

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

# SROVNÁNÍ SEBEPOJETÍ DĚTÍ A ADOLESCENTŮ VE SCIOŠKOLÁCH A NA STÁTNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

COMPARISON OF CHILDREN AND ADOLESCENTS  
SELF – AWARENESS AT SCIOŠKOLA INSTITUTIONS AND  
STATE PRIMARY SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Pavλίna Turoňová**

Vedoucí práce: **PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. - PCH**

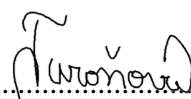
Olomouc

2020

Děkuji panu Ph.Dr. Radku Obereignerů za odborné vedení mé práce a cenné rady. Velké díky patří také paní Mgr. Lucii Viktorové Ph.D. za ochotu a odborné rady k praktické části práce. A především děkuji svému manželovi za obrovskou podporu a trpělivost během celého procesu psaní.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Srovnání sebepojetí dětí a adolescentů ve ScioŠkolách a na státních základních školách v České republice“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30. 3. 2020

Podpis .....

# OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	<b>OBSAH .....</b>	<b>3</b>
	<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
	<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Sebepojetí.....</b>	<b>8</b>
	1.1 Základní aspekty sebepojetí .....	9
	1.2 Faktory formující sebepojetí.....	10
<b>2</b>	<b>Období adolescence – vymezení pojmů.....</b>	<b>14</b>
	2.1 Období staršího školního věku .....	15
	2.1.1 Somatické změny .....	15
	2.1.2 Kognitivní vývoj.....	16
	2.1.3 Citový vývoj.....	16
	2.1.4 Sociální vývoj.....	17
	2.1.5 Sebepojetí a identita .....	18
<b>3</b>	<b>Dvě školy – dva různé přístupy.....</b>	<b>20</b>
	3.1 Státní základní škola.....	20
	3.1.1 Základní pedagogické principy .....	21
	3.2 ScioŠkoly.....	23
	3.2.1 Základní principy a hodnoty ScioŠkol .....	23
	3.2.2 Vyučování ve ScioŠkole .....	26
	3.3 Obecné porovnání obou škol .....	28
	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>31</b>
<b>4</b>	<b>Výzkumný problém.....</b>	<b>32</b>
<b>5</b>	<b>Typ výzkumu a použité metody .....</b>	<b>33</b>
	5.1 Testové metody .....	33
	5.1.1 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 .....	33
	5.2 Formulace hypotéz ke statistickému testování .....	36
<b>6</b>	<b>Sběr dat a výzkumný soubor.....</b>	<b>37</b>
	6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí.....	38
<b>7</b>	<b>Práce s daty a výsledky .....</b>	<b>39</b>
	7.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz .....	44

<b>8</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>46</b>
<b>9</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>52</b>
<b>10</b>	<b>Souhrn .....</b>	<b>53</b>
	<b>LITERATURA.....</b>	<b>55</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>58</b>

# ÚVOD

Životní spokojenost patří mezi klíčové aspekty každého z nás. To, jak jsme spokojeni sami se sebou se také projevuje do našeho chování, postojů a vztahů, které vytváříme s ostatními. Pozitivní postoj k sobě samému je v životě každého z nás velmi důležitý. Ovšem otázkou stále zůstává, kdy se pozitivní postoj k sobě samému vytváří, zda je v nás samotných zakořeněn už od narození, nebo zda se v průběhu dětství formuje právě např. díky našim rodičům, anebo třeba díky školnímu prostředí, které může mít na naše nahlížení o sobě samých také velký význam.

Již třetím rokem se zaujetím sleduji vliv školního prostředí na utváření sebepojetí dětí. Měla jsem možnost získat zkušenosti na dvou typech základních škol. Moje první škola, kde jsem pracovala, byla státní základní škola, která má jasný řád a strukturu, a hlavně dlouholetou tradici. S podobným přístupem k žákům a stylem vyučování jsem se již setkávala během svým školních let. Druhou zkušenost jsem získala v alternativním vzdělávání, kde jsem se poprvé setkala s tím, že některé věci se mohou dělat i jinak. Moji druhou pracovní zkušeností byla ScioŠkola. Dvě základní školy, avšak jiný přístup k dětem a odlišný způsob výuky mě donutil přemýšlet nad tím, zda právě typ školy nemá zásadní vliv na sebepojetí dětí. Období dospívání je přece období, kde se podstatná část sebepojetí o sobě samém vytváří. Může tedy být nějaká spojitost mezi tím, jakou školu žák navštěvuje a tím, jak na sebe celkově pohlíží? To byly jedny z prvních otázek, které jsem si kladla. Z toho důvodu jsem se rozhodla, že se pokusím udělat výzkum na dvou typech základních škol. Mým cílem je porovnat sebepojetí dětí a adolescentů na státní základní škole a ve ScioŠkole. Zajímá mě, která skupina bude dosahovat lepších výsledků.

V teoretické části se zabývám nezbytnými pojmy, které vedou k lepšímu pochopení celého tématu. První kapitola je zaměřena na pojem sebepojetí obecně. Vysvětluje odkud se tento pojem vzal, co ve skutečnosti znamená, jaké aspekty sebepojetí existují, a hlavně jaké faktory sebepojetí utváří. Práce se zaměřuje na konkrétní cílovou skupinu, a to děti a adolescenty od 11–14 let, proto je druhá kapitola věnována právě jim. Pro lepší pochopení je zde vysvětlen samotný pojem, a hlavně změny, které sebou toto období nese. Náplní třetí kapitoly je především představení obou typů škol. U každého typu školy je popsána její základní myšlenka, principy a hodnoty, na kterých daná škola staví. Poslední podkapitolou této části je pak porovnání obou typů škol.

Srdce celé bakalářské práce se nachází v praktické části, kdy se dostáváme od teoretických pojmů ke konkrétním datům a informacím, které nám dají podklad pro závěr celé práce. V této části je představen dotazník Sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2, který byl pro zkoumání sebepojetí na státní základní škole a ScioŠkole použit. Poté jsou popsány postupy a metody, pomocí kterých jsme mohli dojít k odpovědi na otázku, kterou jsme si na začátku celého procesu stanovili. Poslední kapitoly práce uzavírá interpretace výsledků, diskuze, závěr a souhrn.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 SEBEPOJETÍ

Užívání pojmu sebepojetí není v dnešní době nic neobvyklého. Každý člověk ho však u sebe vnímá odlišně. Jinak na sebe pohlíží dospívající, dospělí nebo senioři. Faktory, které toto vnímání ovlivňují, jsou variabilní. Sebeпоjetí sehrává důležitou roli v dosahování dílčích cílů a obecně spokojenosti jedince se sebou samým.

Definice sebepojetí je poměrně mnoho. Jako první byl v roce 1982 William James, právě on se začal zabývat tím, že je důležité to, jak na sebe lidé pohlížejí. Podle něj se tato skutečnost podílí na úspěchu a nároků jedince na sebe sama. Dalo by se také říci, že pocit vlastní hodnoty vychází z úspěchů, kterých jedinec dosahuje, a zároveň je tento pocit také ovlivňován tím, čeho člověk očekával, že dosáhne. James výše uvedené charakterizoval pod pojem sebehodnocení (self – esteem). Někteří autoři považují právě sebehodnocení za ekvivalent sebepojetí (self – concept), jiní však tyto pojmy vnímají odlišně a sebepojetí řadí jako nadřazený sebehodnocení (Osborne, 2014). V této otázce nepanuje v literatuře jednoznačná shoda. Jak však nadpis kapitoly napovídá, v rámci této práce se budeme zabývat především pojmem: sebepojetí.

Sebeпоjetí (self-concept) nebo také jinými slovy obraz sebe či obraz našeho „Já“ je přítomen v prožívání a sehrává zde důležitou roli. Základní kameny sebepojetí utváří vjem a představa vlastní osoby, vlastního těla a vlastní osobnosti ve světě (Balcar, 1991).

Vágnerová (2000) hovoří o tomto pojmu také jako o hodnocení sebe sama a postoji k sobě samému. Sebeпоjetí ovlivňuje chování jedince, a hlavně jeho hodnocení a očekávání do budoucnosti. Během vývoje člověka se sebepojetí mění podle vývojových fází. Záleží na tom, ve které fázi se zrovna daný jedinec nachází. Míra sebepojetí závisí především na rozumových schopnostech, emoční zralosti a míře socializace. Blatný a Plhánková (2003) hovoří o třech základních aspektech sebepojetí. První je aspekt kognitivní, který se týká obsahu sebepojetí a jeho organizace. Druhý je aspekt afektivní, který se vztahuje k emocionálnímu vztahu k sobě samému. Poslední je aspekt konativní. Ten zapřičiňuje to, že má sebepojetí motivační funkci a reguluje vlastní chování. Samotné sebepojetí se podle výše uvedených autorů vytváří v procesu socializace, v průběhu jeho interakce se společností. Konkrétní obsah vlastního sebepojetí je však u každého jedince odlišný, je to dáno jinou sociální zkušeností. I přes onu odlišnost můžeme zde vysledovat určité společné



znaky. Klíčové je pro utváření obsahu sebepojetí z vývojového hlediska postupné nabývání informací o sobě. Tyto informace získáváme na základě zpětné vazby od druhých (okolí), nebo také na základě vlastního hodnocení – především při pozorování vlastních duševních procesů, stavů a činností (Blatný, Plháková, 2003).

## 1.1 Základní aspekty sebepojetí

Jak už bylo výše zmíněno, sebepojetí vychází ze znalostí a zkušeností se sebou samým. Tyto zkušenosti se utváří díky různým poznatkům, emocím, které prožíváme a úvahám, které o sobě máme. Svůj velký podíl mají reakce a postoje od jiných lidí, především těch, kteří jsou pro nás významní. Obecně se v sebepojetí odráží poznání a vyjádření toho, co člověk sám o sobě ví, co si o sobě myslí a jak se hodnotí. Sebpoejetí můžeme tedy chápat jako trvalejší osobnostní charakteristiku, která se během našeho vývoje rozvíjí a proměňuje (Vágnerová, 2010). Vágnerová (2010) rozlišuje podle obsahu sebepojetí tři základní složky:

**Tělesné sebepojetí:** Každý zná, vnímá a určitým způsobem hodnotí své tělo. Ke svému tělu zaujímáme určitý postoj, chováme k němu nějaký citový vztah, můžeme ho buďto akceptovat, nebo naopak odmítat. Občas však představy o vlastním těle nemusí odrážet skutečnou realitu. Někteří své tělo mohou vnímat krásnější, než ve skutečnosti je, jiní naopak mohutnější, ohavnější atd. V dnešní společnosti je tělové schéma na vrchním žebříčku vnímání sebe sama. Je to do značné míry ovlivněno sociokulturními faktory. Pro člověka dnešní doby je důležité to, jak ho vnímají ostatní a do jaké míry splňuje aktuální ideál krásy. Lpěním na mylných ideálech jsou nejvíce ohrožováni právě dospívající jedinci.

**Psychické sebepojetí:** Individuální duševní vlastnosti a procesy vytváří představy o vlastní psychice a její jedinečnosti. Ve většině případů si člověk uvědomuje své pocity, postoje, myšlenky a chování, které z nich vyplývá. S některými duševními jevy je člověk spokojen, jsou však i také pocity, které člověk má, uvědomuje si je a odmítá je přijmout jako součást svého já. Člověk se aktivně rozhoduje a ovládá svou vlastní psychiku tak, aby směřovala k tomu, co on sám považuje za žádoucí.

**Sociální sebepojetí:** Sociální sebepojetí jedince vzniká podle představy o tom, kam a ke komu náleží. Skupina, do které jedinec patří, mu poskytuje určitou identitu. Má pocit toho, že díky ní někam patří a může se jí i definovat. Sociální sebepojetí uspokojuje potřebu vyjádřit svou podobnost a spojení s jinými lidmi (Vágnerová, 2010).

## 1.2 Faktory formující sebepojetí

Činitelů, kteří formují lidské sebepojetí, je obrovské množství. Člověk je bytost společenská, již od narození přicházíme do interakce s jinými lidmi, kteří nás chtě – nechtě ovlivňují. Našimi prvními „vzory“, od kterých se od začátku učíme nejvíce, jsou naši rodiče. Proto tuto podkapitolu otevírá právě rodinné prostředí, které je pro formování sebepojetí bezpochyby klíčové. Rodiče nejsou však jediní, se kterými přicházíme do interakce. Jsou zde proto zmíněny dvě teorie, které slouží pro bližší pochopení toho, co nebo kdo všechno na nás může působit. Tato práce je zaměřena především ale na školní prostředí, proto je poslední část této podkapitoly věnována právě školnímu klimatu a především tomu, do jaké míry může školní prostředí ovlivňovat sebepojetí daného žáka.

Sebepojetí se formuje na základě různých podmínek a mechanismů. U každého jsou zde trochu odlišné faktory. Ty mohou buďto přispívat ke zdravému sebepojetí, které se projevuje jistotou, stabilitou, vytyčováním a dosahováním dílčích cílů, anebo naopak vést k rozvoji deformovaného sebepojetí, kdy člověk o sobě má špatné mínění. Jako první se na sebepojetí dítěte podílí jeho rodiče. Svou láskou, péčí, výchovou a posuzováním schopností dítěte, mohou u něj navodit pozitivní nebo negativní postoj k sobě samému. Časté negativní hodnocení, kdy rodiče své děti podceňují a dávají jim pocit, že jsou horší než ostatní, může u dětí navodit rezignaci a syndrom naučené bezmoci. Dítě se většinou rychle ztotožňuje s tím, jak ho jeho rodiče vnímají a podle toho se pak také chová. Takové děti k sobě zaujímají vztah jako k neschopnému, méněcennému a omezenému jedinci. Naopak pokud rodiče svým dětem věří, podporují je, napomáhají u dětí vytvářet pozitivní sebehodnocení. (Helus, 2004).

Satirová (2006) hovoří o tom, že prostředí v každé rodině je ovlivněno čtyřmi aspekty: sebehodnocením, komunikací, pravidly – rodinným systémem a společenskou vazbou. Podle toho, jak se vyvíjí tyto aspekty, můžeme rozlišovat rodiny narušené a nenarušené. Je to z toho důvodu, protože rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu a bezpečí. Když jsou vztahy mezi dítětem a rodičem hluboké, jisté a málo konfliktní, o to lépe probíhá celý proces emancipace, který je nutný pro osobní zraní. V rodinách, které jsou do jisté míry narušené, bývá sebehodnocení dítěte nízké, komunikace nepřímá, nejasná, neupřímná, většinou zde nalezneme i velmi přísná pravidla, o kterých nelze diskutovat. Naopak ve zdravé, nenarušené rodině je sebehodnocení dítěte zpravidla vysoké, komunikace upřímná, jasná a o pravidlech se dá diskutovat (Satirová, 2006).

Ideální prostředí, které má významný vliv na pozitivní sebepojetí dítěte a tím zároveň na utváření zdravého postoje k sobě samému, je tedy prostředí chápající a citově bohaté. Rodina dítěti důvěřuje a má na něho také adekvátní nároky. Když však rodinné prostředí klade přehnané požadavky a není v moci dítěte, aby je naplnilo, vzniká u těchto dětí deprese, podceňování vlastních sil, dokonce až pocity zklamání a provinění (Pelikán, 2007).

C. H. Cooley v roce 1908 přišel s důležitou teorií sociálních faktorů, které formují sebepojetí. Jedná se o tzv. **fenomén zrcadlového Já** (looking – glass self). Podle této teorie se psychické struktury vytváří hlavně v období dospívání tím, že se člověk ztotožňuje s názory druhých o svém vzhledu, vystupování, charakteru a motivech. To vše představuje jakési „sociální zrcadlo“, které utváří tzv. „Představu sebe“, která má tři složky: 1) představu o tom, jak působíme na druhou osobu, 2) představu o tom, jak nás druhá osoba hodnotí, 3) soudy a vyjádření druhých např. hrdost, nebo zahanbení (Blatný, Plháková, 2003).

S druhou významnou teorií sociálních faktorů přišel v roce 1934 G. H. Mead, která nám přináší pojem tzv. **významní druzí** (significant others). Mead hovoří o tom, že naše vlastní „Já“ je vlastně zvnitřněnou představou o tom, jak se my domníváme, že nás hodnotí pro nás významní a důležití lidé. Není proto divu, že jako první, kteří jsou pro nás ti nejdůležitější, jsou právě rodiče, jak už bylo výše popsáno. Dítě pak na sebe pohlíží tzv. očima rodičů. Tedy tak, jak si myslí, že ho oni vidí. V pozdějším období, většinou v adolescenci, už to nejsou rodiče, ale vrstevnická skupina, která vytváří představu o tom, jaké mínění daný jedinec o sobě má (Macek, 2001).

Důležité je pro člověka tzv. životní prostředí. Kraus, Poláčková (2001) charakterizují životní prostředí jako prostor, který člověka obklopuje a působí na něj. Prostředí na člověka působí svými podněty. Kraus popisuje dvě stránky každého prostředí. První je **materiální stránka** a druhá je stránka **sociálně psychická**. Materiální stránka je charakteristická vymezením prostoru, jeho stavem, vybavením, technikou atd. Sociálně psychickou stránku tvoří lidé, kteří se v daném prostředí nacházejí. Je utvářena jejich strukturou (pohlavím, věkem, náboženským vyznáním, vzděláním) a především vztahy, které mezi nimi existují. K tomu všemu je důležité ještě zmínit např. styl řízení, různé instituce, který v nich panuje, stupeň samosprávnosti atd. (Kraus, Poláčková, 2001). Z toho vyplývá, že prostředí výchovně vzdělávacího procesu ovlivňuje jedince a výrazně se podílí na utváření jeho osobnosti.

Po rodičích, kteří hrají v utváření sebepojetí vlastních dětí obrovskou roli, by se dalo označit školní prostředí jako na druhém místě v rámci budování obrazu o sobě samém.

Existuje mnoho typů škol. Od klasických státních škol po různé alternativní směry. Klíčovou roli však hrají žáci, učitelé, ředitelé a rodiče. Právě tito tvůrci se podílejí na utváření školního klimatu a samotné atmosféry školy. Každá škola je jiná. Jsou školy, kde si učitelé práci pochvalují, a naopak jsou školy, kde učitelé pracovat nechtějí (Průcha, 2001).

Oswald a kolektiv (1989) hovoří o příznivém klimatu školy jako o prostředí, kde se učitelé snaží chápat pocity vlastních žáků, více je chválí a poskytují konstruktivní zpětnou vazbu. Vesměs jsou méně direktivní a dominantní. Velmi důležitá je zde shoda mezi očekávaným a skutečným chováním. Bennack (2006) zdůrazňuje, že příznivé klima vzniká tzv. „uprostřed“ komunikací mezi žáky, učiteli a rodiči. Důležitost také spatřuje v tom, že jsou žáci vtaženi do vytváření výuky. Nejsou jen pasivní posluchači, ale především aktivní spolutvůrci. To vše však nejde jen mávnutím kouzelného proutku, pro pozitivní klima školy jsou důležitá správně nastavená pravidla a jejich důsledné dodržování.

Ze zkušenosti mohu potvrdit, že je úspěšnější a efektivnější taková škola, kde jsou zúčastněné osoby zainteresované do procesu dění, kde velký prostor pro seberealizaci dostávají nejen samotní učitelé, ale především žáci, kteří tak ke škole zaujmají jiný postoj. Když se mohou podílet na jejím utváření a formování, více jim na jejich škole záleží. Všechny tyto aspekty pak formuje samotné sebepojetí žáků. Žáci jsou samostatnější, průbojnější a nezaleknou se jen tak nějakého úkolu.

Jako nepříznivé klima školy můžeme podle Spilkové (2003) uvést především prostředí, kde panuje smutek, hněv, zloba, nespravedlnost atd. Většinou se v těchto školách objevuje obrovská soutěživost, žalování, nedůvěra, nepřejícnost, zesměšňování a šikana. V takové škole vládne bezpráví a mnohdy velmi direktivní přístup ze strany dospělých.

Školní prostředí ovlivňuje mnoho proměnných. Jedná se například o lokalitu, zda se škola nachází ve velkém městě nebo na vesnici. Obecně jsou známe např. přátelštější vztahy na malých vesnických školách. Dále o jaký typ školy se jedná. V naší práci se ale především zaměřujeme na druhý stupeň základní školy. Na základě své praxe mohu potvrdit, že obrovský vliv na sebepojetí žáků má osobnost učitele, který žáky nejčastěji učí.

Fenstermacher (2004) hovoří o typologii učitele, která je závislá na následujících složkách: podle toho, jaké metody učitel používá, jak vnímá samotného žáka, jak chápe výchovné a vzdělávací cíle, a především jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Podle těchto kritérií bychom mohli rozdělit učitele do tří typových kategorií: učitel manažer, facilitátor, a pragmatik. Pro učitele manažera je charakteristická velká efektivita práce, povzbuzování

žáků, systemická organizace a korektní zpětná vazba. Učitel facilitátor je zaměřen na žáka. Vnímá jeho potřeby a zájmy. Klade poměrně velký důraz na individualizaci výuky a procesy učení. Pragmatický učitel se zaměřuje na cíle a dosažené znalosti ve spojení s jejich použitím v praxi (Fenstermacher, 2004).

## 2 OBDOBÍ ADOLESCENCE – VYMEZENÍ POJMŮ

Adolescence neboli dospívání je bezpochyby nejen důležitým, ale také subjektivně velmi zajímavým obdobím života. Začíná se vynořovat nová kvalita sebeuvědomování, mladý člověk si zřetelněji uvědomuje své vlastní prožívání, myšlenky a to, jak komunikuje s druhými lidmi. Začíná si být vědom svých emocí, potřeb a přání. Často se zabývá odpověďmi na otázky, které se týkají jeho sebevymezení, sebepojetí a smyslu jeho života. Podstatné události, pocity a zkušenosti z tohoto období většinou již nezapomene a nese si je v mysli a pocitech po celý život (Macek, 2003).

Termín adolescence byl odvozen z latinského slova „*adolescere*“, což v překladu znamená: dorůstat, dospívat, mohutnět. Toto slovo, které označuje určité období života člověka, bylo poprvé použito již v 15. století. Časově řadíme období adolescence především do druhého desetiletí života. Konkrétní časové vymezení a přesná specifikace se však u mnoha autorů liší. V evropské psychologii se adolescence tradičně odlišovala od období pubescence. Pubescence nebo také dospívání je ohraničená časově od 11 – 15 let, někteří autoři ji však ještě vnitřně rozdělují na prepubertu a pubertu (Langmeier, 1991). Řada autorů se spíše přiklání k periodizaci, podle které se za adolescenci považuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Dalo by se říci, že toto vymezení respektuje skutečnost, kdy ve vyspělých zemích probíhají paralelně procesy, které toto období prodlužují. Jedná se např. o zrychlení sekundárního dospívání a dále prodlužování tzv. „přípravy na dospělost“ – to obnáší např. specializaci ve vzdělání. Jisté je, že adolescence tvoří významný most mezi dětstvím a dospělostí. Obecně panuje konsenzus alespoň v tom, že je užitečné toto období rozdělovat na tři základní fáze: **časnou adolescenci** v časovém rozmezí od 10 (11) – 13 let, **střední adolescenci** od 14 – 16 let a **pozdní adolescenci** od 17 – 20 let – mnohdy ještě i mnohem déle. Každá z těchto etap má svou typickou charakteristiku (Macek, 2003).

Tato práce se zabývá sebepojetím dětí a adolescentů na základních školách, proto se pro potřeby této práce přikláníme k periodizaci adolescence od 10 (11) – 15 let, což odpovídá období staršího školního věku, tedy období pubescence.

## 2.1 Období staršího školního věku

Pro lepší pochopení bude na následujících řádcích blíže specifikováno období staršího školního věku. Zaměříme se na obecné vymezení tohoto období a dále na specifické změny, ke kterým v tomto období dochází po stránce tělesné, kognitivní a dále v citovém a sociálním vývoji.

Toto období je tradičně nazýváno jako období „bouří a stresů“. Takové označení pramení z toho důvodu, protože právě v tomto období jsou na dospívajícího jedince kladeny požadavky dospělé společnosti. Dospívající má poměrně mnoho nových úkolů. Musí se podřídit normám chování, které se u dospělých vyžadují, měl by se také stát nezávislým na rodičích, vytvářet heterosexuální vztahy, přizpůsobovat se vrstevníkům, volit budoucí povolání, a především vytvořit si vlastní filozofii života. Tento společenský tlak se však intenzivně střetává s biologickými a psychologickými vlivy. V důsledku těchto sociálních, biologických a psychologických faktorů vzniká ona pověstná rozkolísanost a konfliktnost. Všechny změny, kterými jedinec ve starším školním věku prochází, jsou o to znatelnější, protože nastupují po relativně vývojově klidném období mladšího školáka. Nastává druhá strukturální přeměna, při které dochází ke změnám v proporcích těla i samotné struktuře psychiky (Šimíčková – Čížková, 2005).

### 2.1.1 Somatické změny

V tomto období musíme jako první uvést především tzv. růstový spurt. Jedná se o dočasné prudké zrychlení růstu jak u dívek, tak u chlapců. U dívek vrcholí nejčastěji mezi jedenáctým a dvanáctým rokem, zatímco u hochů o dva roky později. Růstový skok má jeden poměrně důležitý psychologicky významný důsledek a sice – patnáctiletý už nevzhlíží k dospělému, ale je s ním obvykle doslova na stejné úrovni. Obecně se mění tělesné tvary – u chlapců se především rozšiřují ramena, u dívek zase hlavně boky. Na bocích se u obou pohlaví objevuje nová vrstva podkožního tuku, která u chlapců ale většinou zmizí a u dívek už zůstává. U chlapců dochází v tomto období k mutaci, která je dokáže leckdy pěkně potrápit a uvádí je do rozpaků. U dívek začínají růst nadra okolo desátého až jedenáctého roku. U obou pohlaví se vyvíjí typicky dospělé ochlupení a zvětšují se pohlavní orgány. Výše popsané změny jsou většinou na první pohled viditelné. Dochází však i ke změnám vnitřním – rostou a zrají vnitřní pohlavní orgány – vaječníky u dívek a varlata u chlapců. Díky hypofýze zvýší vaječníky produkci ženského hormonu estrogeneru. U chlapců zvýší varlata produkci testosteronu. Díky těmto hormonům začínají vaječníky produkovat zralá vajíčka a varlata

zralé spermie, které jsou v tomto období už schopné při případném spojení vytvořit nového jedince. U dívek dochází v důsledku všech hormonálních změn k první menstruaci a u chlapců k první poluci, což je důležitým signálem pohlavního zraní u obou pohlaví (Říčan, 2004).

### 2.1.2 Kognitivní vývoj

Po kognitivní stránce se percepce na jednu stranu zdokonaluje a zpřesňuje se diskriminace podmětů, na straně druhé se však zhoršuje percepční výkonost v důsledku emoční lability a zvýšené nepozornosti. Vzrůstající význam začíná mít fantazie, která se stává pojítkem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem. Nejčastěji se projevuje formou denního snění, během něhož se jedinec vidí v ideálním světle, má ideální představy o vlastních kvalitách a dovednostech. U přemíry denního snění hrozí riziko blokace úspěšnosti ve školní práci, v důsledku toho, že se zhoršuje motivace pro učení a dodržování stávajících povinností (Šimíčková – Čížková, 2005).

Velmi podstatná změna se projevuje v myšlení. Můžeme zde pozorovat jak kvantitativní, tak i kvalitativní změny myšlení. Narůstá počet úspěšně řešených problémů, které jsou zcela odlišené oproti předchozí vývojové fázi. Dalším důležitým krokem je přechod od konkrétních operací k formálním - a tedy postupně k abstraktnímu myšlení. Dále hovoříme o nové schopnosti usuzovat hypoteticko – deduktivně a vyvozovat logické závěry. Velký posun zaznamenává i logická paměť, kdy dítě už tolik nememoruje informace bez pochopení souvislostí. Objevuje se samostatnost v myšlení a obrovská kritičnost vůči dospělým. Velmi často je zpochybňována právě autorita dospělých. Důležité je ještě zmínit rozdíly v kognitivních funkcích mezi pohlavími, které můžeme sledovat hlavně ve školním prostředí. Po verbální stránce bývají zdatnější spíše dívky, jsou více jazykově orientovány. Chlapci za to prokazují lepší výkony v matematicko – logickém uvažování. Jsou lepší v řešení početních operací a prostorových problémech (Macek, 2003).

### 2.1.3 Citový vývoj

*„Dospívání je obdobím přechodu od vnitřní dočasně neuspořádané impulzivity až k sebeovládání a sebeusměrňující emocionalitě zralé kultivované dospělosti.“ (Čačka, 2000, s.250).*

Šimíčková – Čížková (2005) výše uvedené potvrzuje a doplňuje, že citový vývoj se mění jak kvalitativně, tak kvantitativně a výrazně se projevuje právě v chování. Typická je



pro toto období labilita – nebo-li proměnlivost citů, které mají často až afektivní znaky. Jsou prudké a krátkodobé a bývají vystřídány jinými emocemi. Celkově chování vyznačuje znaky výbušnosti. Stačí nepatrný podnět a dospívající na něho reaguje intenzivním vztekem, smíchem nebo smutkem. Říčan (2004) tento emoční vývoj označil jako: „život na sopce“. „Sopečná (hormonální) bouře“ pořádně rozvíří poměrně klidnou citovou hladinu předchozího stádia. Popasovat se s tímto citovým nesouladem je pro mnohé dospívající poměrně těžká úloha. Oni sami jsou svým chováním překvapeni, zaskočení a může se jim zdát podivné a nenormální (Říčan, 2004).

Dospívající sám nerozumí dějům, které se v něm odehrávají. Převládají záporné emoce jako častá rozmrzelost, nepokoj, neklid, někdy dokonce apatie, která hraničí s depresí. U senzitivnějších jedinců můžeme sledovat poruchy soustředění, které velmi často zapříčiňuje i zhoršení školního prospěchu. Časté jsou také pocity nejistoty, a i pro okolí je těžké předpovědět, jak zrovna v dané situaci zareagují. Výše protikladné city občas mohou přejít do sebe-destructivního chování, agrese a vést až k násilnosti. Citovou labilitu podtrhuje také skutečnost, že se již během dospívání může u některých objevit suicidální chování. Je to způsobeno nedostatkem sebeovládání a neuceleností citového života. Dospívající se často nechá ovládnout pocitem, který v daném okamžiku převládá, proto je jeho chování mnohdy zkratkovité a neuvážené a může dosahovat až fatálních následků. Výše popsané může působit na čtenáře negativně. Je důležité však také zmínit, že průběh dospívání nemusí být vždy emocionálně bouřlivý a dramatický. Záleží na různých faktorech a vlivu individuálně typologických rozdílů. Větší sklony k tomuto mají jedinci, u kterých byla prokázána emoční labilita již v dětství a která pak provází daného jedince v průběhu celého jeho vývoje (Macek, 2003).

#### 2.1.4 Sociální vývoj

Z hlediska sociálního vývoje jsme v tomto období svědky počátečního osamostatňování se od rodiny. Citové vazby k rodičům se uvolňují, dospívající přijímají od rodičů chování, které je racionálnější a dospělejší. Šimíčková – Čížková (2005) dále hovoří o tom, že se děti ocitají v tzv. „sociálním vakuu“. Je to zapříčiněno tím, neboť už nejsou dětmi, ale ještě nejsou ani dospělými. Avšak k dětem svým fyzickým vzhledem už skutečně nepatří, ale jako dospělí také ještě akceptování nejsou, především díky svým projevům, které mají ještě infantilní znaky. Klíčové je v tomto období navazování kontaktů s vrstevníky. Dospívající jedinec si hledá tzv. „své místo na zemi“ a tedy i svou partu přátel, do které by mohl patřit, mnohdy se

sdužují do skupin podle společného zájmu. Nové navázané vztahy však nejsou úplně pevné, často dochází ke střídání kamarádů a rivalitním střetům mezi nimi. Co se pohlavního vzrušení týče, vyvíjí se zpočátku autosexuálním směrem, nikoliv k druhému pohlaví. Toto však sledujeme zvláště u chlapců. Z toho důvodu jsou kontakty mezi chlapci a děvčaty poměrně sporadické, mnohdy až averzivní. Dospívající si tvoří skupinky mezi vrstevníky čistě chlapecké nebo čistě dívčí. Je to také dáno tím, že dívky bývají vývojově vyspělejší, proto se také většinou orientují na starší chlapce. Chlapci si v tomto období začínají vytvářet první party, kde už se také objevuje vůdce jako přirozená autorita, která mnohdy svým vlivem na chování ostatních dospívajících překonává autoritu rodičů (Šimíčková – Čížková, 2005).

### 2.1.5 Sebepojetí a identita

Důležitým vývojovým úkolem je v dospívání podle Langmeiera a Krejčířové (2006) kromě emancipace od rodiny také dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. Což jinými slovy znamená, aby dospívající poznal sám sebe, své možnosti, hranice a přijal svou jedinečnost i s případnými nedostatky. Na počátku dospívání hraje klíčovou roli hodnocení vlastního vzhledu. Mladý člověk o sebe čím dál tím více dbá, pečlivě si volí, co si vezme na sebe, jaký bude mít účes atd. Nejistí jedinci s nízkým hodnocením na sobě často nalézají nejrůznější vady a velmi se kvůli nim trápí. Může to dojít až do extrémních případů, kdy takové pocity vedou např. až poruchám příjmu potravy atd. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Psychosociální teorie podle E. Eriksona charakterizuje období mezi 11. – 20. rokem života za období, jehož hlavním úkolem je vývoj právě sebepojetí a nalezení vlastní egoidentity. Pojem identity vnímá Erikson jako získání vlastní jedinečnosti, celistvosti, stability a pocit vlastní sociální hodnoty. Eriksonův pátý vývojový úkol je tedy nazván identita proti zmatení rolí a odráží tak celé dospívající období. Jak už bylo řečeno výše, hlavním úkolem tohoto bouřlivého období je vytvoření si vlastní identity. Je to zapříčiněno i tím, že dosavadní totožnost a vazby, na které dítě doposud spoléhalo, se vzhledem rychlému tělesnému a pohlavnímu růstu stávají nedostatečné. Vyústí to tedy k tomu, že dospívající začíná experimentovat s vlastní osobností, testuje své možnosti a mnohem častěji o sobě samém přemýšlí. Erikson také hovoří o tom, že mysl mladého člověka se dostává do stavu tzv. moratoria. Tento stav bychom mohli popsat jako psychosociální stádium mezi dětstvím a dospělostí. Dospívající si přeje být respektován společností a je pro něho velmi důležité, co si o něm jeho okolí myslí. Jako protichůdnou roli uvedl Erikson v tomto období právě

zmatenost rolí. Dochází k tomu z toho důvodů, že jedinec se sám hledá, občas naráží a neidentifikuje se správně, častá je také nadměrné ztotožňování s různými vzory. Skutečností však zůstává, že se v tomto období identita také v extrémnějších případech nemusí vůbec vytvořit (Erikson 1968, in Macek, 2003).

## 3 DVĚ ŠKOLY – DVA RŮZNÉ PŘÍSTUPY

Na následujících stránkách budou postupně představeny dva typy škol. Zaměříme se především na základní filozofii, principy a práci s dětmi na daných školách. Jak už bylo výše zmíněno, prostředí, ve kterém děti tráví podstatnou část svého času, formuje jejich sebepojetí. Dospělý člověk chodí pravidelně do práce, kdežto tzv. zaměstnáním dítěte je jejich vzdělávání. Dospívající jsou svou školou bezpochyby ovlivněni. Právě zde se utváří důležité kamarádské vztahy, vznikají první lásky, formují důležité názory na svět a společnost. Není proto divu, že škola má po rodině druhý nejdůležitější vliv na utváření vlastního sebepojetí.

Školu jako takovou netvoří pouze budova, jsou to především lidé, kteří v ní figurují jako jsou – žáci, učitelé, ředitelé a další zaměstnanci školy. I když se na první pohled může zdát, že škola je přece všude stejná a že všude v České republice se musí žáci naučit státem předepsané minimum, což je také pravda. Na toto dohlíží Rámcový vzdělávací program, který se zasazuje o to, aby bylo na všech školách vyučován podstatný okruh znalostí, který je dán Ministerstvem školství. Stejný základ by byl, avšak způsoby, jakým může být podán, se různí. Doba se neustále mění a dere kupředu. Není proto divu, že ani české školství nezůstává pozadu. Vznikají různé typy škol. V České republice bychom dnes již našli nespočet alternativních škol, které se snaží vzdělání povznést na vyšší úroveň a zvýšit tak kvalitu vzdělávání. Nejsou to však jen alternativní školy. I mnohé státní školy reagují na měnící se společnost a svou výuku neustále inovují. Nyní si představíme dva typy škol, konkrétně se jedná o už dlouhodobý systém v podobě klasické státní základní školy a relativně nový projekt alternativního přístupu ScioŠkol.

### 3.1 Státní základní škola

Státní základní školu nebudeme představovat tolik jako ScioŠkolu, protože je široké veřejnosti mnohem známější. Většina čtenářů, kteří tuto práci budou číst, klasickou státní základní školu absolvovali. Zaměříme se proto na skutečnosti, které budou dále užitečné při porovnávání obou škol.

Na úvod nesmíme zapomenout zmínit důležitou skutečnost a sice, že státní základní vzdělávání je bezplatné. Rodiče dětem hradí jen nejdůležitější výdaje v podobě školních pomůcek, obědů, výletů atd. Velikost základní školy se liší podle toho, zda se jedná o školu ve městě nebo na vesnici. Na vesnici jsou většinou menší počty žáků, menší třídy, a také je spíše možný individuálnější přístup. Můžeme se tedy setkat i s tím, že v jedné třídě je např. jen patnáct žáků. Městské základní školy jsou však plnější a větší. Podle České školní inspekce je stanoven minimální počet žáků podle počtu tříd, ale většinou se jedná zhruba o 13–15 žáků. Nejvyšší počet žáků je stanoven na 30 dětí v jedné třídě, při výuce cizího jazyka je to však maximálně 24 žáků na jednoho učitele (Česká školní inspekce, 2010).

Při takovém počtu žáků probíhá výuka většinou frontálně. Frontální výuka nebo také tradiční výuka je direktivní a charakteristická dominantní rolí učitele, který je zde hlavním aktérem činnosti. Při této metodě je nutná vnější motivace v podobě klasifikace a trestů. Učivo je většinou stejné pro všechny žáky, zadává ho učitel a žáci úlohy podle jeho pokynů zkouší řešit. Pedagogická komunikace je většinou jednostranná, odehrává se mezi žákem a učitelem. Konverzace mezi žáky navzájem je většinou nežádoucí. Hlavním cílem frontálního vyučování je osvojení si maximálního množství poznatků žáky. Zaměřuje se tedy především na kognitivní cíle. Frontální výuka je často předmětem kritiky díky převažujícímu verbalismu, mechanickému učení, brzdění žákovské aktivity, samostatnosti, tvořivého myšlení a schopnosti spolupráce. Učitelé se většinou snaží využívat modernější metody výuky. Ovšem ve velkém počtu žáků na jednu třídu jsou jejich snahy marné, až nereálné. Často se také potýkají s problémy jako: neukáznění žáci, žáci bez motivace k učení, nedostatečná intelektová úroveň žáků a samotné přetížení pedagogů mnohými povinnostmi. V takových případech je pak snadnější přiklonit se spíše k frontální metodě vyučování (Zormanová, 2012).

### 3.1.1 Základní pedagogické principy

Podle Jůvy (1999) můžeme rozlišit devět základních pedagogických principů. Jako první je uveden princip **cílevědomosti**. Je důležité, aby byly jasně stanovené konečné a dílčí cíle. Nemělo by se také zapomínat na to, že samotnému žákovi by tyto cíle měly být představeny a vysvětleny. Neujasnění, proč se žáci dané učivo mají učit, vede ke ztrátě významu a smyslu práce. Jinými slovy žáci nevidí smysl, proč pokračovat v práci a pedagogové se zbytečně namáhají. Je také důležité, aby uměl pedagog žáky dostatečně motivovat k dosažení vytýčených cílů. Druhým principem jsou **soustavnost a systematičnost**. Veškeré výchovné

podněty by měly být uspořádány do systému tak, aby umožnily žákům osvojování učiva v logickém pořádku. Učitelova činnost i žákova aktivita by měla být co nejsoustavnější. Je nutné, aby učivo mělo logický a ucelený systém. Z tohoto principu vyplývají požadavky na propracovaný systém vyučovacích předmětů. Třetí princip je **aktivnost**. Cílem tohoto principu je, aby v průběhu vzdělávání byly aktivovány citové, poznávací a volní procesy samotného žáka. Je nutné, aby se pedagog opíral o zájem žáka a stimuloval ho tak vhodnou motivací. Učitel by měl vycházet z žákovy aktivity z toho, co ho zajímá, co chce poznávat, a jaké má zkušenosti (Jůva, 1999).

Velmi známy je čtvrtý princip, který nese název: **názornost**. Zlaté pravidlo vyučování zní, že během výuky je potřeba vycházet z toho, co žák zná, aby mu bylo učivo jasné a srozumitelné. Systematicky se pracuje na rozvoji nazírací a představovací schopnosti žáka. Postupuje se většinou od příkladu k formulaci pravidel až po uvedení a ověření v praxi. V praxi se tento princip uplatňuje pomocí různých trojrozměrných, dvojrozměrných pomůcek, sledování filmů, grafické názornosti, nejlepší je ukázka daných jevů přímo v přirozených podmínkách. Princip **uvědomělosti** je pátým v pořadí. Myšlenka je taková, že učivo by se mělo ve vědomí žáka odrážet ve formě jasných představ a přesných pojmů. Je nutné, aby zkoumané jevy žák promýšlel a dokázal tak vystihnout jejich podstatu. Klade se také důraz na to, aby žák své myšlenky a poznatky dokázal správně formulovat a vyjádřit. Tento princip by měl eliminovat jen pouhé memorování látky, nesmí se zapomínat na to, že je důležité, aby žák látku hlavně pochopil. Šestým principem je **trvalost**. Klíčové je, aby se jednou osvojené vědomosti, dovednosti a zájmy staly žákovým trvalým „majetkem“. To lze docílit především častým opakováním a procvičováním (Jůva, 1999).

Sedmým principem je **přiměřenost**. Veškeré učivo – jeho obsah a forma jeho podání by mělo být v souladu s věkovou vyspělostí a jeho dosaženého stupně vzdělanosti. Základní pravidlo pedagogického postupu zní: Je nutné vycházet od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu a od snadného k obtížnému. Předposlední principem je **emocionalita**. Podle tohoto principu by měl učitel u žáků probouzet adekvátní citové prožitky. Pokoušet se ve výuce udržovat trvale radostnou a tvůrčí atmosféru. Samotní žáci by měli mít radost z toho, že se učí něco nového. Posledním principem je princip **jednotnosti výchovného působení**. Jak už název napovídá, tento princip apeluje na to, aby všichni pedagogové byli ve svých požadavcích a přístupech jednotní. Patří zde však také spolupráce mezi vychovateli, učiteli, rodiči a jinými institucemi. Velmi důležitá je také vzájemná úcta mezi učiteli a žáky (Jůva, 1999).

## 3.2 ScioŠkoly

ScioŠkoly jsou soukromé alternativní školy, které si kladou za cíl připravit děti na život ve stále měnícím se světě. V poslední době se poptávka rodičů do určité míry změnila. Rodiče už tolik netouží potom, aby jejich dítě umělo perfektně mnoho jazyků a pobralo veškerou moudrost světa, mnohem častěji rodičům záleží na tom, aby jejich děti vedly spokojený a naplněný život. Týmy ScioŠkol se na tuto poptávku snaží zaměřit. Snaží se děti vést k tomu, aby se naučily dovednosti, které jim ve vedení spokojeného života pomohou (ScioŠkoly, nedat.).

Za zakládáním ScioŠkol stojí Ondřej Šteffl, který už po revoluci pomáhal založit gymnázium PORG. V roce 1995 založil vzdělávací společnost s názvem Scio. Společnost Scio se zaměřuje na vzdělávací materiály a tvorbu testů, které při přijímacích zkouškách využívá mnoho škol v České republice. V roce 2015 Ondřej Šteffl zakládá první ScioŠkoly (Kalivodová, 2017).

Aktuálně funguje v České republice deset základních škol a jedna střední škola. Nejstarší ScioŠkola na Praze 11 funguje už čtvrtým rokem. V Praze je 6 škol, další školy jsou v těchto městech: Brno, Frýdek – Místek, Jihlava, Olomouc a Zlín. Důležité je ještě zdůraznit, že se jedná o soukromé alternativní školy. Školné se pohybuje kolem pěti – šesti tisíc za měsíc, záleží, o jakou ScioŠkolu se jedná. Je rozdílné školné např. v Olomouci a Praze. V každé třídě je maximálně 12–15 žáků, aby byl zachován individuálnější přístup (ScioŠkoly, nedat.).

### 3.2.1 Základní principy a hodnoty ScioŠkol

Základní principy a hodnoty školy jsou přesně definované, tak aby rodiče a děti věděli, na čem jsou. Mohou si je najít na webových stránkách společnosti Scio. Jedná se o deset základních principů a sedm hodnot.

#### **Základní principy:**

První princip zní, že **děti se chtějí a umějí učit**. Ondřej Šteffl tvrdí, že děti mají přirozenou a vrozenou chuť a potřebu učit se a rozvíjet. Ve ScioŠkolách se velmi intenzivně pracuje s vnitřní motivací učení a snaží se krůček po krůčku vyhýbat motivací vnější. Především té negativní jako je trest. Ideální myšlenka je – nenutit děti k učení, ale spoléhat právě na jejich vnitřní motivaci. Cílem je, aby děti zažívaly radost z poznání a objevování a tím se posouvaly dál. Druhý princip zní: **Každé dítě je jedinečné**. Pro ScioŠkoly je důležité

nezapomínat na to, že každé dítě má svou individualitu, jedinečnou strukturu osobnosti, silné a slabé stránky, zájmy a potřeby. Každé dítě se také vyvíjí jinak a je proto důležité k němu s tímto vědomím přistupovat. Klíčové je během vzdělávání zjistit, jakým způsobem se dítě nejefektivněji učí. Některé děti si potřebují věci osahat, mít spoustu příkladů, jiné potřebují jasnou strukturu, řád, další naopak volnější učení atd. Třetí princip se týká nejen školy, ale sahá až za její hranice, a sice: **Otevřenost světu mimo školu**. Základní myšlenkou tohoto principu je, že děti se učí všude, a nejen ve škole. Většina toho, co se člověk naučí a ovládá, se nenaučil právě ve škole, jde především o nezáměrné učení, kdy se člověk učí velmi rychle věci, aniž by se je vědomě učit chtěl. ScioŠkoly jsou proto otevřené svému okolí (ScioŠkoly, nedat.).

Čtvrtým principem je: **Rozmanité a motivující prostředí**. Zde je důraz kladen na to, aby prostředí ve škole bylo přehledné, bohaté na podněty a aby poskytovalo zdroje a nástroje, které dětem umožní, aby samy bádaly, objevovaly a tvořily. Z toho důvodu jsou ve ScioŠkolách k vidění volně přístupné knihy, různé pomůcky, akvária se zvířátky, o které se děti starají atd. Specifické prostředí jednotlivých škol vytvářejí samotné děti se svými průvodci. Škola se snaží nabídnout nejen rozmanitost materiální, ale také rozmanitost ve světě lidí. K různorodosti prostředí přispívá propojování dětí různých věkových kategorií v rámci celé školy tak, aby se děti mohly mezi sebou navzájem obohacovat, učit se a inspirovat. Důležitý je také výběr průvodců. Při výběru týmu se myslí často na to, aby se jednalo o skupinu lidí různých zájmů, dovedností a schopností. **Směřující prostředí** je pátým principem ScioŠkol. Tímto principem se především myslí to, aby bylo prostředí podnětné, ale zároveň pro děti přehledné a aby směřovalo k důležitým hodnotám pro život v dnešní době a život s druhými lidmi. Další princip opět souvisí s prostředím, tentokrát se jedná o **bezpečné a přívětivé prostředí**. Tímto prostředím se myslí, místo, kde dětem nehrozí žádné přímé nebezpečí. Žáci nejsou ohroženi šikanou, posměchem ani učitelským křikem. Prostředí, které není pro děti moc stresující, proto se ve školách také nezkouší, nepíší písanky na známky a nezadávají nespočet domácích úkolů, které by měly být udělány do druhého dne. ScioŠkoly se snaží vytvářet prostředí, které je možné nazvat nejen bezpečné, ale i příjemné a přívětivé, jak pro děti, tak pro průvodce. Klíčové jsou pro pocit bezpečí také jasná a srozumitelná pravidla života každé školy. Důležitým bodem, na kterém ScioŠkoly bazírují, je důvěra. Důvěra v průvodce, spolužáky a skutečnost, že se věci vyvinou správným směrem. Právě v takovém to prostředí se lépe přijímají výzvy, které jsou pro efektivní učení nezbytné (ScioŠkoly, nedat.).



Velmi diskutovaným ve všech ScioŠkolách je sedmý princip, který hovoří o tom, že **hlavním aktérem učení je dítě**. Hovoří o tom, že my ostatní nemůžeme vidět, co v hlavě žáka probíhá. Není proto řečeno, že děti, které se neprojeví a jen sedí a poslouchají, se nic neučí. Když ale i těmto tiše sedícím dáme prostor, často nás přesvědčí o tom, že v jejich hlavách probíhá neviditelná aktivita – tedy učení. Cílem ScioŠkol je podporovat takové učení, při kterém jsou děti aktivní. Se zaujetím zkoumají své okolí a snaží se mu porozumět. Podporuje se taková forma učení, která je dětem přirozená. Ve ScioŠkolách platí velmi důležitá zásada: „**Cokoli mohou udělat děti, ať to udělají.**“ Myslí se tím opravdu cokoli od úklidu, přes nákup materiálů, zpětnou vazbu, vyřizování správní agendy školy, odpovídání na e – maily, plánování výuky atd. Školy se snaží dětem dopřávat v rámci jejich možností autonomii v tom, jak a kdy se učí. Osmý princip zní: **zpětná vazba, ne známky**. Myšlenkou ScioŠkol je také skutečnost, že děti nepotřebují známky, ale konstruktivní zpětnou vazbu. Zpětná vazba pro ně může být už jen v podobě toho, že něco vyrobí a ono to nefunguje, proto musí danou věc vyrobit znovu. Ne, však u všech aktivit funguje přirozená zpětná vazba. Od toho jsou ve škole průvodci, kteří pomáhají dítěti zhodnotit vlastní práci a hledají společně cesty k dalšímu zlepšování (ScioŠkoly, nedat.)

Předposledním principem je **zóna nejbližšího rozvoje**. Úkol by měl být pro žáky výzvou, ale stále by mělo být v jejich silách ho zvládnout. A posledním principem ScioŠkol je výrok: „**My víme, že o učení toho hodně nevíme.**“ Jak už samotný výrok napovídá, ScioŠkoly si uvědomují, že doba jde neustále kupředu a metody v učení se stále mění. Proto se nebrání hledání nejlepších možností a pouští se do různých experimentů s učením. Samozřejmě s ohledem na reakce dětí. ScioŠkoly si však plně uvědomují, že jedna z nejosvědčenějších metod učení je právě napodobování, proto je jednou ze záruk úspěchů kvalitní výběr průvodců, kteří podstupují poměrně náročné tříkolové výběrové řízení (ScioŠkoly, nedat.).

### **Hodnoty:**

Jako první hodnotu uvádí ScioŠkoly **svobodu**. Míra svobody, kterou dítě reálně má, by měla být přímo úměrná míře odpovědnosti, kterou je dítě schopné unést. Školy se snaží tím, že jim dají větší míru volby a svobody, vést k zodpovědnosti za své učení. Dětem je zdůrazňován důsledek jejich jednání, a pokud způsobí nějaký problém, nechávají průvodci děti, aby se samy vyrovnaly s důsledkem svého jednání. Zásadní je však také přesné dodržování pravidel, na kterých se děti společně s průvodci shodli. Druhou hodnotou je

**morálka**, a sice směřování k dobru. Školy vychází z morálních zákonů jako: neubližovat, nekrást, nepodvádět, dodržovat dohody a pomáhat druhým (ScioŠkola, nedat.)

Třetí hodnotou je **aktivita**. Aktivita a vlastní nápady dětí, které jsou v souladu s respektujícím přístupem, jsou vítány. Školy jsou tu od toho, aby si žáci mohli leccos vyzkoušet. Pod čtvrtou hodnotou se skrývá velmi důležitý **optimismus**. Průvodci i vedení škol se snaží k věcem přistupovat pozitivně. Mají víru, že vše se dá změnit k lepšímu. Pátou hodnotou je **odvaha**. ScioŠkoly hovoří o tom, že odvahu projevil každý rodič, který své dítě do ScioŠkoly přihlásil. Školy dále podporují odvážná rozhodnutí dětí, proto se jim snaží poskytnout plnou důvěru, když si stanoví nějaký plán nebo se chystají vyzkoušet věci, které nesou jistou míru rizika např. lezení na stromy atd. (ScioŠkoly, nedat.).

Šestou hodnotou je **otevřenost**, která se dělí na: **pravdivost a transparentnost**, což znamená, že cíl škol je otevřeně a pravdivě informovat o všem, i když to znamená nepříjemné věci, nebát se vyslovit pravdu a snažit se ji přijmout. Druhá část se týká: **otevřenosti ke světu**. Poslední hodnotou ScioŠkol je: **výkon není naše hodnota**. Hlavním smyslem ScioŠkol nejsou výkonově orientovaní jedinci, kteří touží po nejlepších výsledcích a nejprestižnějším zaměstnání, ale především objevení toho, v čem má dané dítě potenciál, jaké jsou jeho silné a slabé stránky, co ho v životě baví. Vize je taková, aby děti opouštějící ScioŠkoly věděly, co je naplňuje, stanovili si cíl a šly si za ním (ScioŠkoly, nedat.).

### 3.2.2 Vyučování ve ScioŠkole

Na začátek je důležité říci, že v každé z deseti ScioŠkol, které zatím fungují, vypadá vyučování trošku odlišně. Je to z toho důvodu, že na vyučování se z velké míry podílí žáci s průvodci a ti jsou všude úplně jiní, proto je různorodost na místě. Avšak nějaká základní kostra podobného modelu je zachována. Na následujících řádcích bude popsán onen základ a vyučování, které probíhá ve ScioŠkole v Olomouci, se kterou má autorka práce největší zkušenost.

Na každé ScioŠkole je povinné minimum předmětů jako je: matematika, český jazyk, cizí jazyk a tělesná výchova, které během týdne děti absolvují. Většinou to vychází na 3 hodiny týdně, což je méně než na běžných základních školách. Je to z toho důvodu, protože hlavním motorem ve ScioŠkolách je projektová výuka, která by měla být nad všemi ostatními předměty. Projekty nebo také Svět v souvislostech se snaží pojmout všechny ostatní předměty, tak, aby se děti učily myslet v souvislostech a neučily se jen čistě matematiku, češtinu atd. Dalo by se říci, že projektová výuka je tzv. gró všech ScioŠkol.

Např. olomoucká ScioŠkola má poslední dvě hodiny ve středu projekt, a pak ve čtvrtek projektový celý den. Většinou to probíhá tak, že se děti ve středu ty dvě hodiny na projekt naladí a ve čtvrtek už mohou pracovat intenzivně na projektech, aniž by jim práci přerušovaly jiné předměty. Projekty fungují většinou v třítydenních blocích. Průvodci vypíší projekty, na které se děti mohou přihlásit, a poté projekt navštěvují. Na začátku každého projektu si děti a průvodci ujasňují, co by se v projektu chtěli naučit, co jim připadá zajímavé, popř. kde by v rámci projektu mohli zajít na exkurzi. Projektové vyučování by mělo žákům poskytnout základní všeobecný přehled (ScioŠkola Olomouc, nedat.).

Projektové vyučování umožňuje žákům zamýšlet se nad aktuálními problémy, které jsou jim blízké. Vyžaduje velkou aktivitu nejen žáků, ale i průvodců. Žáci většinou pracují v týmech a zpracovávají různé úkoly, tvoří edukační plakáty atd. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Matematika je ve ScioŠkolách vyučována Hejného metodou. Jedná se o ucelený systém, který vymyslel pan prof. Hejný, tak aby děti mohly objevovat matematiku samy a s radostí (Hejného metoda, nedat.).

Angličtina je na všech ScioŠkolách základ. Všechny děti se ji učí už od první třídy. Je kladen velký důraz na to, aby průvodci angličtiny byli právě rodilí mluvčí. Je to z toho důvodu, protože i když děti nemusí rozumět všemu, velkou část jsou schopny naposlouchat a nemají pak tolik problémy, když na ně mluví cizinci. Jsou konfrontováni už od začátku s tím, že si musí poradit a dorozumět se třeba i pomoci rukou a nohou, když už si vážně neví rady. Školy pak nabízí výuky cizích jazyků formou odpoledních kroužků nebo jako druhý jazyk v osmé třídě, kde si děti mohou vybrat z velké škály cizích jazyků např.: němčina, francouzština, ruština, čínština, japonština atd. (ScioŠkola Olomouc, nedat.)

Výuka českého jazyka probíhá různě. Klíčové však je, že se všechny školy zaměřují na porozumění textu. V olomoucké ScioŠkole probíhá výuka češtiny v tzv. měsíčních blocích, během kterých se střídají hodiny čtení s porozuměním, gramatiky, tvůrčího psaní a komunikace. V každém bloku se řeší jeden gramatický jev a slohový útvar, který se pak další bloky procvičuje, tak se učivo nabaluje, aby žáci nezapomněli na předchozí nabyté znalosti. Bloky ještě doplňují čtenářská okénka. Předposlední den bloku žáci vyplňují kontrolní pracovní list, který si pak poslední den bloku opravují.

Ani na hodiny tělesné výchovy se ve ScioŠkolách nezapomíná. Většinou hodiny probíhají tak, že jsou dny, kdy je povinná aktivita od průvodců a další týden je volitelná aktivita, kterou si určí samy děti.

Trošku netradiční den je tzv. kolejný den. Jedná se většinou o páteční den, kdy jsou děti ve svých kolejích (podle rozdělení na začátku školního roku), spolu se svou skupinou pak pořádají různé exkurze, výlety nebo ve škole trénují tzv. softskills – měkké dovednosti. Je nutné ještě podotknout, že každé dítě ve ScioŠkole má svého mentora, kterého si vybere. Mentor s žákem vede individuální pohovory, při kterých společně reflektují, jaké pokroky žák udělal a na čem by bylo potřeba ještě zapracovat. Mentor také s žákem absolvuje minimálně dvakrát až třikrát ročně tzv. tripartity, což je schůzka, na které se sejde rodič, dítě a jeho mentor. Během tohoto setkání se všechny strany vyjádří k fungování žáka ve škole, popř. samotnému fungování školy atd. (Šteffl, 2018).

Jako poslední je ještě potřeba zmínit Samorost. Jedná se o vymezený čas – většinou je to dvouhodinový čas, kdy si děti mohou samy zvolit, na čem chtějí pracovat. Zda chtějí dodělat věci na projekt, nebo do jednotlivých předmětů, popř. si vymyslet vlastní projekt, na kterém budou během hodin Samorostu pracovat. (ScioŠkola Olomouc, nedat.)

### 3.3 Obecné porovnání obou škol

V této části porovnáme základní body, kterými se ScioŠkoly a státní základní školy od sebe liší. Vycházíme především z principů a hodnot obou škol, které byly uvedeny výše a ze zkušenosti autorky během její pracovní praxe na obou školách. Toto srovnání nám může později pomoci v pochopení toho, do jaké míry může být ovlivněno sebepojetí žáků, kteří fungují v různých typech prostředí.

**Finanční stránka:** Co se týče finanční stránky, je státní základní škola na tom o mnohem lépe. Je totiž dotovaná státem, a proto její studenti nemusí platit žádné školné. Oproti tomu ScioŠkola se řadí mezi soukromé školy. Financovat devět let své dítě na soukromé škole, může být pro některé rodiče velká zátěž, a i když se jim mohou myšlenky a hodnoty dané školy líbit sebevíce, takovou velkou finanční investici si nemusí všichni rodiče moci dovolit. Při školném pět tisíc měsíčně by museli mít rodiče v záloze na celou školní docházku zhruba 450 000 Kč.

**Prostředí:** ScioŠkoly jsou většinou v moderních zrenovovaných budovách, žáci se ve velké míře podílí na vytváření svého prostředí. Státní škola je většinou v budovách větších

a žáci se také většinou podílí na výzdobě školy. Největší rozdíl bychom mohli vnímat v počtech žáků na jednoho pedagoga. Třídy ve ScioŠkolách jsou většinou malé. Je zde max. 12 – 15 dětí, ve třídě na státní škole je ve třídě dětí maximálně 30, což už je poměrně podstatný rozdíl.

**Principy:** Z principů, které byly uvedené výše u obou škol vyplývá, že státní škola je více orientovaná na učivo než na samostatného žáka. I když je důležité zdůraznit, že ho v žádném případě neopomíjí. ScioŠkola klade obrovský důraz na hlavní roli žáka v celém jeho vzdělávacím systému. Dává žákovi poměrně velkou svobodu a autonomii v tom, co se bude učit a jakým tempem. Práce je zaměřená hlavně na vnitřní motivaci, kdežto u státní školy se pracuje především s motivací vnější.

**Pedagogové:** Ve ScioŠkole se pedagogům neříká učitelé, ale průvodci. Hlavní myšlenkou je, že děti neučí, ale celým jejich procesem vzdělání je „jen“ provází. Při výběru průvodců je také klíčové, aby nebyl průvodce příliš dominantní, protože by mohl upozadovat žáky a nedal by jim dostatek prostoru pro jejich realizaci. Žáci s průvodci by měli být podle principů ScioŠkol na stejné úrovni, proto si také žáci s průvodci tykají a ne vykají, jak je to běžné na jiných státních základních školách. Zde je většinou dodržován striktní odstup. Učitel je ten, který učí a žáci ti, kteří se učí. Učitel by měl být pro žáka velkou autoritou. Učitel je také ten, který má první a poslední slovo.

**System:** Projekt ScioŠkol je relativně nový, není starý ani pět let, proto už v průběhu těchto let docházelo k velkým změnám. Školy se snaží vycházet z určitých alternativních škol jako je např. Summerhill nebo jiné alternativní školy, od kterých se často inspirují, ale není zde ještě žádný trvalý ucelený koncept, který by zaručoval stabilní jistotu. Ve skutečnosti to není ani v cílech ScioŠkol, jelikož sám zakladatel ScioŠkol Ondřej Šteffl rází heslo: „Změna je trvalý stav“, což ovšem může znamenat pro některé žáky a jejich rodiče značnou nejistotu. Oproti tomu má státní školství dlouholetou tradici s pevně daným systémem, který se snaží někteří pedagogové inovovat. Školy vychází z jasně daných osnov a zaměřují se hlavně na dílčí cíle, které mají splnit.

**Tvořivost:** Ve ScioŠkole si žáci i průvodci mohou dovolit maximální kreativitu. Nejsou tolik limitováni osnovami, které např. musí dodržet státní základní školy, což je časté stýskání pedagogů na státních základních školách, jelikož při kvantech látky, co mají se svými žáky probrat, se nemohou jen tak se svými žáky od učiva odklonit a věnovat se činnostem, které děti skutečně zajímají.

**Zpětná vazba:** Ve ScioŠkolách se neznámkuje. Děti dostávají buďto okamžitou zpětnou vazbu tím, že se jim něco nepodaří, anebo jim ji dá jejich průvodce. Zpětná vazba je slovní bezprostředně po výkonu dané činnosti či vypočítání úlohy, poté ale však také v písemné podobě pro rodiče v podobě měsíčního hodnocení. Je to z toho důvodu, aby měli rodiče přehledem o tom, co jejich dítěti jde a na čem je naopak ještě potřeba zapracovat. Závěrečná zpětná vazba v podobě vysvědčení je také formou slovního hodnocení. Když dítě přechází na střední školu, slovní hodnocení se musí převést na známky. Ve státní škole se klasicky používají známky, podle kterých se dítě může orientovat a popř. srovnávat s ostatními spolužáky. Rizikem však může být, že známky dítěti tolik o jeho výkonu neřeknou. Jak už bylo výše napsáno. Státní základní škola pracuje převážně s vnější motivací, proto propracovaný systém v podobě klasifikace, poznámek a dalších opatření jí k úspěšnému fungování může jenom pomoci.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V teoretické části práce jsme objasnili základní pojmy. Především jsme však nastínili základní charakteristiku přístupu obou škol. Nyní se dostáváme v praktické části k pojednání výzkumného problému, kterým je, jak už název práce napovídá – Srovnání sebepojetí dětí a adolescentů na ve ScioŠkolách a na státních základních školách v České republice.

V tomto ohledu jsme si položili následující otázky:

Pojímají sami sebe lépe žáci ve ScioŠkole nebo žáci na klasické státní základní škole? Působí vůbec školní prostředí na osobnost člověka? Existují nějaké odlišnosti, které by se daly vyzorovat?

Tato práce si proto klade za cíl zjistit, zda školní prostředí může ovlivnit sebepojetí dospívajícího jedince. A pokud ano, tak do jaké míry tomu tak je u dvou odlišných typů škol. V dostupných zdrojích se nám nepodařilo najít práci, která by srovnávala sebepojetí dětí a adolescentů podle přístupu dvou různých škol.

Praktickým přínosem práce by mohlo být zjištění, který přístup je pro utváření sebepojetí dětí a adolescentů efektivnější. Zda se jedná o přístup, který zastává státní základní škola se svým dlouhodobě osvědčeným systémem, nebo jsou to inovativní metody a odvážnost alternativní školy, která se nebojí vyzkoušet i dosud neprobádaná pole. Tyto informace mohou posloužit samotným školám, které mohou samy vyhodnotit, v čem mají jejich přístupy silnou stránku a v čem naopak slabiny. Práce bude také přínosem pro samotnou autorku práce, která v obou typech škol pracovala. Výsledky výzkumu jí pomohou lépe pochopit důsledky daného přístupu na sebepojetí žáků.



# 5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Cílem práce je získat informace a případné rozdíly v sebepojetí adolescentů na dvou odlišných typech škol, z toho důvodu jsme se pro práci s daty rozhodli využít kvantitativní výzkum. Získávání dat probíhalo formou anonymního dotazníku – Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 (PHCSCS-2).

## 5.1 Testové metody

### 5.1.1 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2 je dotazník, který má 60 položek s podtitulem „Jak vnímám sám/sama sebe“. Jeho česká standardizace je určena pro děti a adolescenty od 9 do 18 let. Položky v dotazníku PHCSCS-2 obsahují výroky, které popisují, jak děti a adolescenti mohou vnímat sami sebe. Respondenti volí mezi dvěma možnostmi „ano“ či „ne“ – podle toho, zda se na ně daný výrok vztahuje, nebo nevztahuje. Administrace české verze dotazníku je zatím v podobě „tužka – papír“. Vyplnění dotazníku dítětem zabere zhruba 15 minut, u některých starších dětí byla administrace dokonce kratší (Piers, Herzberg, 2002).

Dotazník PHCSCS-2 zahrnuje subškály sebepojetí a validizační škály. Subškály sebepojetí dohromady tvoří Celkový skóre (TOT), který je pak celkovou mírou sebepojetí respondenta (Obereignerů et al., 2017).

Dotazník dále obsahuje celkem šest subškál sebepojetí, které hodnotí specifické oblasti sebepojetí. Jedná se o následující subškály:

    Přizpůsobivost (BEH) – 14 položek, Intelektové a školní postavení (INT) – 16 položek, Fyzický zjev (PSY) – 11 položek, Nepodléhání úzkosti (FRE) – 14 položek, Popularita (POP) – 12 a Štěstí a spokojenost (HAP) – 10 položek (Piers, Herzberg, 2002).

Dosažení vyššího skóru znamená pozitivnější sebehodnocení v dané subškále. Dotazník dále zahrnuje také validizační škály, které zahrnují Index inkonzistentních odpovědí (INC), který má za úkol odhalit náhodný výběr odpovědí a dále také Index předpojatosti (RES), který měří, když má dítě tendenci odpovídat „ano“ nebo „ne“ bez ohledu na obsah dané položky (Obereignerů et al., 2015).

Vyhodnocování dotazníků probíhalo následovně podle metodiky české verze (Obereignerů et al., 2015):

Každá položka z dotazníků je hodnocena 1 nebo 0 body. Celkový skóre (TOT) se pak vypočítal sečtením všech položek, které dítě označilo a bylo patřičně obodováno podle stanoveného systému.

Vyhodnocení u jednotlivých subškál probíhalo podobně. Byly sečteny všechny příslušné položky pro právě vybranou subškálu, opět to byly ty, které byly hodnoceny 1 bodem.

Hrubý skóre Indexu inkonzistentních odpovědí (INC) byl vypočítán pomocí 15 párů položek, které byly uvedeny přímo v příručce Piers – Harris 2. Hrubý skóre u INC může nabývat hodnot od 0 – 7. Pokud některé z dětí mělo skóre více jak hodnotu 4, šlo o potvrzení skutečnosti, že dané dítě odpovídalo odpovědi „ne“ na některé otázky testu čistě náhodně.

Hrubý skóre Indexu předpojatosti (RES) je index, který je shodný s počtem položek „ano“, které dítě v dotazníku uvedlo. Následně převedením hrubých skóru na standardizované T – skóre jsme získali možnost určit, zda sebepojetí odpovídá normě či ne. (Obereignerů et al., 2015).

**Tab. 1:** Škály Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2

Škála	popis škály
Přizpůsobivost (BEH)	Tato subškála měří připuštění nebo popření problematického chování. Obsah položek se pohybuje od konkrétního chování k obecnějším tvrzením, které se vztahují k problematickým situacím doma nebo ve škole.
Intelektové a školní postavení (INT)	Tato subškála odráží to, jak děti a adolescenti vnímají své schopnosti vzhledem k intelektuálním a školním úkolům. Položky pokrývají spokojenost se školou, ale také ambice.
Fyzický zjev a vlastnosti (PSY)	Subškála měří, jak děti a adolescenti hodnotí svůj vzhled a vlastnosti.
Nepodléhání úzkosti (FRE)	Subškála odráží úzkost a dysforickou náladu. Jednotlivé položky se snaží zachytit řadu konkrétních emocí včetně obav, nervozity, stydlivosti, smutku, strachu až po celkový pocit opomíjení ostatními.
Popularita (POP)	Tato subškála reprezentuje sebehodnocení dětí a adolescentů v oblasti sociálního fungování. Položky pokrývají vnímanou popularitu, schopnost navazovat přátelství a pocit zahrnutí do aktivit jako jsou hry a sport.
Štěstí a spokojenost (HAP)	Subškála odráží pocit štěstí a spokojenosti se životem.

## 5.2 Formulace hypotéz ke statistickému testování

Vzhledem k cíli našeho výzkumu jsme si stanovili sedm hypotéz. Srovnání obou škol vychází z výsledků dotazníku Piers – Harris 2, proto byly také hypotézy stanoveny podle jednotlivých subškál. V teoretické části práce byly popsány hlavní rozdíly v přístupech obou škol. Přístup ScioŠkol je podle teorie individuálnější a proto se pozitivní ovlivnění sebepojetí dětí a adolescentů jeví jako příznivější. Předpokládáme právě proto statisticky významný rozdíl u sebepojetí dětí a adolescentů, kteří navštěvují ScioŠkolu, proto jsou hypotézy H2 – H7 jednostranně položené. Je to z toho důvodu, protože autorka práce vychází z teorie, která je popsána výše a měla také možnost pracovat v obou prostředích.

**H1 Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.**

**H2 Míra přizpůsobivosti (BEH) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.**

**H3 Intelektové a školní postavení (INT) je vyšší u dětí a adolescentů, které navštěvují ScioŠkolu.**

**H4 Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.**

**H5 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu méně často podléhají úzkosti (FRE).**

**H6 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu skórují výše v oblasti sociálního fungování (POP).**

**H7 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu dosahují větší míry spokojenosti (HAP).**

## 6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Sběr dat probíhal v průběhu akademického roku 2018/2019. Podmínkou bylo vybrat ScioŠkoly, které už alespoň tři roky fungují, proto byla vybraná olomoucká, brněnská a pražská ScioŠkola. Vzhledem k tomu, že jsou ScioŠkoly ve větších městech, oslovili jsme proto také jednu státní základní školu přímo v Olomouci. Bylo to z toho důvodu, aby byla zachována skutečnost, že žáci, kteří na dotazníky odpovídají, jsou z většího města. Záměrně neuvádíme název státní základní školy, protože si to vedení dané školy nepřálo. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 131 žáků ze všech škol. Dotazníky, které byly neúplně vyplněny, popř. v dotazníku byly uvedeny obě odpovědi (ano, ne), byly z našeho výzkumu vyřazeny. Konkrétně se jednalo o 15 respondentů. Dále jsme vyřadili dalších 8 respondentů, kteří měli vysoké hodnoty ve škálách (INT) a (RES). Po pročištění dat a spárování dotazníků podle věku a pohlaví bylo nakonec náhodně vybráno 40 dotazníků od žáků ze státní základní školy a 40 dotazníků od žáků ze ScioŠkoly. Testování byli žáci od 6. – 8. třídy. 9. třída byla vynechaná záměrně, protože ani v olomoucké, a ani v brněnské ScioŠkole 9. třída v uvedeném akademickém roce ještě nebyla.

Žáci byli rozděleni do skupin podle věku a pohlaví. Jednalo se o tyto věkové kategorie: 11 let, 12 let, 13 let a 14 let. V každé věkové kategorii bylo 5 dívek a 5 chlapců ze státní školy a 5 dívek a 5 chlapců ze ScioŠkoly.

Zajímavým jevem bylo, že někteří žáci ze ScioŠkol psali do dotazníku různé poznámky, většinou se jednalo o dovysvětlení skutečností k dané otázce.

**Tab. 2:** *Rozdělení dětí podle věku a škol*

Skupina	11 let	12 let	13 let	14 let
dívky – státní škola	5	5	5	5
chlapci – státní škola	5	5	5	5
dívky – ScioŠkola	5	5	5	5
chlapci – ScioŠkola	5	5	5	5
Celý soubor	20	20	20	20

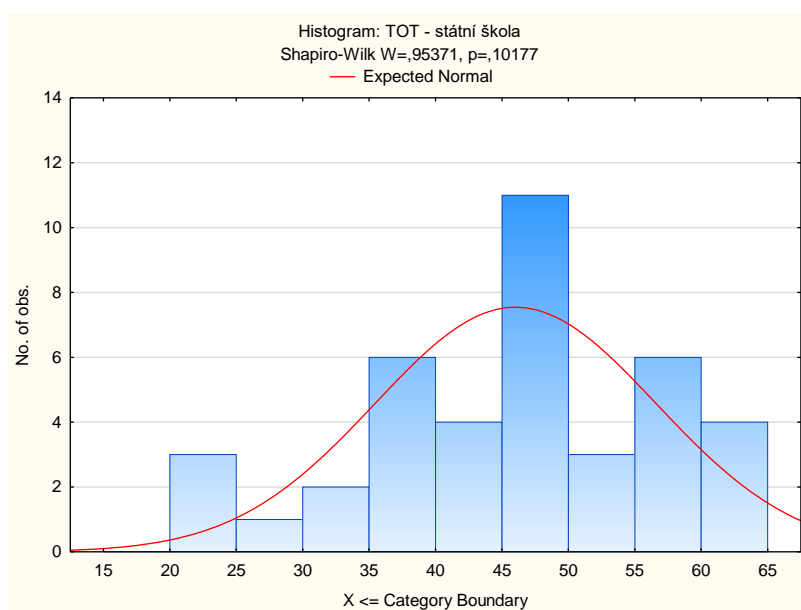
## 6.1 Etické hledisko a ochrana soukromí

Před samotným sběrem dat probíhalo oslovení vedení škol, které s dotazníkovým šetřením na své škole souhlasilo. Všem ředitelům byl poslán průvodní dopis, poté dopis pro rodiče, a také byl přiložený Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2, aby měli ředitelé konkrétnější představu, viz Příloha č. 4. Dále byli osloveni přímo rodiče, kteří byli požádáni o spolupráci, zda s testováním svého dítěte souhlasí. Nikdo z rodičů nebyl proti. V den samotného testování, byl dětem stručně a jasně vysvětlen záměr testování a základní instrukce k vyplnění dotazníku. Všechny děti měly ještě samy možnost rozhodnout, zda dotazníky vyplní, nebo ne. Testování se nakonec zúčastnily všechny oslovené děti. Dotazníky byly anonymní. Jediné, co měly děti uvést, byl věk a jejich pohlaví.

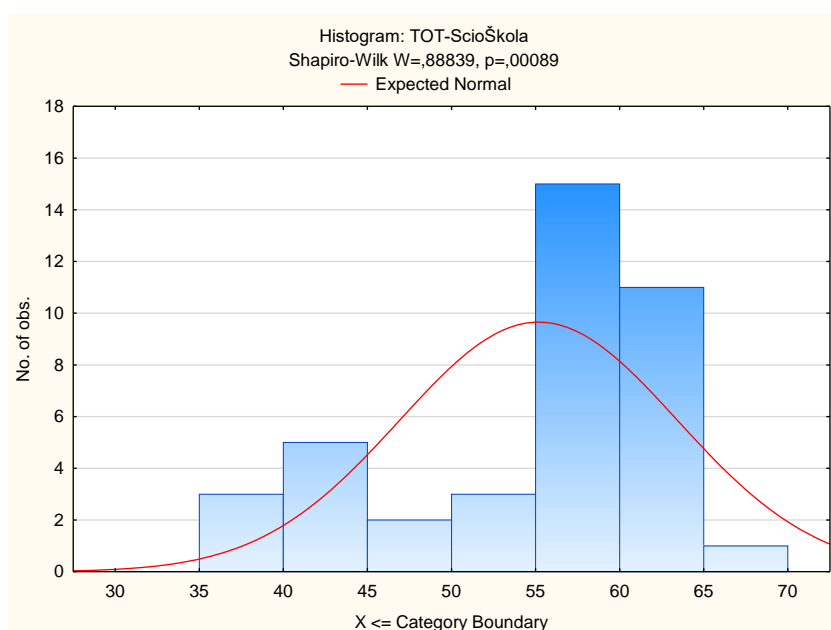
# 7 PRÁCE S DATY A VÝSLEDKY

Nejdříve jsme testovali normální rozložení dat v obou skupinách. Testování proběhlo pomocí Shapiro – Wilkova testu na hladině významnosti 0,05. Použili jsem hodnotu celkového skóre (TOT).

**Graf 1:** *Test normality celkového skóru (TOT) státní škola*



**Graf 2:** *Test normality celkového skóru (TOT) ScioŠkoly*



P – hodnota testu normality je u státní základní školy větší než zvolená hladina významnosti. Znamená to, že data mají normální normované rozložení. P – hodnota testu normality u ScioŠkoly je menší než zvolená hladina významnosti. Znamená to, že data nemají normální rozložení. Před testováním ostatních hypotéz jsme vždy provedli test normality, data u ScioŠkoly jsou výrazně zešikmená a nemají normální rozdělení viz Příloha č. 3. U některých škál nevyšlo i u dat státní základní školy normální normované rozdělení, konkrétně u škál (BEH) a (HAP) viz Příloha č. 3. Z toho důvodu jsme použili pro testování všech hypotéz neparametrický test – Mann – Whitney U test.

### **Testování hypotézy H1:**

**H1 Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.**

H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.

$P = 0,00016$ , hodnota testu je menší, než zvolená hladina významnosti  $0,05$ . Zamítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

**Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.**

Hypotézy H2 – H7 jsou jednostranné hypotézy, proto budou testovány jednostranně.

Tyto hypotézy budou podrobeny také Bonferroniho korekci. Jedná se o korekční proceduru pro násobné testování hypotéz (Anděl, 2007). Vezmeme si naši zvolenou hladinu významnosti, což je  $0,05$  a vydělíme ji počtem zároveň provedených testů. V našem případě se jedná o šest testů. Naše nová hladina významnosti bude pro hypotézy H2 – H7  $p = 0,00833$ .

### **Testování hypotézy H2:**

**H2 Míra přizpůsobivosti (BEH) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.**



H0 Míra přizpůsobivosti (BEH) není vyšší u dětí a adolescentů navštěvující ScioŠkolu.

H1 Míra přizpůsobivosti (BEH) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvující ScioŠkolu.

$P = 0,02228$  – hodnota testu je větší, než zvolená hladina významnosti  $0,00833$ . Nezamítáme proto nulovou hypotézu.

**Nepodařilo se nám prokázat, že děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu mají vyšší míru přizpůsobivosti (BEH).**

### **Testování hypotézy H3:**

**H3 Intelektové a školní postavení (INT) je vyšší u dětí a adolescentů, které navštěvují ScioŠkolu.**

H0 Intelektové a školní postavení (INT) není vyšší u dětí a adolescentů, kteří navštěvují ScioŠkolu.

H1 Intelektové a školní postavení (INT) je vyšší u dětí a adolescentů, kteří navštěvují ScioŠkolu.

$P = 0,00008$  – hodnota testu je menší, než zvolená hladina významnosti  $0,00833$ . Zamítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

**Intelektové a školní postavení (INT) je vyšší u dětí a adolescentů, kteří navštěvují ScioŠkolu.**

### **Testování hypotézy H4:**

**H4 Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.**

H0 Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) není vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.

H1 Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.

$P = 0,00249$  – hodnota testu je menší, než zvolená hladina významnosti  $0,00833$ . Zamítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

**Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.**

#### **Testování hypotézy H5**

**H5 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu méně často podléhají úzkosti (FRE).**

H0 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu nepodléhají méně často úzkosti (FRE).

H1 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu podléhají méně často úzkosti (FRE).

$P = 0,00001$  – hodnota testu je menší, než zvolená hladina významnosti  $0,00833$ . Zamítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

**Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu méně často podléhají úzkosti (FRE).**

#### **Testování hypotézy H6**

**H6 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu skórují výše v oblasti sociálního fungování (POP).**

H0 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu neskórují výše v oblasti sociálního fungování (POP).

H1 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu skórují výše v oblasti sociálního fungování (POP).

$P = 0,03673$  – hodnota testu je vyšší, než zvolená hladina významnosti  $0,00833$ . Nezamítáme proto nulovou hypotézu.

**Nepodařilo se nám prokázat, že děti a adolescenti navštěvující Scioškolu skórují výše v oblasti sociálního fungování (POP).**

#### **Testování H7**

**H7 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu dosahují větší míry spokojenosti (HAP).**

H0 Děti a adolescenti navštěvující Scioškolu nedosahují větší míry spokojenosti (HAP).

H1 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu dosahují větší míry spokojenosti (HAP).

$P = 0,1266$  – hodnota testu je vyšší, než zvolená hladina významnosti  $0,00833$ . Nezamítáme proto nulovou hypotézu.

**Nepodařilo se nám prokázat statisticky významný rozdíl v tom, že by děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu dosahovali větší míry spokojenosti (HAP).**

**Tab. 3:** Výsledky průměrného  $T$  – skóru a Mann – Whitney testu u státní základní školy ( $N = 40$ ) a ScioŠkoly ( $N = 40$ )

škála	Průměr $T$ – skóru		Součet pořadí		U	p	AUC	Z
	Státní škola	ScioŠkola	Státní škola	ScioŠkola				
INC	52,28	48,40	1799	1441	621	0,09	0,39	1,72
RES	48,20	45,65	1780	1460	640	0,12	0,4	1,53
TOT	46,03	55,18	1228	2012	408	< 0,05	0,26	-3,77
BEH	49,98	54,35	1383	1856	563	0,02	0,35	-2,27
INT	46,25	52,75	1222	2017	402	<0,008	0,25	-3,82
PSY	46,43	52,55	1309	1931	489	<0,008	0,31	-2,99
FRE	46,83	56,75	1122	2118	302	<0,008	0,19	-4,79
POP	46,65	51,00	1403	1837	583	0,04	0,36	-2,08
HAP	46,28	52,33	1362	1878	542	0,01	0,34	-2,48

**Pozn. subškály PHCSC-2:** INC – Index inkonzistentních odpovědí, RES – Index předpojatosti, TOT – Celkový skór, BEH – Přizpůsobivost, INT – Intelektové a školní postavení, PSY – Fyzický zjev a vlastnosti, FRE – Nepodléhání úzkosti, POP – Popularita, HAP – Štěstí a spokojenost

**Pozn. Mann – Whitney U test:** U – hodnota testové statistiky, p= p – hodnota, AUC= hodnota ukazatele *area under curve*, Z – test

## 7.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

Pro lepší přehlednost zrekapitulujeme konečné výsledky statistických hypotéz.

H1 Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.

**Existuje statisticky významný rozdíl v sebepojetí dětí a adolescentů mezi skupinou z běžné základní školy a skupinou dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu.**

H2 Míra přizpůsobivosti (BEH) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících ScioŠkolu

**Nepodařilo se nám prokázat, že děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu mají vyšší míru přizpůsobivosti (BEH).**

H3 Intelektové a školní postavení (INT) je vyšší u dětí a adolescentů, kteří navštěvují ScioŠkolu.

**Intelektové a školní postavení (INT) je vyšší u dětí a adolescentů, kteří navštěvují ScioŠkolu.**

H4 Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.

**Pojetí fyzického zjevu a osobních vlastností (PSY) je vyšší u dětí a adolescentů navštěvujících Scioškolu.**

H5 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu méně často podléhají úzkosti (FRE).

**Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu méně často podléhají úzkosti (FRE).**

H6 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu skórují výše v oblasti sociálního fungování (POP).

**Nepodařilo se nám prokázat, že děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu skórují výše v oblasti sociální fungování (POP).**

H7 Děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu dosahují větší míry spokojenosti (HAP).

**Nepodařilo se nám prokázat statisticky významný rozdíl v tom, že by děti a adolescenti navštěvující ScioŠkolu dosahovali větší míry spokojenosti.**

## 8 DISKUZE

Spokojení, zodpovědní a sebevědomí žáci, je ideální vize snad každého školského zařízení. Jak se žáci ve škole cítí a jsou sami se sebou spokojení se projeví na jejich další cestě životem. Tato skutečnost ovlivňuje ale nejen jejich budoucí život, ale také okolí, od nukleární rodiny po různá společenství až po samotnou společnost. O těchto věcech se však moc nemluví, sebepojetí je něco, na co si nemůžeme sáhnout, je těžce dokazatelné, proto je některými tak opomíjeno. Není tomu dávno, co nebylo vůbec důležité, zda se žáci ve škole cítí dobře, hlavním faktorem bylo, zda se učí dostatek nových informací, a jestli se chovají tak, jak mají. V posledních letech se však od striktních požadavků na kvantum učiva pomalu upouští.

Průcha (2001) uvádí, že rodiče se začínají více zajímat o to, jak se jejich dětem ve škole líbí, jestli tam mají kamarády, a jestli škola sdílí hodnoty, které jsou jim samotným blízké. Proto se stále ještě zakládají alternativní školy, které reagují na nespokojenost rodičů, učitelů nebo dokonce i politiků (Průcha, 2001).

Zmapovali jsme aktuální situaci sebepojetí dětí a adolescentů na dvou typech základních škol, přičemž první škola byla klasická státní základní škola a druhá ScioŠkola, která v našem případě zastupuje alternativní formu vzdělávání. Jedná se o výsledky ze dvou konkrétních škol. Zda by vyšly stejné výsledky i z porovnání jiných dvou škol, není v kompetenci této práce. Danou skutečnost garantovat nemůžeme. Vycházíme pouze z výsledků, které jsou uvedeny výše. Dalším limitem práce by mohlo být nepravdivé vyplnění dotazníku respondenty. Tuto skutečnost alespoň do jisté míry detekuje lži škála (INC) a předpojatost k pozitivním nebo negativním výsledkům (RES) v rámci dotazníku Piers – Harris 2. Respondenty, kteří měli vysoké hodnoty v těchto škálách jsme před vyhodnocením výzkumu vyřadili, abychom alespoň do značné míry eliminovali lživé a popř. náhodné odpovědi, celkem bylo těchto respondentů 8.

Zjistili jsme, že typ školy má s největší pravděpodobností vliv na sebepojetí samotných žáků. Jako první jsme testovali celkový skóre (TOT) dotazníku Sebepojetí Piers – Harris 2. Žáci navštěvující ScioŠkolu dosáhli průměrně vyššího skóre než žáci navštěvující státní základní školu. Maximální hodnota T – skóre byla v této škále 68. Žáci navštěvující státní základní školu měli průměr T – skóre 46, kdežto průměrný T – skóre žáků ze ScioŠkoly

byl 55. Nižší hodnotu sebepojetí u státní základní školy podtrhuje výrok Nováčkové (2015), která uvádí, že tradiční škola poškozuje každé dítě bez výjimky, každé však svým způsobem jinak. Za poškození považuje např. nerozvinutí řady individuálních dispozic a schopností, snížení sebevědomí, závislost na autoritě, obecně malý rozvoj komunikačních schopností a dovednost kritického myšlení. Dále také přijetí představy, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než já, je správné a že je to dokonce důležitější než spolupráce. Nováčková (2015) za podstatné riziko vidí především také snížení a u některých dětí dokonce až úplné ubití motivace k učení, degradace vzdělávání pouze na sběr známek a později na získání „papíru“ o absolvování školy. Z toho tedy vyplývá, že nejdůležitější je získání cílové roviny v podobě dobrého vysvědčení, ovšem samotná cesta - kvalita nabytých vědomostí a získání dalších přidaných vlastností zůstává na druhé koleji. To, co Nováčková označuje jako za poškozující se ve ScioŠkolách objevuje zřídka. Ba naopak je v těchto školách kladen důraz na individuální přístup, rozvoj komunikačních dovedností a schopnost kritického myšlení. Průvodci se snaží, mnohdy velmi obtížně, v žácích probouzet jejich vnitřní motivaci. Obecně to jde lépe u žáků, kteří jsou v těchto školách od začátku, od první třídy, obtížnější je to u žáků, kteří přestoupí z tradiční základní školy (ScioŠkoly, nedat.)

Ještě předtím, než se zaměříme na jednotlivé subškály, které jsme testovali pomocí hypotéz, je důležité zmínit dvě důležité hodnoty. První hodnota se týká nahodilých odpovědí (INC). Jedná se o některé kombinace odpovědí na položky PHSCS – 2, které jsou neobvyklé a logicky nekonzistentní. Přítomnost mnoha inkonzistentních odpovědí může naznačovat skutečnost, že dítě odpovídalo náhodně (Piers, Herzberg, 2002). Celkový T – skóre  $\geq 73$  naznačuje, že žáci alespoň na některé položky dotazníku odpověděli pravděpodobně náhodně. Čím je číslo T – skóru nižší, tím je menší pravděpodobnost nahodilých odpovědí. Průměrná hodnota T – skóru žáků na státní základní škole odpovídala hodnotě 52,28. U žáků ve ScioŠkolách tomu bylo o něco méně, konkrétně 48,40. Hodnota T – skóru 47 dosahuje hodnotu hrubého skóru 1. Proto můžeme konstatovat, že obě školy by v průměru neměly mít zkreslené odpovědi a tím tedy validní výstupy. Druhá hodnota se týká tendence k pozitivní nebo negativní předpojatosti (RES). Suma kladných odpovědí (RES) se vyznačuje průměrnými hodnotami  $T = 51$ . U státní školy bylo  $T = 48,20$  a u ScioŠkoly  $T = 45,65$ . Výsledek u obou typů škol nepoukazuje na tendenci k pozitivní ani negativní předpojatosti.

První subškála testovala Přizpůsobivost (BEH). Konkrétněji se jednalo o připuštění nebo popření problematického chování. Maximální hodnota T – skóru je 62. Žáci ze státní

základní školy dosáhli průměrně  $T= 49,98$  a žáci ze ScioŠkoly  $T= 54,35$ . Obě hodnoty spadají do průměrného skóru. Nebyl zde prokázán statisticky významný rozdíl.

Druhá subškála se zaměřila na intelektové a školní postavení (INT). Celkový  $T$  – skór byl 65. Státní škola měla v průměru  $T= 46,43$  a ScioŠkola  $T= 55,75$ . U této subškály byl prokázán statisticky významný rozdíl ku prospěchu ScioŠkol. Subškála zrcadlí skutečnost, jak žák vnímá své schopnosti vzhledem k intelektuálním a školním úkolům. Položky také pokrývaly spokojenost se školou a ambice. Škála by také mohla ověřovat první princip ScioŠkol, který říká, že děti mají přirozenou a vrozenou chuť a potřebu učit se a rozvíjet. Škola se snaží v dětech rozvíjet hlavně vnitřní motivaci. V subškále (INT) byli žáci ze ScioŠkol nadprůměrní a žáci ze státní školy průměrní.

Třetí subškála odkrývala skutečnost, jak jsou na tom žáci v oblasti svého fyzického zjevu a svých osobních vlastností (PSY). Opět byl celkový  $T$  – skór 65. Žáci navštěvující státní školu získali průměrně  $T= 46,43$  a žáci navštěvující ScioŠkolu  $T= 55,55$ . I přesto, že oba typy škol spadají do škály průměru, byl zde prokázán statistický významný rozdíl. Žáci ze ScioŠkoly skórovali lépe. Může to být v důsledku toho, že ve ScioŠkolách je ve třídě méně dětí než na běžné státní škole. Tento typ škol se snaží o respektující přístup jak ze strany průvodců, tak ze strany žáků. Klade se zde velký důraz na efektivní komunikaci a individuální přístup. Děti mohou rozvíjet své osobní vlastnosti, ale také pracovat na svých nedostacích. Když např. dojde mezi dětmi ke sporu, má průvodce na tyto záležitosti poměrně dostatek prostoru. Může si dovolit zastavit vyučování a věnovat se např. problému, který v kolektivu dětí vznikl. (ScioŠkoly, nedat.). Podle České školní inspekce (2010) je vesměs ve třídách na státní základní škole maximálně 30 žáků na jednoho učitele. V tomto počtu žáků individuální přístup není možný. V těchto školách musí učitelé také většinou striktně dodržovat osnovy, z toho důvodu zde není ani prostor na to, aby učitel mohl řešit důkladně každý spor. Většinou se takové věci řeší poznámkou do žákovské knížky, ale po příčině problému se z časových důvodů většinou pátrat nemůže.

Nepodléhání úzkosti (FRE) je čtvrtá subškála, která mapuje u žáků úzkost a dysforickou náladu. Jednotlivé položky se snažily zachytit řadu konkrétních emocí včetně obav, stydlivosti, nervozity, strachu a celkového pocitu opomíjení ostatními. Celkový  $T= 65$ . Státní škola získala v průměru  $T= 46,82$  a spadá tímto do průměrného skóru. Zatímco žáci ze ScioŠkol měli v průměru 56,75, což je řadí do nadprůměrného skóru. Takoví žáci v podstatě odmítají, že by pociťovali smutek, nervozitu, obavy nebo nepříjemné nálady. Svůj podíl na tom může mít skutečnost, že ve ScioŠkolách děti nejsou vystaveny známkování.



Jedná se o osmý princip ScioŠkol, který hovoří o tom, že děti nepotřebují známky, ale konstruktivní zpětnou vazbu. Okamžitou zpětnou vazbou může být už jen to, že něco vyrobí a ono to nefunguje, proto musí danou věc vyrobit znovu. Ne, však u všech aktivit funguje přirozená zpětná vazba, proto jsou ve škole průvodci, kteří pomáhají dětem zhodnotit jejich vlastní práci a hledají společně cesty k dalšímu řešení (ScioŠkoly, nedat.). Jedlička a kol. (2018) hodnocení považuje za velmi důležité a hovoří např. o známkování jako o tzv. odcizeném hodnocení, což může žáky ze státních škol značně v této subškále limitovat. Hodnocení je okamžitě zviditelněno v podobě známek, které se pro některé žáky stávají klíčovým bodem celého školního snažení. Zámky jsou informačním prostředkem nejvyšších autorit pro dítě - mezi učitelem a rodičem. Znamkování je žákům většinou odcizeno, neboť se jedná o izolovanou záležitost učitele. Toto má nepříznivý důsledek pro vazbu mezi hodnocením a činností, která je hodnocena. Zámky mohou žáky odtrhávat od vlastní práce. Ten, kdo žakovu práci neustále hodnotí je pouze učitel, a vzhledem k tomu, že rodiče nejvíce stále zajímají výsledky než samotná práce, stávají se známky pro žáky tím nejdůležitějším, co se ve škole děje. Z toho vyplývá, že obavy z hodnocení mohou vést ke strachu a celkovému špatnému pocitu z vlastní osoby (Jedlička a kol., 2018). Už jen samotné rodičovské schůzky na státních školách žáky poměrně znevýhodňují. Rodiče a učitelé se schází sami bez jejich přítomnosti, proto se k daným skutečnostem nemohou vyjádřit. Oproti tomu ve ScioŠkolách probíhají rodičovské schůzky formou tripartit, které také mohou napomoci k tomu, aby žáci postupně odbourávali stydlivost a nervozitu. Žáci se při těchto schůzkách s rodiči a průvodcem učí mluvit o svých pocitech, o tom, jak se ve škole cítí, co se jim daří a na čem by naopak měly zapracovat. Klíčové jsou také individuální schůzky žáků s mentorem, kde se snaží řešit to, jaké jsou silné a slabé stránky daného jedince. Tyto skutečnosti by mohly žáky ze ScioŠkol činit sebejistější a průbojnější. V této subškále byl prokázán statisticky významný rozdíl.

Předposlední subškálou, kterou jsme testovali, byla Popularita (POP). Maximální hodnota T – skóru byla 68. Žáci ze státní základní školy dosahovali průměrně T= 46,65, žáci ze ScioŠkoly skórovali o něco výše, a sice průměrně měli T= 51,00. Hodnoty na obou typech škol spadají do průměrného skóru. Žáci jsou se svým sociálním fungováním spíše spokojeni, uznávají však také určité potíže v interakci se svými spolužáky. V této subškále nebyl prokázán statisticky významný rozdíl.

Štěstí a spokojenost (HAP) byla poslední subškálou celého dotazníku. Tato subškála odráží pocit štěstí a obecnou spokojenost s vlastním životem. Maximální hodnota T= 59.

Výsledky v této subškále jsou podobné s výsledky předposlední subškály. Žáci ve státních základních školách měli  $T=46,28$ , žáci ve ScioŠkolách měli průměrný  $T$  – skóre opět o něco vyšší, a sice  $52,33$ . Obě školy jsou tak opět zařazeny do průměrného skóru, ve kterém žáci udávají jak pozitivní, tak negativní hodnocení celkových životních okolností, přičemž ale pozitivní okolnosti převažují nad negativními. Nebyl zde prokázán statisticky významný rozdíl.

V minulých letech proběhlo několik výzkumů na podobnou problematiku. Uvedeme alespoň pár nejzajímavějších. Blatný a kol. (1998) se zaměřili na faktory, které ovlivňují sebehodnocení u různých temperamentových typů. Výzkumný soubor se skládal ze studentů gymnázií ve věku od 14 – 19 let. Bylo zjištěno, že extroverze zvyšuje úroveň sebehodnocení, kdežto neuroticismus úroveň sebehodnocení snižuje. Nejvyšší úroveň sebehodnocení se vyskytuje u sanguiniků. Další výzkum v roce 2015 přinesli Orel a kol., tohoto výzkumu se zúčastnilo 4 901 dětí a adolescentů ve věku 9 – 21 let. Byla použita česká adaptace Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů (PHCSSC – 2). Statisticky významné rozdíly byly nalezeny v celkovém skóru (TOT) mezi pohlavími věkových skupin 15 – 16 let a 17 – 18 let. Signifikantní rozdíl celkového skóre sebepojetí mezi pohlavími byl zjištěn ve věkové skupině 9 – 10 let (Orel et al., 2015). Pro zaměření naší práce je ještě důležité zmínit výsledek výzkumu, který zkoumal Chapman (1988), který je jeden z autorů Dotazníku sebehodnocení školní úspěšnosti. Chapman zkoumal souvislost mezi sebepojetím dítěte a školní úspěšností. Testování byli žáci ve věku 10 – 15 let na kanadských školách. Výsledky výzkumu potvrdily to, že děti s vysokou sebedůvěrou jsou více motivovány k práci, jsou vytrvalejší a více se snaží dokončit zadané úkoly.

Podobný výzkum, který by v českém vzdělávacím prostředí zkoumal sebepojetí dětí a adolescentů na dvou typech různých škol, se nám nepodařilo dohledat.

Výsledky, ke kterým jsme dospěli říkají, že alternativní směr typu ScioŠkol má pozitivní vliv na sebepojetí dětí a adolescentů. Do budoucna by bylo vhodné zmapovat sebepojetí dětí a adolescentů i na jiných alternativních školách. Je poměrně těžké měnit několik desítek let starý systém, ale prvky některých alternativních škol by se mohly aplikovat na státní školství, jako např. menší počet žáků ve skupině, konstruktivní zpětná vazba a zavedení rodičovských schůzek, na kterých mohou být přítomni i samotní žáci. Dobrou zprávou je, že některé státní školy se už snaží o pár inovací, avšak občas mají doslova svázané ruce různými osnovami. V dnešní pokročilé době není dle mého názoru nejdůležitější kvantum získaných vědomostí, jak tomu na některých školách ještě stále bývá,

ale tzv. softs skills - měkké dovednosti, které žáci během svého působení ve školách získají. Jsem toho názoru, že je důležitější např. umět vystupovat na veřejnosti, konstruktivně řešit problémy a nenechat se zastrašit kdejakou překážkou. Na tomto místě je důležité také zmínit nevýhodu alternativních škol, a sice to, že jsou většinou placené. Někteří rodiče, ač by sebevíc souznili s hodnotami alternativních škol, si je z finančních důvodů nemohou dovolit, proto by bylo vhodné, aby každý měl možnost podobně inovativní školy navštěvovat. V této věci může zakročit pouze Vláda České republiky s inovací celého školského systému. Inspirovat by se mohla např. od skandinávských zemí, kde se investice do veřejného vzdělávání vyplatila.

## 9 ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem sebepojetí dětí a adolescentů. Cílem práce bylo zjistit, na kterém z dvou typů škol na sebe žáci pohlížejí lépe. Zda jsou to děti a adolescenti na klasické státní základní škole, nebo děti a adolescenti v alternativní škole, konkrétně ScioŠkole.

V teoretické části práce je souhrn informací, který se týká jak samotného sebepojetí, tak představení dané cílové skupiny – dětí a adolescentů a v neposlední řadě představení obou typů škol. Testování proběhlo pomocí dotazníků Piers – Harris 2. Získána data od respondentů jsou vyhodnocena v praktické části a díky nim jsme došli k následujícímu závěru.

Děti a adolescenti ve ScioŠkolách na sebe celkově pohlížejí lépe, než děti a adolescenti ve státní základní škole. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci ScioŠkol skórovali statisticky významně ve škálách: Intelektové školní postavení (INT), Fyzický vzhled a vlastnosti (PSY) a Nepodléhání úzkosti (FRE). Ve škálách Přizpůsobivost (BEH), Popularita (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP) jsme statisticky významný rozdíl nenalezli.

## 10 SOUHRN

Tato práce se zaměřila na srovnání sebepojetí dětí a adolescentů na státních základních školách a ScioŠkolách. Srovnali jsme dva typy rozdílných vzdělávacích přístupů. Cílem bylo zjistit, jak na sebe pohlíží žáci ve dvou odlišných školních prostředích, a především zda školní prostředí mohou ovlivňovat sebepojetí daných jedinců.

Vycházeli jsme z obecného vysvětlení pro nás klíčových pojmů jako jsou sebepojetí, adolescence, starší žáci a školní prostředí. Blíže jsme se zabývali rozdíly v přístupu obou škol. Největší odlišnosti jsme našli v těchto oblastech: principy, prostředí, finanční stránka, pedagogové, systém, a zpětná vazba. Principy obou škol jsou poměrně odlišné. Státní základní škola je více orientovaná na učivo než na samotného žáka. Nesmíme však zapomenout dodat, že ho v žádném případě neopomíjí. ScioŠkola je v tomto trochu jiná, obrovský důraz klade právě na to, aby v hlavní roli celého vzdělávání byl samotný žák. Dává tak žákům poměrně velkou svobodu v tom, co se budou učit a jakým tempem. Klíčové je pro ScioŠkoly probudit v žácích vnitřní motivaci, kdežto státní základní škola se zaměřuje spíše na motivaci vnější. Co se prostředí týče, jsou ScioŠkoly ve velké výhodě. Jednu třídu utváří maximálně 15 žáků, oproti 30 žákům ve státní základní škole. Finanční stránka je zase velkou nevýhodou ScioŠkol. Státní školství je bezplatné, kdežto ScioŠkoly, jakožto soukromé školy, jsou poměrně drahou záležitostí, a ne všichni rodiče si je mohou dovolit platit devět let. Rozdíl v pedagogích už je jen v tom, že na státních školách jsou to učitelé, kteří mají hlavní slovo a jsou pro žáky bezprostřední autoritou. Ve ScioŠkolách nalezneme průvodce, jejichž hlavním cílem je žáky provázet na jejich cestě vzděláním. Propracovanost a tradice systému je další výhodou státních škol. Mají dlouholetou tradici. ScioŠkoly jsou novým projektem, který funguje teprve pátým rokem. Důležitý rozdíl vnímáme především ve zpětné vazbě. Naproti sobě stojí známkování a slovní hodnocení. Na jednu stranu žáci ze státní školy mají okamžitou zpětnou vazbu v podobě známek, rizikem však může být skutečnost, že se začínají srovnávat se spolužáky, a hlavně žákům známky neřeknou tolik o jeho vlastních výkonech, tedy o tom, co skutečně umí a ovládají. Ve ScioŠkolách se setkáváme s okamžitou zpětnou vazbou, buďto v podobě toho, že se žákům něco podaří (nepodaří), nebo mu ji jim podá průvodce.

To, jestli se tyto rozdíly v prostředí a přístupu odráží na sebepojetí samotných žáků, jsme testovali v praktické části této práce. Oslovili jsme jednu základní státní školu a tři ScioŠkoly (pražskou, olomouckou a brněnskou). Pro práci jsme se rozhodli použít kvantitativní výzkum. Získávání dat probíhalo pomocí standardizovaného dotazníku – Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2. Jeho česká standardizace je určena pro respondenty od 9 – 18 let. Žáci volili mezi dvěma možnostmi „ano“, nebo „ne“, podle toho, který výrok na nich nejvíce seděl. Před samotným testováním jsme si ještě stanovili celkem sedm hypotéz, které jsme si poté pomocí statistického testování ověřovali. Po vyčištění dat jsme získali 80 dotazníků. 40 dotazníků ze státní školy a 40 dotazníků ze ScioŠkoly. Podařilo se nám také zachovat stejný počet žáků ve skupině. Žáci byli rozděleni do čtyř skupin podle věkové kategorie. Konkrétně se jednalo o tyto kategorie 11 let, 12 let, 13 let a 14 let. V každé kategorii jsme měli stejný počet dívek a chlapců. Tedy v každé kategorii 5 dívek a 5 chlapců u státní základní školy a 5 dívek a 5 chlapců u ScioŠkoly.

Po vyhodnocení dotazníků a převedení na T – skóry jsme provedli statistické testování. Díky deskriptivní statistice jsme zjistili, že data u ScioŠkol nekorrespondují s normálním normovaným rozdělením, ale jsou výrazně zešikmená, rozhodli jsme se proto pro samotné testování použít neparametrický statistický test. Jako nejlepší volbou se nám jevil Mann – Whitney U test. Pomocí zmiňovaného statistického testu jsme ověřovali platnost jednotlivých stanovených hypotéz. První hypotéza byla oboustranně položena, zbývající byly jednostranné hypotézy. Pro nezkrácenost výsledků jsme na tyto konkrétní jednostranné hypotézy použili Bonferroniho korekci. Byla proto stanovena přísnější hladina významnosti.

Ze statistického testování vyplynulo, že podle celkového skóru (TOT) na sebe pohlíží lépe žáci ze ScioŠkol. V subškálách Přizpůsobivost, Popularita a Štěstí a spokojenost nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Opak byl v subškálách Intelektové školní postavení, Fyzický vzhled a osobní vlastnosti a Podléhání úzkosti. Zde jsme zaznamenali statistický významný rozdíl.

# LITERATURA

1. Anděl, J. (2007). *Statistické metody*. Praha: Matfyzpress.
2. Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
3. Bennack, J. (2006). *Erziehungskonzepte in der Schule. Praxishilfen für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern*. Weinheim und Basel: Beltz.
4. Blatný, M., Osecká, L., & Hrdlička, M. (1998). *Zdroje sebehodnocení u temperamentových typů*. *Československá psychologie*, 42 (4).
5. Blatný, M., Plháková, A., (2003). *Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
6. Čačka, O., (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. s. 250.
7. Česká školní inspekce. (2010). *Je stanoven počet dětí ve třídách v jednotlivých typech škol?* Získáno 23. srpna 2019 z <https://www.csicr.cz/cz/Inspekci-cinnost-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice?page=1>
8. Fenstermacher, G. (2004). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
9. Hejného metoda. (nedat.) *Co je to Hejného metoda?* Získáno 4. července 2019 z <https://www.h-mat.cz/hejneho-metoda>
10. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
11. Chapman, J. W. (1988). *Learning disabled children's self – concepts*. *Review of educational research*, 58 (3).
12. Jedlička, R., Kořa, J., Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitelé*. Praha: Grada.
13. Jůva, V. (1999). *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.
14. Kalivodová, J. (2017). *Alternativní proudy vzdělávání: ScioŠkoly – „Změna je trvalý stav“*. The Epoch Times. Získáno 8. srpna 2019 z <https://www2.epochtimes.cz/2017092923816/Alternivni-proudy-vzdelavani-ScioSkoly-Zmena-je-trvaly-stav.html>
15. Kraus, B., Poláčková, V. at. al. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
16. Langmeier, J. (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.

17. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
18. Macek, P. (2001). *Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající*. Praha: Portál.
19. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
20. Obereignerů, R. a kol., (2015). *Piers – Harris 2. Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
21. Obereignerů, R. a kol., (2017). *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
22. Orel, M., Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M., & Fac, O. (2015). *Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle věku a pohlaví*. *Psychologie a její kontexty*, 2 (6), 65 – 77.
23. Osborne, R. E. (2014). *Self-esteem*. *Salem Press Encyclopedia of Health*. Získáno 3. srpna 2019 z <http://eds.a.ebscohost.com>
24. Oswald, F. a kol. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitatverlag.
25. Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
26. Piers, E. V., Herzberg, D. S. (2002). *Piers – Harris 2, Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Los Angeles: Western Psychological Service.
27. Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál.
28. Satiřová, V. (2006). *Kniha o rodině*. Praha: Práh
29. ScioŠkola Olomouc. (nedat.). *Co se děje ve škole*. Získáno 1. srpna 2019 z <https://olomouc.scioskola.cz/zivot-ve-skole/co-se-deje-ve-skole>
30. ScioŠkola Olomouc. (nedat.). *Koncepce*. Získáno 1. srpna 2019 z <https://olomouc.scioskola.cz/o-skole/koncepce>
31. ScioŠkola Olomouc. (nedat.). *Školní vzdělávací program. Škola pro měnící se svět*. Získáno 2. srpna 2019 z [https://olomouc.scioskola.cz/wp-content/uploads/2017/05/SVP\\_ScioSkola\\_Olomouc.pdf](https://olomouc.scioskola.cz/wp-content/uploads/2017/05/SVP_ScioSkola_Olomouc.pdf)
32. ScioŠkoly. (nedat.). *Co chcete vědět o ScioŠkolách*. Získáno 1. srpna 2019 z [https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO\\_faq2018\\_FINAL\\_WEB.pdf](https://www.scio.cz/download/Scioskola/SCIO_faq2018_FINAL_WEB.pdf)
33. ScioŠkoly. (nedat.). *Přehled ScioŠkol*. Získáno 19. září 2019 z <https://www.scio.cz/scioskoly/prehled-skol/>
34. ScioŠkoly. (nedat.). *O ScioŠkole*. Získáno 19. září 2019 z <https://www.scio.cz/scioskoly/o-skolach/>



35. Spilková, V. (2003). *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání*. In Chráška, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.), *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. Konference ČpdS*. Brno: KONVOJ.
36. Šimíčková – Čížková, J. (2005). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
37. Šteffl, O. (2018). *K čemu samé jedničky?* Český Těšín: Mladá fronta.
38. Tomková, A., Kášová, J., Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
39. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
40. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
41. Zormanová, M. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Seznam zkratk
4. Žádost o provedení výzkumu formou dotazníku
5. Testy normality jednotlivých subškál

## **Abstrakt**

**Název práce:** Srovnání sebepojetí dětí a adolescentů ve ScioŠkolách a na státních základních školách v České republice

**Autor práce:** Mgr. Pavlína Turoňová

**Vedoucí práce:** PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. - PCH

**Počet stran:** 58

**Počet příloh:** 5

**Počet použité literatury:** 41

### **Abstrakt:**

Bakalářská práce mapuje a srovnává sebepojetí dětí a adolescentů ve ScioŠkolách a na státních základních školách v České republice. Zahrnuje žáky ve věku 11 – 14 let. Výzkumu se zúčastnilo celkem 80 žáků. 40 žáků ze státní základní školy a 40 žáků ze ScioŠkoly. Jako výzkumnou metodu jsme použili Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2. Ze statistického testování vyplynulo, že podle celkového skóru (TOT) na sebe pojmají lépe adolescenti ze ScioŠkol. V subškálách Přizpůsobivost, Popularita, Štěstí a spokojenost nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Statisticky významný rozdíl byl prokázán v subškálách Intelektové školní postavení, Fyzický vzhled a osobní vlastnosti a Podléhání úzkosti.

**Klíčová slova:** sebepojetí, děti, adolescenti, pubescence, starší školní věk, státní základní škola, ScioŠkola, Škála sebepojetí u dětí a adolescentů Piers – Harris 2

## **Abstract**

**Title:** Comparison of children and adolescents self – awareness at ScioŠkola institutions and state primary schools in the Czech Republic

**Author:** Mgr. Pavlína Turoňová

**Supervisor:** PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D. - PCH

**Number of pages:** 58

**Number of appendices:** 5

**Number of references:** 41

### **Abstract:**

The Bachelor Thesis focuses on comparison of the self-concept of children and adolescents in ScioSchools and in public elementary schools in the Czech Republic. There were 80 pupils aged 11 - 14 years included in the research; the first half from ScioSchools and the second half from public elementary schools. The Piers - Harris questionnaire of self-concept of children and adolescents was used as the research method. In the sub-scales of Adaptability, Popularity, Happiness and Contentment there was no statistically important difference found. On the other hand, statistically significant difference was found in the sub-scales of Intellectual School Status, Physical Appearance and Personal Properties, and Anxiety.

**Key words:** self – concept, adolescent, pubescence, older school age, public elementary school, ScioSchool, The Piers – Harris questionnaire of self – concept of children and adolescents

*Příloha 3 – Seznam použitých zkratk*

BEH subškála Přizpůsobivost v dotazníku Piers-Harris 2

FRE subškála Nepodléhání úzkosti v dotazníku Piers-Harris 2

HAP subškála Štěstí a spokojenosti v dotazníku Piers-Harris 2

INC Index inkonzistentních odpovědí v dotazníku Piers – Harris 2

INT subškála Intelektové a školní postavení v dotazníku Piers-Harris2

PHCSCS-2 Škála sebepojetí u dětí a adolescentů Piers-Harris 2

PHY subškála Fyzický zjev v dotazníku Piers-Harris 2

POP subškála popularita v dotazníku Piers-Harris 2

RES Index předpojatosti v dotazníku Piers – Harris 2

TOT Celkový skór Škály sebepojetí u dětí a adolescentů Piers – Harris 2

*Příloha 4 – Žádost o provedení výzkumu formou dotazníku*

**Žádost poslaná do ScioŠkol**

Milé vedení ScioŠkoly v Olomouci/ Brně/ Praze,

jsem průvodkyně Pavlína Turoňová z olomoucké ScioŠkoly. V rámci dálkového studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se zabývám závěrečnou prací na téma: Srovnávání sebepojetí dětí a adolescentů ve ScioŠkolách a na státních základních školách. Zajímá mě, jak se na sebe pohlíží děti a adolescenti na našich školách, zda jsou např. spokojenější, vyrovnanější atd. K tomu, abych se dobrala k validním výsledkům potřebuji pomoc právě od Vás.

Prosím Vaše děti ve věkové kategorii 11 let, 12 let, 13 let a 14 let, aby vyplnily dotazník, který bych jim během výuky rozdala. Ještě děti osobně požádám a podrobně vysvětlím všechny instrukce. Zjistěte, prosím, na Vašem Shromáždění, zda by u Vás testování mohlo proběhnout. Prosím také o informování rodičů. Níže posílám text pro rodiče, který můžete poslat společně s týdenním přehledem.

Bližší informace a veškeré instrukce předám osobně, až k Vám přijedu do školy s dotazníky.

Děkuji. Mějte se hezky.

Pavlína

**Text pro rodiče:**

Milí rodiče,  
průvodkyně z olomoucké ScioŠkoly se na Vás obrací s prosbou. V rámci studia Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pracuje na závěrečné práci: Sebepojetí dětí ve ScioŠkolách a státních základních školách. Z toho důvodu Vás chce poprosit, a tedy hlavně Vaše děti o spolupráci. Chce požádat děti o vyplnění dotazníku, který zabere cca. 10 – 15 min. a bude naprosto anonymní. Dotazník se bude týkat dětí od 6. - 8. třídy.

Věříme, že nemáte nic proti. Pokud ano, kontaktujte nás, prosím.

Děkujeme.

## **Žádost poslaná do státní základní školy**

Vážený pane řediteli,

žádám Vás o souhlas provedení výzkumu formou dotazníku na Vaší škole. Jmenuji se Pavlína Turoňová. V rámci dálkového studia psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se zabývám závěrečnou prací na téma: Srovnávání sebepojetí dětí a adolescentů ve ScioŠkolách a na státních základních školách. Zajímá mě, jak se na sebe pohlíží děti a adolescenti na státních školách, zda jsou např. spokojenější, vyrovnanější atd. K tomu, abych se dobrala k validním výsledkům potřebuji pomoc právě od Vás.

Prosím Vaše děti ve věkové kategorii 11 let, 12 let, 13 let a 14 let, aby vyplnily dotazník, který bych jim během výuky rozdala. Jedná se o anonymní dotazník. Jeho vyplnění by mělo zabrat cca. 10 – 15 minut.

Podrobnější informace bych Vám ještě předala v den, kdy bych k Vám do školy přišla.

Prosím o vyjádření, zda by bylo testování pomocí dotazníků na Vaší škole možné. Prosím také o informaci, zda má škola svůj informovaný souhlas k takovýmto účelům, popř. zda Vám mám poslat Informovaný souhlas pro rodiče.

S pozdravem a přáním hezkého dne

Pavlína Turoňová

### **Text pro rodiče:**

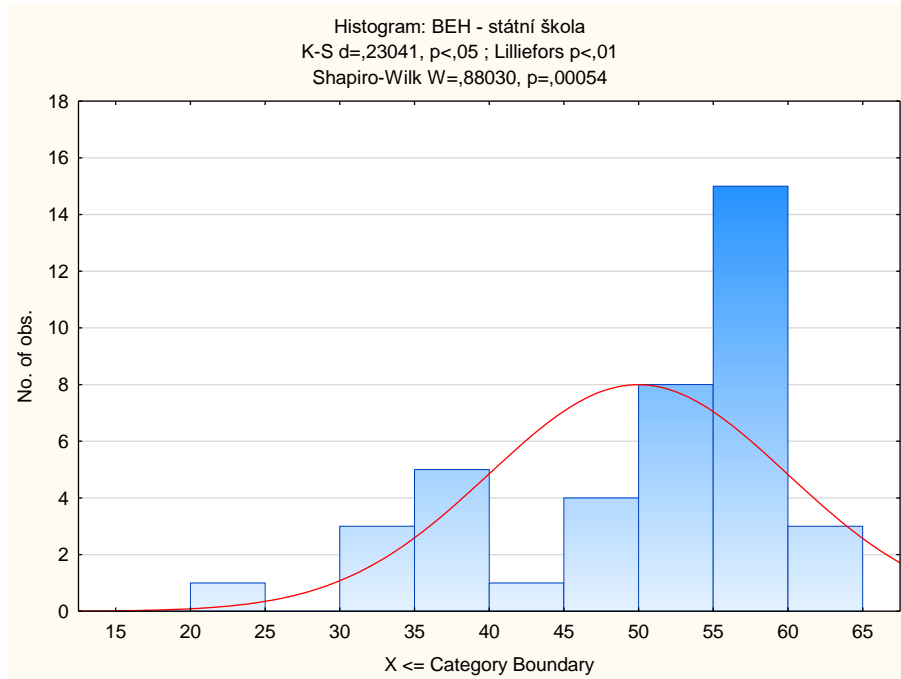
Milí rodiče,

průvodkyně z olomoucké ScioŠkoly se na Vás obrací s prosbou. V rámci studia Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci pracuje na závěrečné práci: Sebepojetí dětí ve ScioŠkolách a státních základních školách. Z toho důvodu Vás chce poprosit, a tedy hlavně Vaše děti o spolupráci. Chce požádat děti o vyplnění dotazníku, který zabere cca. 10 – 15 min. a bude naprosto anonymní. Dotazník se bude týkat dětí od 6. - 8. třídy.

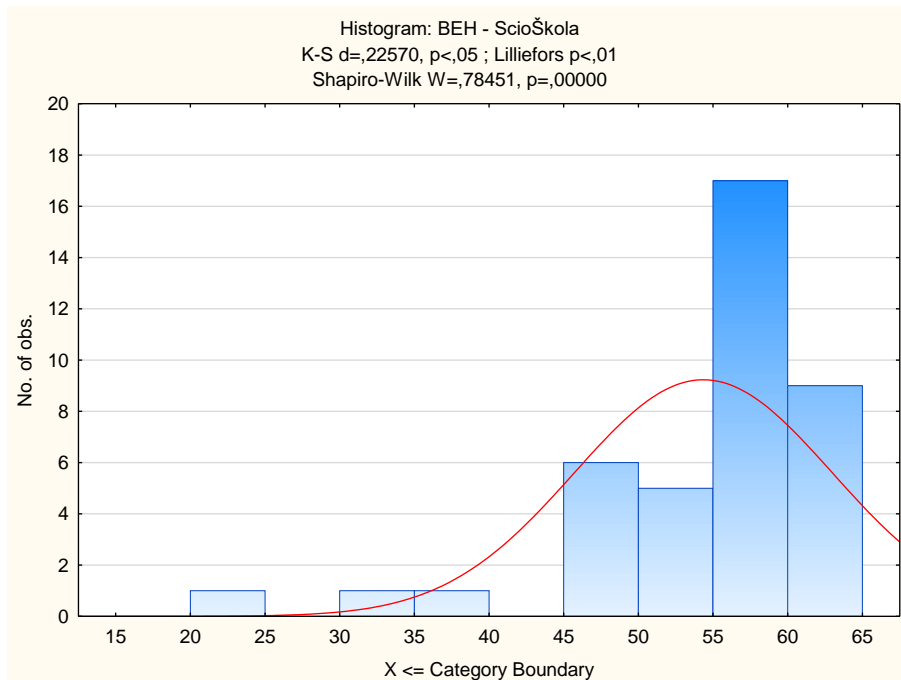
Věříme, že nemáte nic proti. Pokud ano, kontaktujte nás, prosím. Děkuje

**Přizpůsobivost (BEH)**

**Graf 1:** Test normality (BEH) - státní škola



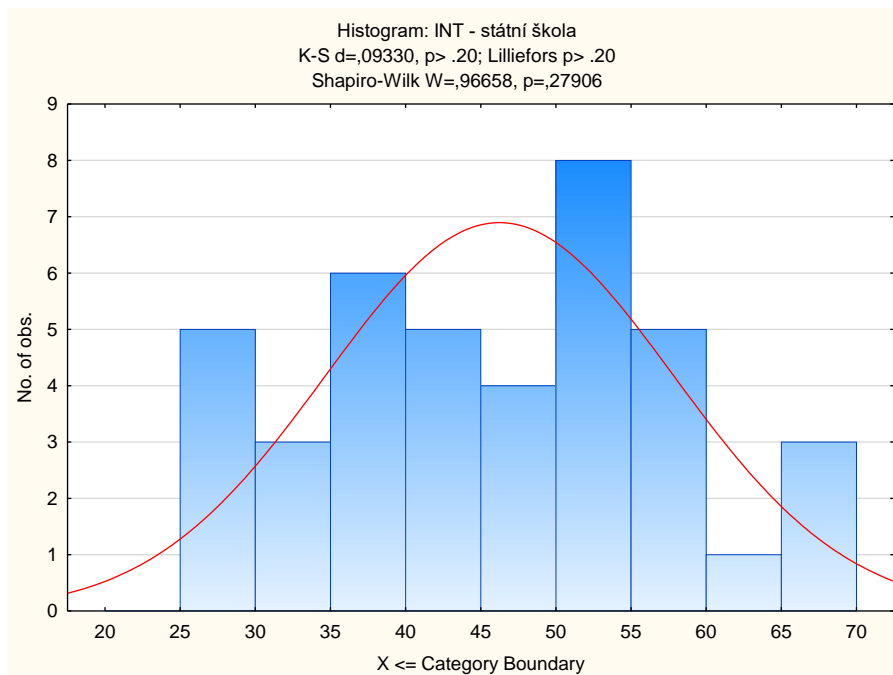
**Graf 2:** Test normality (BEH) - ScioŠkoly



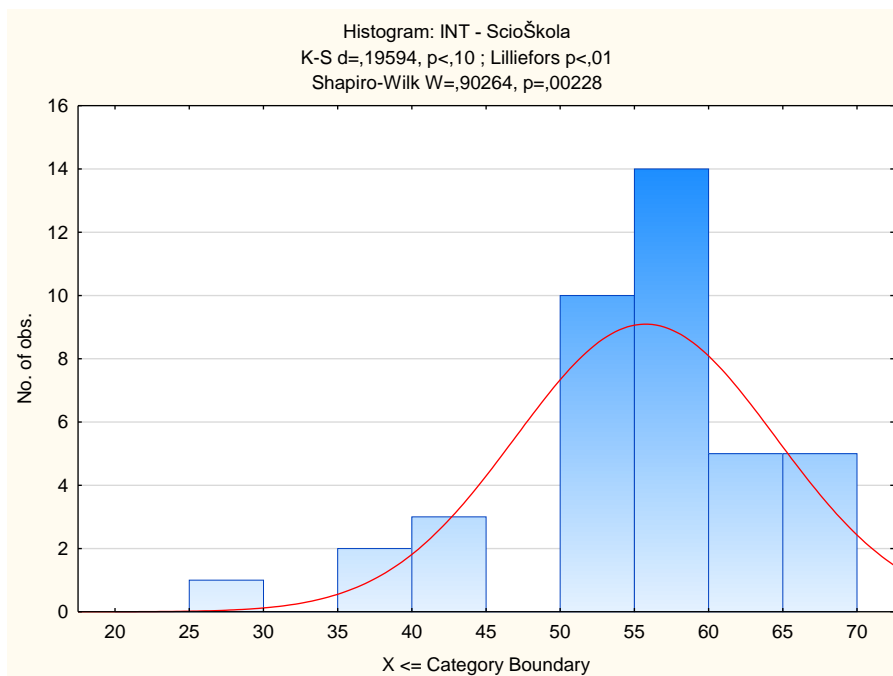


## Intelektové školní postavení (INT)

**Graf 3:** Test normality (INT) - státní škola

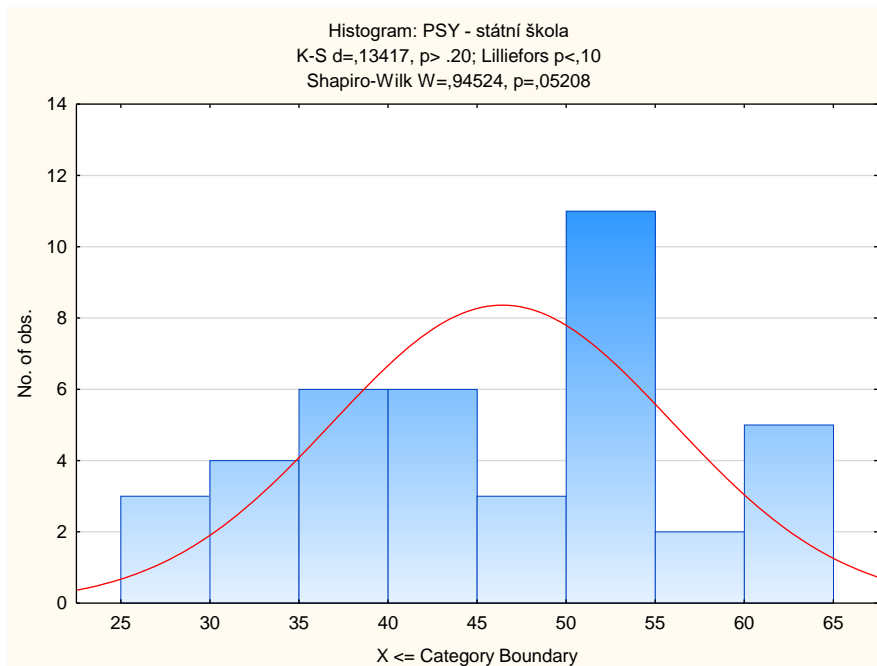


**Graf 4:** Test normality (INT) - ScioŠkoly

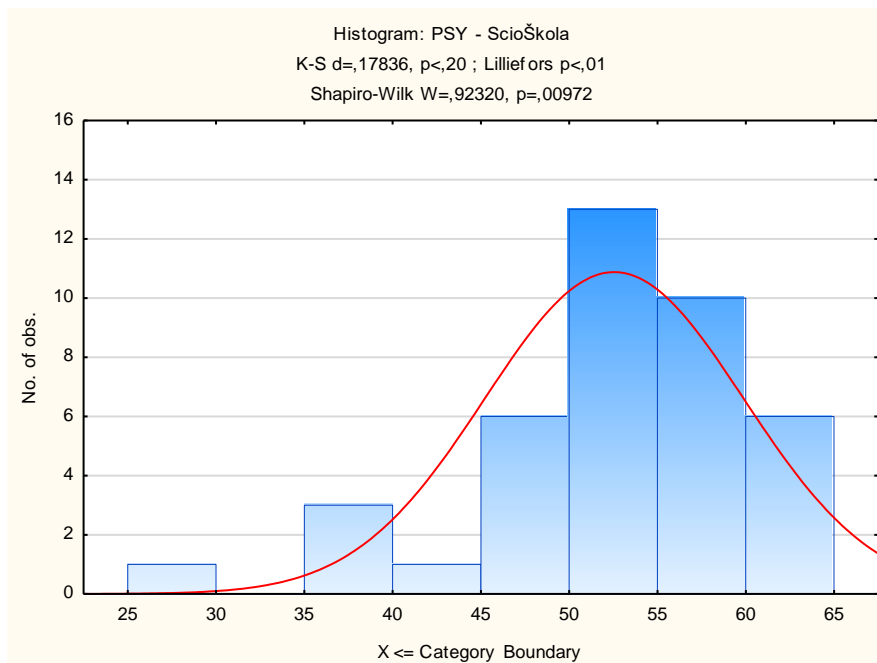


## Fyzický zjev a vlastnosti (PSY)

**Graf 5:** Test normality (PSY) - státní škola

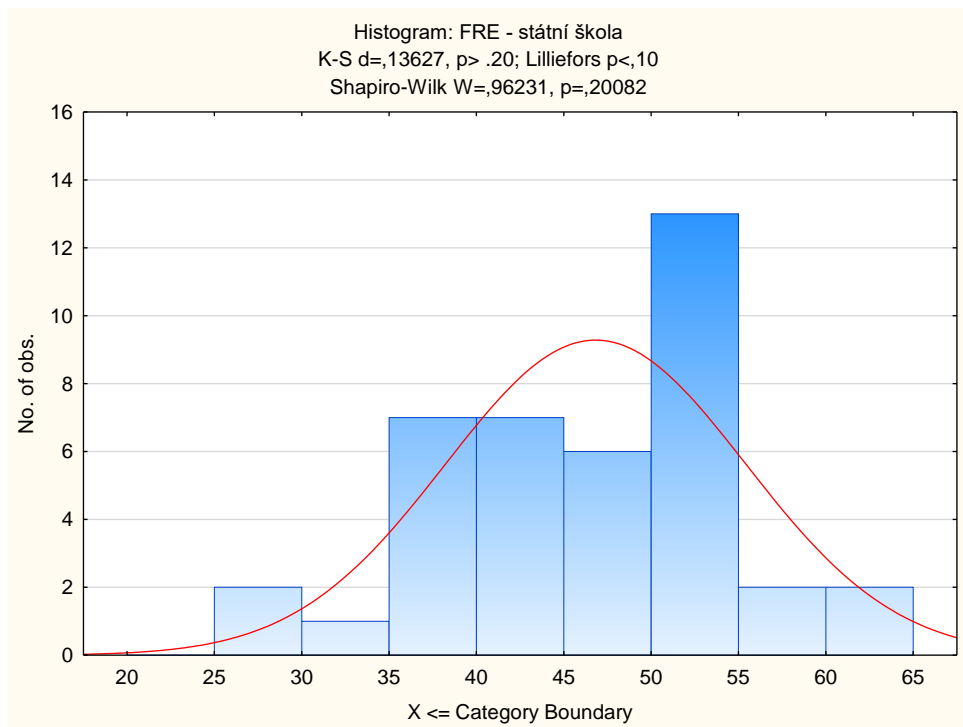


**Graf 6:** Test normality (PSY) - ScioŠkoly

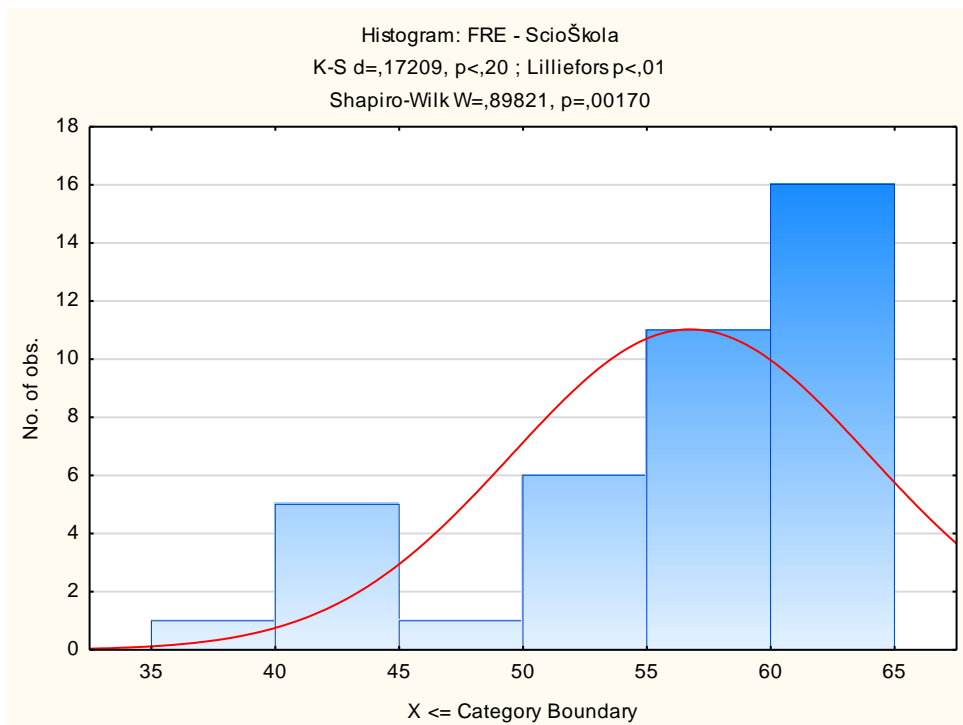


## Nepodléhání úzkosti (FRE)

**Graf 7:** Test normality (FRE) - státní škola

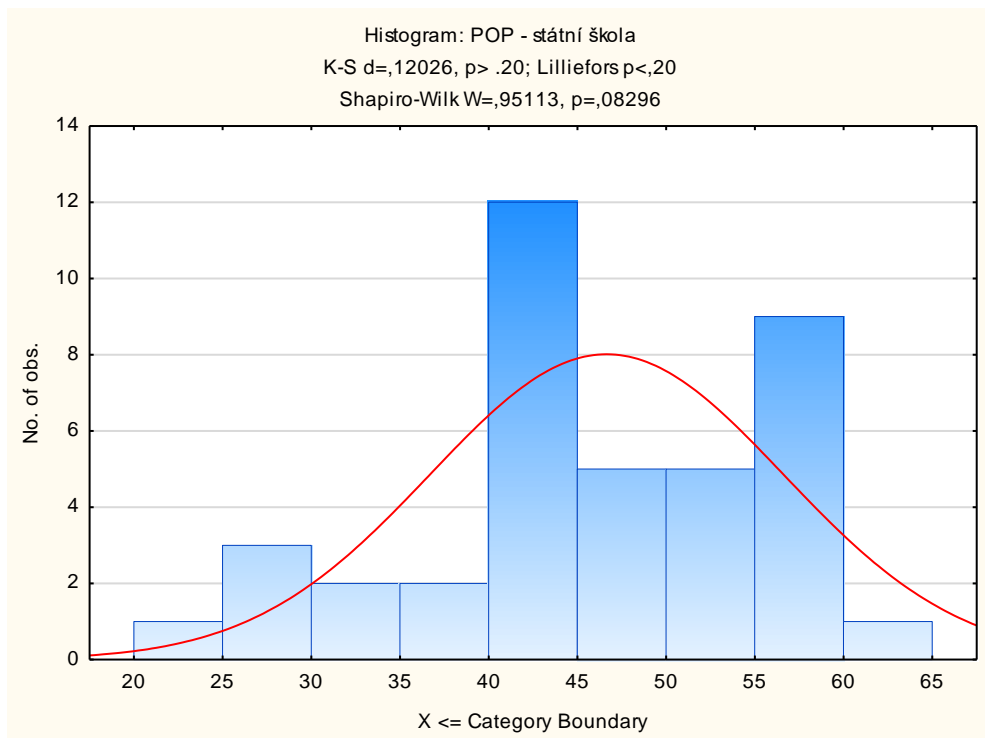


**Graf 8:** Test normality (FRE) - ScioŠkoly

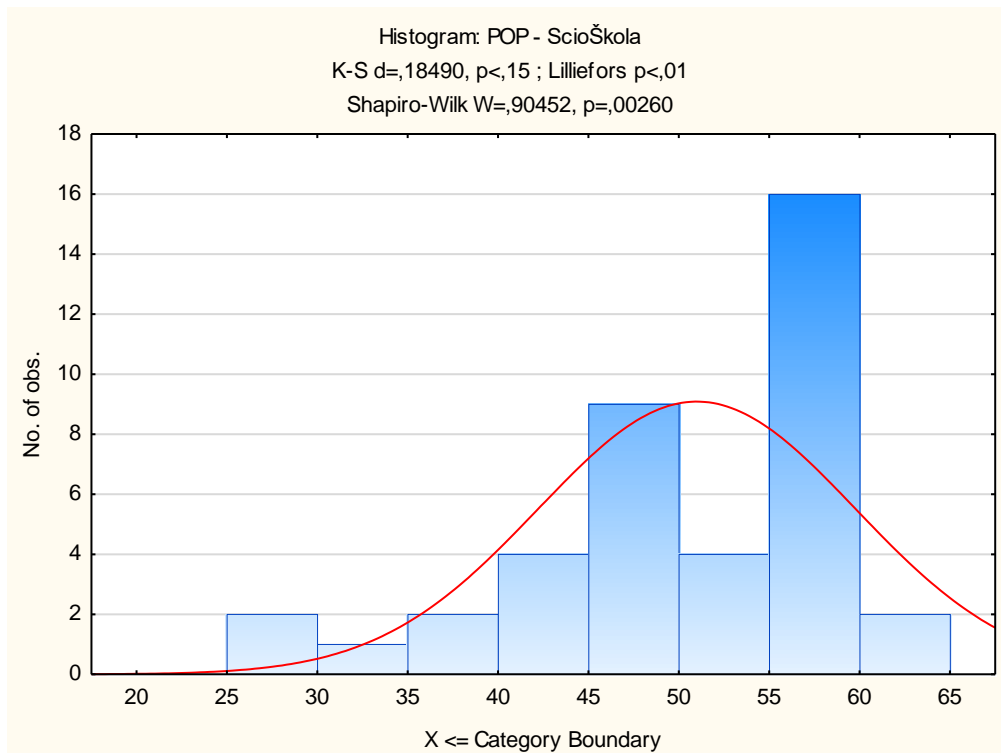


## Popularita (POP)

**Graf 9:** Test normality (POP) - státní škola

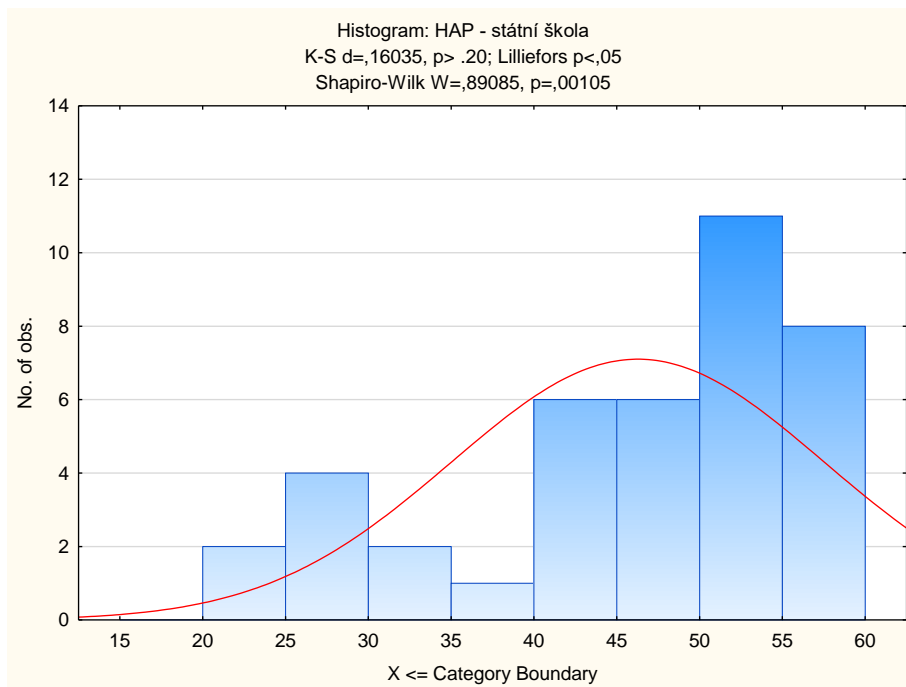


**Graf 10:** Test normality (POP) - ScioŠkoly



## Štěstí a spokojenost (HAP)

**Graf 11:** Test normality (HAP) - státní škola



**Graf 12:** Test normality (HAP) - ScioŠkoly

