses on pupils of primary school.

The work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part was mapping of the internal and external influences of school. In the theoretical part I define the very term of self-esteem i and its importance. The second chapter speaks about the personality of the pupil at the first grade, it focuses on the factors where the school operates and develops them and has an influence on the formation of student's self-concept. The third chapter focuses on factors, which the pupil meets at school . The conclusion of this part devotes to the possibilities of developing a healthy self-esteem pupil at primary school.

The aim of the research was to determine the relationship between success at school and self-image of the pupil at the primary school. The research was attended by pupils of third and fifth classes. The success at school is very important and influences their self-concept. Self-concept of pupils of surveyed group is mostly right, they have healthy self-esteem. Most pupils of both years consider themselves successful or they would like to improve something.

The success or failure of pupils of the third and fifth class they measure mainly according to the receiving marks. When they have good grades, they are successful, if they have bad grades, they are unsuccessful. Self-concept of students of third and fifth classes is influenced by adult authority (teacher, parent). The teachers has a great influence, but there still remains a great influence of parents. The influence of schoolmates increases. Self-evaluation of pupils of the third classes is different from the self-evaluation of pupils of the fifth classes in the sense that increasing number of pupils who feel unsuccessful, their self-esteem is worse. Their self-concept is increasingly influenced by peer group.



## SEZNAM LITERATURY

1. BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-070-9.
2. BLATNÝ, Marek, PLHÁKOVÁ, Alena, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno a Tišnov: Psychologický ústav AV ČR, SCAN. ISBN 80-86620-05-0.
3. COUFALOVÁ, Jana, 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.
4. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. DAVIDO, Roseline, 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.
6. DRAPELA, Viktor, J., 2008. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-246-1265-2.
7. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
8. HELUS, Zdeněk, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
9. HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
10. HELUS, Zdeněk, 2009. *Osobnost a její vývoj*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-396-2.
11. KASÍKOVÁ, Hana, 2004. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.
12. KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
13. KAŠOVÁ, Jitka a kol., 1995. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii a praxi*. Kroměříž: Iuventa.
14. KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

15. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
16. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a doplň. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
17. MACEK, Petr, ŠULOVÁ, Lenka, KONEČNÁ, Věra, 2009. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In: POLEDŇOVÁ, Ivana. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, s. 7-25. ISBN 987-80-210-5085-3.
18. MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga, RODRIGUEZOVÁ, Veronika, 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.
19. MAZÁČOVÁ, Nataša, 2008. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7290-373-3.
20. MILLEROVÁ, Alice, 1995. *Dětství je drama*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-115-8.
21. NAKONEČNÝ, Milan, 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-34-9.
22. NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0525-0.
23. PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.
24. PELIKÁN, Jiří, 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
25. PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
26. PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
27. ŘÍČAN, Pavel, 1983. *Psychologie osobnosti*. 4. uprav. a dopl. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

28. ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
29. ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 5. rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174-4.
30. SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
31. SKALKOVÁ, Jarmila, 1995. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paidó. ISBN 80-85931-11-7.
32. SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
33. SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
34. STARÁ, Jana a kol., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-28-X.
35. SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
36. TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka, DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
37. VALENTA, Josef, 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV. ISBN 80-858866-40-4.
38. VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4908-X.
39. VÁGNEROVÁ, Marie, 1997a. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-487-X.
40. VÁGNEROVÁ, Marie, 1997b. *Úvod do psychologie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-421-7.
41. VÁGNEROVÁ, Marie, 1997c. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7184-317-2.
42. VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

43. VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
44. WAY, Brian, 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV. ISBN 8085866-16-1.

### **Další informační zdroje**

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1.9.2013 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 [citováno 20.12.2013]. Dostupné na <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.

## PŘÍLOHA

### DOTAZNÍK

1. Jsem ve škole úspěšný?

A/ Ano      B/ Ne      C/ Nevím

Proč si to o sobě myslím?

2. Co pro mě znamená být úspěšný ve škole?

A/ mít dobré známky      B/ Mít hodně kamarádů      C/ Být oblíbený u učitele  
D/něco jiného (co)

3. Je pro mě úspěch ve škole důležitý?

A/ Ano      B/ Ne.

Z jakého důvodu?

4. Co je pro mě důležitější?

A/ názor učitele      B/ názor kamaráda      C/ názor rodičů      C/ jiné (kdo)

5. Co je pro mě důležitější?

A/ být oblíbený u spolužáků      B/ být oblíbený u učitelé      C/ jiné

6. Co mi více vadí?

A/ špatné hodnocení kamaráda      B/ špatné hodnocení učitele  
C/ špatné hodnocení rodičů      D/jiné (kdo)

7. Jak sám sebe hodnotím?

A/ jsem dobrý      B/ mohu se zlepšit      C/ jsem špatný (hloupý)

Proč si to o sobě myslím?

8. Co bys chtěl změnit v souvislosti se školou? Vyber jednu věc, která je pro tebe nejdůležitější.