

UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie

Sebepojetí v adolescenci

Self-concept in adolescence

Bc. Eva Hoferková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Dobromila Trpišovská, CSc.

Studijní program: Psychologie (N7701)

Studijní obor: N PSYCH (7701T005)

Rok odevzdání: 2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sebepojetí v adolescenci potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 8. 7. 2019

Dovoluji si touto cestou poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Dobromile Trpišovské, CSc., za odborné, trpělivé, přínosné a vstřícné vedení při zpracování mé diplomové práce.

Abstrakt

Cílem diplomové práce na téma Sebepojetí v adolescenci je objasnit konstrukt sebepojetí z pohledu psychologie osobnosti, neboť jde o individuálně specifickou charakteristiku osobnosti člověka, jejíž význam je nezpochybnitelný. V průběhu ontogeneze člověka se sebepojetí postupně vyvíjí a formuje na základě získávaných poznatků o sobě samém a má své diference v každém vývojovém období. Práce je zaměřena na období adolescence, a proto také představuje typické rysy sebepojetí u adolescentů. V jejich životě je významným mezníkem ukončení povinné školní docházky, s tím souvisí proces výběru povolání, který tato práce spojuje se školní úspěšností.

Empirická část práce se zaměřuje na zjištění, zda existuje vztah mezi sebepojetím školní úspěšnosti a volbou budoucího povolání u adolescentů. V tomto směru je podstatné, jestli způsob, jakým adolescenti prožívají a hodnotí vlastní školní úspěšnost, může mít vliv na proces volby povolání. Pro kvantitativní výzkumné šetření byly stanoveny cíle a výzkumné otázky. Jako diagnostický nástroj k získání dat byl použit standardizovaný dotazník SPAS zkoumající sebepojetí školní úspěšnosti a také vlastní dotazník zaměřený zejména na další profesní směřování adolescentů a volbu dalšího vzdělávání či profesní přípravy. Dotazníky byly distribuovány do šesti základních škol 9. tříd na území hlavního města Prahy.

Výzkumným šetřením bylo prokázáno, že existuje statisticky významný vztah mezi mírou sebepojetí ve školní úspěšnosti adolescentů a mírou prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě. Dále byla výzkumem zjištěna existence skupiny adolescentů, u nichž je míra prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě vyšší, než je míra sebepojetí, a skupina adolescentů, u kterých je míra prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě naopak nižší, než je míra sebepojetí.

Klíčová slova

sebepojetí, adolescent, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, volba povolání

Abstract

The aim of the thesis on the topic of Self-concept in adolescence is to clarify the construct of self-concept from the perspective of personality psychology, because self-concept is an individual specific characteristic of human personality and its meaning is unquestionable. In the course of human ontogenesis, self-conception gradually develops, and forms based on acquired knowledge about itself and has its differences in each developmental period. The work is focused on the period of adolescence and therefore also presents typical features of self-concept in adolescents. The end of compulsory schooling is an important milestone in the life of adolescents, which relates to the process of choosing a profession that his work is associated with school success.

The empirical part focuses on finding out whether there is a relationship between the self-concept of school success and the choice of future profession in adolescents. In this respect, it is essential that the way in which adolescents experience and evaluate their own school success can affect the career choice process. The objectives and research questions were set for the quantitative research. A standardized SPAS questionnaire examining the self-concept of school success was used as a diagnostic tool to obtain data, as well as a questionnaire focused on the further education or training. The questionnaires were distributed to six 9th grade elementary schools in Prague. Research has shown that there is a statistically significant relationship between self-esteem in school achievement of adolescents and the degree of prestige / difficulty of career choice in grade 9. In addition, research has found the existence of a group of adolescents in which the 9th grade career choice / severity rate is higher than that of the self-concept, and the group of adolescents in which the 9th grade career choice / difficulty level is lower.

Key words

self-concept, adolescent, school success, school failure, career choice

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Jáství v psychologii osobnosti	10
1.1 Pojem Já	10
1.2 Činné Já	11
1.3 Sebepojetí	13
1.3.1 Charakteristika sebepojetí	13
1.3.2 Funkce sebepojetí	15
1.3.3 Struktura sebepojetí	16
1.3.4 Vývoj sebepojetí	17
1.3.5 Diagnostické nástroje sebepojetí	19
2 Specifické aspekty sebepojetí adolescentů	21
2.1 Vymezení a fáze období adolescence	21
2.2 Osobnost adolescenta	23
2.3 Sebepojetí adolescenta a jeho specifické aspekty	24
2.4 Sebehodnocení adolescenta	26
2.5 Sebevědomí adolescenta	28
3 Školní úspěšnost a neúspěšnost	30
3.1 Školní hodnocení a jeho význam	30
3.2 Školní výkon a prospěch	31
3.3 Pojem školní úspěšnost a školní neúspěšnost	32
3.4 Školní neprospěch	33
3.5 Sebepojetí školní úspěšnosti	34
3.6 Volba povolání v adolescenci	35
3.6.1 Volba povolání dospívajících jako specifický proces	36

3.6.2	Vnější faktory ovlivňující volbu povolání.....	37
3.6.3	Vnitřní faktory ovlivňující volbu povolání.....	38
	Praktická část.....	39
4	Cíle a výzkumné otázky	39
4.1	Cíle.....	39
4.2	Výzkumné otázky	39
5	Metodika výzkumu.....	40
5.1	Volba výzkumné strategie.....	40
5.2	Metody sběru dat a výzkumné nástroje	40
5.3	Metody vyhodnocení dat	42
5.4	Etické otázky výzkumu.....	43
6	Výsledky výzkumu.....	44
6.1	Charakteristika výzkumného souboru	44
6.2	Výsledky dotazníku SPAS	48
6.3	Výsledky dotazníku zjišťujícího profesní orientaci	54
6.4	Statistické zpracování dat	65
7	Diskuze.....	67
	Závěr.....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	77
	Seznam tabulek.....	84
	Seznam grafů	85
	Seznam příloh.....	86
	Přílohy	I

Úvod

Zvoleným tématem mé diplomové práce je Sebepojetí v adolescenci. Adolescence je specifické vývojové období, ve kterém sebepojetí zaujímá stěžejní úlohu. Lze ho chápat jako vztah k sobě, představu sebe sama, tedy jak jedinec sám na sebe nahlíží. Sebepojetí se formuje v rámci sociálních interakcí porovnáváním sebe sama s druhými, uvažováním o vlastních schopnostech a vyhodnocováním svých myšlenek.

Sebepojetí se modifikuje po celý život člověka, lze proto v každém vývojovém období pozorovat jeho určité diference. Je pro něj velmi významná vývojová etapa adolescence, jež je spojená se spoustou změn v oblasti tělesné, biologické a sociální. Adolescenti si budují vlastní identitu, utvářejí si představy o sobě, snaží se pochopit sami sebe, posuzují své schopnosti, vzhled, dovednosti, přemýšlejí o hodnocení sebe druhými, ocitají se v postavení nových sociálních rolí, získávají nové kompetence, vyrovnávají se s nároky společnosti a pokoušejí se v ní najít své místo. Všechny tyto aspekty přispívají k utváření sebepojetí adolescentů jako důležitého činitele pro rozvoj jejich osobnosti.

V adolescenci se akcentují nejen otázky vlastní identity, ale i plány do budoucna, stanovují se životní cíle, tužby a tyto perspektivy vstupují do sebepojetí. Adolescenti se zamýšlejí nad tím, co budou dále studovat a jakému povolání se chtějí později věnovat. Počínají si uvědomovat důležitost školy a školních výsledků pro další směřování svého budoucího života. Dospívající již chápou, že by se v posledních ročnících základní školy měli více soustředit na učení, aby zvládli přijímací zkoušky na zvolenou vzdělávací instituci orientovanou k přípravě budoucího povolání.

Volba povolání je jedním z vývojových úkolů adolescentů. Pro dospívající je proces rozhodování o budoucí profesi zatěžující, neboť jsou ze strany dospělých stále považováni za děti, ale přesto jsou postaveni před složitou otázkou, jaké si vybrat povolání. Výběr je ale pro ně o to těžší, že mají o zvoleném oboru ideální představy a neznají faktické požadavky kladené na výkon povolání. Dnešní doba vyžaduje poměrně vysoké nároky na profesi v souvislosti s pokrokem společnosti a rozvojem nových technologií, a proto je příprava na budoucí povolání dnes náročnější než bývala dříve. Adolescenti by si měli před volbou profese ujasnit své schopnosti i nedostatky a podle toho zvážit vhodný výběr povolání. Před konečným rozhodnutím o profesi je vhodné zjistit si informace o možnostech jejího využití v praxi. Volba profese je pro adolescenty komplikovanou otázkou a samotné rozhodování pro ně může být velmi problematické.

Je jistě nesporné, že význam sebepojetí je zásadní v jakékoliv fázi lidského života a má dopad na většinu činností a rozhodnutí, které člověk ve svém životě realizuje. Existuje pak také celá řada faktorů ovlivňujících vlastní sebepojetí. V tomto kontextu lze pak vztahu mezi školní úspěšností, sebepojetím a volbou povolání adolescentů přisuzovat velkou důležitost. Problematika sebepojetí adolescentů je velmi zajímavá a inspirující pro mou diplomovou práci, jejímž cílem je zjistit, zda sebepojetí školní úspěšnosti v adolescenci má vztah k volbě budoucího povolání.

Teoretická část

1 Jáství v psychologii osobnosti

Součástí psychologie osobnosti je problematika Já neboli Jáství. Tato problematika je velmi rozsáhlá a věnují se jí mnozí autoři. Uvědomování si sebe sama i zážitek vlastního já zkoumají psychologové již dlouhou dobu. Poznatky některých autorů týkající se Jáství shrnuje tato kapitola. Soustředím se proto zejména na nejčastější koncepce související s psychologií Já. Nejdříve se budu věnovat vymezení pojmu Já, sebepojetí, dále jeho funkci, strukturu, vývoji a rovněž diagnostickým nástrojům sebepojetí.

Jáství je v psychologii osobnosti obvykle považováno za faktor, který sjednocuje a řídí duševní dění v rámci osobnosti člověka. Jde o formu organizace psychické činnosti. „*Jáství je tedy jednak celostní představou o svém já, jednak komplexním vztahem k sobě samému, který pochopitelně může být plný vnitřních rozporů*“ (Smékal, 2004, s. 342). Tato definice Jáství působí velmi výstižně, proto jsem ji zařadila na začátek první kapitoly, neboť jde o velmi abstraktní pojem, který je zde jasně a srozumitelně objasněn. Domnívám se, že psychicky zdravý člověk by měl své Jáství pociťovat jako integrální obraz svého Já a zároveň ho vnímat jako něco, co se váže jen k jeho osobnosti.

1.1 Pojem Já

Zaměřím se na to, jak někteří autoři odborné literatury tento pojem vymezují, neboť jeho studiu se již velmi dlouhou dobu věnují různé obory psychologie, jako jsou sociální psychologie, psychologie osobnosti i psychologie kognitivní. Odborníci uvádějí mnoho náhledů na toto pojetí. Ačkoliv se na problematiku Já zaměřuje celá řada studií, je třeba podotknout, že na jednoznačném vymezení tohoto pojmu se autoři neshodují.

Nejdříve je ale vhodné si připomenout, kdy se začala psychologie jakožto vědní obor o tento pojem zajímat. Patřičně to vysvětluje Macek (2008) tím, že pojem Já je v centru pozornosti psychologie od konce 19. století a v minulých čtyřiceti letech zaznamenala psychologie Jáství největší rozkvět. Následkem značného zájmu věnovaného ze strany psychologie Jáství došlo ke zrodu velkého počtu teorií, jež se vztahují k různým úvahám o Já.

Jistě stojí za připomenutí, že v běžné řeči se s pojmem Já setkáváme a sami ho používáme každý den, proto Říčan (2010) tvrdí, že primárně se jedná o prosté zájmeno. Obvykle je tento pojem spojen s formulacemi nejrůznějších poznatků, dojmů či představ, které každý z nás má

o sobě samém. Sebou samým je v této souvislosti myšleno jak nitro, tak tělo, ale i city, motivy, snahy a stejně tak představy o sobě a vlastním rozhodování. Na rozdíl od Říčana (2010) je nutné vzít v úvahu také argumentaci Cakirpalogla (2009) o tom, že dochází k nesprávnému zaměňování pojmů Já například s výrazem Ego. Přestože tyto dva pojmy mají společné uvědomění, intencionální činnost stejně jako racionální uvažování, je jejich význam odlišný. Pojem Já je ve srovnání s Egem obecnější, neboť Já vedle Ega zahrnuje i to, co Freud označoval jako Superego, kam právě spadá například vlastní sebehodnocení jedince.

Následující autoři akcentují při interpretaci pojmu Já různé aspekty, které jsou podle nich důležité k vyjádření tohoto pojmu, jenž je tvůrcem podstaty naší osobnosti a v psychologii osobnosti je tak významným fenoménem (Vymětal, 2003). Uvedený autor vlastně zdůrazňuje, že Já je nepostradatelným činitelem osobnosti, oproti tomu autoři Orel, Obereigner, Mentel (2016) považují pojem Já za základní aspekt sebepojetí.

Z jiného úhlu pohledu se nad pojmem Já zamýšlí Čačka (1998), když Já vysvětluje jako určitý vědomý princip, který je mechanismem vyznačujícím se tím, že se odlišuje od okolí. Já lze pokládat za nositele sebeuvědomění, nebo za organizaci představ o sobě samém. Pojem Já je podle autora něco nesrovnatelného a primárního, co je těsně navázáno na vnitřní regulující mechanismy jedince. Další možnost, jak uchopit pojem Já, uvádí Cakirpaloglu (2009, s. 162), který jej představuje jako „ústřední, cílevědomou a výkonnou složku člověka“.

Vyhraněná je citace, kde je pojem Já zasazen do kontextu našeho jednání, usilování a vůle dle autorů Výrosta, Slaměníka (2008, s. 89): „*Vědomí vlastního já je přítomné v každém jednání, kde záměrně o něco usilujeme a kde zapojujeme vůli.*“ Poněvadž v každém našem jednání je přítomné Já, je účelné uvést Mackovo (2008) vyjádření, že základní charakteristikou lidského Já je rozlišení na Já jako nositele činností a Já jako objekt pozorování (Macek, 2008).

Podle mého názoru Jáství velmi ovlivňuje život člověka, který má o vlastním Já určitou představu, na jejímž základě řeší různé životní situace, přispívá k úspěšnosti, nebo neúspěšnosti, a tedy má dopad na celkový způsob života.

1.2 Činné Já

Aktivní Já je považováno za prožívající, jednající, poznávající a protipólem je poznávané regulované pasivní Já. Činné já tedy vnímá, hodnotí, jedná a je nositelem vůle. Komplex Já obsahuje souhrn poznatků, které jsou výsledkem aktivního Já, v němž se projevuje úsudek i přístup k sobě samému coby k objektu. Aktivní Já a pasivní Já je těžké od sebe izolovat,

neboť jsou v těsném vzájemném vztahu a jejich odlišení slouží víceméně k teoretickým účelům. Pokud je Já bráno jako subjekt, je aktivní ve volbě zpracování informací a též ovlivňuje rozhodování, řízení vlastního jednání, realizuje záměry, uspokojuje individuální potřeby a uvědomuje si totožnost v čase (Vágnerová, 2010). Cakirpaloglu (2009) představuje činné Já jako postoj člověka k sobě samému, ke své existenci zaujímá důvěrný přístup a tím se Já vyznačuje jako subjekt. Tento sebepostoj je formován hodnocením, které vychází z vlastní schopnosti, jedinečnosti, ale i neměnné identity.

Vágnerová (2010) dále prezentuje Já jako objekt, zaměřuje se na jeho obsah a rozvádí myšlenku, že z pozice Já jakožto objektu se Já představuje jako obraz sebe sama. Tento obraz je také mentální reprezentací s obsahem deklarativních poznatků a procedurálních znalostí o sobě. Čačka (1998) uvádí, že Já je objektem sebehodnocení jakožto i sebeřízení, tedy Já nelze chápat jen jako iniciátora sledovatelných externích činností. Já jako subjekt a Já jako objekt se ve vědomí neustále vzájemně přesouvají, doplňují a jsou součástí sebeuvědomování.

Obdobný postoj jako předcházející autoři zaujímá Říčan (2010), který důkladně rozvíjí problematiku činného Já a utváří ucelenější představu pojmu. Pod pojmem činné Já se tak rozumí Já jako subjekt, pro které je charakteristické uvědomování, pocity a v neposlední řadě též jednání. Činné Já je také vždy neoddělitelně spjato s vědomím psychické přítomnosti. Je nositelem získaných vědomostí, znalostí, zkušeností, vůle a může se svobodně rozhodovat. Současně si jedinec uvědomuje i totožnost Já v čase, a to jak v současnosti, tak i v minulosti nebo v budoucnosti. Tato kontinuita činného Já však není zcela absolutní, může být totiž narušena například těžkým traumatem. Čačka (1998) dodává, že právě činné Já zajišťuje člověku určité jedinečné osobní zkušenosti a s tím pak souvisí i další charakteristický rys činného Já spočívající v tom, že napomáhá jedinci zhodnocovat dříve získané zkušenosti a znalosti. Činné Já neustále hodnotí skutečnost stejně jako zajišťuje interakci subjektu a okolní reality.

Vymětal (2003) se soustřeďuje na další související aspekty Já. Z psychologického hlediska je Já většinou ustanoveno subjektem, jenž se vyznačuje poznáváním, chtěním, prožíváním, vědomím a hodnocením. Jako subjekt získává Já význam až v době, kdy jedinec dokáže být aktivním činitelem. Já představuje naše nejdůvěrnější nitro a je prostorem pro sebereflexi, proto je nám tak blízké. Prostřednictvím zkušenosti s vlastní introspekci ví každý o svém Já a tato zkušenost si je vědoma tím, že je zkušeností. Já se vyskytuje zároveň i tělesně. Celou naši osobnost včetně duševního života Já slučuje. Na rozdíl od Vymětala (2003) se následující autor Higgins (1987) zaměřuje na propojení prožívaných emocí a sebereflexi ve své

sebediskrepanční teorii. Rozlišil aktuální Já představující reprezentaci atributů, kterým člověk sám věří, že je skutečně vlastní. Také se zabýval ideálním Já, jenž je reprezentací atributů, jako jsou tužby, naděje a přání, které by člověk chtěl mít. Dále vytvořil koncept požadovaného Já, obsahující reprezentaci atributů, o kterých si jedinec myslí, že by bylo žádoucí je mít. Týkající se například povinností, závazků a odpovědnosti.

Usuzuji, že každý z nás prožívá své subjektivní rozpory mezi aktuálním Já a ideálním Já, ale záleží na tom, jak se daný jedinec s těmito diskrepancemi vyrovná, podle toho by se mělo modifikovat jeho sebepojetí.

1.3 Sebeпоjetí

Konstrukt sebepojetí je značně abstraktní, stejně jako je Jáství, o kterém bylo pojednáno v předcházející kapitole. Dovožuji, že je nemožné jej přesně definovat, nýbrž jej analyzovat z více stránek.

1.3.1 Charakteristika sebepojetí

Pojem sebepojetí bývá často zaměňován s jinými příbuznými pojmy. Sebeпоjetí lze vymezit jako mínění nebo mentální reprezentaci o sobě samém. Obdobné pojmy, jako jsou například vnímané Já či sebeobraz, se také aktuálně používají místo pojmu sebepojetí, nicméně každý z nich má jiný význam. Pojem sebepojetí se totiž vyznačuje více kognitivním zpracováním ve srovnání s vnímaným Já (Van der Werff, 1990). Stejně tak autoři Homola, Trpišovská (1992) upozorňují na záměnu pojmu sebepojetí s pojmem sebeobraz. Sebeпоjetí je možno koncipovat jako uspořádání informací, jež jsou koncentrované kolem Já. Sebeпоjetí se pak vytváří v konsekvenci rozlišení těch informací, které mají vztah k vlastní osobě a informacím vztahujícím se k vnějšmu světu. Na sebepojetí se podílí kognitivní, afektivní i smyslové složky.

Na sebepojetí je možno nahlížet jako na „*složitý psychologický konstrukt, soubor názorů člověka vztažený k vlastnímu já*“ (Thorová, 2015, s. 286). I další autorka též rozvíjí konstrukt sebepojetí podobným způsobem a zároveň jej obohacuje o další objasňující poznatky. Vágnerová (2010, s. 301) vnímá sebepojetí jako typický osobnostní konstrukt, který je souhrnným obrazem sebe sama sestaveným z jednotlivých „*mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ*“. Jmenovaná autorka vědomí Já interpretuje jako sebepojetí a dále ho považuje za vztah k sobě samému, který je

primární, a liší se od vztahu interpersonálního. Primárním vztahem je tedy to, že člověk sám sebou vždy zůstává, ale od ostatních se může odloučit. Sebepojetí je kognitivním schématem, usnadňujícím zpracování nových informací a majících vliv na jejich výběr.

Smékal (2004) navíc ve svém rozboru sebepojetí na rozdíl od ostatních autorů uvádí, že základním principem Jáství u člověka je sebepojetí zahrnující soubor pocitů, představ a hodnoticích názorů o sobě a své pozici ve světě, jejichž prostřednictvím zažíváme spokojenost či nespokojenost se sebou samým. Podle Markuse, Wurfa (1987) sebepojetí nereflektuje jen aktuální chování, ale i jej usměrňuje a reguluje. Sebepojetí je proto chápáno jako dynamický aktivní činitel s velmi silnou schopností se modifikovat. Také ujasňuje, organizuje vlastní jednání a zkušenosti. Sebepojetí má motivační vliv, nabízí incentivy, standardy, pravidla a vzorce chování.

Pro Heluse (2009) je sebepojetí hlavním a významným rysem člověka. Je na něm příznačné, že se mu jedná především o sebe sama. Sebepojetí není vrozené, ale vytváří se a rozvíjí se tím, jak druzí na nás nahlízejí. Právě tak se Vymětal (2003) vyjadřuje ve stejném smyslu, když uvádí, že se již od raného dětství formuje sebepojetí člověka, a to hlavně podle hodnocení dospělých, dále pak v adolescenci též vlivem vrstevníků, což způsobuje, že se vnímáme tak, jak nás ostatní vidí. Sebepojetí je tudíž především odrazem toho, co si myslíme o tom, jak na nás druzí nahlízejí. V období dospívání a dospělosti je sebepojetí vytvářeno na podkladě naší sebereflexe a také našich nových zkušeností. Můžeme tedy konstatovat, že i když platforma sebepojetí pochází z dětství, modifikuje se během celého našeho života.

Také jsem přesvědčena, že základ sebepojetí je vytvořen v dětství nejbližšími pečovateli, především rodiči. Ovšem pokud dítě vyrůstá bez rodičů v nějaké instituci, kde se mu zdejší pracovníci nemohou plně věnovat jako rodiče nebo pěstouni, mnohdy pak z těchto příčin může u dětí docházet až k podnětové deprivaci. Vzniká pak otázka, jaký to má dopad na jejich sebepojetí.

Sebepojetí je obrazem vlastního Já, jak specifikuje tento pojem Balcar (1991), přičemž dále tento obraz vnímá jako obsahovou zážitkovou strukturu, která je ve vztahu buď k nezávisle existující, nebo i jen k domnělé skutečnosti. Sedláčková (2009, s. 16) obdobně pohlíží na sebepojetí jako na reprezentaci souhrnného obrazu vlastního Já, je tedy „*představou o sobě samém*“. Další profil sebepojetí pak nabízí Čačka (1998, s. 199), který mimo jiné zdůrazňuje, že sebepojetí nelze považovat jenom za souhrn jistých poznatků nebo ustanovených představ o sobě, ale obsahuje i nejrozličnější stránky „*jak racionálně-kognitivního sebezpoznávání, tak i imaginativně-emotivního prožívání sebe sama*“. Macek (2008) pak sebepojetí vysvětluje

jako hypotetický konstrukt, kterým usilujeme o zobrazení obsahu vědomí vlastního Já. S ohledem na obsah je sebepojetí zpravidla chápáno jako multifacetová hierarchická konstrukce vědomostí a představ o vlastním Já.

Většina autorů, jak vyplývá z předložených výroků, nejčastěji považuje sebepojetí za postoj k sobě, představu o sobě samém, obraz vlastního Já, mentální reprezentaci, též jako motivační a dynamický činitel se schopností se modifikovat.

1.3.2 Funkce sebepojetí

Sebepojetí má nesporně celou řadu různých funkcí. Je přitom velmi důležité zmínit, že v této diplomové práci se hovoří pouze o funkcích, které v souladu s tím, co uvádějí Holeček a Jiřincová (2003), plní sebepojetí u lidí, neboť u jiných živočišných druhů je od lidského sebepojetí natolik odlišné, že řadu funkcí, které jsou níže představeny, neplní. Funkce níže uvedené jsou tedy ve shodě s těmito autory a jsou specifické pouze pro člověka.

Blatný (2010) zastává názor, že základní funkcí, kterou sebepojetí plní, je zpracování a hodnocení nejrůznějších informací relevantních pro vlastní Já. O důležitosti těchto dvou funkcí sebepojetí není pochyb, nicméně sám Blatný (2010) dále zmiňuje i jeho jiné funkce, ke kterým řadí například funkci motivační, projevující se v rámci seberegulace chování člověka. Se seberegulační funkcí sebepojetí se do značné míry ztotožňuje i Franclová (2013) vyjadřující názor, že se sebepojetí v rámci vývoje stává také čím dál důležitějším činitelem autoregulace osobnosti jedince. Sebepojetí má tak zásadní význam v procesu utváření osobnosti jedince. Záleží tedy velmi na tom, jak dítě či adolescent sám sebe vnímá, zda se vidí jako schopný, či neschopný, oblíbený, nebo neoblíbený, šikovný, nebo naopak nešikovný, což má zásadní dopad na rozhodování i chování jedince. Sebepojetí také ovlivňuje reakci na úspěch, či neúspěch, optimistické, či pesimistické ladění člověka či jeho vztah k budoucnosti, kterou lze vnímat buď jako otevřený horizont možností, nebo jako hrozbu.

Originálním pojetím je Říčanovo (1972) přirovnání funkcí sebepojetí k osobní mapě člověka, která neztratila od svého vzniku nic na své platnosti a aktuálnosti. Autor chápe funkci sebepojetí jako tzv. osobní mapu každého člověka, nutnou k cestě životem. Jednání člověka je odvislé od jeho osobní mapy, na níž je možné nalézt bezpečná a ohrožující místa. Zdravý člověk má svou osobní mapu přesnou, propracovanou v oblastech vztahujících se k jeho plánům, sociálním záměrům a také k chápání svých pohnutek a sil. Důležitou částí osobní mapy je obraz sebe, svého rozhodování a vůle, a to hlavně v případech, kdy se o něco

důležitého jedná. Pro Balcara (1991) jsou funkcemi sebepojetí nástroj orientace a stabilizátor činnosti. Poslední funkce se vyznačuje stálostí a setrvačností v duševních pochodech člověka. Dle mého názoru má Balcarův (1991) nástroj orientace stejný význam pro funkci sebepojetí jako osobní mapa člověka od Řičana (1972). Stejně na funkci sebepojetí pohlíží Holeček a Jirincová (2003), když zastávají názor, že funguje vlastně jako určitá forma stabilizace a zároveň jako nástroj orientace. Vágnerová (2010) věnuje pozornost diferenční funkci sebepojetí, čímž je myšlena individuálně specifická charakteristika odlišná pro každého člověka.

1.3.3 Struktura sebepojetí

Veškeré poznatky, které si jedinec sám o sobě vytváří, musí být nějakým způsobem kategorizovány a systematizovány, lze dovést, že sebepojetí má svoji strukturu. Její pojetí ve své publikaci představuje Blatný (2010) stejně jako se k němu přiklání také Výrost a Slaměník (2008). Strukturu sebepojetí podle nich tvoří tři složky – kognitivní, afektivní a konativní (Blatný, 2010).

První z uvedených složek je kognitivní vztahující se k obsahu a struktuře sebepojetí jednotlivce. Kognitivní složka ve struktuře sebepojetí zastupuje aspekt poznání sebe samého a projevuje se v jejím rámci takovým způsobem, jakým jsou jednotlivé znalosti a představy člověka o jeho vlastním Já organizovány. Kognitivní složka je zodpovědná za skutečnost, že představy, které se vztahují k vlastnímu Já, případně i jednotlivé charakteristiky nejsou totožné, ale navzájem se od sebe liší a není možné je zcela izolovat od emocí a prožívání (Výrost, Slaměník, 2008). V souvislosti s emocemi je pak druhou složkou sebepojetí složka afektivní, jež sebepojetí dodává aspekt citového prožívání. Tato složka sebepojetí definuje vlastní citový vztah jedince k sobě samému. Afektivní složka je vždy nadána určitou mírou emočního náboje, která je odvislá od toho, jakým způsobem jedinec sám sebe hodnotí (Blatný, Plháková 2003). Třetí složkou struktury sebepojetí je pak složka konativní vyznačující se motivační funkcí a prosazující se v seberegulaci chování (Blatný, 2010). Jednoduše ji lze vymezit jako připravenost jednat (Výrost, Slaměník, 2008).

Vedle výše uvedené struktury sebepojetí sestávající z kognitivní, afektivní a konativní složky se lze v odborné literatuře setkat i s jinými pohledy na ni. Například dle Vymětala (2004) je struktura sebepojetí pojímána jako poměrně ustálený komplex osobnostních charakteristik, které se rozvíjejí, odlišují, sjednocují a jsou dostupné vědomí. Je ovlivněna věkem, znalostmi

a zkušenostmi. Sebepojetí se skládá hlavně ze sebehodnocení vztahujícího se k hodnotám, svědomí a sebeúctě, dále obsahuje také identitu, tělesné schéma a vnější zjev.

Jinou variantu členění struktury sebepojetí nabízí Sedláčková (2009), která do ní zahrnuje sebehodnocení, sebedůvěru a sebeúctu, sebevědomí, sebereflexi a sebelásku. Sebehodnocení je schopnost vyznat se ve svých vlastních kompetencích, zkušenostech být úspěšný, nebo neúspěšný, v posuzování a mínění druhých na základě racionálního a emočního hodnocení. Sebedůvěra a sebeúcta obsahují sebepoznání, které poskytuje určitou hodnotu obrazu Já. Sebevědomí lze vyjádřit jako vědomý názor na vlastní schopnosti, taktéž i vlastnosti a míru sociální akceptace. Sebereflexe se vytváří jako souhrn poznatků o sobě, který jedinec získává interakcí s okolním světem. Sebelásku lze považovat za citový vztah k sobě samému.

1.3.4 Vývoj sebepojetí

Od raného dětství se sebepojetí rozvíjí na základě sociálních interakcí, a to zpočátku především s matkou. Záleží proto na rodičích, jakou uplatňují výchovu a jak se chovají, čímž dávají dítěti najevo hodnotu, kterou mu přisuzují. Vznik uspokojivého sebepojetí posiluje kladný přístup rodičů k dítěti, kdežto negativní přístup rodičů u dítěte snižuje sebehodnocení a sebeúctu. Kolem druhé poloviny kojeneckého věku se vyskytuje první známka sebeuvědomění, která se projevuje odlišením vlastní osoby od oblasti ne-já. V tomto období je podstatnou součástí sebepojetí obraz sebe sama, který je vlastně vyjádřením toho, co dítě vnímá. K uvědomění si svých možností u dítěte dochází v batolecím věku, kdy lépe ovládá své tělo, projevuje potřeby, přání a snaží se o jejich uskutečnění. U batolete se začíná vyvíjet sebedůvěra v souvislosti s tím, že se zkouší hodnotit a ukazují se počáteční snahy o autoregulaci (Vágnerová, 2010).

K uvědomění si vlastního Já jako vědomí jedinečnosti dítě dochází přibližně před třetím rokem života. Do této doby, i když je řeč už vyvinuta, označuje dítě samo sebe ve třetí osobě a nepoužívá zájmeno Já. Nejdříve se vyvíjí tzv. tělesné Já a až potom sociální Já. Podstatou sociálního Já je být sám sobě předmětem sebepojetí, což je možné až tehdy, když je dítě schopné převzít roli někoho jiného a tím pádem i nahlížet z této perspektivy na sebe. Tehdy si je vědomo jedinečnosti své osobnosti s určitými vlastnostmi. Nejlepším způsobem, který tento vývoj podněcuje, je hra (Nakonečný, 1997).

Dosavadní schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku a mladšího školního věku jsou významným měřítkem jeho sebepojetí. Samo sebe dítě posuzuje podle toho, co vidí, v čem

uspěje, zejména však ve shodě s tím, jak je jeho výkon hodnocen. Pro dítě je klíčové, zda splňuje rodičovské představy, jestli je tedy takové, jak by si rodiče přáli. V tomto věku jsou děti vůči sobě a hodnocení čehokoli nereálně optimistické a nejsou schopny kritiky, což poukazuje na nevyzrálé myšlení (Vágnerová, 2010). Do sebepojetí dítěte postupně pronikají i hodnoticí prvky, které v mladším školním věku vycházejí převážně z názorů, postojů a hodnocení dospělých. Stále častěji si však děti v tomto věku všímají i hodnocení svých vrstevníků. Charakteristické pro toto období je, že sebepojetí je sice ještě všeobecné, ale přesto už obsahuje určité city, snahy a přání (Fialová, 2007).

Významným obdobím, kdy se rozvíjí sebepojetí, je dle Fialové (2007) puberta a dospívání. Převážně extrovertní zaměření dítěte je vystřídáno vývojově podmíněnou introverzí. Zpočátku je pozornost pubescenta zaměřena zejména na vlastní rostoucí fyzickou sílu, měnící se tvary a vlastnosti těla. Postupně se však prohlubuje obraz sebe, který zahrnuje nejen vnějšek, ale i schopnosti, myšlenky, názory, přání a touhy, mravní a volní kvality. Charakteristická je pro toto období určitá sebestřednost a nadměrný zájem o vlastní Já. Taxová (1987) poukazuje na to, že pokud sebepojetí dospívajícího obsahuje mnoho negativních hodnocení, tak si nedostatky nahrazuje tzv. denním sněním a střet s realitou u něj navozuje pocity nespokojenosti.

Nevyhraněné a nestabilní sebehodnocení a sebepojetí se v dospívání a v dospělosti postupně stabilizuje (Fialová, 2007). Střední věk se vyznačuje úsilím přizpůsobit své sebepojetí a budoucí cíle přítomné realitě. Ve stáří je sebepojetí většinou spjato s vlastnostmi minulosti, například krása, výkon, úspěch, láska, které sice uplynuly, nicméně jsou stále součástí osobnosti člověka. V tomto období je důležitým úkolem starých lidí přijmout dosavadní život i sebe sama bez iluzí, přičemž jejich identita se uskutečňuje prostřednictvím vztahu k jejich dětem a vnukům, již představují pokračování rodu. Senioři mají tendenci se identifikovat s jejich životem a být tak alespoň obrazně jeho součástí (Vágnerová, 2010).

Zcela souhlasím s tím, že již od narození dítěte mají na vývoj jeho sebepojetí největší vliv především rodiče. Ovšem osobně se domnívám, že dítě si utvoří na základě chování svých rodičů vlastní obraz Já, který se sice může v interakci s ostatními lidmi částečně modifikovat, ale základ vlastního Já vytvořený v raném dětství se již nemůže změnit. Tímto původním obrazem vlastního Já je dítě nadále ovlivňováno po celý svůj život až do stáří.

1.3.5 Diagnostické nástroje sebepojetí

Diagnostických nástrojů sebepojetí existuje vícero. Vesměs se jedná o nejrůznější standardizované dotazníky. S ohledem na skutečnost, že diplomová práce je zaměřena na sebepojetí školní úspěšnosti u adolescentů, jsou zde tudíž představeny jen ty diagnostické nástroje sebepojetí, jejichž použití je právě u této kategorie vhodné. K takovým diagnostickým nástrojům patří primárně dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (dále jen jako dotazník „SPAS“), který je také použit ve výzkumné části této práce. V obecné rovině lze pak ve vztahu k sebepojetí adolescentů využít například dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Globální sebehodnocení pak měří Rosenbergova škála sebehodnocení.

První z výše uvedených, tedy dotazník SPAS, je dle Matějčka a Vágnerové (1992) standardizovaným dotazníkem, který se zaměřuje na zjištění toho, jakou představu má žák jednak o své výkonnosti, dále o svých schopnostech stejně jako o svém postavení mezi ostatními žáky ve třídě. V neposlední řadě tento dotazník také zjišťuje, jak žák uvedené skutečnosti subjektivně vnímá. Tento dotazník se skládá ze 48 položek, které jsou rozděleny do šesti škál. Konkrétně jde o obecné schopnosti, matematiku, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěru. Jedná se o dotazník, který se zaměřuje na analýzu problematiky školního prospěchu a také adaptace na školu. Je velmi užitečný v případě dětí či adolescentů potýkajících se s určitými problémy ve škole. Takovými dětmi jsou jak ty, co celkově neprospívají, tak i ty, které mají nějakou specifickou školní poruchu, jako jsou např. ADHD, dyslexie, dysgrafie či třeba porucha adaptace na školu. Jeho použití je vhodné i u takových žáků, kteří mají problémy, jež se školou na první pohled nespojují. Leckdy se totiž podrobnějším vyšetřením podaří zjistit, že škola i u takových problémů může hrát zásadní roli. Typickým příkladem může být žák se somatickými obtížemi, jako jsou třeba bolest břicha či hlavy, který sice ve škole dosahuje dobrého prospěchu, ale potýká se s úzkostí pramenící z obav, že si takový prospěch do budoucna neudrží.

Druhým dotazníkem, který je v této práci zmiňován, je dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2, který je dle Obereignerů (2015) možné charakterizovat jako standardizovaný dotazník složený celkem ze 60 položek, jejichž prostřednictvím je zjišťováno, jak dítě či adolescent vnímá sám sebe. Dotazník sestává z výroků, které popisují možné vnímání sebe samotného a dítě či adolescent, který dotazník vyplňuje, volí u daných výroků, zda se na něj výrok vztahuje, nebo nevztahuje.

Třetím dotazníkem zmiňovaným v této práci je dotazník, který se globálně zaměřuje na sebepojetí, není tudíž již tak specializovaný jako výše uvedené. Jedná se o Rosenbergovu škálu sebehodnocení, jež byla zařazena především proto, že je to standardizovaný dotazník s velmi dobrou a prověřenou mírou reliability. Sestává pouze z 10 položek, ve kterých jsou představena jednotlivá tvrzení vztahující se k sebehodnocení a sebepojetí, s nimiž respondent vyjadřuje buď souhlas, či nesouhlas. Podstata dotazníku přitom spočívá v tom, že z deseti položek je polovina položek formulována negativně, zbývajících pět naopak pozitivně. Odpovědím jsou pak přiřazovány body, které jsou na závěr sečteny, a vychází celkové skóre v rozsahu 10–40 bodů. Toto skóre pak určuje, jaká je úroveň sebehodnocení jedince (Jelínek, Květoň, Vobořil, 2011).

2 Specifické aspekty sebepojetí adolescentů

Začátek kapitoly jsem vyhradila rozboru období adolescence, což považuji za důležité v této práci přiblížit, neboť vývojové změny, ke kterým v této etapě dochází, souvisí s restrukturalizací sebepojetí adolescentů.

2.1 Vymezení a fáze období adolescence

V odborné literatuře je období adolescence chápáno jako samostatné vývojové období, neboť se má obecně za to, že adolescenti se svými charakteristikami odlišují od dětí a také od dospělých (Langmeier, Křeččířová, 2006). Susman, Rogol (2004) v této vývojové etapě zdůrazňují, že biologické změny probíhající v pubertě jsou sice univerzální, ale s ohledem na určitou kulturu a sociální úroveň společnosti nastupují u adolescentů někdy dříve a někdy později. Nicméně panuje všeobecná shoda, že adolescence je z biosociálního hlediska složité období, ve kterém dochází k nastartování reprodukčních funkcí a dosažení sexuální zralosti.

Ve vyspělých státech došlo v posledních sto letech ke zrychlení nástupu dospívání, k nárůstu průměrné výšky a u dívek k brzkému nástupu menarche. Zůstává však otázkou, jestli se zrychlil i duševní vývoj. V důsledku tohoto zrychlení dochází ke zkrácení období dětství a k odkladu počátku dospělosti (Langmeier, Křeččířová, 2006). Poslední desetiletí zřejmě dosáhla sekulární akcelerace svého nejvyššího limitu, jak sdělují příslušní odborníci, kteří neočekávají významné snížení věku zahájení pubertálních změn (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Období adolescence není zcela shodně vymezeno. Někteří odborníci tuto etapu rozdělují do několika různých fází, jejichž označení i věkové rozmezí se liší. Přes tyto částečné diskrepance se autoři odborných publikací shodují na základních charakteristických znacích tohoto životního úseku. Pro konkrétní představu se v následujícím textu zabývám příklady, jak tuto vývojovou etapu uchopili někteří autoři.

Období adolescence považuje Vágnerová (2012) za etapu přechodu od dětství k dospělosti, která trvá deset let, tedy od 10 let do 20 let a zahrnuje celkovou modifikaci osobnosti především v somatické, psychické a sociální rovině. Autorka adolescenci vnímá jako specifické životní období s příznačnými prvky, jež mají v rámci této životní etapy objektivní a subjektivní smysl. Úsek životní etapy dospívání dělí na ranou a pozdní adolescenci. Raná adolescence (pubescence) je věkově ohraničená rozmezím mezi 11.–15. rokem a vyznačuje se především viditelnými tělesnými a emočními změnami a rozvojem abstraktního myšlení.

Významným sociálním mezníkem v životě adolescenta je ukončení povinné školní docházky a následný výběr vhodného profesního zaměření, který umožní dosažení určitého budoucího sociálního statusu. Pozdní adolescence začíná okolo 15 let a končí zhruba ve 20 letech a vyznačuje se celkovou psychosociální variabilitou končící profesní přípravou.

Autorky Trpišovská a Vacínová (2006) zahrnují do vývojového období dospívání pubertu a adolescenci. Puberta je vymezena od věku 10–12 let do věku 14–16 let a skládá se ze dvou úseků – prepuberty a samotné puberty. Charakteristickými znaky puberty jsou fyzické změny související s pohlavním dozráváním, a proto se tato vývojová fáze označuje jako biologický mezník. Etapa adolescence je ve věkovém rozmezí od 15–16 let do 20–21 let a vyznačuje se ukončením období dospívání zejména z hlediska psychického.

Podrobnější členění dospívání prezentují Langmeier a Krejčířová (2006), dle nichž je období pubescence přibližně od 11 do 15 let a sestává z prepuberty a vlastní puberty. V období prepuberty dochází k prvotním projevům pohlavního zrání. Období puberty končí možností reprodukce, je věkově vymezeno od 13 do 15 let. Podle těchto autorů probíhá období adolescence mezi věkem 15–22 let, zpomaluje se růst a jedinec v této době dosahuje úplné reprodukční vyspělosti.

V této etapě dochází ke změně myšlení, čímž se zabývají autoři Piaget a Inhelderová (2010), kteří uvádějí, že v období pubescence se začíná rozvíjet hypoteticko-deduktivní myšlení nazývané dle autorů též formální myšlení, které umožňuje adolescentovi zabývat se hypotézami a uvažovat o argumentu bez přímého vztahu ke konkrétnímu skutečnému tvrzení.

V rané adolescenci je emoční vývoj jedince z velké míry ovlivněn fyziologickou a hormonální proměnou organismu. Díky tomu může u adolescenta docházet k podrážděnosti, nevyrovnanosti a kolísání nálad. Emoční procesy jsou bouřlivé a mají podobu krátkých afektů (Taxová, 1987). Příznačná pro tuto etapu je náchylnost k introverzi projevující se hlavně u chlapců, kteří neradi dávají najevo svému okolí vlastní emoce. Svým prožíváním se dospívající velmi zaobírají, vlastní emoce sami mnohdy nechápou a bojí se je ukázat, aby se jim druzí nevysmáli (Trpišovská, Vacínová, 2006).

V sociálních vztazích mají dospívající snahu se emancipovat od rodičů, což není snadný proces. Závislost dospívajícího na rodině podporují obzvláště matky (Langmeier, Krejčířová, 2006). Důležitou roli zaujímají v tomto období vrstevníci, se kterými se raný adolescent identifikuje (Vágnerová, 2012). Dospívající z důvodu osamostatnění se od rodičů potřebují vrstevníky k tomu, aby u nich našli bezpečí, podporu své identity a také jsou pro ně zdrojem

sociálního učení (Trpišovská, Vacínová, 2006). Přátelství se stává významným faktorem tohoto období, jakož i začínající experimentování s partnerskými vztahy (Vágnerová, 2012).

2.2 Osobnost adolescenta

Pod pojmem osobnost se obecně dle Čápa a Mareše (2001) rozumí člověk, který je charakterizován svými biologickými, psychologickými a sociálními charakteristikami. Za stěžejní vývojovou fázi k vytváření a rozvíjení osobnosti se pokládá období dospívání, kdy dochází k rozvoji a restrukturalizaci některých stávajících vlastností a ke vzniku některých nových (Taxová, 1987).

Osobnost adolescenta je ovlivněna tím, že adolescent v tomto období prochází zásadními biologickými, psychickými i sociálními změnami. Vývoj ale ve všech těchto oblastech neprobíhá vždy zcela současně, což má na osobnost adolescenta významný vliv. Obvykle dospívá nejdříve po biologické stránce, až poté po stránce psychické či sociální (Langmeier, Krejčířová 2006). Osobnost adolescenta prochází značným vývojem. Zejména počátek tohoto období se vyznačuje nestabilitou, později dochází ke stabilizaci a přímosti vůči lidem. Jedním z cílů adolescence je právě dosáhnout určité integrace a stability osobnosti člověka (Janošová, 2016). Na osobnost adolescenta má velký vliv utváření jeho identity, jejíž vývoj je v tomto období nejvýraznější a nejrychlejší (Vágnerová, 2012). Hledání vlastní identity v období adolescence dle Říčana (2010), leckdy vede k celé řadě vnitřních konfliktů, které u některých adolescentů mohou vyvrcholit až v krizi identity.

Erikson (1994) se obsáhle věnoval problematice identity, proto uvádí, že formování identity nezačne ani neskončí dospíváním, nýbrž je celoživotním vývojem. V období adolescence je úkolem dospívajícího především vybudování vlastní identity, kdy dochází k hledání a objevování sebe samého jako určitého jedinečného subjektu. Dospívání je poslední etapou dětství. Právě v této době dochází k ukončení procesů dospívání tím, že jedinec podřídí své dětské identifikace novým, jež získal na základě sociálních interakcí se staršími vrstevníky. U dospívajících dochází k experimentování, rozhodování a volbě, které vedou v životě k závazkům a nalezení místa ve společnosti.

Z mého pohledu je pro adolescenty velmi těžkým úkolem najít si vlastní pozici ve společnosti, neboť jim chybí ještě mnoho zkušeností, jež získají až časem. Zároveň jsou společností nuceni se v ní ukotvit, což většinou vede k unáhleným rozhodnutím, která často adolescenti mění a cítí se nespokojeni se svým životem. Osobně si myslím, že v naší

společnosti přežívá mnoho předsudků a stereotypních představ, jak by měli dospívající naložit se svým životem. Důsledkem bývá potlačení svobodné volby a ohrožení individuality, což mívá negativní dopad na jejich osobnost.

Taxová (1987) na osobnost adolescenta pohlíží z jiné stránky a říká, že se v ní akcentují kritické postoje zacílené na jeho osobnost, okolí a na všechny ostatní situace, které se ho přímo, nebo nepřímo dotýkají. Jeho prožívání ovlivňují emoce, nálady a také prožitky související s úspěchem a neúspěchem, sebedůvěrou, zklamáním a pochybnostmi. Pocity kompetence nebo neschopnosti mají dopad na plánování budoucnosti adolescenta, profesní i životní cíle. Helus (2009) dodává, že dospívající na sebe postupně klade vyšší nároky, určuje své perspektivy, vytváří si vlastní životní příběh a přebírá za sebe zodpovědnost.

Osobnost dospívajícího se rozvíjí na základě podobných sociálních skupin jako v mladším věku, ale v této etapě pro něj nabývají jiného významu, který je subjektivní, a tedy vliv těchto skupin je již odlišný. I přestože se adolescent osamostatňuje, je pro něj stále zásadní rodina, která mu zajišťuje sociální oporu a bezpečí. Vztah ke škole je pro dospívajícího důležitý z důvodu budoucího společenského uplatnění. Školní úspěšnost se podílí na vstupu do dalších stupňů školského vzdělávání. Podstatné jsou pro adolescenta také zájmové aktivity rozvíjející jeho schopnosti a dovednosti, jež mohou vyrovnávat jak problematické vztahy v rodině, tak školní neúspěšnost. Větší významnosti nabývá vrstevnická skupina, ve které se vytvářejí různé vztahy (přátelství, první lásky apod.) (Vágnerová, 2012).

„Každý adolescent je osobnost s jedinečnými rysy, které lze sledovat až do dospělosti“ (Langmeier, Matějček, 2011, s. 211). Jak vyplývá z této citace, osobnost každého adolescenta je velmi individuální, s tímto vědomím bychom měli k dospívajícím přistupovat, abychom lépe chápali jejich problémy i životní touhy.

2.3 Sebepojetí adolescenta a jeho specifické aspekty

Podle mého soudu stejně jako je možné identifikovat některé charakteristické rysy osobnosti adolescenta, lze také hovořit o specifických vlastnostech sebepojetí adolescenta, jimiž se odlišuje od jiných věkových kategorií. Nesmí se ovšem zapomínat, že každý adolescent je jiný a jeho sebepojetí je do značné míry ovlivněno i osobnostními charakteristikami každého jednotlivce.

Nurmi (2004) konstatuje, že dospívající vstupují do určitých sociálních rolí a společenských pozic, což ovlivňuje jejich konstruování identity a sebepojetí. Adolescentní sebepojetí je

značně kolísavé, protože se v něm odráží mnoho změn z prostředí, jako jsou například přestupy z jedné školy na jinou a různé stresové životní události. Tyto faktory způsobují, že vývoj sebepojetí je u každého adolescenta velmi individuální. Příčina, kterou dospívající přisuzují svým úspěchům a neúspěchům, má vliv nejen na jejich životní podmínky, ale i na rozvoj vlastního sebepojetí a na chování v budoucnu.

Sebepojetí a identita patří k ústředním psychologickým charakteristikám adolescentů. Během adolescence má jedinec čas, prostor, včetně společenské ochrany, aby si mohl ověřovat vlastní kompetence, schopnosti, aby navázal nové vztahy, získal další zkušenosti a zážitky. Jedinec prožívá sám sebe jako aktivního účastníka těchto svých aktivit. Sebepojetí adolescenta spadá do rozsáhlejší struktury identity, chápané ve smyslu vyjasnění důležitosti vztahů dospívajícího k ostatním lidem (Hytych, Macek, 2010). Předcházející autoři dávají sebepojetí do souvislosti s identitou, kdežto Sobotková (2014) sebepojetí vztahuje k sociálním interakcím. Sebepojetí adolescenta nabývá na významu z hlediska koherence, stability, podílí se větší měrou na regulaci vlastního chování a také prožívání. V adolescenci na vztah Já mají vliv, úsudky a hodnocení nejen vrstevníků, ale i autorit, význačných osobností a současně sociální i vrstevnické standardy. Obdobně jako Sobotková (2014) se vyjadřují Macek, Šulová, Konečná (2009), když uvádějí, že u adolescenta je vztah k sobě samému navzájem spjat s vnímáním a hodnocením ostatních lidí a také s jejich přímým a nepřímým vlivem na jeho vlastní sebepojetí. V dospívání jsou důležitými referenčními osobami hlavně rodiče, jiné dospělé autority i vrstevníci.

Domnívám se, že v náročném období, jakým adolescence bezesporu je, by měli rodiče rozvíjet pozitivní aspekty sebepojetí svých dětí tím, že jim poskytnou psychickou oporu v emoční oblasti, budou jim empaticky naslouchat, kladně hodnotit jejich snažení a probírat jejich plány do budoucna.

Vágnerová (2012) v kontextu poznávacích funkcí a sebepojetí adolescentů tvrdí, že rozvoj kognitivních funkcí u adolescentů má souvislost se změnou sebepojetí. Vyvíjí se abstraktní myšlení, které jim dovoluje zabývat se hypotetickým konstruováním budoucího sebevymezení. Dospívající o jednotlivých stránkách své osobnosti přemýšlí v jejich kontextu a uvědomují si je jako složku svého celkového sebepojetí. Jsou si vědomi eventuálních rozporů ve svém sebehodnocení a zpracovávají je do komplexního sebepojetí. Sebepojetí adolescentů Vašutová (2013) spojuje s výkonem jako jeho klíčovou složkou a výkon se v tomto období vztahuje zejména ke škole. Též Vágnerová (2012) považuje za jeho důležitou

složku výkon, kterým se adolescent prezentuje, aby prokázal své kompetence a dosáhl uspokojivé sebeúcty.

Macek (2003) zdůrazňuje význam emocí v sebepojetí adolescentů. V případě, že se adolescent nesetká s krizovými emocionálními situacemi a dokáže si poradit s běžnými povinnostmi i nesnázemi, tak se sebepojetí přirozeným způsobem strukturuje, sjednocuje a zároveň stabilizuje. Sebepečetí adolescenta souvisí se specifických významem jeho osobních standardů, a pokud jsou postaveny hlavně na požadavcích jiných osob a nejsou v nich uznávána vlastní vnitřní přání, je vztah k sobě ambivalentní a projevuje se úzkostnými pocity. Ševčíková, Šmahel (2010) obracejí pozornost k virtuálnímu sebepojetí, když upozorňují, že v dnešní době je sebepojetí adolescentů ovlivněno médii a nejvíce pak internetem. Virtuální identita adolescenta je tak vytvořena na základě deskripce sebe sama neboli vlastního Já. Tato deskripce může mít velké množství forem a podob (např. aktuální Já, ideální Já nebo možné Já, fantazijní Já apod.). Adolescentní identita se projevuje hledáním a experimentováním. Internet tak v tomto ohledu hraje významnou roli, neboť je zde možné rozvíjet a zkoumat různé stránky vlastního Já.

2.4 Sebehodnocení adolescenta

Zastávám názor, že sebehodnocení má velký význam pro člověka a obzvlášť pak pro adolescenty, kteří se rozhodují, jaký životní cíl si zvolit. Hodnocením vlastní osoby ovlivňují i svou veškerou činnost, a jelikož v tomto období ukončují základní školu, promítá se jejich sebehodnocení i do volby dalšího studijního zaměření.

Sebehodnocení může být definováno jako hodnoticí aspekt sebepojetí (Van der Werff, 1990). Smékal (2004) sebehodnocení považuje za podstatu Jáství, neboť jeho prostřednictvím lze cítit a prožívat stav hodnocení vlastního Já. V rámci sebehodnocení je možné pociťovat spokojenost, či nespokojenost se sebou, mít menší, či větší sebedůvěru nebo větší, či menší sebevědomí.

Je vhodné si uvědomit, v čem spočívá rozdíl mezi hodnocením a sebehodnocením, jak jasně vysvětluje Čačka (1998). Hodnocení požaduje specifická vnější sociálně racionální východiska. Sebehodnocení má čím dál větší oporu ve vnitřním subjektivním pohledu, z čehož vyplývá, že východiska sebehodnocení příslušné psychické úrovně tak odpovídají celkové vyspělosti organizace osobních aspektů vlastního sebepojetí.

Pro Taxovou (1987) je výchozím principem sebehodnocení v období adolescence vlastní Já. Adolescent se začleňuje do sociálních vztahů i činností, interiorizuje jistá pravidla a normy, které zapracovává do svého hodnoticího systému. Pro adolescenty je typické, že se u nich objevuje emocionální labilita, která má vliv na sebehodnocení, a právě to v dalším textu přibližuje Čačka (1998). Velkou roli hraje emocionální labilita, kdy může sebehodnocení adolescenta kolísat, a to od inadekvátního sebevědomí až k pocitům méněcennosti. Na začátku adolescence se vytvářejí individuální interní kritéria sebehodnocení, která podléhají hodnocení referenčních skupin. V pozdějším období dospívání dochází k výraznější vyspělosti sebepojetí a sebehodnocení.

Na faktory, které ovlivňují sebehodnocení adolescentů, se zaměřují následující autoři. Pro adolescenta je objektivním měřítkem sebehodnocení jeho výkon, který je reálný, má skutečný výsledek, vnější projev, jde změřit a porovnat (Taxová, 1987). Důležitou roli v sebehodnocení hraje prožití úspěchu, či neúspěchu. Hodnoceny jsou schopnosti i neopodstatněné nároky i prosazování se v mimoškolních aktivitách. Při sebehodnocení jsou důležité i interpersonální vztahy (Fialová, 2007). Snaha o kvalitní výkon má u adolescentů pozitivní vliv na sebehodnocení. Naopak přehnané přijímání a podřizování se mínění druhých ovlivňuje sebehodnocení negativně. Adolescenti, pro něž má větší význam názor dospělých autorit zahrnujících i rodiče, mají lepší sebehodnocení než ti, jejichž sebehodnocení se opírá o mínění vrstevníků (Vašutová, 2013). Dospívající jedinci se vždy hodnotí na základě odezvy druhých a také podle toho, jak je vidí ostatní. Důležitý je pro ně hlavně názor jejich vrstevníků. Velmi záleží také na tom, jak se jedinci vidí a co si sami o sobě myslí. Zaujímání kritického pohledu dospívajících na sebe samé je předpokladem pro objasnění si svých osobnostních vlastností a své nastávající sociální role (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na sebehodnocení adolescentů má velký vliv mnoho faktorů, největší lze sledovat u internetu. Šmahel (2003) podotýká, že v kyberprostoru dospívající získávají nové virtuální přátele, mohou virtuálně komunikovat, čerpat pocit akceptace i emoční oporu. Virtuální prostředí může být prospěšné pro zlepšení jejich sebehodnocení. To může napomoci při konfrontaci s nejistotami ve vztahu k sobě samému i s problémem nízkého sebehodnocení. Lze tak zažít spokojenost sám se sebou (Ševčíková, Šmahel, 2010).

2.5 Sebevědomí adolescenta

Předpokládám, že pro adolescenta je sebevědomí stejně důležité jako sebehodnocení, nicméně sebevědomí v adolescenci je velmi křehké, neboť adolescenti si jsou v různých ohledech nejistí, a proto je mnohdy jejich sebevědomí neadekvátní. Záleží tedy na rodičích, ale i učitelích ve škole, jak dokážou svým výchovným přístupem probudit v dětech zdravé sebevědomí.

Urbanovská, Škobrtal (2012) uvádí, že sebevědomí se velmi podílí na úspěšnosti člověka. Má vliv na míru kvality vnímání, pozornosti, paměti i na směřování člověka. Každý člověk má různý stupeň sebevědomí závisující na poměru jeho sebedůvěry a aspirace (Urbanovská, Škobrtal, 2012). Sedláčková (2009) k tomuto dodává, že utváření sebevědomí je zdlouhavý a komplikovaný proces probíhající u každého individuálně. Vždy závisí na typologii člověka, na fyzickém a psychickém zdraví, na sociálním a rodinném prostředí i na výchově od počátku dětství. Pro správný rozvoj sebevědomí je důležitá určitá úroveň svobody člověka, možnost zkoumat sám sebe, svou osobnost a rozmanité podoby svého Já.

Taxová (1987) upozorňuje, že v období adolescence je sebevědomí proměnlivé, jedinec hledá sám sebe a jeho sebevědomí se formuje. Sedláčkové (2009) poukazuje na skutečnost, jak je sebevědomí adolescenta velmi úzce spjato s jeho fyzickým vzhledem, neboť právě tímto se jedinec nadměrně zabývá. Fyzický vzhled adolescenta přiměřený ideálu současné krásy podporuje sebevědomí adolescenta, dává mu pocit přijetí společností a napomáhá při navazování vztahů s druhým pohlavím. Pokud tomu tak není, má to na sebevědomí jedince zásadní negativní vliv.

Zdravé sebevědomí se vyznačuje integrací jedince a jeho sociální vyspělostí. Zdravě vytvořené sebevědomí adolescentů vypovídá o tom, že si uvědomují svůj vyrovnaný vztah ke světu, své možnosti a nebojí se nároků na ně kladených. Takové sebevědomí dospívajícího neovlivní referenční skupina ani obtížnost úkolů, před nimiž stojí (Vašutová, 2013).

Dle Taxové (1987) se u závislých dospívajících sebevědomí formuje celistvě a jejich sebepojetí i sebehodnocení přejímá hodnoty od významných autorit, hlavně od rodičů. Mají potíže se samostatně rozhodnout a jednat. Problémy se vyskytují v situacích, kdy nemůžou použít své osvojené hodnoty a normy. V dospělosti mohou být konformní, manipulativní nebo závislí.

Další skupinou jsou adolescenti zmatení, pokud nejsou sociálně zdatní. Sebevědomí u nich bývá kolísavé, chovají se ukvapeně a mnohdy společensky nevhodně. Častěji vyhledávají zábavné nebo vzrušující aktivity. Podrobují se nekriticky hodnotám a požadavkům vrstevnické skupiny, neboť se neumí uplatnit v žádaných sociálních rolích. Může se u nich projevit sociálně nežádoucí chování, kterým si upevňují své sebevědomí.

3 Školní úspěšnost a neúspěšnost

Tuto kapitolu jsem do své práce zařadila nejen proto, že předmětem zkoumání v praktické části je sebepojetí školní úspěšnosti v souvislosti s volbou povolání, ale také proto, že otázka školy, vzdělávání a samozřejmě také školní úspěšnosti nebo neúspěšnosti, je stěžejní otázkou období adolescence, neboť jedním z nejvýznamnějších úkolů adolescentů je právě příprava na budoucí povolání.

3.1 Školní hodnocení a jeho význam

Kolář a Šikulová (2009) v kontextu školního hodnocení zmiňují, že hodnocení je součástí téměř každé lidské práce. Většina činností, které člověk vykonává, je zaměřená na určitý cíl, jehož má být dosaženo, jinak by neměla smysl. Následně je nezbytné zhodnotit způsob, jakým se k cíli dospělo, a konečný výsledek. I v procesu vzdělávání tedy dochází k určité formě hodnocení. Autoři zároveň poukazují na skutečnost, že školní evaluace je často vnímána jako kontroverzní jev. Na jedné straně může pozitivní školní hodnocení přinést žákovi radost, uspokojení a motivovat ho, na druhé straně však negativní vede k negativním pocitům, leckdy také ke stresu, smutku a rezignaci.

Do školního hodnocení dle Slavíka (1999) patří veškeré hodnoticí procesy i jejich projevy, které mají vliv na školní výuku nebo o ní vypovídají. Slavíkova definice se však jeví jako velmi obecná, tudíž je vhodné zmínit i definice jiných autorů. Školní hodnocení vnímá jako hodnocení žáků ze strany učitelů a také hodnocení školy či učitele ze strany žáků či rodičů. Kupříkladu Průcha, Walterová a Mareš (2013) chápají školní hodnocení jako určitou formu komunikace směřující od učitele směrem k žákovi, případně k jeho rodičům. Jedná se o informace o školní úspěšnosti nebo neúspěšnosti žáka, o jeho pokrocích či o problémech v jeho chování. Tuček (1966) pod pojmem školní hodnocení vidí jakékoliv projevení názoru učitele týkající se vlastností a činů žáka, které je formulováno učitelem nebo školou. Hodnocením může být známkování, ale i třeba vyslovení souhlasu či nesouhlasu s nějakou činností žáka ze strany učitele.

Školní hodnocení má pro žáky i učitele velký význam. Podle Vališové, Kasíkové a Bureše (2011) má školní hodnocení pozitivní vliv na kvalitu celého výchovně vzdělávacího procesu. Učitel může posoudit výsledky dosavadního vzdělávání i plánovat další cíle pro žáky. Na základě školního hodnocení učitel rozhoduje o prostředcích, které budou ve výuce využity. Toto hodnocení přináší žákovi informace o jeho pokrocích v učení, motivuje ho k dalšímu

studiu a podílí se i na utváření aspirací žáka a na formování jeho sebepojetí. Kolář a Šikulová (2009) dodávají, že význam školního hodnocení spočívá rovněž v napomáhání k sebepoznání a k sebehodnocení, které patří k aspektům sebepojetí.

Chtěla bych jen k této problematice školního hodnocení poznamenat, že může napomáhat k sebepoznání a sebehodnocení pouze za předpokladu, že je objektivní a spravedlivé, což bohužel ve školách nebývá vždy pravidlem.

3.2 Školní výkon a prospěch

K termínu školní hodnocení se dle Šafrové (2014) váží pojmy školní výkon a školní prospěch. I přestože se tyto termíny částečně překrývají, není možné je považovat za zcela totožné. Mají také velmi blízko k pojmům školní úspěšnost a školní neúspěšnost, které jsou definiční pro tuto práci. Pod pojmem školní výkon se v odborné literatuře obvykle rozumí výsledek plnění nějakého úkolu zadaného žákovi ve škole. Odpovídá tomu, jakým způsobem, do jaké míry a s jakým výsledkem zvládl žák splnit zadaný úkol. Jedná se ovšem o užší pojem, než je pojem školní úspěšnost. Hrabal (2002) dodává, že školní výkon lze objektivně hodnotit prostřednictvím známek, eventuálně i jinak. Obecně lze tudíž konstatovat, že vzdělávací proces má výkonový charakter. To, jaký podává žák výkon, plní ve škole zadávané úkoly a jakými známkami je hodnocen, je směrodatné pro žáka, pro jeho rodiče i pro učitele a školu.

Dle mého názoru vyvstává otázka, zda je možné školní výkon zcela objektivně hodnotit a změřit. Většinou se v podmínkách českého školství měří prostřednictvím známek, nicméně toto hodnocení nemůže být zcela objektivní. Může se lišit přísnost a náročnost pedagoga a také obtížnost variant zadaných testů apod. To vše se projeví na známkování žáků, ale nemusí to přitom znamenat nižší školní výkon, který je velmi těžké zcela přesně měřit a hodnotit.

Konkrétnější a lépe měřitelný je školní prospěch. Tento ukazatel vypovídá o výsledcích vzdělávání ve škole u určitého jedince. V českém prostředí je realizováno známkami prostřednictvím oficiální klasifikační stupnice. Žák je v každém předmětu hodnocen samostatně (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Domnívám se, že prospěch je nutné chápat jako určitý údaj, jehož prostřednictvím se měří školní zdatnost a úspěšnost.

I Hrabal (2002) řeší objektivnost hodnocení známkou. Určující nemusí být jen studijní výsledky žáka, ale také jeho osobnost a její interakce s osobností učitele. Podle odborníků tak známka není tím nejvěrohodnějším údajem o studijních výsledcích a schopnostech žáka.

Mnohem přesnějším ukazatelem jsou například testy studijních předpokladů, případně testy inteligence. Testy studijních předpokladů jsou objektivně změřitelné a vypovídají o tom, jak si stojí žák ve srovnání se svými vrstevníky.

Známka může být subjektivním vnímáním a hodnocením učitele do určité míry zkreslená. Žáci obvykle u stejných učitelů i na stejném stupni školy dosahují relativně stabilního prospěchu. Prospěch tak má určitou vypovídací hodnotu. Prospěch je poměrně stabilní charakteristikou, neboť řada dispozic žáka je relativně stálých a rovnoměrně se vyvíjejících. Docela velký počet žáků si tak v průběhu celé školní docházky udržuje podobnou pozici z hlediska svého prospěchu (Hrabal, 2002). Osobně jsem přesvědčená, že prospěch vyjádřený prostřednictvím známek sice nemusí být zcela přesným ukazatelem, přesto s určitou mírou zkreslení vypovídá o školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáka.

3.3 Pojem školní úspěšnost a školní neúspěšnost

Školní úspěšnost či neúspěšnost je ve své podstatě nadřazenou kategorií ke školnímu hodnocení a ke školnímu prospěchu. Školní úspěšnost je obvykle definována jako forma vyjádření „*uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy*“ (Helus, 1979, s. 39). Průcha, Walterová a Mareš (2013) vnímají školní úspěšnost jako zvládnutí školních požadavků, které na žáka klade škola. Školní úspěšnost se projevuje v prospěchu žáka a lze ji pojímat jako výsledek spolupráce mezi učitelem a žákem, vedoucí k naplnění stanovených vzdělávacích cílů. Helus (1979) zmiňuje tři základní aspekty, které jsou charakteristické pro školní úspěšnost. Jedná se o výkony, činnosti a rozvoj osobnosti žáka. Školní úspěšnost nelze posuzovat výlučně na základě hodnocení prospěchu.

Naproti tomu Kosíková (2011) nahlíží na aspekty školní úspěšnosti trochu jinak. Má podle ní tři roviny. První je společenská rovina, která vyplývá z faktu, že pojetí školní úspěšnosti je do značné míry závislé na konkrétní rodině, vychází z její sociální situace i z úrovně jejích aspirací. Školní úspěšnost často bývá vnímána jako záležitost společenské prestiže. Pokud jde rodině jen o školní úspěšnost dítěte, mohou na něj být kladeny až nepřiměřené nároky. Druhou rovinou je rovina pedagogická. Ta je výstupem pedagogické interakce probíhající mezi učitelem a žákem a je nejužší spjata s hodnocením žakových výkonů ve škole. Třetí rovinu školní úspěšnosti prezentuje rovina psychologická, která je pro tuto práci nejdůležitější. Je založena na tom, jak svoji školní úspěšnost či neúspěšnost vnímá sám žák. Školní úspěšnost má dopad na žákovo sebepojetí, sebeúctu i sebehodnocení.

Kolář a Šikulová (2009) poukazují na skutečnost, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, ale nikdy ji nelze vnímat ani jako výlučné dílo učitelů. Vždy se na ní podílí jak žák, tak i učitelé. U žáka je důležité, aby měl píli, inteligenci, schopnosti a zájem o předmět. Na straně pedagoga jsou to odborné znalosti, způsobilosti, osobnostní faktory a charakteristiky. Osobnostní charakteristiky mohou mít vliv na školní úspěšnost žáka. Úspěšnější může být žák v předmětech, které vyučuje sympatický učitel. Jestliže je učitelova osobnost žáky přijímána kladně, mohou mít i větší motivaci k učení. Školní úspěšnost ovlivňují i další faktory (klíma ve třídě či vztah společnosti ke vzdělávání).

Průcha, Walterová a Mareš (2013) školní neúspěšnost označují jako průměrné či téměř nevyhovující školní výsledky žáka. V rámci klasifikace získává žák převážně špatné známky, což nemusí nutně znamenat, že neprospívá. Po odborné stránce je možné školní neúspěšnost vnímat jako selhání žáka ve školním a edukačním prostředí. Projevuje se špatným prospěchem a tím, že si žák vytváří negativní psychické postoje ve vztahu ke vzdělávání, k učení, učitelům či škole jako takové.

Podle Koláře a Šikulové (2009) jsou úspěšnost či neúspěšnost ve škole pro žáka velmi intenzivními prožitky, které mohou mít pro žáka zásadní význam. Na druhou stranu však vnímání vlastní školní úspěšnosti či neúspěšnosti není vždy definováno jen objektivním hodnocením. Rozhodující je také, zda se výkon žáka projeví dosažením, nebo nedosažením cíle. Stejný výkon může být jedincem v určitém případě vnímán jako úspěch, ale v jiném případě může být naopak neúspěchem.

Na úspěšnost nebo neúspěšnost žáka ve škole působí i jeho osobnostní dispozice, které ovlivňují učení, činnost ve škole, domácí přípravu do školy a vztah žáka k učitelům. Osobnostní dispozice žáka se podílejí na školní úspěšnosti a neúspěšnosti, na oblíbenosti u vrstevníků i spolužáků a na dovednosti vytvářet sociální kontakty (Pugnerová a kol., 2019).

3.4 Školní neprospěch

Školní neúspěch, jak je všeobecně známo, je úzce spojen se školním neprospěchem, vyjádřeným hodnocením plynoucím ze známek na vysvědčení žáka. Obdrží-li žák na vysvědčení jednu i více nedostatečných, je patrné, že žák neprospěl.

Za neprospívajícího žáka se označuje ten, kdo v procesu vzdělávání nedosahuje předepsaných výsledků, což odpovídá hodnocení známkou neprospěl. Zároveň lze za neprospívajícího žáka označit toho, jehož školní výsledky nejsou přiměřené jeho schopnostem (Kašpárková, 2009).

Pešová a Šamalík (2006) uvádějí, že žák může neprospívat buď v jednom konkrétním předmětu, případně může neprospívat ve více předmětech (obvykle ve skupinách podobných předmětů, kdy žákovi například činí potíže jazykově zaměřené předměty apod.), nebo i ve většině předmětů. V krajním případě může žák pochopitelně neprospívat i ve všech předmětech, i když tento jev není příliš častý. Neprospěch se také může vyskytovat buď po většinu trvání školní docházky, anebo se může jednat o jev jednorázový a výjimečný. Neprospěch žáka může mít nespočet příčin, jež mohou být jak na straně žáka, tak na straně prostředí a také může souviset s výchovně vzdělávacím procesem.

3.5 Sebepojetí školní úspěšnosti

Čačka (1998) se zaměřuje na faktory ovlivňující sebepojetí školní úspěšnosti a vysvětluje, že školní úspěšnost mladších školáků bývá důležitým vnějším činitelem sebehodnocení, které se formuje na podkladě hodnocení jejich práce ve škole. Ve vyšších třídách do žákova sebepojetí školní úspěšnosti vstupují i jiné faktory (např. vztahy s vrstevníky, úspěšnost ve sportu, mimoškolní aktivity apod.). Sebehodnocení dospívajících žáků je pak leckdy v rozporu s učitelovým postojem. Košťálová (2008) dává do souvislosti se sebepojetím školní úspěšnosti také školní výkony a výsledky. V kontextu sebepojetí školní úspěšnosti je také nutné brát v úvahu, že jak sebepojetí školní úspěšnosti, tak i jednotlivé školní výkony a výsledky, na kterých je sebepojetí školní úspěšnosti budováno, se stávají základem pro celkové sebepojetí adolescenta. Školní prostředí jako takové samozřejmě dotváří sebepojetí jednotlivce, což je u adolescenta do značné míry ovlivněno právě tím, že škola je často hlavní povinností a náplní v jeho životě (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Z jiného odborného hlediska na sebepojetí školní úspěšnosti nahlízejí autoři Bong a Clark (1999), když uvádějí, že sebepojetí školní úspěšnosti se skládá z kognitivních a afektivních dimenzí. Kognitivní dimenze se pak skládá z deskripce a z hodnocení sebe sama a podporuje vznik afektivní (motivační) reakce. Například pokud si žák o sobě myslí, že je inteligentní, tak to u něj jednoznačně vyvolává pozitivní emocionální reakce. Afektivní hodnocení o sobě samém má důležitý význam pro další motivaci žáka. Dále toto téma rozvíjejí Bong a Skaalvik (2003), když sebepojetí školní úspěšnosti vymezují jako způsob, jakým žák vnímá sám sebe v porovnání se svými vrstevníky (spolužáky) ve vyučovacích oblastech. Na formování sebepojetí školní úspěšnosti má vliv řada faktorů. Bývá leckdy formováno ve vztahu ke skupinám předmětů (například jazyky, přírodovědné předměty, matematika apod.). Žák tak

může mít jiné sebezpojetí k předmětům pro něj zajímavým, v nichž je dobře hodnocen, a jiné sebezpojetí ve vztahu k předmětům, které ho nebaví, v nich je také hůře hodnocen.

Na sebezpojetí školní úspěšnosti žáka má vliv to, jak je vnímán učiteli, rodiči i spolužáky. Váže se k ní skutečnost, jak se doposud formovalo sebezpojetí žáka, které působí také na obraz sebe sama a ovlivňuje očekávání a chování jedince. S vyšším sebezpojetím školní úspěšnosti lze očekávat i vyšší ochotu a motivaci k učení. Pokud žák pociťuje vyšší míru důvěry ve své schopnosti ze strany rodičů či učitelů, je vyšší i jeho sebezpojetí školní úspěšnosti. V případě, že sebehodnocení žáka je nízké, tak je nízká také jeho motivace k učení. S tím souvisí pravděpodobnost dalšího neúspěchu. Žák se snaží takovouto situaci řešit vyhýbáním se jí (Matějček, Vágnerová, 1992). V těchto souvislostech považují za podstatné vzbudit u žáků důvěru v jejich schopnosti ze strany učitelů a posílit tak u nich sebezpojetí školní úspěšnosti. Zároveň by rodiče měli podporovat sebezpojetí školní úspěšnosti u svého dítěte tím, že při domácí přípravě ho povedou k samostatnému plnění domácích úkolů a výchovou budou posilovat jeho silné stránky bez přílišné kritičnosti ke školním neúspěchům.

V kontextu sebezpojetí školní úspěšnosti je také nutné brát v úvahu, že jak sebezpojetí školní úspěšnosti, tak i jednotlivé školní výkony a výsledky, na kterých je sebezpojetí školní úspěšnosti budováno, se stávají základem pro celkové sebezpojetí adolescenta. Školní prostředí jako takové samozřejmě dotváří sebezpojetí jednotlivce, což je u adolescenta do značné míry ovlivněno právě tím, že škola je často hlavní povinností a náplní v jeho životě (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Ve školách se sebezpojetím školní úspěšnosti většinou učitelé příliš nezabývají, protože úplně nespadá do profesního zájmu a zaměření učitelů a pedagogů (Mertin, Krejčová, 2016). Usuzuji, že pro žáka ve věku adolescence může být sebezpojetí školní úspěšnosti velmi zásadní a může mít vliv na jeho následující profesní směřování a určitě by byl prospěšný větší zájem o tuto problematiku ze strany pedagogů.

3.6 Volba povolání v adolescenci

V návaznosti na informace plynoucí z předcházejících kapitol mohu konstatovat, že je zde určitý předpoklad, že existuje vztah mezi školní úspěšností a volbou povolání adolescenta. Za účelem zpracování vlastního výzkumu na toto téma je třeba se věnovat rovněž volbě povolání.

3.6.1 Volba povolání dospívajících jako specifický proces

Na proces volby povolání Čačka (2000) nahlíží jako na obtížné období žáka, který ukončuje základní školu a je pro něj těžké se rozhodnout o další profesní orientaci, neboť jeho sebepoznání má ještě slabou úroveň a nedošlo k ustálení zájmů. Jeho sebeuplatnění se vztahuje spíše k blízkému časovému horizontu a jeho představy o budoucnosti jsou chápány víceméně neurčitě. V tomto smyslu mají chlapci vyspělejší stanovisko než dívky. Vágnerová (2012) pak dodává, že v posledním ročníku základní školy se žáci rozdělují podle budoucí předpokládané profesní volby na případné studenty a učně.

Čačka (2000) přibližuje postupné vyzrávání adolescentů k potencialitám pro výběr povolání. Raní adolescenti mají směr své seberealizace vymezen hlavně svými motivačními hledisky, a to bez náhledu na své reálné schopnosti, vlastní povahu a jiné faktory. Zprvu jsou jejich záměry velmi dětinské, postupem času se jejich plány stávají přiměřenějšími a reálnějšími. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že dospívající se postupně začínají zajímat o konkrétní práci, kterou lidé vykonávají, ti jim slouží jako modely pro volbu jejich budoucí profesí. Rozhodování se o výběru povolání začíná být problematické nejen pro adolescenty, ale také pro rodiče. Oproti předcházejícím autorům Čavnická, Poledňová (2009) hovoří o hledání profesní volby, která nepřináší jenom problematické prožitky, ale je-li proces volby povolání plynulý a delší čas se organizuje, může přinášet i pozitivní pocity přispívající ke vzrůstající autonomii a vlastní spokojenosti.

Langmeier, Krejčířová (2006) polemizují o volbě povolání z hlediska dvou kritérií. To první se vztahuje k osobě dospívajícího, který by si měl vybrat profesi pro něho uspokojující, v níž by mohl využít vlastní schopnosti, osobní tendence a své zájmy. Druhé kritérium se pojí ke společnosti požadující pracovníka, jenž by byl pro ni přínosem a mohl tak naplnit společenské funkce. Jen malá část dospívajících se podřizuje nátlaku zvenčí a vybere si povolání bez toho, aniž by vzali v úvahu své schopnosti, vlastní zájmy a vysněná přání. Často se stává, že v důsledku nejistoty dospívajících, jejich nevyhraněných zájmů, nedokončeného vývoje jejich schopností a povahových rysů svou volbu vícekrát pozměňují.

Čavnická, Poledňová (2009) upozorňují na nedostatek informací o daných profesích, aby se mohli adolescenti relevantně orientovat při výběru povolání. Chybí jim konkrétní představa, jak v praxi určitá práce vypadá, ani nevědí, co k získání zvoleného povolání mají udělat a je-li pro ně určité povolání vhodné. Je důležité, aby se žáci poradili s nějakým kompetentním odborníkem.

Čačka (2000) připomíná, že při výběru povolání, ve kterém se dospívající angažuje, nepůsobí nikdy jen jeden faktor, nýbrž integrovaný soubor vnitřních a vnějších faktorů s různým typem převahy.

3.6.2 Vnější faktory ovlivňující volbu povolání

Podle Čačky (2000) lze mezi nejvýznamnější vnější faktory volby povolání adolescenta zcela jistě zařadit zejména rodiče, komunikační prostředky, školu, vrstevníky, učitele, ale i další faktory (např. profesní poradenství na škole). Mezera (2008) konkrétně vymezuje klíčové faktory důležité pro volbu povolání ze strany adolescenta, kam patří nesporně rodiče nebo jiné osoby, kteří adolescenta vychovávají. Vliv rodičů spočívá jednak v tom, že svého potomka již od mala formují a vedou. Jedinec tak již od dětských let sleduje, jak se rodiče chovají a rozhodují se, vidí i to, jakou práci vykonávají. Adolescenta totiž ovlivňují názory a postoje rodičů k různým oblastem, například k práci, k určitým profesím, ale třeba i ke vzdělání. Hlad'o (2012) taktéž respektuje úlohu rodičů, kterou plní při volbě povolání svého dítěte. Mohou svou radou a svými zkušenostmi dítěti napomáhat při jeho rozhodování o další profesní volbě. Někteří rodiče zastávají názor, že rozhodovat by se mělo v této oblasti primárně dítě samo. Jiní jsou více autoritativní a snaží se s dítětem spolurozhodovat či aktivně zasahovat, pokud se nerozhoduje optimálně.

Pešová, Šamalík (2006) určují další vnější faktor působící na profesní volbu adolescenta, kterým je vrstevnická skupina. Vrstevníci působí na adolescenta v zásadě dvěma různými formami. Jednak existují obvykle povolání, která jsou mezi adolescenty v kontextu dané doby populární, tudíž je preferují a právě jim se snaží přizpůsobit svou volbu. Vedle toho je pro adolescenty důležité i to, kam jdou studovat jejich kamarádi, se kterými by rádi nadále zůstali v kontaktu. Mezera (2008) poukazuje na význam vlivu školy a učitelů při rozhodování adolescentů o jejich dalším profesním směřování. Vedle intelektových schopností, které jsou pro řadu profesí podmínkou, je důležitá například motivace. Žák může být motivován ze strany pedagoga. Motivace totiž dává vzdělávání subjektivně smysl, což je pro volbu dalšího vzdělávání a profesní dráhy jedinice velmi důležitým aspektem.

Mám za to, že velký vliv na volbu povolání má výchovné a kariérní poradenství na školách. Existují i další vlivy na profesní směřování žáků, které mají nezanedbatelnou roli v dnešní době, jako jsou například internet či média, z nichž adolescent může čerpat řadu informací, které mohou jeho rozhodování o dalším profesním směřování pochopitelně ovlivnit.

3.6.3 Vnitřní faktory ovlivňující volbu povolání

Strádal (2001) pokládá osobní vlastnosti za významný vnitřní faktor ovlivňující výběr profese. Každý jedinec disponuje určitou kombinací povahových vlastností, které je vhodné zohlednit k určité profesi. Jde zejména o spolehlivost, důslednost, systematickosti, trpělivost apod. Dalším důležitým faktorem pro volbu povolání jsou schopnosti. Ty jsou víceméně vrozené, nicméně je potřeba je určitým způsobem rozvíjet, jinak nikdy není v oblasti dané schopnosti dosaženo maxima. Jestliže nemá jedinec pro nějakou schopnost vlohy, nemá smysl vyvíjet snahu tuto schopnost získat. Při volbě povolání je nutné uvažovat o tom, jaké schopnosti se u žáka nacházejí v souvislosti s typickými znaky konkrétního povolání. Těmito schopnostmi mohou být například paměť, soustředěnost, kombinační schopnosti, zručnost atp. Myslím si, že schopnosti, kterými je žák již v adolescenci nadán, jsou vždy dobrým základem pro to, aby si podle nich zvolil další vzdělávání a profesní směřování.

Mezera (2008) mezi vnitřní faktory řadí inteligenci, ta je pochopitelně klíčová pro jakékoliv další vzdělávání. Jedinec mající vyšší inteligenci má možnost si volit povolání, která ji vyžadují. Jedinec nadaný nižší inteligencí má volbu povolání omezenou na ty obory, jež příliš vysoké nároky na inteligenci nekladou, nebo musí vynaložit větší snahu a píli, aby dosáhl shodného výsledku jako ostatní. Jedním z vnitřních faktorů, které mají vliv na volbu dalšího studia a povolání, jsou zájmy adolescenta, které mu přinášejí určitý pocit uspokojení. Jsou rovněž určitým vodítkem, podle kterého je možné usuzovat na to, v jaké oblasti je jedinec úspěšný, kde je naopak neúspěšný. Podle toho je možné volit i další profesní směřování. Domnívám se, že pokud se podaří adolescentovi sladit své zájmy se svým budoucím povoláním, je to pro něj velká výhoda, neboť většina lidského života je spojena právě s každodenní prací. Strádal (2001) ještě zmiňuje jako vnitřní faktor také zdravotní stav. Existuje řada profesí, kde ani ne úplně optimální zdravotní stav nemusí být překážkou (např. práce v kanceláři, práce z domova apod.). Jsou však profese, kde je dobrý zdravotní stav nezbytnou podmínkou (např. voják, policista, hasič apod.). Je tudíž vždy potřeba i tento faktor brát v úvahu.

Praktická část

4 Cíle a výzkumné otázky

4.1 Cíle

Pro empirické šetření je stanovení hlavního cíle a dílčích cílů klíčové. Je vždy potřeba dodržet to, aby byl cíl měřitelný, specifický, realistický a splnitelný. Pro empirickou část své diplomové práce jsem tedy formulovala hlavní cíl a tři cíle dílčí.

Hlavní cíl: Zjistit, zda sebepojetí školní úspěšnosti má vztah k volbě budoucího povolání.

Pro naplnění hlavního cíle diplomové práce byly formulovány ještě tři dílčí cíle:

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, zda existují skupiny dětí, jejichž míra prestižnosti/náročnosti volby povolání je vyšší, než odpovídá míře sebepojetí ve školní úspěšnosti.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, zda existují skupiny dětí, jejichž míra prestižnosti/náročnosti volby povolání je nižší, než odpovídá míře sebepojetí ve školní úspěšnosti.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit, zda je možné identifikovat, které konkrétní faktory narušují případnou zjištěnou závaznou souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a volbou povolání?

4.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na jednotlivé cíle praktické části byly formulovány rovněž následující výzkumné otázky.

HVO: Existuje souvislost mezi mírou sebepojetí ve školní úspěšnosti a mírou prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě?

VVO1: Existují skupiny dětí, jejichž míra prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě je vyšší, než odpovídá míře sebepojetí ve školní úspěšnosti?

VVO2: Existují skupiny dětí, jejichž míra prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě je nižší, než odpovídá míře sebepojetí ve školní úspěšnosti?

VVO3: Jaké jsou faktory, které narušují případnou zjištěnou závaznou souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a volbou povolání?

5 Metodika výzkumu

5.1 Volba výzkumné strategie

Vzhledem k cílům práce, jejich povaze a potřebě zobecnění byla kvantitativní výzkumná strategie od počátku jednoznačnou volbou. V rámci kvantitativního výzkumu lze totiž zkoumat data od velkého počtu respondentů, která je pak následně možné zobecnit na celou populaci, popř. její segment (v tomto případě např. na adolescenty v 9. třídě základní školy). Kvantitativní výzkum se také vyznačuje tím, že se zaměřuje na stabilizované jevy (důležitost školní úspěšnosti a neúspěšnosti, nutnost volby dalšího profesního směřování apod.). Mezi těmito jevy (označovanými jako „proměnné“) pak kvantitativní výzkum umožňuje zkoumat vzájemné vztahy. Jeho velkou výhodou je rovněž možnost statisticky ověřit zjištění (Chráska, 2016).

Kvantitativní výzkum zkoumá jednotlivé proměnné a jejich vztahy, nicméně nezkoumá jev v celé jeho šíři a ve všech jeho souvislostech, což je určitým limitem tohoto typu výzkumu. Pro účely této práce však není reálné zkoumat jev v celém jeho kontextu. Právě naopak je třeba se zaměřit jen na vybrané aspekty, což je prezentováno v rámci cílů a výzkumných otázek v předcházející kapitole.

5.2 Metody sběru dat a výzkumné nástroje

Sběr dat probíhal prostřednictvím dvou různých dotazníků, které byly distribuovány celkem do šesti základních škol na území hlavního města Prahy. V každé ze zúčastněných základních škol byly jedna až tři 9. třídy. Celkem bylo osloveno 12 devátých tříd, které v době realizace výzkumu navštívilo 259 žáků, ale ne všichni byli přítomni v době distribuce dotazníků. Jejich výhodou je poměrně nízká časová náročnost v rámci distribuce, nízká časová náročnost na zpracování a vyhodnocení, především pak minimální náročnost finanční. Dotazník je navíc výzkumným nástrojem, který je z pohledu respondentů obvyklý, respondenty tedy požadavek na vyplnění dotazníku obvykle příliš nepřekvapuje a nemají z něj obavy. Velkou roli hraje zaručení vysoké míry anonymity a dostatek času na samostatné vyplnění (Jandourek, 2012). Právě anonymita podporuje zájem respondentů účastnit se dotazníkového šetření. Respondenti mohou být leckdy upřímnější, než pokud by anonymita zachována nebyla. Nevýhodou dotazníkového šetření může být nižší návratnost dotazníků. To se bohužel nedá nijak zamezit. S nižší návratností dotazníků je vždy potřeba dopředu počítat.

Např. Průcha (2014) hovoří o průměrné návratnosti 30–60 %. Proto byl pro mé empirické šetření osloven dostatek základních škol, aby se podařilo získat maximum respondentů a co nejvíce zamezit nízkou návratnost dotazníků.

Prvním dotazníkem, který byl za účelem realizace výzkumu použit, byl standardizovaný dotazník SPAS zkoumající sebepojetí školní úspěšnosti. Zahrnoval 48 položek rozdělených do 6 škál. Je zaměřený na zjištění představy a vnímání adolescenta o své školní úspěšnosti, výkonnosti, schopnostech i postavení mezi spolužáky a vrstevníky. Na základě tohoto dotazníku je adolescenty hodnocena jejich celková intelektuální zdatnost, schopnosti v oblasti psaní, pravopisu, čtení a matematiky. Dotazník tak pokrývá základní oblasti školního vzdělávání, na které pak navazuje sebepojetí školní úspěšnosti v jednotlivých skupinách vyučovacích předmětů. Jedná se standardizovaný dotazník používající výlučně uzavřené otázky. Stanoviska jsou následně obodována 0–+ bodem dle klíče, který je přiložen k dotazníku SPAS. Adolescenti tak mohli dosáhnout 0–48 bodů. Administrace tak byla velmi jednoduchá jak pro adolescenty, tak pro výzkumníka. Stejně tak bylo jednoduché vyhodnocení a navazující statistické zpracování dat či porovnání výsledků jednotlivých žáků a skupin žáků (např. dle pohlaví apod.) (Matějček, Vágnerová, 1992). Dotazník SPAS je přílohou č. 1 této práce.

Dotazník SPAS byl žákům v 9. třídách vybraných základních škol distribuován společně s druhým dotazníkem. Druhý dotazník byl nestandardizovaný a sestává celkem z 12 otázek, které se týkají zejména dalšího profesního směřování adolescentů stejně jako problému, který bývá v 9. třídě základní školy nejaktuálnější, a to volby střední školy či odborného učiliště. Také tento dotazník zahrnoval pouze uzavřené otázky, neboť s otázkami polootevřenými či otevřenými by nebylo vždy možné zcela přesné statistické zpracování výsledků. Tento dotazník je přílohou č. 2 této práce.

Před tím, než byly dotazníky žákům rozdány, byli informováni o etických aspektech výzkumu (podkapitola 5.4) a o jejich použití výlučně pro diplomovou práci. Vzhledem k tomu, že ne všechny školy byly ochotné přistoupit na přímý kontakt žáků s výzkumníkem, byly dotazníky obvykle distribuovány přes výchovné poradce, popř. školní psychology základních škol. Těmi byly následně vybrány a předány zpět výzkumníkovi. Dotazníky byly distribuovány v tištěné formě. Vzhledem k tomu, že byly distribuovány dva dotazníky, byly vždy označeny názvem školy. Z důvodu zajištění anonymity žáků dostal každý žák své číslo, které bylo uvedeno shodně na obou dotaznících, aby bylo následně možné výzkum vyhodnotit a přiřadit k sobě dotazníky, které vyplňoval jeden konkrétní adolescent.

5.3 Metody vyhodnocení dat

Po výběru dotazníků ze všech šesti základních škol zpět bylo přistoupeno k vyhodnocení a statistickému zpracování sesbíraných dat. Nejdříve byl vyhodnocený dotazník SPAS, a to pro každého žáka zvlášť. Vyhodnocování tohoto dotazníku probíhalo podle určeného manuálu a šablony, jež poskytují Matějček a Vágnerová (1992). Bylo tedy nutné jednotlivé otázky vyhodnotit podle toho, do které z oblastí spadají (např. matematika, jazyk apod.). Důležité také bylo vždy určit, za kterou odpověď (ano či ne) získává žák bod, za kterou odpověď nikoliv. Následně tak bylo získáno skóre v jednotlivých škálách. Tato skóre byla posléze sečtena a získáno bylo celkové skóre jednotlivých žáků v dotazníku SPAS, se kterým se následně pracovalo. Byly zjišťovány údaje jako minimum, maximum, průměr, medián apod. Tyto údaje byly následně statisticky zpracovávány za pomoci programu MS Excel, kde byly počítány průměry (včetně průměrů pro různé kategorie žáků, jednotlivé školy apod.), minimální a maximální hodnoty, mediány apod. Poté byl vyhodnocen nestandardizovaný dotazník, jenž se týkal budoucího profesního směřování žáků. Nejdříve byl tento dotazník vyhodnocovaný po jednotlivých otázkách, kdy byly výsledky prostřednictvím programu MS Excel zpracovány do přehledných grafů a tabulek. I na základě informací a výsledků tohoto dotazníku byly sledovány, jak údaje o relativní, tak i o absolutní četnosti jednotlivých odpovědí, které byly následně vyhodnoceny.

Následně byly výsledky porovnány s výsledky dotazníku SPAS. Nejdříve byly komparovány výsledky žáků majících nižší sebepojetí než průměr a žáků, kteří mají vyšší sebepojetí než průměr v kontextu jejich další studijní a profesní volby. Následně byly zjištěné souvislosti ověřovány prostřednictvím korelační analýzy realizované za pomoci programu MS Excel, který zajistil exaktnější práci se získanými údaji a eliminaci možných chyb ve výpočtech, ke kterým může někdy při vyhodnocování výsledků výzkumu dojít. Pro statistické zpracování byl využit Pearsonův korelační koeficient, který MS Excel umí vypočítat při zadání jednotlivých párů hodnot, kterých bylo ve výzkumu u jednotlivých žáků dosaženo. Proto také bylo velmi důležité, aby byl výzkum exaktně a precizně zpracován v MS Excel. Ve statistickém programu SPSS byla testována normalita dat pomocí Shapir-Wilkova testu normality, která potvrdila možnost využití Pearsonova korelačního koeficientu. Pearsonův korelační koeficient je dle Walkera (2013) statistická metoda, kterou je možné ověřit vztah (sílu lineární závislosti) mezi dvěma různými proměnnými.

Díky získaným údajům byly pak za pomoci metody analýzy a dedukce formulovány vlastní závěry a vyhodnoceny stanovené cíle. Tato data také napomohla k zodpovězení zvolených výzkumných otázek.

5.4 Etické otázky výzkumu

Nedílnou součástí každého výzkumu jsou etické otázky, jimiž je potřeba se dostatečně dopředu zabývat. Vzhledem k tomu, že byla práce zaměřena na problematiku adolescentů, byla etika výzkumu řešena mnohem intenzivněji než v řadě jiných závěrečných prací. Ještě před účastí ve výzkumu byly všem žákům 9. tříd vybraných škol v tištěné podobě rozdány informace o realizaci výzkumu. Jejich rodičům pak byly e-mailem zaslány informace o realizaci výzkumu a žádost o souhlas s účastí žáka na šetření. Zde se projevil první problém, který spočíval ve skutečnosti, že z 259 žáků oslovených základních škol dodalo vyplněný a zákonným zástupcem podepsaný souhlas s realizací výzkumu jen 146 žáků, což snížilo počet potenciálních respondentů ve výzkumném souboru. Poukazuje to také na neochotu žáků či jejich zákonných zástupců se výzkumu účastnit. Poněvadž komunikaci s rodiči žáků zajišťovali pracovníci škol, nepodařilo se zjistit důvody této neochoty.

Každopádně bylo neudělení souhlasu respektováno a následně byl dotazník rozdán pouze těm žákům, kde byl souhlas zákonnými zástupci udělen. Došlo také k situaci, že řada žáků nebyla v době distribuce přítomna ve škole. Dotazník byl nakonec rozdán pouze 117 žákům. Tito žáci byli v písemné podobě informováni o zajištění jejich anonymity během výzkumného šetření i po něm. Tuto informaci jim také ústně předali pracovníci škol, kteří jim dotazníky rozdávali. Byli informováni o tom, že vyplňování dotazníků bude použito pouze pro účely vypracování této konkrétní diplomové práce a jejich údaje bude mít k dispozici pouze výzkumník. V návaznosti na tyto skutečnosti se pak mohli samotní respondenti rozhodnout, zda dotazníky vyplní, či nikoliv. Naprostá většina adolescentů, kterým byl dotazník rozdán, jej vyplnila, nevrátily se pouze tři rozdané dotazníky. Celkem bylo nakonec vyplněno 114 dotazníků.

6 Výsledky výzkumu

Celkem bylo tedy vyplněno 114 dotazníků, přičemž další 3 bylo nutné vyřadit, protože byly vyplněny neúplně. Pokud respondent vyplnil nesprávně jeden dotazník, byly vyřazeny oba, aby nedocházelo ke zkreslení výsledků výzkumu. Vyhodnocení je tak realizováno na základě 111 úplně a řádně vyplněných dotazníků SPAS a 111 úplně a řádně vyplněných dotazníků zaměřených na další profesní směřování adolescentů. Tyto dotazníky tedy tvoří 100 % výzkumného souboru.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor sestával celkem ze 111 žáků 9. tříd šesti základních škol na území hlavního města Prahy. Z hlediska jeho charakteristiky je vhodné zmínit, že se jednalo o běžné třídy základních škol. Nebyly osloveny například třídy s rozšířenou výukou některých předmětů (jazyků, matematiky apod.), které navštěvují nadanější žáci, stejně jako se nejednalo o třídy zaměřené na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Šlo o třídy s průměrnou a běžnou populací, která zásadním způsobem nijak nevybočuje. Tato volba tříd byla důležitá zejména proto, aby bylo možné výsledky zobecnit na celou populaci, nikoliv jen na specifické skupiny, které jsou obvykle méně početné.

Charakteristika výzkumného souboru byla dále zjišťována primárně za pomoci dotazníku týkajícího se dalšího profesního směřování. Z něj vyplynulo, že ve výzkumném souboru mírně převažovali chlapci. Celkově byl výzkumný soubor tvořen z 53 % chlapci (59 respondentů) a jen ze 47 % dívkami (52 respondentů). Tato skutečnost je přehledně znázorněna rovněž v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Pohlaví výzkumného souboru

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Chlapec	59	53 %
Dívka	52	47 %
Celkem	111	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Druhou charakteristikou výzkumného souboru, která byla zjištěna nestandardizovaným dotazníkem, byl přesný věk respondentů. Předpokládalo se, že věk se v 9. třídě základní školy bude pohybovat mezi 14–16 lety, proto byly takto koncipovány i varianty odpovědí. Pro

výjimečné případy byla uvedena i odpověď „jiný věk“ s požadavkem na vypsání vlastní odpovědi. Z hlediska věku byl výzkumný soubor tvořen 49 % (54) patnáctiletých respondentů, dalších 36 % (40) respondentů doposud patnáctý rok věku nedovršilo, byli teprve 14 let, 14 % (16) respondentů bylo naopak ve věku 16 let. V jednom případě, tj. v 1 %, respondent uvedl, že je mu 17 let. Vzhledem k důležitosti věkové struktury výzkumného souboru pro výzkum byl vypočten průměrný věk respondentů, který činil 14,8 roku. Výsledky této charakteristiky výzkumného souboru jsou zaneseny do tabulky č. 2.

Tabulka č. 2: Věk výzkumného souboru

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
14 let	40	36 %
15 let	54	49 %
16 let	16	14 %
Jiný věk	1	1 %
Průměrný věk	14,8	100 %
Celkem	111	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Do charakteristiky výzkumného souboru byla zařazena rovněž informace o tom, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů žáka. Právě vzdělání rodičů může být jedním z důležitých faktorů, který má vliv na samotnou školní úspěšnost i na rozhodování, jakým směrem se žáci po základní škole vydají. Vzdělání rodičů tak může ovlivňovat budoucí profesní dráhu dítěte. Z odpovědí žáků vyplynulo, že 50 % (56) matek dětí mělo středoškolské vzdělání, 24 % (27) matek mělo vysokoškolské vzdělání, 21 % (23) matek bylo vyučených, 4 % (4) matek měla vyšší odborné vzdělání a jen 1 % (1) matek mělo základní vzdělání. Situace v této oblasti byla u otců podobná. Byly patrné jen dílčí odlišnosti, kdy mezi otci adolescentů bylo o něco více vysokoškolsky vzdělaných i středoškolsky vzdělaných s maturitou. Na druhou stranu se zde vyskytli hned dva otcové jen se základním vzděláním. Celkové výsledky jsou tedy následující: 51 % (57) otců mělo středoškolské vzdělání s maturitou, 29 % (32) otců mělo vysokoškolské vzdělání, 16 % (18) otců bylo vyučeno, 2 % (2) otců měla základní vzdělání a 2 % (2) otců měla vyšší odborné vzdělání. Výsledky jsou přehledně znázorněny v tabulce č. 3, ze které je patrné srovnání mezi matkami a otci adolescentů, kteří se zúčastnili výzkumu.

Tabulka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

Vzdělání	Matka		Otec	
	Absolutní	Relativní	Absolutní	Relativní
ZŠ	1	1 %	2	2 %
SOU	23	21 %	18	16 %
SŠ	56	50 %	57	51 %
VOŠ	4	4 %	2	2 %
VŠ	27	24 %	32	29 %
Celkem	111	100 %	111	100 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Vedle základních údajů týkajících se pohlaví a věku žáků a vzdělání jejich rodičů byly některé charakteristiky výzkumného souboru zjišťovány prostřednictvím předloženého dotazníku SPAS. V tomto dotazníku byly uvedeny kromě jména, třídy a data narození i údaje o posledních známkách na vysvědčení z vybraných předmětů, a to z českého jazyka, matematiky a výtvarné výchovy. Pro zajištění naprosté anonymity bylo při tomto empirickém šetření v dotazníku místo jména žáka uváděno jen přidělené číslo. Ze stejného důvodu pak místo data narození byl uváděn jen věk. Vzhledem k době, kdy byl tento dotazník vyplňován, byly uváděny známky z pololetního vysvědčení z ledna roku 2019.

Na základě dotazníkového šetření se podařilo zjistit, že nejlepší prospěch vykazovali žáci podle očekávání ve výtvarné výchově. Právě z výtvarné výchovy mělo jen 1 % (1) známku dobrý, 23 % (26) respondentů mělo známku chvalitebný a 76 % (84) respondentů mělo známku výbornou. Znamka dostatečná či dokonce nedostatečná se z výtvarné výchovy u žáků 9. tříd vybraných základních škol vůbec nevyskytovala. Z českého jazyka neměl žádný respondent nedostatečnou známku, nicméně bylo zde celkem 8 % (9) respondentů, kteří měli známku dostatečnou, 28 % (31) respondentů bylo na posledním vysvědčení z českého jazyka hodnoceno známkou dobře, 43 % (48) respondentů mělo chvalitebnou známku a 21 % (23) respondentů mělo z českého jazyka známku výbornou. O něco horší byl pak zjištěný prospěch v matematice, jenž byl ale očekáván. 1 % (1) respondentů mělo známku nedostatečnou, dalších 13 % (14) mělo známku dostatečnou, 34 % (38) bylo na pololetním vysvědčení v deváté třídě hodnoceno známkou dobře, 38 % (42) respondentů bylo hodnoceno chvalitebnou známkou a 14 % (16) pak mělo hodnocení výborné. Výsledky jsou opět za účelem větší přehlednosti zaneseny do tabulky, která je označena č. 4.

Tabulka č. 4: Poslední známky na vysvědčení z vybraných předmětů

Předmět	1		2		3		4		5	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
Český jazyk	23	21 %	48	43 %	31	28 %	9	8 %	0	0 %
Matematika	16	14 %	42	38 %	38	34 %	14	13 %	1	1 %
Výtvarná výchova	84	76 %	26	23 %	1	1 %	0	0 %	0	0 %

Zdroj: Vlastní zpracování

V návaznosti na šetření získaná a výše uvedená data byla rovněž vypočtena průměrná známka v jednotlivých sledovaných předmětech. Z výtvarné výchovy byla průměrná známka 1,23,¹ z českého jazyka 2,03 a z matematiky 2,48. Dílčí rozdíly bylo pak možné pozorovat mezi chlapci a dívkami. Dívky vykazovaly nepatrně lepší průměrný prospěch. Extrémních hodnot (např. dobře z výtvarné výchovy či nedostatečně z matematiky) dosahovali chlapci. Pokud se týká dostatečných známek z českého jazyka, z devíti případů se jednalo o pět chlapců a o čtyři dívky. Dostatečné známky z matematiky uváděly častěji dívky, a to v osmi případech, dostatečnou známku mělo na vysvědčení jen šest chlapců. Rozdíly však byly zjištěny i v případě známek výborných, zejména z matematiky a českého jazyka. Výborných známek dosahovaly častěji dívky, chlapci měli častěji známky chvalitebné, popř. dobré. Také průměrný prospěch dívek v jednotlivých předmětech byl mírně lepší než u chlapců. Tento fakt sice nevypovídá o sebepojetí školní úspěšnosti, pokud však vycházíme z předpokladu, že sebepojetí školní úspěšnosti do jisté míry souvisí se školním prospěchem, je vhodné a potřebné se o prospěchu respondentů zmínit.

Na základě charakteristiky výzkumného souboru je možné si utvořit poměrně jasnou představu o respondentech z hlediska pohlaví, věku i z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a prospěchu. V této souvislosti stojí ještě za zmínku připomenout, že vysvědčení v pololetí 9. třídy je posledním vysvědčením, které se uvádí na přihlášky na střední školy, odborná učiliště a další typy škol. Pro respondenty je tedy prospěch v tomto období velmi důležitý, neboť je jedním z kritérií pro přijetí na vybranou školu.

¹ Výsledky byly zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

V návaznosti na tyto základní údaje lze pak přistoupit k vlastnímu vyhodnocení dotazníku SPAS a následně nestandardizovaného dotazníku, který se zaměřoval na volbu další vzdělávací instituce a profesní směřování žáka.

6.2 Výsledky dotazníku SPAS

Výsledky dotazníku SPAS u žáků 9. tříd základních škol jsou nejprve uvedeny jako celkové výsledky sebepojetí školní úspěšnosti a následně je pojednáno o sebepojetí školní úspěšnosti ve vztahu k jednotlivým dimenzím sebepojetí školní úspěšnosti, tedy obecným schopnostem, matematice, čtení, pravopisu, psaní a sebedůvěře.

Z analýzy celkové míry sebepojetí školní úspěšnosti respondentů vyplynulo, že se vyznačuje poměrně zásadní variabilitou, neboť nejnižší zjištěná hodnota byly 4 body, nejvyšší činila 43 bodů z maximálního možného počtu 48 bodů. Průměrná hodnota celkového sebepojetí školní úspěšnosti představovala v celém výzkumném souboru 26,1² bodu z celkového počtu 48 bodů. Medián sebepojetí školní úspěšnosti pak činil 25,2 bodu. Přesně polovina respondentů tedy měla sebepojetí školní úspěšnosti nižší než 25,2 a přesně polovina ho měla naopak vyšší než 25,2 bodu. To opět poukazuje na zásadní rozdíly v rámci výsledků výzkumného souboru.

Vzhledem k tomu, že celkový rezultat skutečně ukazuje velmi různorodé výsledky, byly následně porovnány s pohlavím respondentů, kde se projeví dílčí rozdíly. Úplně nejnižší hodnoty sebepojetí školní úspěšnosti dosáhla dívka, šlo o již výše uvedené 4 body. Nejnižší hodnota u chlapců představovala 6 bodů. U maximální hodnoty tomu bylo naopak, úplně nejvyšší hodnota v celém výzkumném souboru (43 bodů) byla zjištěna u chlapce, nejvyšší hodnota u dívky pak činila 40 bodů. Podobně i v případě průměru a mediánu se ukázalo, že sebepojetí školní úspěšnosti bylo u chlapců o něco vyšší než u dívek, byť rozdíly byly jen minimální (v průměru se jednalo jen o desetiny bodů). Z těchto výsledků plyne tedy první významný závěr tohoto výzkumu, který poukazuje na to, že sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců v 9. třídě základní školy je vyšší než u dívek. Výsledky celého výzkumného souboru i podle pohlaví jsou shrnuty v tabulce č. 5, která je přiložena níže.

² Údaj je za účelem přehlednosti zaokrouhlen na jedno desetinné místo.

Tabulka č. 5: Výsledky dotazníku SPAS

	Min.	Max.	Průměr	Medián
Dívky	4	40	25,4	24,8
Chlapci	6	43	26,6	25,5
Celý soubor	4	43	26,1	25,2

Zdroj: Vlastní zpracování

V návaznosti na tabulku č. 5 je pak vhodné ještě poukázat na nejčastěji zjištěné hodnoty sebepojetí školní úspěšnosti ve výzkumném souboru. Medián poukazuje na to, jaká byla hodnota, od které měla přesně polovina nižší výsledek a přesně polovina vyšší výsledek. Přesto je však potřebné odhlédnout od částečně extrémních výsledků (ať již minimální nebo maximální hodnoty) a zaměřit se na nejčastěji se vyskytované hodnoty u výzkumného vzorku. Jak bylo zjištěno, v celém výzkumném souboru se nejčastěji objevovaly hodnoty mezi 21–31 body. Ty je možné vnímat jako určitý standard, který definuje sebepojetí školní úspěšnosti u adolescentů, kteří jsou žáky 9. tříd vybraných základních škol v hlavním městě Praze. Stojí také za zmínku, že nejčastější hodnoty v celém výzkumném souboru jsou hodnotami, v jejichž rozmezí se nachází průměrná hodnota pro celý výzkumný soubor, průměrná hodnota pro chlapce a dívky odděleně i medián pro celý výzkumný soubor i medián pro chlapce a dívky odděleně. Ostatní četnosti se ve výzkumném souboru vyskytovaly výrazně méně často. Z hlediska pohlaví se pak projevovaly jen velmi mírné odlišnosti. Pokud se týká dívek, byla nejčastěji identifikována četnost v rozmezí 21–29 bodů, u chlapců pak byla identifikována četnost v rozmezí 22–31 bodů. Z tohoto výsledku opět vyplynulo, že sebepojetí školní úspěšnosti bylo u chlapců o něco málo vyšší než sebepojetí úspěšnosti u dívek. Co se týká známek ze tří předmětů, z nichž byly známky v rámci dotazníku SPAS zjišťovány, měly mírně lepší výsledky naopak dívky. Přesto se ani v tomto ohledu nevyskytovaly mezi adolescenty nijak zásadní rozdíly. Jednalo se skutečně o rozdíly pouze dílčí, v průměru činily maximálně desetiny.

Jak již bylo v této práci nastíněno, sebepojetí školní úspěšnosti není obvykle kompaktním celkem, ale odvíjí se v návaznosti na konkrétní předměty, resp. jejich skupiny. Dotazník SPAS proto zkoumá sebepojetí školní úspěšnosti prostřednictvím šesti již výše zmíněných dimenzí, jejichž výsledky jsou dále uvedeny. Z vlastního výzkumu vyplynulo, že některý adolescent získával body v určité dimenzi a v jiné jen minimálně, ale vyskytlo se

ve výzkumném souboru i několik adolescentů, kteří získávali body poměrně rovnoměrně ve všech dimenzích, nicméně nebylo to pravidlem. Častější byl případ, kdy respondenti vykazovali vyšší sebepojetí školní úspěšnosti v některých dimenzích a v jiných naopak nižší, čímž samotné průměrné hodnoty za celý dotazník nemusí být vždy zcela přesně vypovídající. V jednotlivých oblastech je možné dosáhnout až osmi bodů.

Pokud jde o celý výzkumný soubor nezávisle na pohlaví, lze konstatovat, že opět byl viditelný značný rozptyl v rámci výzkumného souboru mezi maximálním a minimálním hodnocením dosaženým v jednotlivých kategoriích. Je zřejmé, že například v obecných znalostech se dosažené hodnoty respondentů pohybovaly mezi 1 a 6 body. Průměrná hodnota pak byla 4,2 bodu, medián vyšel na 3,9 bodu. V oblasti matematiky byly rovněž zásadní rozdíly, rozmezí bylo mezi 0 body až 6 body. Matematika byla oblastí, kde byl průměrný výsledek 4 body, medián pak činil 3,7 bodu. Větší rozdíly výzkumný soubor vykazoval v oblasti čtení. Nejnižší dosažená bodová hodnota zde činila 1 bod a nejvyšší 8 bodů. Průměrná hodnota zde byla 5,6 bodu. Medián vycházel na 5,4 bodu. U pravopisu byl rozptyl mezi minimální hodnotou, která činila 0 bodů, a maximální hodnotou, která činila 7 bodů, přesto průměrná hodnota byla ve srovnání s ostatními hodnotami v jiných dimenzích nižší, neboť činila jen 3,9 bodu, medián pak byl ještě nižší, a to ve výši 3,8 bodu. Vyšších hodnot naopak bylo dosahováno v oblasti psaní, kde byla minimální hodnota 1 bod a maximální hodnota 7 bodů, průměr však činil 4,4 bodu a medián 4,2 bodu. Největší rozdíly se projevíly jednoznačně v oblasti sebedůvěry. Nejnižší bodová hodnota respondenta nula bodů a nejvyšší bodová hodnota respondenta osm bodů, průměrná hodnota zde byla 4,1 bodu a medián 4,2 bodu. Jednalo se o jedinou oblast, kde byl medián nepatrně vyšší než průměrná hodnota sebedůvěry, které respondenti dosahovali v dotazníkovém šetření. Výsledky vztahující se k celému výzkumnému souboru jsou přehledně zaneseny do tabulky č. 6.

Tabulka č. 6: Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích – celý výzkumný soubor

	Min.	Max.	Průměr	Medián
Obecné schopnosti	1	6	4,2	3,9
Matematika	0	6	4,0	3,7
Čtení	1	8	5,6	5,4
Pravopis	0	7	3,9	3,8
Psaní	1	7	4,4	4,2
Sebedůvěra	0	8	4,1	4,2

Zdroj: Vlastní zpracování

Důležité rovněž je, jaké byly nejčastější hodnoty sebepojetí školní úspěšnosti v jednotlivých dimenzích v celém výzkumném souboru. Zde lze konstatovat, že v oblasti obecných schopností se nejčastěji vyskytoval výsledek 3–5 bodů, v oblasti matematiky se rovněž jednalo o hodnoty 3–5 bodů, v oblasti čtení to byly hodnoty 4–6 bodů, v oblasti pravopisu pak nejčastěji hodnoty 3–4 body, v oblasti psaní se jednalo většinou o hodnoty 3–5 bodů a v oblasti sebedůvěry dosahovaly hodnoty nejčastěji 3–5 bodů.

Předcházející tabulka se zaměřovala na celý výzkumný soubor, nyní je však potřeba se zaměřit na výzkumný soubor v návaznosti na pohlaví. Již z celkového výsledku bylo patrné, že mírně vyšších bodových hodnot dosahovali chlapci, což se pochopitelně projevuje i v případě jednotlivých dimenzí, které byly dotazníkem SPAS sledovány. V oblasti obecných schopností vykazovali chlapci nejnižší hodnotu 1 bod a nejvyšší hodnotu 6 bodů, přičemž průměrný výsledek činil 4,4 bodu a medián 4,3 bodu. V matematice byl nejnižší dosažený výsledek 0 bodů a nejvyšší pak 6 bodů, průměrný výsledek u chlapců činil 4,6 bodu, medián 4,1 bodu. Významnější odlišnost od celého výzkumného souboru se u chlapců v otázce minimálního a maximálního výsledku projevila v případě čtení, kdy vykázali nejnižší dosažený výsledek 2 body a nejvyšší 7 bodů. Průměrná hodnota výsledku v dimenzi čtení pak u chlapců odpovídala 5,7 bodům, medián činil 5,5 bodu. Určité odlišnosti se u chlapců ve srovnání s celým výzkumným souborem projevily v případě pravopisu, kdy byl výsledek u chlapců nižší než u celého výzkumného souboru. Nejnižší dosažená hodnota činila 0 bodů, nejvyšší pak 6 bodů. Průměrně získali chlapci v dimenzi pravopis 3,8 bodů a medián činil 3,6 bodů. V dimenzi psaní chlapci dosáhli nejnižší hodnoty 1 bodu a nejvyšší hodnoty 6 bodů. Průměrná hodnota činila 3,9 bodu a medián 3,8 bodu. Naopak v případě sebedůvěry bylo

zřejmé, že chlapci dosahovali vyšších hodnot než výzkumný soubor jako celek, neboť nejnižší hodnota zde byla 2 body, nejvyšší pak 8 bodů, průměrná hodnota pak činila 4,4 bodu. Medián odpovídal hodnotě 4,4, tj. shodoval se s průměrnou hodnotou. Výsledky dotazníku SPAS ve vztahu k chlapcům jsou v přehledné podobě zaneseny do tabulky č. 7.

Tabulka č. 7: Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích – chlapci

	Min.	Max.	Průměr	Medián
Obecné schopnosti	1	6	4,4	4,3
Matematika	0	6	4,6	4,1
Čtení	2	7	5,7	5,5
Pravopis	0	6	3,5	3,4
Psaní	1	6	3,9	3,8
Sebedůvěra	2	8	4,4	4,4

Zdroj: Vlastní zpracování

Nejčastěji dosahovanými hodnotami byly u chlapců v obecných schopnostech 3–5 bodů, v matematice 4–5 bodů, ve čtení 4–6 bodů, v pravopisu 3–4 body, v psaní 3–5 bodů a v sebedůvěře 3–6 bodů.

Výsledky chlapců je potřeba porovnat s výsledky dívek, jež vykazovaly určité odlišnosti jak ve vztahu k výsledkům celého výzkumného souboru, tak ve vztahu k výsledkům dosažených chlapci. Pokud se týká obecných schopností, byla minimální hodnota, kterou vykazovaly dívky, stejně jako u chlapců i celého výzkumného souboru 1 bod. Maximální hodnota pak činila 6 bodů. Průměrná hodnota obecných schopností dívek ve výzkumném souboru činila 4 body, medián pak odpovídal hodnotě 3,9 bodu. Pokud se týká matematiky, dívky dosahovaly viditelně nižších výsledků než chlapci. Nejnižší hodnota zaznamenaná u dívek byla 0, nejvyšší hodnota pak 5 bodů. Průměrná hodnota u dívek činila 3,3 bodu a medián činil 3,2 bodu.

Je tudíž zřejmé, že ve srovnání s chlapci vykazaly dívky nižší sebepojetí školní úspěšnosti v dimenzi matematiky. Nejnižší hodnota u čtení, kterou dívky ve výzkumném souboru vykazaly, činila 1 bod, nejvyšší dosažená hodnota 8 bodů. Průměrná hodnota v dimenzi čtení pak byla 5,4 bodu a medián činil 5,2 bodu. Naopak nad průměrem výzkumného souboru a nad průměrem, kterého dosáhli chlapci, vykazaly dívky v dimenzi pravopis, kde dosažená

minimální hodnota byla 0 bodů, maximální hodnota činila 7 bodů, průměrná hodnota pak odpovídala 4,5 bodu a medián pak 4,2 bodu. Vyšších výsledků ve srovnání s chlapci dosahovaly dívky v dimenzi psaní, kde byla minimální hodnota 1 bod a maximální hodnota 7 bodů, průměrná hodnota činila 4,6 bodu a medián činil 4,3 bodu. Naopak nižší byla u dívek sebedůvěra, která se pohybovala od 1 bodu do 7 bodů, průměrná hodnota vycházela na 3,6 bodu a medián na 4 body, medián byl tedy v této dimenzi u dívek vyšší než průměr. Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích, jež se týkají dívek, jsou přehledně znázorněny v tabulce č. 8.

Tabulka č. 8: Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích – dívky

	Min.	Max.	Průměr	Medián
Obecné schopnosti	1	6	4,0	3,9
Matematika	0	5	3,3	3,2
Čtení	1	8	5,4	5,2
Pravopis	0	7	4,5	4,2
Psaní	1	7	4,6	4,3
Sebedůvěra	1	7	3,6	4

Zdroj: Vlastní zpracování

V návaznosti na zjištěné výsledky je dále vhodné uvést nejčastěji dosahované výsledky v jednotlivých dimenzích u dívek. V případě obecných znalostí se měřený výsledek sebepojetí školní úspěšnosti nejčastěji pohyboval v rozmezí 3–5 bodů. V případě matematiky se výsledek pohyboval nejčastěji v rozmezí 3–4 body. V případě čtení to bylo v rozmezí mezi 4–6 body, v případě pravopisu v rozmezí 4–5 bodů, v případě psaní v rozmezí 4–6 bodů a v případě sebedůvěry pak v rozmezí 3–4 body.

V návaznosti na výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích se ukázalo, že nejvyšší míry sebepojetí celý výzkumný soubor dosahoval v dimenzi čtení a dále pak psaní, ostatní dimenze již dosahovaly nižšího bodového hodnocení. Nejnižšího výsledku v průměru bylo naopak v rámci celého výzkumného souboru dosahováno v dimenzi pravopisu. Dílčí odlišnosti pak bylo možné pozorovat v návaznosti na pohlaví respondentů, neboť zatímco chlapci vykazovali nejvyšší úroveň sebepojetí školní úspěšnosti v dimenzi čtení a v dimenzi matematiky, dívky pro změnu nejlepších výsledků dosahovaly v dimenzi čtení a psaní. Naopak nejhorších výsledků dosahovali chlapci v dimenzi pravopisu a dívky v dimenzi

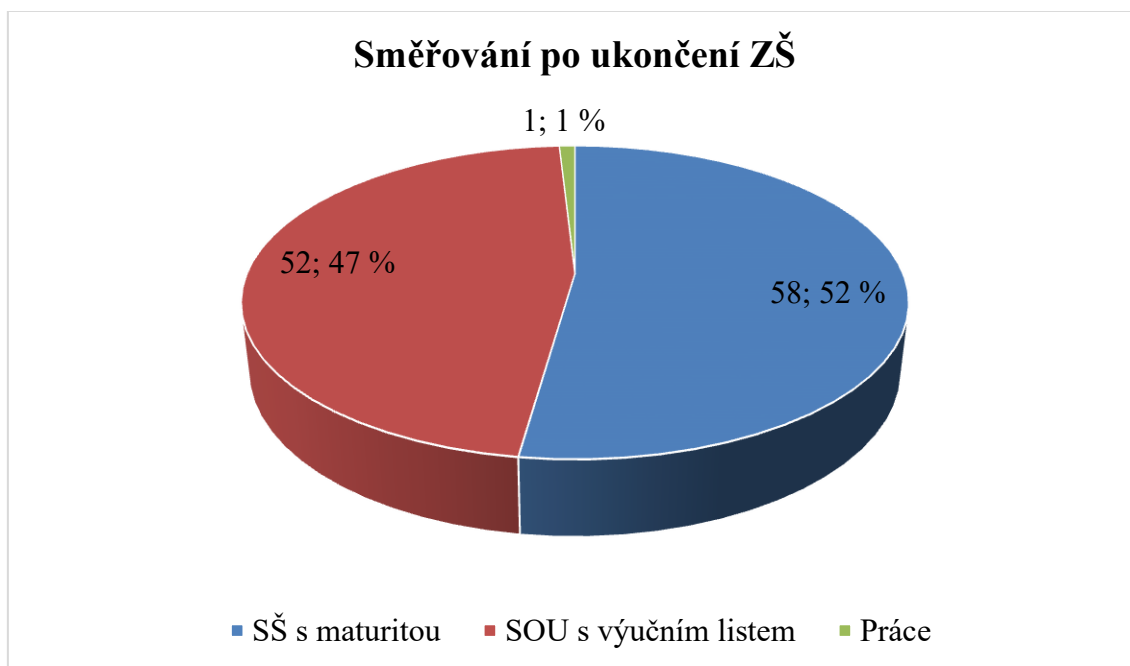
matematiky. Z tohoto pohledu je patrné, že by se dalo usuzovat na oblasti sebepojetí školní úspěšnosti, ve kterých se respondenti v návaznosti na své pohlaví považují za úspěšnější, ve kterých se naopak považují za méně úspěšné. Tento faktor může mít samozřejmě vliv i na volbu střední školy, popř. učiliště a další profesní směřování adolescenta, čemuž by odpovídal i fakt, že dívky obvykle volí trochu jiné obory vzdělávání než chlapci. Existují tak obory, kde je poměr dívek a chlapců poměrně vyrovnaný (například na gymnáziích apod.), a existují obory, které volí častěji chlapci (technické, přírodovědné), které naopak volí především dívky (např. pedagogicky zaměřené apod.). Tato skutečnost může být dána preferencemi spjatými s danou profesí a zaměřením jednotlivce i tím, že sebepojetí jedince v předmětech stěžejních pro určitý obor je vyšší než sebepojetí v předmětech pro daný obor nepodstatných. Tento pohled na věc je však ve své podstatě pouhou domněnkou a dále je třeba se zaměřit na další vyhodnocení dotazníku, ve kterém bylo u účastníků výzkumu sledováno profesní směřování a volba střední školy, popř. učiliště.

6.3 Výsledky dotazníku zjišťujícího profesní orientaci

Žákům 9. tříd vybraných základních škol byl k vyplnění předložen dotazník, který byl zaměřený na zjištění jejich profesní orientace. Obsahoval celkem 12 otázek, z toho 3 otázky byly již v rámci charakteristiky výzkumného souboru vyhodnoceny. Jednalo se konkrétně o otázky č. 9–12. V následujícím textu je tedy potřeba vyhodnotit pouze zbývajících devět otázek zaměřených již přímo na profesní orientaci a volbu dalšího vzdělávání dotazovaných žáků. Otázky byly vyhodnocovány postupně. Následně zjištěné výsledky a odpovědi jsou pro lepší názornost a přehlednost prezentovány ve zpracovaných a přiložených grafech.

Otázka č. 1: Máš v úmyslu jít po ukončení základní školy studovat, vyučit se, nebo pracovat?

První otázka, která byla zaměřena na základní zjištění dalšího směřování žáka, zjišťovala, zda má adolescent po absolvování povinné školní docházky v úmyslu jít studovat střední školu s maturitou, učební obor, popřípadě zda plánuje jít ihned po absolvování základní školy pracovat. Z výsledků odpovědí na tuto otázku bylo zjištěno, že 52 % (58) respondentů má v plánu po absolvování základní školy jít studovat střední školu s maturitním oborem, dalších 47 % (52) respondentů plánuje jít po ukončení povinné školní docházky studovat učební obor zakončený výučním listem. Pouze 1 % (1) respondentů uvádělo, že má v úmyslu jít hned po ukončení základní školy pracovat, přičemž z hlediska charakteristiky výzkumného souboru se v tomto případě jednalo o respondenta, který měl na pololetním vysvědčení nejméně jednu nedostatečnou známku (dle informací uvedených v dotazníku SPAS se jednalo o nedostatečnou známku z matematiky). Výsledky odpovědí na tuto otázku prezentuje graf č. 1.



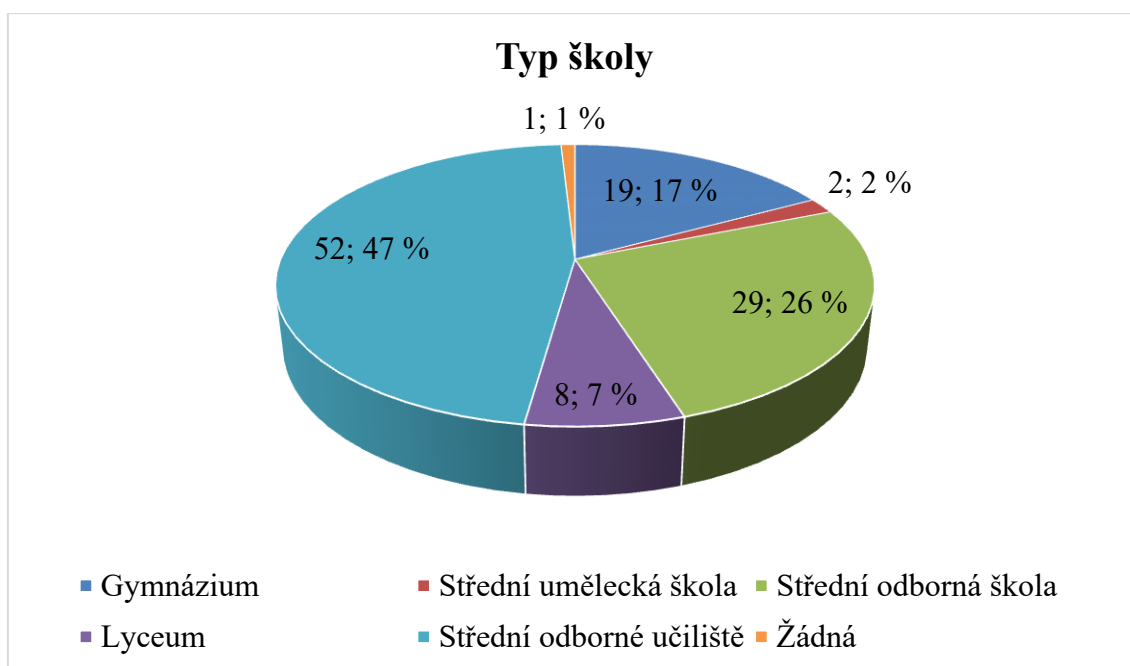
Graf č. 1: Směřování po ukončení základní školy

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 2: Na jaký typ školy plánuješ jít studovat po ukončení základní školy?

Další otázka se zaměřovala na bližší specifikaci školy, kterou adolescenti účastníci se výzkumu plánují jít studovat. V souladu s výsledky odpovědí na předcházející otázku 47 % (52) respondentů uvedlo střední odborné učiliště. Mezi respondenty, kteří plánovali také studovat střední školu s maturitou, se podařilo identifikovat řadu možností, které do určité míry předurčují, zda se jedná o školu připravující na další studium (např. gymnázia a lycea), nebo zda se jedná o školu odborně zaměřenou. U odborně zaměřených škol samozřejmě není další studium vyloučeno, ale je možné a také běžné, že absolventi takových škol po ukončení středoškolského studia již přecházejí do pracovního procesu. Od toho se také leckdy odvíjí určitá „prestíž“ jednotlivých škol.

Celkem 26 % (29) respondentů z výzkumného souboru uvedlo, že mají v plánu studovat střední odbornou školu s maturitou. 17 % (19) respondentů pak uvedlo, že plánují studovat gymnázium, 7 % (8) má v úmyslu studovat lyceum, 2 % (2) respondentů uváděla střední uměleckou školu a 1 % (1) respondentů uvedlo, že nemá v úmyslu studovat žádnou školu. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou zaneseny do grafu č. 2.

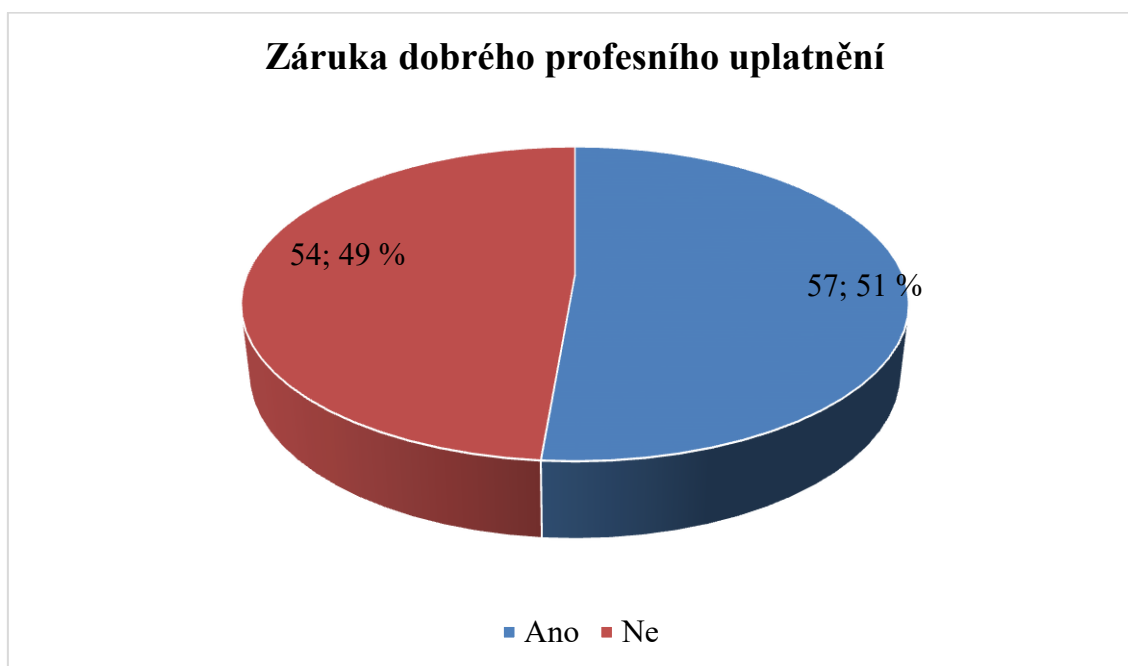


Graf č. 2: Typ plánované školy

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 3: Považuješ školu, kterou máš v plánu studovat, za školu, která je podle tebe zárukou dobrého profesního uplatnění v budoucnu?

Z odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že 51 % (57) respondentů je přesvědčeno o tom, že škola, kterou mají v úmyslu studovat po skončení základní školy, je pro ně zárukou dobrého profesního uplatnění v budoucnu. Zbývajících 49 % (54) respondentů o tomto přesvědčeno nebylo. Vzhledem k tomu, že respondenti v době vyplňování tohoto dotazníku ještě ani nedokončili základní školu a další studium nezahájili, jedná se o poměrně významný podíl respondentů. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou znázorněny v grafu č. 3.

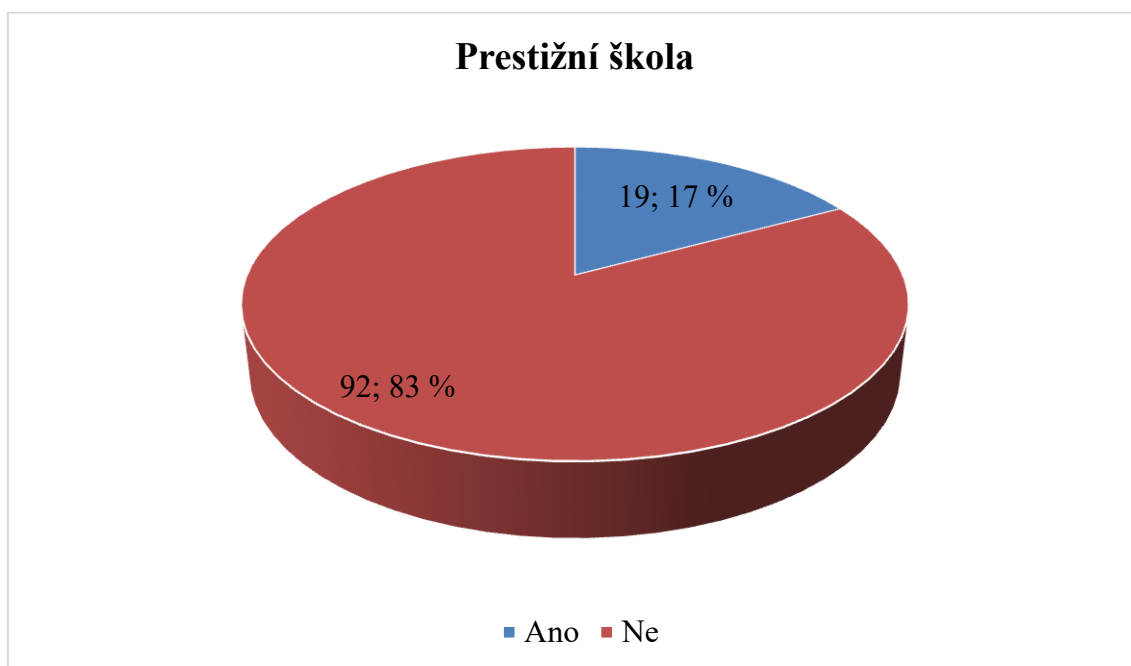


Graf č. 3: Záruka dobrého profesního uplatnění v budoucnu

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 4: Považuješ sebou zvolenou školu za prestižní?

Ve čtvrté otázce bylo zjišťováno, zda respondent považuje školu, kterou plánuje studovat, za prestižní, což také svědčí o určitém postoji ke škole, volbě školy i dalším profesním směřování. Z odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že naprostá většina respondentů zvolenou školu za prestižní nepovažuje, neboť tuto odpověď zvolilo 83 % (92). Opačný názor, tedy že plánovaná škola je prestižní, zastávalo jen 17 % (19) respondentů. Vesměs se jednalo o respondenty, kteří se hlásili na gymnázia a lycea nebo na umělecké střední školy. Výsledky odpovědí na tuto otázku znázorňuje graf č. 4.

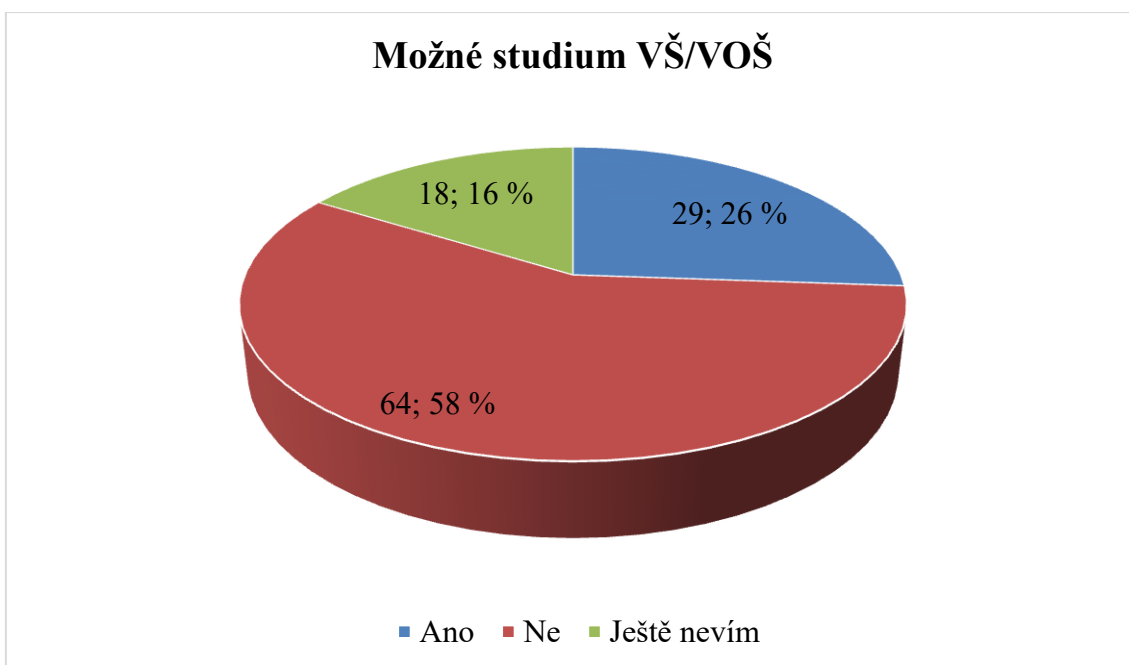


Graf č. 4: Prestižní škola

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 5: Uvažuješ do budoucna také o studiu vysoké školy, popř. vyšší odborné školy?

Další otázka pak zjišťovala dlouhodobější plány adolescentů ve vztahu k možnému pozdějšímu studiu rovněž na vysoké, popř. vyšší odborné škole. Ukázalo se, že 58 % (64) respondentů o studiu vysoké školy (vyšší odborné školy) v budoucnu vůbec neuvažuje, dalších 26 % (29) respondentů naopak uvedlo, že o studiu vysoké (vyšší odborné školy) uvažuje, a nejméně početná skupina tvořená celkem 16 % (18) respondentů uvedla, že ještě neví. Opět bylo patrné, že mezi respondenty, kteří plánovali studovat vysokou (vyšší odbornou školu), byla většina respondentů, kteří se chystali nastoupit na gymnázia a lycea. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou znázorněny v grafu č. 5, který je přiložen.

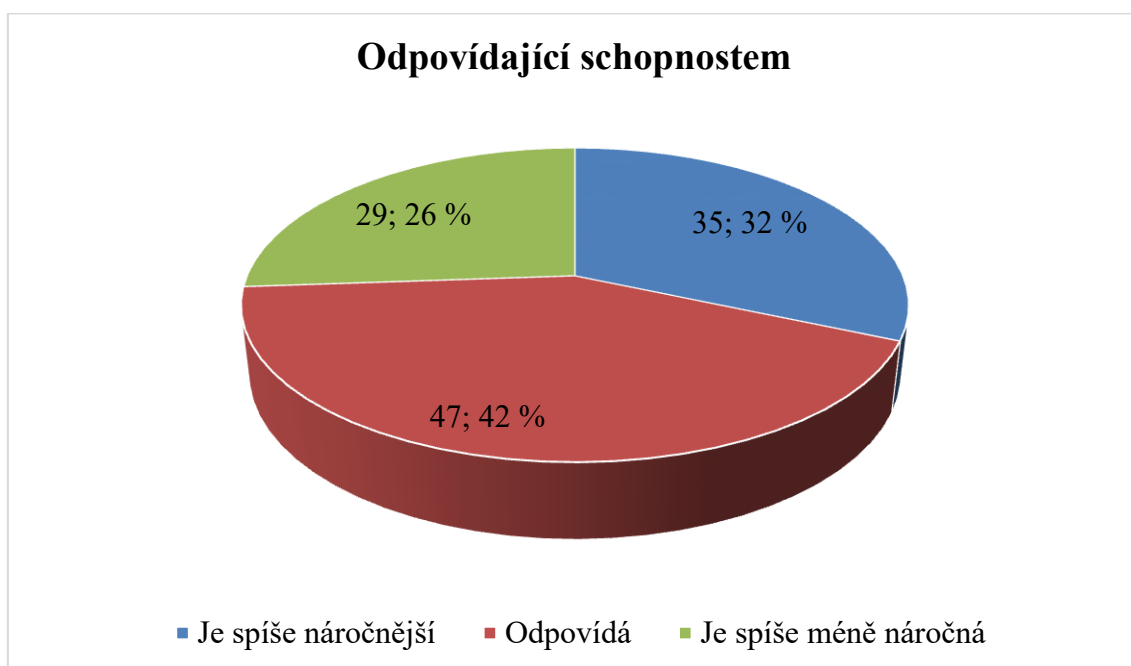


Graf č. 5: Možné studium vysoké školy

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 6: Do jaké míry škola, kterou plánuješ studovat, odpovídá tvým schopnostem?

Další otázka pak v souvislosti s výběrem školy v kontextu sebepojetí školní úspěšnosti zjišťovala, do jaké míry podle respondentů jimi zvolená škola odpovídá jejich schopnostem. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že podle názoru 42 % (47) respondentů jimi zvolená škola odpovídá jejich schopnostem. 32 % (35) respondentů považuje jimi zvolenou školu za spíše náročnější a 26 % (29) respondentů uvedlo, že jimi zvolená škola je spíše méně náročná. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou zaneseny do grafu č. 6.

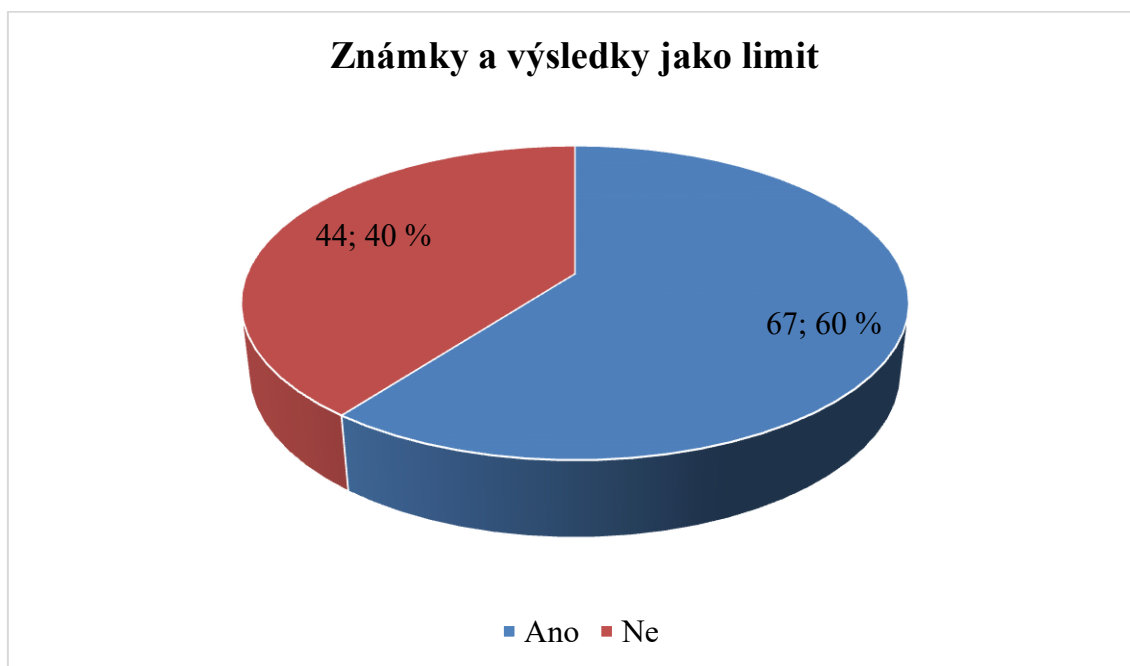


Graf č. 6: Škola odpovídající schopnostem

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 7: Byly pro tebe tvé známky a školní výsledky limitem, či omezením při volbě školy?

Další otázka v kontextu volby dalšího vzdělávání a sebepojetí školní úspěšnosti výslovně zjišťovala, zda respondent vnímal své školní známky a obecně školní výsledky jako limit či omezení při volbě dalšího vzdělávání. Ukázalo se, že poměrně početná skupina respondentů své školní výsledky skutečně jako limit při volbě školy vnímala. Takto totiž na položenou otázku odpovědělo 60 % (67) respondentů, zatímco 40 % (44) uvedlo, že pro ně známky a školní výsledky limitem při volbě střední školy či učiliště nebyly. Odpovědi na tuto otázku souvisí s odpověďmi na další otázky. Za limit považovali známky a školní výsledky nejčastěji respondenti, kteří šli studovat střední odborné školy a střední odborná učiliště. Naopak zájemci o studium gymnázií a lyceí, ale i středních uměleckých škol známky a školní výsledky obvykle za limit při volbě školy nepovažovali. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou znázorněny v grafu č. 7, který je přiložen níže.

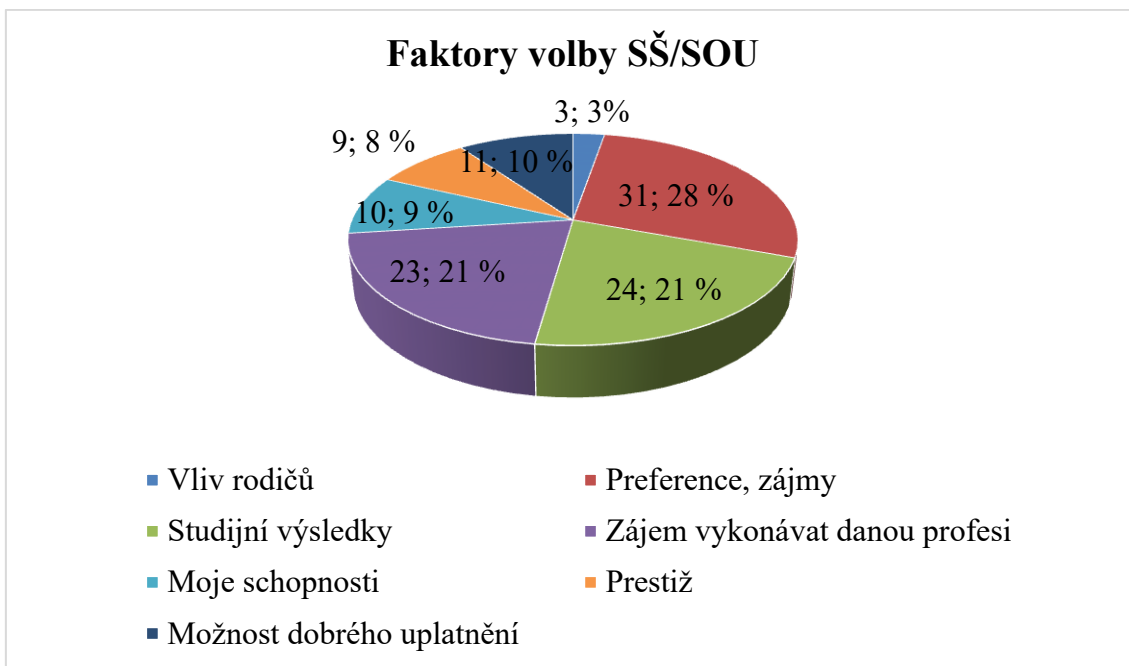


Graf č. 7: Známky a školní výsledky jako limit

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 8: Jaký byl nejdůležitější faktor, který ovlivnil volbu střední školy či učiliště, které máš v úmyslu studovat?

Prostřednictvím další otázky byly analyzovány faktory, které ovlivnily rozhodnutí respondentů o dalším studiu po ukončení základní školy. Cílem bylo zjistit, zda se jednalo primárně o faktory, které mají vztah k sebepojetí a školní úspěšnosti, nebo zda se jednalo o jiné faktory. Respondenti měli uvést nejdůležitější faktor, který měl na jejich rozhodnutí vliv. Nejpočetnější skupina tvořená 28 % (31) uváděla, že hlavním faktorem vedoucím k volbě dané školy byly preference a zájmy adolescenta. Nicméně další početná skupina tvořená 21 % (24) respondenty uváděla, že faktorem volby střední školy, popř. učiliště byly studijní výsledky. Zde se může jednat jak o situaci objektivní (např. škola přijímá žáky na základě určitého průměru apod.), tak o situaci subjektivní, kdy záleží i na tom, jak adolescent sám své studijní výsledky hodnotí a jaké je jeho sebepojetí školní úspěšnosti. 21 % (23) uvedlo jako hlavní faktor, který ovlivnil volbu školy či učiliště, zájem vykonávat danou profesi, na jejíž výkon by je měla škola připravit. Dalších 10 % (11) respondentů v dotazníku uvedlo, že hlavním faktorem pro volbu školy byla možnost dalšího dobrého uplatnění. 9 % (10) respondentů pak za hlavní faktor volby školy uvedlo vlastní schopnosti, dalších 8 % (9) respondentů uvádělo jako hlavní faktor volby školy prestiž a 3 % (3) respondentů uváděla vliv rodičů. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou zaneseny do grafu č. 8.



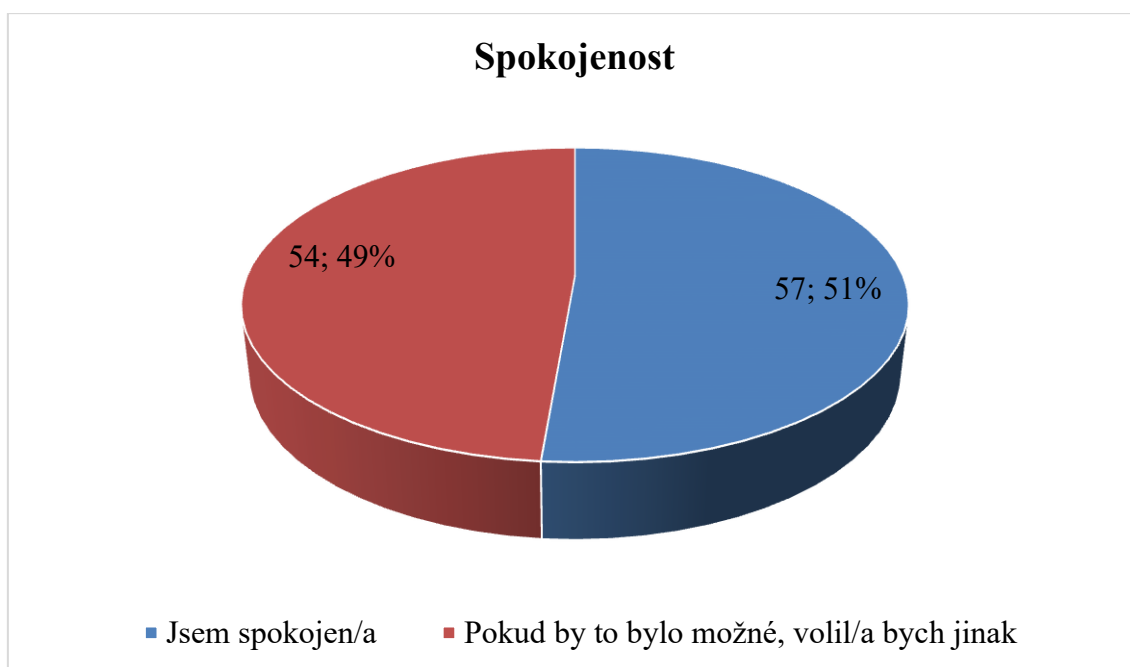
Graf č. 8: Faktory ovlivňující volbu SŠ/SOU

Zdroj: Vlastní zpracování

V návaznosti na odpovědi získané z dotazníku na tuto otázku byly analyzovány rovněž charakteristiky výzkumného souboru a kontext s dalšími odpověďmi na otázku. Chlapci častěji uváděli například možnost dobrého budoucího uplatnění či prestiž spojenou se studiem či profesí. Jinak tomu bylo u dívek. Dívky častěji odpovídaly, že mají zájem vykonávat danou profesi. Podobný počet chlapců i dívek považuje za hlavní důvod volby školy vlastní preference a zájmy. Vlastní schopnosti, znalosti, studijní výsledky a známky uváděli v podobné míře jak chlapci, tak dívky, přičemž obecně bylo možné mít za to, že tuto odpověď volili buď adolescenti směřující na gymnázia, nebo naopak adolescenti směřující na střední odborná učiliště. Toto může být významným ukazatelem i v kontextu sebepojetí školní úspěšnosti.

Otázka č. 9: Jsi spokojen/a s volbou školy, nebo bys volila jinak, pokud by nezáleželo na faktorech, jako jsou znalosti, schopnosti, známky, studijní výsledky apod.?

Poslední otázka zaměřená na vlastní volbu dalšího studia po ukončení základní školy zjišťovala, zda je respondent s volbou, kterou provedl, spokojen, nebo zda by volil jinak, pokud by nezáleželo na určitých faktorech. Ukázalo se, že 51 % (57) respondentů bylo s volbou školy spokojeno, nicméně dalších 49 % (54) uvedlo, že nebýt určitých limitů (např. znalosti, dovednosti, schopnosti, ale i školní výsledky), volilo by školu patrně jinak. To je z hlediska sebepojetí školní úspěšnosti a jejího vlivu na další směřování adolescenta po ukončení základní školy poměrně zásadní zjištění, které je třeba zohlednit při vyhodnocení výsledků celé práce. I v tomto případě je vhodné se zaměřit na výsledky i z pohledu charakteristiky výzkumného souboru. Mezi respondenty, kteří by možná volili jinak, byli zejména ti, kdo směřovali na střední odborná učiliště a někteří respondenti směřující na střední odborné školy. Tato skutečnost je rovněž pro vyhodnocení výsledků celého výzkumu významná. Výsledky odpovědí na tuto otázku jsou zaneseny v grafu č. 9, který je přiložen níže.



Graf č. 9: Spokojenost s volbou školy

Zdroj: Vlastní zpracování

6.4 Statistické zpracování dat

V návaznosti na zjištěné údaje z obou dotazníků je nyní potřeba získaná data statisticky zpracovat a dát je do vzájemných souvislostí. K tomuto účelu by měla posloužit korelační analýza, realizovaná v programu MS Excel. Než se ale k ní přistoupilo, byl v programu SPSS proveden Shapiro-Wilkův test normality ($p = 0,127$), který ukázal, že v rámci sebepojetí školní úspěšnosti skórují studenti na základě normálního rozložení, jak uvádí tabulka č. 9 a znázorňuje graf č. 10 (viz příloha č. 3). V rámci statistických analýz je tedy vhodné využít parametrických testů.

Tabulka č. 9: Výsledky testu normality

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Výsledky SPAS	,982	111	,127

Zdroj: Vlastní zpracování

Dále byly v programu MS Excel zadány veličiny a byl zde vypočten Pearsonův korelační koeficient, o kterém již bylo pojednáno v metodice. Hodnotil vztah mezi úrovní sebepojetí školní úspěšnosti a volbou následující školní instituce a následným profesním směřováním adolescenta. Za účelem realizace výpočtu bylo nejdříve potřeba bodově ohodnotit také jednotlivé formy dalšího směřování, kdy bylo zvoleným školám přiřazeno určité hodnocení. Ti žáci, kteří po základní škole nechtěli jít studovat vůbec a plánovali nastoupit rovnou do nějakého zaměstnání, dostali 0 bodů. Ti žáci, kteří se chystali na střední odborné učiliště, dostali jeden bod. Ti žáci, kteří se chystali na střední odbornou školu s maturitou, dostali dva body. Ti žáci, kteří se chystali na lycea a gymnázia (obvykle se jedná o přípravu na vysokou školu, což bylo ve výzkumu rovněž ověřováno), získali tři body. Tím bylo možné dát do souvislosti zjištěnou výši sebepojetí školní úspěšnosti u jednotlivých respondentů a bodové hodnocení podle toho, jaké další směřování si zvolili, čímž bylo možné realizovat vlastní výpočet v MS Excel.

Co se týká vztahu mezi výši sebepojetí školní úspěšnosti a bodovým hodnocením volby další vzdělávací instituce respondentů, ukázalo se, že zde existoval statisticky významný kladný vztah. Pokud rostla proměnná sebepojetí školní úspěšnosti, zároveň rostla také druhá proměnná, která byla odvozena od bodového hodnocení toho, jakou školu si respondent

zvolil. Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu, která je dále označována jako r , totiž v celém výzkumném souboru činila 0,78. Tento výsledek tedy svědčí o silném vztahu mezi sebepojetím školní úspěšnosti a volbou následné střední školy.

Prostřednictvím metod statistického zpracování byly následně prověřeny i další vztahy jednotlivých proměnných, s nimiž bylo v rámci tohoto výzkumu pracováno. Z výsledků šetření tak vyplynulo několik významných zjištění. Byla zaznamenána středně silná závislost mezi známkami respondenta a volbou následné střední školy či učiliště a také souvislost mezi známkami respondenta a sebepojetím školní úspěšnosti. Dále byla zjištěna slabá závislost mezi vzděláním rodičů a zvolenou školou adolescenta. Výsledky Pearsonova korelačního koeficientu k jednotlivým vztahům jsou zaneseny do tabulky č. 10.

Tabulka č. 10: Pearsonův korelační koeficient závislosti jednotlivých vztahů³

Proměnná č. 1	Proměnná č. 2	Pearsonův korelační koeficient = r
Sebepojetí školní úspěšnosti	Zvolená škola (bodové hodnocení)	0,78
Vzdělání rodičů	Zvolená škola	0,41
Známky	Zvolená škola	0,54
Sebepojetí školní úspěšnosti	Známky	0,56

Zdroj: Vlastní zpracování

Ačkoliv v této práci nebyly zkoumány veškeré faktory, které mohou volbu střední školy ovlivňovat, velká pozornost byla věnována především sebepojetí školní úspěšnosti. Statistické zpracování některých dalších faktorů potvrzuje fakt, že existuje více činitelů ovlivňujících volbu střední školy. Z výsledků je také zřejmé, že by bylo možné zkoumat ještě celou řadu dalších faktorů, na které se tato studie s ohledem na svůj rozsah nezaměřovala.

³ Získané hodnoty byly pro účely přehlednosti práce zaokrouhleny na dvě desetinná místa.

7 Diskuze

Na počátku tohoto empirického šetření byl stanoven hlavní cíl, dílčí cíle a s nimi korespondující výzkumné otázky. Empirickou část práce tvořil výzkum, který byl realizovaný dotazníkovým šetřením, jež se uskutečnilo u žáků 9. tříd na 6 vybraných základních školách v Praze. Jeho hlavním cílem bylo zjistit, zda sebepojetí školní úspěšnosti má vztah k volbě budoucího povolání. Pro toto zjištění bylo jako metoda výzkumu zvoleno dotazníkové šetření, pro které byly použity dva typy dotazníků. Jedním byl standardizovaný dotazník SPAS se 48 položkami rozdělenými do 6 škál (obecné schopnosti, sebedůvěra, matematika, čtení, pravopis, psaní) a druhým byl vlastní dotazník obsahující 12 otázek týkajících se dalšího profesního směřování adolescentů, ve kterém bylo posouzení prestiže povolání ponecháno na subjektivním vyjádření adolescentů samotných.

V návaznosti na výsledky získané z dotazníkového šetření byla prokázána souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti adolescentů mající vztah k jejich volbě následujícího školského zařízení a k tomu, jaké si zvolí další profesní směřování žáci 9. třídy základní školy. Sebepečetí školní úspěšnosti tak ovlivňuje, jestli adolescent po základní škole již dále studovat nebude, půjde pracovat, zda si zvolí učební obor nebo střední školu. Tato souvislost jednoznačně vyplynula z korelace mezi sebepojetím školní úspěšnosti a následující střední školou či učilištěm, které si jedinec po ukončení základní školy zvolil. Žáci 9. tříd základních škol si mohou vybírat z velkého množství středních škol, učebních oborů s maturitou nebo učilišť zakončených výučním listem. Provedeným dotazníkovým šetřením bylo také prokázáno, že čím vyšší je u adolescenta sebepojetí školní úspěšnosti, tím náročnější a prestižnější školu si následně volí. Bylo zjištěno, že mezi žáky 9. tříd, kteří dosahovali při vyplnění předloženého dotazníku SPAS nejvyšších hodnot, bylo také nejvíce těch, kteří si jako následující školské zařízení vybírali gymnázium a lyceum. Mezi těmi žáky, kteří na základě vyplnění předloženého dotazníku SPAS, dosahovali spíše podprůměrné úrovně výsledků, bylo naopak výrazně více těch, kteří si jako následné školské zařízení volili pouze střední odborné učiliště zakončené výučním listem (projevila se zde silná statistická závislost, $r = 0,78$).

V této souvislosti je však potřeba uvést, že u žáků vybraných 9. tříd nebylo sebepojetí školní úspěšnosti patrně jediným vlivem, který by volbu dalšího studia, povolání či profesního směřování povolání ovlivňoval. Na této volbě se vždy podílí několik různých faktorů, především pak vliv rodiny, což potvrzují i výsledky dotazníkového šetření v 9. třídách

vybraných škol. Bylo zjištěno, že u žáků, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, je patrná vyšší četnost zájmu o studium na gymnáziu, na lyceu nebo na střední odborné škole zakončené maturitou. Menší četnost přihlášení na tento typ škol byla šetřením prokázána u žáků, jejichž rodiče měli nižší než vysokoškolské vzdělání. Děti vysokoškoláků v rámci šetření vykazovaly také vyšší četnost plánů v budoucnosti vystudovat nejen střední, ale také vysokou školu. Rodiče tak mají velký vliv i na to, jakou následující vzdělávací instituci či profesní směřování si žák 9. třídy zvolí. Důležitou roli v tomto ohledu hraje snaha rodičů pomoci potomkovi dobře míněnou radou, neboť rodiče mají více zkušeností, informací a větší přehled než děti. Přestože byl u žáků 9. tříd konkrétních základních škol předpokládán vliv rodičů na výběr následujícího vzdělávacího zařízení či profesního směřování, výsledky prokázaly jen slabou míru statistické závislosti ($r = 0,41$). Výběr následujícího profesního směřování je u adolescentů ovlivňován nejen jejich sebezpojetím školní úspěšnosti, ale z menší části i rodiči a dalšími faktory.

V rámci výzkumu se také ukázalo, že 83 % žáků 9. tříd vybraných základních škol nepovažuje vybrané následující školské zařízení za prestižní, a to bez ohledu na to, jakou střední školu si po skončení základní školy zvolili. S tím souvisí i skutečnost, že pouze polovina respondentů (51 %) považovala zvolenou následující střední školu, učiliště za takové, které jim nabídnou dobré profesní uplatnění do budoucnosti. Z odpovědí také vyplynulo, že škola, kterou si žáci vybrali jako následující, nejvíce odpovídá jejich schopnostem a znalostem. Menší část respondentů uváděla, že jimi vybrané vzdělávací zařízení vnímají jako náročnější. Ještě méně respondentů pak uvedlo, že by vybranou školu vnímali jako méně náročnou, než jaká by odpovídala jejich schopnostem a znalostem.

Provedeným výzkumným šetřením byla prokázána také spojitost mezi sebezpojetím školní úspěšnosti a získanými známkami. Na základě výsledků dotazníkového šetření provedeného u žáků 9. tříd bylo zjištěno, že sebezpojetí i známky, které respondent ve škole obvykle získává, jsou v 60 % případů vnímány jako určitý omezující faktor při volbě následující střední školy, učiliště i pro následující profesní směřování. Za zmínku jistě také stojí, že mezi nejčastější a nejsilnější faktory ovlivňující volbu střední školy, učiliště i dalšího profesního směřování patří zájem a motivace respondenta a také jeho studijní výsledky.

Z toho pak vyplývá, že školní výsledky a známky mají u žáka vliv nejen na sebezpojetí školní úspěšnosti, ale také na jeho další profesní orientaci. Zásadním zjištěním, která vyplynula z výzkumného šetření, pak bylo to, že s volbou střední školy na konci 9. třídy základní školy byla spokojena jen polovina dotazovaných žáků (51 %). Tento výsledek je zvláštní i tím, že

žáci ještě nemají ukončenou povinnou školní docházku, na danou vybranou střední školu tedy ještě ani nenastoupili. Zbytek uváděl, že by raději volil jinou střední školu. Tento výsledek mohl být ovlivněn například nedostatkem informací o vybrané střední škole, učilišti, nedostatečným množstvím nabízených středních škol a učilišť, školní úspěšností či neúspěšností jednotlivých žáků, jejich subjektivním hodnocením sebe sama a jejich schopností, ale třeba i názory rodičů.

V rámci výsledků šetření, které se týkalo oblasti sebepojetí školní úspěšnosti, je velmi důležité a zásadní zjištění, že právě sebepojetí školní úspěšnosti v celém výzkumném souboru činilo v průměru 26,1 bodu. V této oblasti byly zjištěny určité drobné rozdíly mezi pohlavími, a to 1,2 bodu, což nelze vnímat jako zásadní. Bylo zjištěno, že u chlapců bylo sebepojetí školní úspěšnosti mírně vyšší. Průměrný výsledek u nich činil 26,6 bodu, u dívek pak byl průměrný výsledek 25,4 bodu. Z výsledků je tedy patrné, že v oblasti sebepojetí školní úspěšnosti si chlapci věří více než dívky, a to bez ohledu na to, jaké jsou jejich skutečně dosahované školní výsledky.

V rámci dotazníku SPAS byly pro šetření sebepojetí školní úspěšnosti zjišťovány rovněž známky z vybraných vyučovaných předmětů, konkrétně z českého jazyka, matematiky a výtvarné výchovy. Z výsledků šetření vyplynulo, že ti žáci, kteří měli vyšší míru sebepojetí školní úspěšnosti, vykazovali ve sledovaných předmětech obvykle velmi dobrý prospěch. Z jednotlivých předmětů měli známky výborné či chvalitebné. I přes tuto skutečnost není možné jednoznačně tvrdit, že by sebepojetí školní úspěšnosti bylo jednoznačně spjata pouze s prospěchem. Bylo totiž také zjištěno, že dívky v průměru vykazovaly nižší míru sebepojetí školní úspěšnosti, ale lepší průměrný prospěch ve sledovaných předmětech. U chlapců tomu bylo naopak, neboť vykazovali v průměru o něco vyšší míru sebepojetí školní úspěšnosti. Přesto u nich byl prokázán o něco málo horší průměrný prospěch ve sledovaných předmětech než u dívek. Tento výsledek tak poukazuje na středně silnou závislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a známkami, kterých respondent ve škole dosahuje ($r = 0,56$). Velmi podobného výsledku bylo dosaženo u vztahu mezi známkami a zvolenou školou ($r = 0,54$).

Zde je však nutné připomenout již zjištěnou skutečnost, že 60 % respondentů známky vnímalo jako limit pro volbu následujícího školského zařízení či profesního směřování, a to nezávisle na sebepojetí školní úspěšnosti. Je vhodné také zmínit, že známky z jednotlivých předmětů jsou jednou, nikoliv však jedinou skutečností, od které se sebepojetí školní úspěšnosti u žáků odvíjí. Je prokázáno, že existují i další faktory a skutečnosti, které ho u žáků ovlivňují. Je důležité uvést, že známky z předmětů jako je český jazyk či matematika

jsou sice velmi důležité a významné, nicméně známkovány jsou i jiné předměty. Právě i jiné předměty než český jazyk a matematika mohou s ohledem na osobní preference, zaměření a zájmy adolescentů být v konkrétním případě vnímány jako důležitější. Vzhledem k široké nabídce různých typů středních škol, učebních oborů s maturitou a učilišť zakončených výučním listem nemusí hrát český jazyk a matematika tak důležitou roli. Zmíněné předměty však nemusí mít zásadní význam na zaměření a zájmy jednotlivých žáků. Někteří jedinci si jistě nevyberou jako následující vzdělávací instituci gymnázium či jinou střední školu, kde jsou český jazyk a matematika preferované nejen u přijímacích zkoušek, ale i v průběhu následujícího studia. Existují i školy, kde jsou mnohem důležitější jiné předměty (např. školy zaměřené na studium přírodních věd, humanitní či zdravotnické vědy apod.).

Z výzkumného šetření v 9. třídách vychází, že nejlepších výsledků v průměru dosahovali respondenti v oblasti čtení, naopak nejhorších v oblasti pravopisu. Podobné výsledky byly zjištěny rovněž v oblasti matematiky, které také nebyly příliš pozitivní. Výsledky v těchto jednotlivých oblastech měly velký vliv na výběr následující střední školy či učiliště. Při zjišťování a srovnávání informací o tom, jakou následující vzdělávací instituci respondenti volí a na jakou školu se po skončení základní školy chystají, bylo prokázáno, že respondenti dosahující dobrých výsledků i v obecných schopnostech či pravopisu se častěji chystali na gymnázia či lycea. Lze dovodit souvislost s jejich zájmy a plány do budoucna. Právě gymnázia a lycea jsou přípravou na studium na vysoké škole a jejich zaměření bývá velmi často obecné. Studenti se teprve v rámci studia na těchto školách profilují a volí následně budoucí profesní zaměření. Naopak ti respondenti, kteří měli nejlepší výsledky v oblasti sebedůvěry, si vybírali jako následující školní instituci častěji učební obory s maturitou či učiliště zakončené výučním listem. Právě dostatečná sebedůvěra může souviset s tím, že žák již má alespoň základní představu o své profesní dráze a oboru dalšího studia. Výzkumným dotazníkovým šetřením se prokázaly oblasti, ve kterých dotazovaní respondenti vykazovali nejlepší výsledky a také do určité míry korelovali s dalším zvoleným následujícím studijním oborem. Došlo se ke zjištění, že ti žáci, kteří měli dobré výsledky v matematice, si častěji vybírali buď technicky zaměřené střední odborné školy, gymnázia nebo lycea. Naopak těmi respondenty, kteří vykazovali lepší výsledky v oblastech čtení, psaní apod., byly o něco častěji voleny obory středních odborných škol či lyceí s humanitním zaměřením. Výzkumným šetřením se tedy prokázalo, že pro volbu dalšího vzdělávání a profesního směřování nemá význam jen samotný celkový výsledek sebezpojetí školní úspěšnosti. Ukázalo se, že výběr následující střední školy nebo učiliště a budoucí profesní směřování je velmi ovlivněno také

školní úspěšností v oblasti, které se vybrané a plánované studium má dotýkat. Jak již bylo několikrát zmíněno, na výběr následující střední školy či učiliště i na další profesní směřování působí zájem o určitý obor a preference žáka, což potom má vliv na zájem o předměty a oblasti, které se vybraného oboru týkají. Oblíbenost předmětů vztahujících se ke zvolenému oboru ovlivňuje volbu následující vzdělávací instituce. Zjištěné výsledky nijak samozřejmě nedefinují, nepotvrzují a neurčují to, že žák, který si jako následnou vzdělávací instituci vybere učiliště zakončené výučním listem, po jeho absolvování své vzdělání ukončí a nebude již dále studovat.

Na základě výsledků empirického šetření vyvstávají další otázky k diskuzi, například zda by výsledky byly markantně jiné, pokud by byl výzkumný vzorek větší, či zda by se odlišovaly, pokud by do výzkumného šetření byly zařazeny i jiné 9. třídy než běžné. Otázkou také je, zda by se výsledky lišily v případě, že by se dotazníkového šetření zúčastnili i žáci ze tříd zaměřených na žáky se speciálními potřebami či žáky ze tříd s rozšířenou výukou některých předmětů (jazyků, matematiky apod.). Pravděpodobně by se výsledky nedaly zobecnit.

Otázka sebepojetí školní úspěšnosti byla a je zkoumána celou řadou různých autorů odborné literatury. Vztah sebepojetí školní úspěšnosti k volbě povolání však již tak často zkoumán není. Za zmínku stojí v českém prostředí především výzkum realizovaný autory Orla, Obereignerů a Mentela (2016), kteří se věnovali vybraným aspektům sebepojetí školní úspěšnosti nejen u adolescentů, ale také u dětí. Výzkumný soubor sestával z dětí a dospívajících ve věku 9–21 let, což také umožnilo realizovat výzkum na rozsáhlejším výzkumném souboru, jenž čítal 8111 respondentů. Odlišnost zde spočívala i v tom, že sběr dat probíhal po významně delší dobu, a to v letech 2012–2015, čímž bylo možné nasbírat více odpovědí u více respondentů.

Autoři se zabývali především otázkou srovnání sebepojetí školní úspěšnosti v návaznosti na věk a pohlaví respondentů. (Orla, Obereignerů, Mentel, 2016). Zde se tudíž zaměření výzkumu poměrně zásadně odlišovalo od výzkumu předkládaného, nicméně i tak se podařilo identifikovat určité souvislosti, neboť tento výzkum byl rovněž vyhodnocován nejen v rámci jednoho celku, ale také podle pohlaví a věku. Vzhledem k tomu, že se v předkládané práci žáci v 9. třídách základních škol obvykle ve věku výrazně neodlišují, lze tudíž pochybovat, že by zkoumání z tohoto úhlu pohledu vedlo v této práci k významnějšímu zjištění. Avšak v práci Orla, Obereignerů a Mentela (2016) je tato proměnná důležitá, neboť odlišnosti například mezi dětmi ve věku okolo 9 let (na nejnižší zkoumané hranici) a mladými dospělými ve věku okolo 21 let (na nejvyšší zkoumané hranici) jsou význačné, byť z hlediska

sebepojetí školní úspěšnosti autoři podstatnější rozdíly mezi jednotlivými věkovými kategoriemi nezjistili (byť určité dílčí ano). Rovněž mezi pohlavími se podařilo zjistit jen minimum rozdílů, které navíc dle autorů nebyly klinicky významné. Zde lze identifikovat podstatný rozdíl mezi výzkumem autorů Orla, Obereignerů a Mentela (2016) a výzkumem realizovaným v této práci, kde se ukázalo, že sebepojetí školní úspěšnosti je u dívek mírně nižší než u chlapců. To může ovšem být dáno i jiným metodickým postupem (autoři pracovali s dotazníkem sebeposuzování dětí a adolescentů Piers-Harris 2, zatímco v této práci byl využit dotazník SPAS a rovněž vlastní dotazník), který autoři uplatňovali, nebo může tento fakt svědčit o tom, že ve výzkumném souboru sestávajícím ze 111 respondentů mohl být výsledek v této práci náhodným výkyvem. Každopádně je zde patrný prostor pro další a rozsáhlejší zkoumání, kterým by bylo možné výsledky dosažené v předkládaném výzkumu dále ověřit, tím zjištěný výsledek buď potvrdit, nebo poukázat na skutečnost, že se v dalším výzkumu podaří dosáhnout odlišného výsledku, což může svědčit o relativitě validity dat, ale i o určitém vývoji (který ostatně mohl nastat i v mezidobí mezi realizací výzkumu výše uvedených autorů a mezi realizací předkládané studie).

Vedle Orla, Obereignerů a Mentela (2016) se však otázkami sebepojetí adolescentů zabývají i jiní autoři. Za zmínku stojí zcela jistě diplomová práce Evy Směšné (2010), která se zaměřovala na psychologické zvláštnosti postojů k volbě povolání u žáků 8. a 9. tříd základních škol, přičemž v této souvislosti narazila mimo jiné i na otázky sebepojetí, které zkoumala za pomoci dotazníku SPAS, využitého i v předkládané práci, a rovněž ho doplnila o další dotazníky. Směšná (2010) ovšem problematiku sebepojetí školní úspěšnosti nedává přímo do statistického vztahu s volbou povolání, ale spíše vychází ze skutečnosti, že sebepojetí školní úspěšnosti podmiňuje volbu povolání a zkoumá především související aspekty. Zaměřuje se hlavně na to, zda je sebepojetí školní úspěšnosti ovlivněno zaměstnanými, či nezaměstnanými rodiči adolescenta, přičemž dospívá k závěru, že se zde nepodařilo nalézt zásadní vliv. Předkládaný výzkum se také snažil do určité míry zohlednit i další faktory ovlivňující volbu povolání, je proto zcela jistě zajímavé nahlédnout i na vlivy, jež mohou modifikovat míru sebepojetí školní úspěšnosti tak, jak je prezentuje Směšná (2010). Adolescenti s dlouhodobě nezaměstnanými rodiči se domnívají, že jsou při volbě povolání výrazněji ovlivněni rodiči než adolescenti, jejichž rodiče nespádají do kategorie dlouhodobě nezaměstnaných, jak poukazuje uvedená autorka.

Sebepojetí školní úspěšnosti bývá ovšem zkoumáno i v řadě dalších souvislostí. Válková (2017) se tak zaměřuje například na sebepojetí školní úspěšnosti ve vztahu k rodinnému prostředí, přičemž rovněž pracuje s dotazníkem SPAS, v němž však především porovnává, jak se liší sebepojetí školní úspěšnosti žáků gymnázií a žáků základních škol. V tomto kontextu zjišťuje, že toto sebepojetí je u žáků na gymnáziích o něco vyšší než u žáků základních škol, což do jisté míry souvisí se zjištěním z předkládaného výzkumu, že žáci, kteří si jako školu po základní škole zvolili gymnázium, popř. lyceum, vykazovali obvykle vyšší míru sebepojetí školní úspěšnosti než ti, kteří si volili střední odborné školy, popř. střední odborná učiliště. Válková (2017) také shodně s předkládaným výzkumem dospívá k závěru, že sebepojetí školní úspěšnosti je mírně nižší u dívek než u chlapců. Z tohoto hlediska tedy lze mít za to, že výsledek, který byl zjištěn v realizovaném výzkumu, nemusí být náhodnou odchylkou, ale může mít své opodstatnění, rozhodně by však bylo žádoucí ho dále ověřit rozsáhlejším výzkumem.

Závěr

Tématem mé diplomové práce je Sebepojetí v adolescenci, přičemž téma je s ohledem na svoji šíři dále upřesněno tak, že se předmětem zkoumání stal vztah mezi sebepojetím školní úspěšnosti adolescentů a volbou povolání v 9. třídě základní školy.

Teoretická část práce představuje sebepojetí z pohledu psychologie osobnosti a vývojové psychologie. Zabývá se objasněním konstruktů sebepojetí, který je možno chápat jako představu sebe sama nebo vztah k sobě. Práce je zaměřena na vývojové období adolescence, a proto tato část analyzuje nejen toto období, ale také sebepojetí adolescentů, kteří procházejí spoustou vývojových změn majících vliv na modifikaci jejich sebepojetí. Dále se teoretická část věnuje školní úspěšnosti, neúspěšnosti a sebepojetí školní úspěšnosti. Práce též pojednává o problematice volby povolání, neboť vývojovým mezníkem tohoto období je ukončení základní školy, kdy se adolescenti musí rozhodnout o svém dalším profesním směřování.

Praktická část práce pak zkoumá na základě vlastního výzkumu, zda sebepojetí školní úspěšnosti v adolescenci má vztah k volbě budoucího povolání. Hlavním cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit, zda sebepojetí školní úspěšnosti má vztah k výběru následující střední školy či učiliště a volbě budoucího profesního zaměření. Stěžejní otázkou realizovaného výzkumu bylo, zda existuje statisticky významný vztah mezi mírou sebepojetí ve školní úspěšnosti a mírou prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě („kam dál ze ZŠ“). Pro empirické šetření byly zvoleny také tři dílčí cíle. Prvním cílem bylo zjistit, zda existují skupiny dětí, jejichž míra prestižnosti/náročnosti volby povolání je vyšší, než by odpovídalo míře sebepojetí ve školní úspěšnosti. Druhý cíl zjišťoval, zda existují skupiny dětí, jejichž míra prestižnosti/náročnosti volby povolání je nižší, než odpovídá míře sebepojetí ve školní úspěšnosti. Třetí dílčí cíl sledoval, zda je možné identifikovat konkrétní faktory, které narušují případnou zjištěnou závaznou souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a volbou povolání.

Výzkum týkající se zjištění souvislosti mezi sebepojetím školní úspěšnosti a volby následující školy měl kvantitativní podobu. Jako výzkumná technika pro toto empirické šetření byla vybrána dotazníková metoda. Byly využity dva dotazníky: standardizovaný dotazník SPAS, který se zaměřuje právě na sebepojetí školní úspěšnosti, a vlastní dotazník zaměřený na volbu dalšího vzdělávání, popř. povolání. Pro zpracování dat byla využita korelační analýza realizovaná v programu MS Excel a byl vypočten Pearsonův korelační koeficient, který

hodnotil vztah mezi úrovní sebepojetí školní úspěšnosti a další volbou povolání (resp. studia) a směřováním adolescenta. Ze šetření provedeného na základních školách tak vyplynulo, že existuje závazná souvislost mezi mírou sebepojetí ve školní úspěšnosti a mírou prestižnosti/náročnosti volby povolání v 9. třídě. Vždy záleží na tom, jak se žák v rámci školní úspěšnosti vnímá. Vnímání školní úspěšnosti tak má velký vliv na výběr žákovy profesní dráhy.

Bylo předpokládáno a z výsledků provedeného šetření také vyplynulo, že sebepojetí školní úspěšnosti je důležitým faktorem pro volbu následující střední školy (či učiliště). Na základě sebepojetí školní úspěšnosti adolescenti rozdílně nahlíží na náročnost vybrané školy. Bylo zjištěno, že míra náročnosti volby povolání je vyšší, než je míra sebepojetí ve školní úspěšnosti. Takto odpovídala téměř třetina dotazovaných. Při hlubším porovnání se následně ukázalo, že častěji takto na volbu školy nahlízejí dívky než chlapci. Jako náročnější hodnotili školu ti žáci, kteří považují zvolenou školu za prestižní. Je však také nutno dodat, že velkou roli mohou hrát také obavy z náročnosti. Výzkumné šetření probíhalo v době, kdy žáci ještě na vybraných školách nestudovali, a je tak obtížné tento aspekt adekvátně vyhodnotit. Žák, který má poměrně dobré studijní výsledky a poměrně vysoké sebepojetí školní úspěšnosti na základní škole, se může například přihlásit na prestižní školu, o níž má z okolí informace, že je náročná, takže může mít předem z ní obavy. Přesto se ve výzkumném souboru vyskytovaly případy, které se do určité míry odlišovaly od většiny. Například se jednalo o ty, kdo měli poměrně nízké sebepojetí školní úspěšnosti, ale dobré školní výsledky, a tudíž se hlásili spíše na náročnější školy, nebo naopak o ty, kteří měli špatné školní výsledky, ale poměrně vysoké sebepojetí školní úspěšnosti, čímž se mohli snažit o přijetí na náročnější školu, než odpovídalo jejich schopnostem.

Jak je patrné z výsledků šetření, na volbu následující školy či učebního oboru má vliv několik faktorů. Patří mezi ně také zájem o obor a profesi a motivace ke studiu či k práci v určitém oboru. Bylo zjištěno, že někteří respondenti byli ochotni se vzdát náročné školy, popř. prestiže za účelem studia oboru, který je zajímavý a baví. Typické je to spíše při výběru středních odborných škol, u středních odborných učilišť se tento jev vyskytoval méně. Z výsledků výzkumu je patrné, že výběr následující školy je vázaný na zájmy o profesi a motivaci. Díky tomu je také více než polovina respondentů přesvědčena o tom, že jimi vybraná škola jim zaručí profesní uplatnění v budoucnu. Vzhledem k tomu, že v době vyplnění dotazníku žáci neměli dokončenou povinnou školní docházku a nezačali ještě na vybrané škole studovat, jedná se o poměrně významný podíl respondentů.

S výběrem následující profesní dráhy je spojena také řada dalších faktorů. Jedním z těch největších je vliv rodiny a rodinného prostředí. Právě profese a vzdělání rodičů mají určitý vliv jak na sebepojetí dítěte, tak na jeho výběr následující školy a budoucí profesní směřování. Rodiče mají na děti v tomto období velký vliv. Jsou pro ně vzorem, neboť právě adolescence je obdobím, kdy se sebepojetí rozvíjí. S vyšším sebepojetím školní úspěšnosti lze očekávat i vyšší ochotu a motivaci k učení. Pokud žák pociťuje vyšší míru důvěry ve své schopnosti ze strany rodičů, je vyšší i jeho sebepojetí školní úspěšnosti a s tím pak souvisí následný výběr a vnímání další školy. Jak bylo z výzkumu zjištěno, jiná je tak situace u žáků, kteří mají rodiče s vyšším vzděláním, a jiná pak u žáků, jejichž rodiče mají nižší vzdělání. Výsledky šetření prokázaly, že pokud měli rodiče žáků vysokoškolské vzdělání, byla zde vyšší četnost přihlášení se na gymnázium či na lyceum nebo střední odbornou školu zakončenou maturitou. Naopak méně se na tento typ škol hlásili žáci, jejichž rodiče měli nižší vzdělání. Děti vysokoškoláků měly ve větší míře v plánu v budoucnu vystudovat nejen střední, ale také vysokou školu.

Diplomová práce se zabývá sebepojetím ve vývojovém období adolescence, snaží se propojit téma sebepojetí a adolescence z ontogenetického hlediska, jde tedy o syntézu psychologie osobnosti a vývojové psychologie s obsáhlou problematikou, ale všechny její aspekty zde nebylo možno plně rozvést, neboť zabývat se všemi fenomény sebepojetí dospívajících by překročilo rámec této práce. Důvodně jsem se zaměřila jen na některé nejvýznamnější stránky této oblasti. Přesto se však domnívám, že práce má potenciál pro navázání dalších výzkumných šetření v této oblasti a může sloužit jako studijní podklad a východisko pro obdobné práce, ale i studenty jiných humanitních oborů zajímající se o tuto tematiku.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BALCAR, K., 1991. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., opr. vyd. Chrudim: Mach.
- BLATNÝ, M., 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A., 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-05-0.
- BONG, M., CLARK, R., E., 1999. Comparison Between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research. *Educational Psychologist*. Roč. 34, č. 3, s. 139–153. ISSN 0045-1520.
- BONG, M., SKAALVIK E., M., 2003. Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*. Roč. 15, č. 1, s. 1–40. ISSN 1040-726X.
- CAKIRPALOGLU, P., 2009. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2295-4.
- ČAČKA, O., 1998. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 2., opr. a dopl. vyd. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-010-4.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.
- ČAVNICKÁ, M., POLEDŇOVÁ, I., 2009. Vývoj profesního sebepojetí v období adolescence. In: POLEDŇOVÁ, I., ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- ERIKSON, E. H., 1994. *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company. ISBN 0-393-31132-5.
- FIALOVÁ, L., 2007. *Jak dosáhnout postavy snů: možnosti a limity korekce postavy: pohyb a postava, výživa a udržení hmotnosti, lékařské zákroky a kosmetická péče*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1622-0.

- FRANCLOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- HELUS, Z., 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HIGGINS, E. T., 1987. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* [online]. 94(3), 319-340 [cit. 2019-04-06]. DOI: 10.1037/0033-295X.94.3.319. ISSN 1939-1471.
- HLAĎO, P., 2012. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj. ISBN 978-80-7302-164-1.
- HOLEČEK, V., JIŘINCOVÁ, B., 2003. Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáků základní školy. In: *11. konference ČAPV* [online]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 10. až 11. září 2003 [cit. 2018-05-18]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_holecek,jirincova.pdf
- HOMOLA, M., TRPIŠOVSKÁ, D., 1992. *Psychologie osobnosti: (stručný výkladový slovník)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- HRABAL, V., 2002. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- HYTYCH, R., MACEK, P., 2010. Kulturní a historická specifika utváření sebepojetí a identity dospívajících, In: TYRLÍK, M., MACEK, P., ŠIRŮČEK, J., eds. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5107-2.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANDOUREK, J., 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JANOŠOVÁ, P., 2016. Adolescence. In: BLATNÝ, M., ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

- JELÍNEK, M., KVĚTON, P., VOBOŘIL, D., 2011. *Testování v psychologii: teorie odpovědi na položku a počítačové adaptivní testování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3515-3.
- KAŠPÁRKOVÁ, S., 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J., 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 8024619830.
- MACEK, P., 2003. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, P., 2008. Sebesystém, vztah k vlastnímu Já. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MACEK, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z., 2012. Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou, In: MACEK, P., LACINOVÁ, L., eds. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-46-4.
- MACEK, P., ŠULOVÁ, L., KONEČNÁ, V., 2009. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In: POLEDŇOVÁ, I., ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- MARKUS, H., WURF, E., 1987. The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology* [online]. 38(1), 299-337 [cit. 2019-03-17]. DOI: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503. ISSN 0066-4308.

- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., 1992. *Standardizované dotazníky k diagnostice výskytu atypických projevů školního a sociálního chování: Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí*. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostika.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.
- MEZERA, A., 2008. *Pro jaké povolání se hodím?: jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2395-9.
- NAKONEČNÝ, M., 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.
- NURMI, J. E., 2004. *Socialization and Self-development*. In: LERNER, R. M., D., STEINBERG, L. D. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. Hoboken, N.J.: John Wiley. ISBN 0-471-20948-1.
- OBEREIGNERŮ, R., 2015. *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2: Jak vnímám sám sebe*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- OREL, M., OBEREIGNERŮ, R., MENDEL, A., 2016. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2019-04-06]. ISBN 978-80-244-4991-3.
- PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M., 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.
- PIAGET, J., INHELDER, B., 2010. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PRŮCHA, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PUGNEROVÁ, M. a kol., 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.

- ŘÍČAN, P., 1972. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Orbis.
- ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SEDLÁČKOVÁ, D., 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- SMÉKAL, V., 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-65-9.
- SMĚŠNÁ, E., 2010. *Některé psychologické zvláštnosti a postoje k budoucímu povolání u žáků v 8. a 9. třídě ZŠ* [online]. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Eleonora Smékalová [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/sjx306/97021-694828295.pdf>
- SOBOTKOVÁ, V., 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.
- STRÁDAL, J., 2001. *Praktické činnosti pro 6.-9. ročník základních škol: člověk a svět práce : příprava na volbu povolání*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-778-2.
- SUSMAN, E., J., ROGOL, A., 2004. Puberty and psychological Development. In: LERNER, R. M. a L. D. STEINBERG, eds. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. Hoboken, N.J.: John Wiley. ISBN 0-471-20948-1.
- ŠAFROVÁ, A., 2014. Obtíže žáků s učením a chováním. In: KNOTOVÁ, D., ed. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- ŠEVČÍKOVÁ, A., ŠMAHEL, D., 2010. Konstrukce virtuální identity u dospívajících uživatelů internetu. In: TYRLÍK, M., MACEK, P., ŠIRŮČEK, J. eds. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5107-2.
- ŠMAHEL, D., 2003. *Psychologie a internet: děti dospělými, dospělí dětmi*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-360-1.

- TAXOVÁ, J., 1987. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M., 2006. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-792-3.
- TUČEK, A., 1966. *Problémy školního hodnocení žáků: úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- URBANOVSKÁ, E., ŠKOBRTAL, P., 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3066-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁLKOVÁ, I., 2017. *Sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí* [online]. Zlín. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Eliška Suchánková [cit. 2018-08-20]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/39863/valkova_2017_dp.pdf?sequence=1
- VAN DER WERFF, J., 1990. The Problem of Self-Conceiving, In: BOSMA, H. A., JACKSON, A. E. S. eds. *Coping and Self-Concept in Adolescence* [online]. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg [cit. 2019-04-06]. ISBN 978-3-642-75224-7. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-75222-3_2.
- VAŠUTOVÁ, M., 2013. Sebepojetí, sebepoznávání, sebehodnocení. In: VAŠUTOVÁ, M., PANÁČEK, M., eds. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-125-1.
- VYMĚTAL, J., 2003. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-x.

VYMĚTAL, J., 2004. *Obecná psychoterapie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-2470-72-33.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

WALKER, I., 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. ISBN 8024739208.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pohlaví výzkumného souboru	44
Tabulka č. 2: Věk výzkumného souboru	45
Tabulka č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.....	46
Tabulka č. 4: Poslední známky na vysvědčení z vybraných předmětů	47
Tabulka č. 5: Výsledky dotazníku SPAS.....	49
Tabulka č. 6: Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích – celý výzkumný soubor	51
Tabulka č. 7: Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích – chlapci	52
Tabulka č. 8: Výsledky dotazníku SPAS v jednotlivých dimenzích – dívky.....	53
Tabulka č. 9: Výsledky testu normality.....	65
Tabulka č. 10: Pearsonův korelační koeficient závislosti jednotlivých vztahů.....	66

Seznam grafů

Graf č. 1: Směrování po ukončení základní školy.....	55
Graf č. 2: Typ plánované školy	56
Graf č. 3: Záruka dobrého profesního uplatnění v budoucnu.....	57
Graf č. 4: Prestižní škola.....	58
Graf č. 5: Možné studium vysoké školy	59
Graf č. 6: Škola odpovídající schopnostem	60
Graf č. 7: Znamky a školní výsledky jako limit	61
Graf č. 8: Faktory ovlivňující volbu SŠ/SOU	63
Graf č. 9: Spokojenost s volbou školy	64
Graf č. 10: Graf normálního rozložení sebepojetí školní úspěšnosti.....	VII

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník SPAS	I
Příloha č. 2: Dotazník zaměřený na další studijní a profesní směřování.....	V
Příloha č. 3: Graf normálního rozložení sebepojetí školní úspěšnosti	VII

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník SPAS

DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI DĚTÍ

SPAS - Testovací sešit

Jméno:

Datum narození:

Třída:

Datum vyšetření:

Známky na posledním vysvědčení: český jazyk
matematika
pracovní výchova
výtvarná výchova

Škála

Hrubý skór

Sten

Poznámky:

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
Celkový skór		

Tímto dotazníkem se chceme dozvědět, jak se ve škole cítíš a jak ti jde učení.

Každou otázku si pořádně přečti a rozmysli! Žádnou nesmíš vynechat! Když to, co je tam napsáno, se na tebe většinou vztahuje a je to pravda, dej do kroužku ANO. Když se to na tebe nevztahuje a není to pravda, zakroužkuj NE. Pro jednu odpověď se musím vždycky rozhodnout, i když je to rozhodování někdy třeba těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Musíš tedy zakroužkovat v jednom řádku buď ANO, nebo NE.

Vyplňuj dotazník upřímně, jak si to opravdu myslíš a jak je to pravda!

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píši dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE

18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou lépe než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE
25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášně. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE

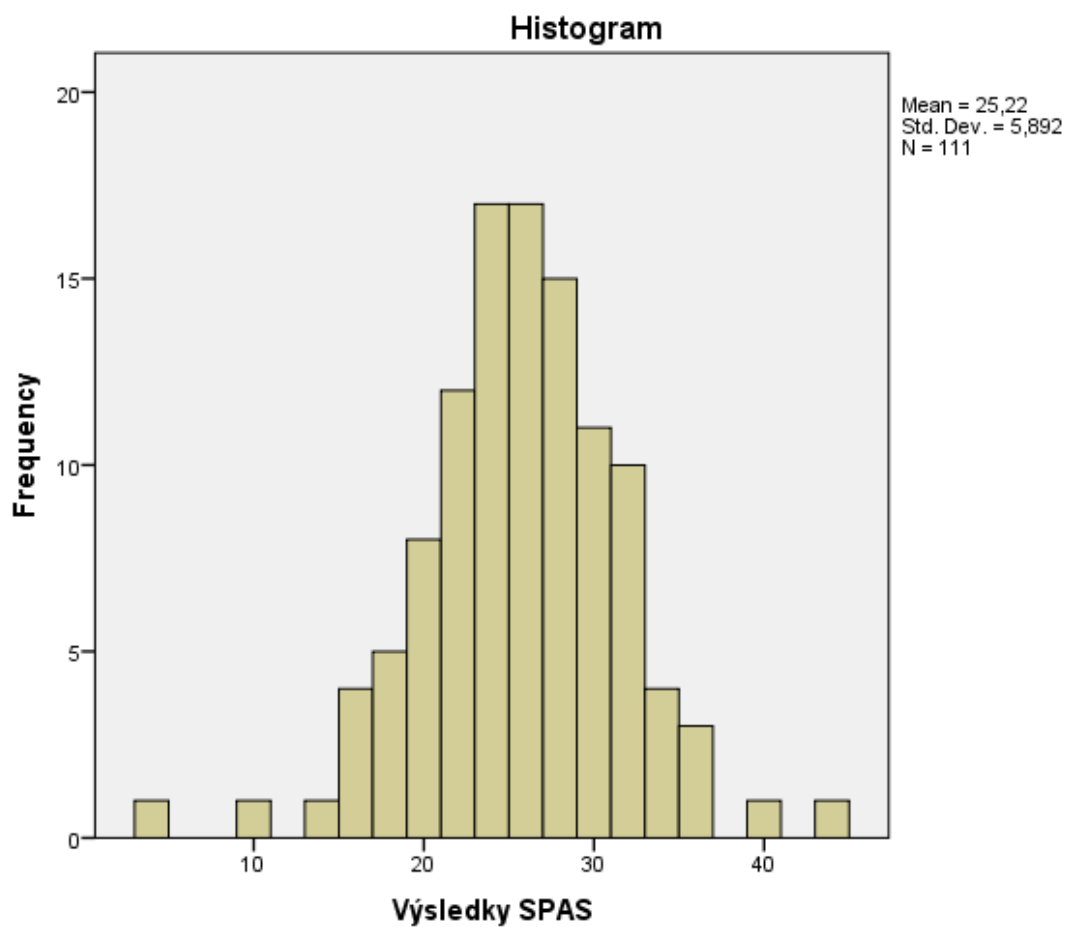
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mě hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Příloha č. 2: Dotazník zaměřený na další studijní a profesní směřování

1. Máš v úmyslu jít po ukončení základní školy studovat, vyučit se, nebo pracovat?
 - a) Studovat střední školu s maturitou
 - b) Vyučit se na učebním oboru (výuční list)
 - c) Pracovat
2. Na jaký typ školy plánuješ jít studovat po ukončení základní školy?
 - a) Gymnázium
 - b) Střední umělecká škola
 - c) Střední odborná škola
 - d) Lyceum
 - e) Střední odborné učiliště
 - f) Žádná
3. Považuješ školu, kterou máš v plánu studovat, za školu, která je podle tebe zárukou dobrého profesního uplatnění v budoucnu?
 - a) ano
 - b) ne
4. Považuješ tebou zvolenou školu za prestižní?
 - a) ano
 - b) ne
5. Uvažuješ do budoucna také o studiu vysoké školy, popř. vyšší odborné školy?
 - a) ano
 - b) ne
 - c) ještě nevím
6. Do jaké míry škola, kterou plánuješ studovat, odpovídá tvým schopnostem?
 - a) je spíše náročnější
 - b) odpovídá
 - c) je spíše méně náročná
7. Byly pro tebe tvé známky a školní výsledky limitem či omezením při volbě školy?
 - a) ano
 - b) ne

8. Jaký byl nejdůležitější faktor, který ovlivnil volbu střední školy či učiliště, které máš v úmyslu studovat?
- a) vliv rodičů
 - b) preference, zájmy
 - c) studijní výsledky
 - d) zájem vykonávat danou profesi
 - e) moje schopnosti
 - f) prestiž
 - g) možnost dobrého uplatnění
9. Jsi spokojen/a s volbou školy nebo bys volila jinak, pokud by nezáleželo na faktorech, jako jsou znalosti, schopnosti, známky, studijní výsledky apod.?
- a) jsem spokojen/a
 - b) pokud by to bylo možné, volil/a bych jinak
10. Jsi
- a) Dívka
 - b) Chlapec
11. Kolik je ti let?
- a) 14 let
 - b) 15 let
 - c) 16 let
 - d) jiný věk
12. Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání tvých rodičů (prosím zakroužkuj)
- a) matka ZŠ vyučena SŠ VOŠ VŠ
 - b) otec ZŠ vyučen SŠ VOŠ VŠ

Příloha č. 3: Graf normálního rozložení sebepojetí školní úspěšnosti



Graf č. 10: Graf normálního rozložení sebepojetí školní úspěšnosti

Zdroj: Vlastní zpracování