

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

VÝVOJ OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK  
A SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI  
V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

PERSONALITY TRAITS AND SCHOOL SELF-ESTEEM  
DEVELOPEMENT IN THE EARLY SCHOOL AGE



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Lucie Váchová**

Vedoucí práce: **PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.**

Olomouc

2018

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, vstřícný přístup, podnětné rady a trpělivost, se kterou mě provázel při vzniku této práce. Velké poděkování patří také Bc. Lucii Reichové za umožnění spolupráce na výzkumu. Také bych ráda poděkovala Tomovi, své rodině a přátelům za jejich podporu. V neposlední řadě děkuji dětem, učitelkám a rodičům, kteří se výzkumu účastnili, za jejich ochotu a čas, který věnovali tomu, aby tato práce mohla vzniknout.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Vývoj osobnostních charakteristik a sebepojetí školní úspěšnosti v mladším školním věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V ..... dne .....

Podpis .....

# OBSAH

<b>OBSAH .....</b>	<b>3</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Mladší školní věk.....</b>	<b>7</b>
1.1 Tělesný vývoj .....	7
1.2 Vývoj základních schopností a dovedností .....	9
1.3 Kognitivní vývoj.....	14
1.4 Emoční vývoj.....	17
1.5 Socializace .....	18
<b>2 Osobnost.....</b>	<b>20</b>
2.1 Vývoj osobnosti v mladším školním věku .....	21
<b>3 Sebepojetí.....</b>	<b>25</b>
3.1 Aspekty a struktura sebepojetí.....	26
3.2 Sebepojetí školní úspěšnosti.....	27
3.3 Vývoj sebepojetí v mladším školním věku .....	29
<b>4 Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka .....</b>	<b>32</b>
4.1 Hodnocení a sebehodnocení školní úspěšnosti.....	34
<b>5 Dosavadní výzkum v dané oblasti.....</b>	<b>38</b>
5.1 Školní sebepojetí a školní výkon .....	38
5.2 Osobnost a školní výkon .....	40
5.3 Osobnost a školní sebepojetí .....	42
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>44</b>
<b>6 Oblast výzkumu v rámci výzkumné studie.....</b>	<b>45</b>
<b>7 Výzkumné cíle.....</b>	<b>46</b>
7.1 Výzkumné otázky, hypotézy .....	46
<b>8 Základní a výběrový soubor.....</b>	<b>49</b>
8.1 Kritéria a popis zařazení do výzkumu .....	49
8.2 Popis výzkumného souboru.....	50
<b>9 Metodologický rámec výzkumu .....</b>	<b>51</b>
9.1 Metody sběru dat .....	51
9.1.1 Dětský osobnostní dotazník – CPQ.....	51
9.1.2 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS .....	53
9.1.3 Modifikace Q-třídění .....	54
9.1.4 Další užití metody v rámci výzkumu.....	54
9.2 Metody zpracování dat .....	55
9.3 Technický plán výzkumu .....	56

9.4	Etické aspekty výzkumu.....	57
<b>10</b>	<b>Deskripce výsledků.....</b>	<b>59</b>
10.1	Sebepojetí školní úspěšnosti.....	59
10.2	Vývoj Osobnosti.....	65
10.3	Vztah sebepojetí školní úspěšnosti a osobnostních charakteristik .....	71
10.4	Sebepojetí dle modifikace Q-třídění.....	74
10.5	Vývoj školního prospěchu.....	79
<b>11</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>86</b>
<b>12</b>	<b>Závěry.....</b>	<b>92</b>
	<b>Souhrn.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM UŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY.....</b>	<b>98</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ</b>	
	<b>PŘÍLOHY</b>	

# ÚVOD

Tato bakalářská práce se zaměřuje na popis sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti, na jejich vývoj a vzájemný vztah v mladším školním věku. Mladší školní věk je klíčové období pro vývoj sebepojetí, právě v tomto věku se z roztříštěného a nekoherentního pohledu na sebe sama stává propojená hierarchická soustava pojetí vlastní osobnosti. Sebepojetí a osobnost jsou tradičními tématy zkoumanými v rámci psychologie osobnosti, vývojové i pedagogické psychologie. Ve školním prostředí se zkoumá především jejich vztah se školní úspěšností žáků. Řada studií a publikací dokládá vliv školního i obecného sebepojetí na školní úspěšnost dětí a také vliv úspěšnosti na sebepojetí. Existují také studie zabývající se vztahem osobnostních rysů a školního výkonu, ale samotnému vztahu osobnosti a školního sebepojetí u dětí se taková pozornost odborné veřejnosti nevěnuje. Proto si tato práce klade za cíl právě tento vztah blíže prozkoumat.

Práce je členěna na dvě části – teoretickou a výzkumnou. Teoretická část přibližuje období mladšího školního věku, problematiku osobnosti a sebepojetí a jejich vývoje u mladších školáků, se zaměřením na školní sebepojetí a dále na školní úspěšnost a neúspěšnost žáků. Závěr teoretické části tvoří přehled předchozích výzkumů, ze kterých vychází předpoklady ověřované ve výzkumné části práce.

Výzkumná část práce vznikla jako součást výzkumné studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole* realizované ve spolupráci s Bc. Lucií Reichovou pod odborným vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. Data získaná během výzkumu byla použita a zpracována v této bakalářské diplomové práci a také v magisterské diplomové práci Bc. Lucie Reichové. V rámci studie se tato práce zaměřila převážně na kvantitativní data, tedy na zpracování výsledků *Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS)* a *Dětského osobnostního dotazníku (CPQ)*, dále na sebepojetí dle naší modifikace Q-třídění a na zpracování školního výkonu dle školních známek dětí. Výsledky byly dokresleny některými daty získanými také z dotazníku pro rodiče žáků. V práci je využit smíšený design výzkumu se zaměřením na kvantitativní data. Jedná se o longitudinální studii, jelikož jsme získávali data od stejných žáků v 2. a 3. třídě a výzkum navíc navazuje na předchozí práci kolegyně Reichové (2015), která se zaměřovala na tyto děti již od posledního ročníku mateřské školy.

# Teoretická část

# 1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Mladším školním věkem neboli obdobím středního dětství, rozumíme období od nástupu dítěte do základní školy do prvních známek pohlavního dospívání, jedná se tedy o dobu od 6 – 7 let do 11 – 12 let dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Můžeme ho dále rozdělit na raný školní věk (rané střední dětství) od 6 do 9 let, kdy se dítě začleňuje do školního prostředí a osvojuje si základní dovednosti jako čtení a psaní, a na střední školní věk (pozdní střední dětství) pokračující do 12 let věku dítěte, tedy do přestupu na druhý stupeň ZŠ či víceleté gymnázium. Jedná se o vyrovnanější období, neprobíhají v něm tak výrazné změny, podstatné jsou sociální vazby a postavení ve vrstevnickém kolektivu, které se v tomto věku upevňují, a mají tak vliv na další sociální vývoj. Toto období bývá označováno jako prepubescence, jedná se tedy velmi zjednodušeně o přípravnou fázi dospívání (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

Toto období je charakterizováno intenzivním začleňováním do společnosti a vytvářením nových sociálních vazeb spojených s institucionalizovaným vzděláváním. Z období hry dítě vstupuje do světa učení se a podřizování se autoritám a pravidlům, což pro něj může být velmi stresující. Zvládnutí všech změn, které toto období přináší, je klíčové pro zdravý vývoj v adolescenci a dalším životě.

Mladší školní věk bývá popisován jako období bez výraznějších změn, avšak dítě v této etapě musí úspěšně zvládnout úkoly jako vybudování sebepojetí, genderové identity či postoje ke vzdělávání (Thorová, 2015). Významné změny zaznamenáváme ale ve všech oblastech vývoje dítěte, jak sociální, tak v kognitivní, psychické, emoční i tělesné sféře.

## 1.1 Tělesný vývoj

Tělesný růst je v tomto období relativně rovnoměrný. Mladší školní věk je ohraničen první strukturální přeměnou v předškolním věku a druhou strukturální přeměnou neboli tzv. růstovým spurtem, tedy prudkým tělesným růstem, při kterém rostou končetiny rychleji než trup, v důsledku čehož se mění proporce těla. K růstovému spurtu dochází u většiny dětí v prepubertě (Šimíčková – Čížková et al., 2010; Van de Graaff, 2000). Proporce se mění nejen na konci tohoto období, ale již v raném školním věku. Oproti předškolním dětem se mění poměr hlavy a končetin k tělu (Thorová, 2015). Typickým znakem pro orientační určení fyziologické zralosti pro školu, je tzv. filipínská míra, které porovnává poměr délky

horní končetiny k velikosti hlavy. Dítě mladšího školního věku by se podle tohoto ukazatele mělo být schopno dotknout rukou přes hlavu opačného ucha, dítě nezralé to nedokáže, protože jeho paže se v dostatečné míře neprotáhly (Havlíčková, 1998).

Průměrná dívka i průměrný chlapec měří dle odborné literatury v šesti letech asi 117 cm a váží asi 21,5 kg, vyrostou průměrně o šest centimetrů za rok a za stejnou dobu přibere asi tři kilogramy. Mezi osmým a desátým rokem vyrostou asi o pět centimetrů za rok (Matějček & Pokorná, 1998; Van de Graaff, 2000).

Výsledky současných výzkumů v této oblasti přinášejí odlišné údaje, například dle českého výzkumu z roku 2014 měří průměrný šestiletý chlapec 122,8 cm a váží 24 kg a průměrná dívka má 121,9 cm a 23,5 kg (Kopecký, Kikalová, Tomanová, Charamza, & Zemánek, 2014). Tento rozdíl mezi údaji ze starších a současných výzkumů můžeme vysvětlit jevem, který se nazývá sekulární akcelerace či sekulární trend, tedy „*zrychlení v průběhu století*“ (Matějček & Pokorná, 1998, 77). Každá další generace je průměrně vyšší než generace předchozí. Tento jev je pozorován a měřen již od devatenáctého století. Dle 6. celostátního antropologického výzkumu z roku 2001 je tento jev nejvýraznější u patnáctiletých chlapců, rozdíl jejich průměrné tělesné výšky za posledních 200 let je až 30 cm (6.CAV, 2001). Růst jednotlivých dětí však může mít velice individuální charakter, liší se v celkové rychlosti růstu i v době nástupu růstové akcelerace (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V mladším školním věku dětem rychle sílí svaly a šlachy a ubývá tuková vrstva. Velké svaly se vyvíjejí dříve než svaly drobnější, následkem čehož je dítě schopno prudších, silnějších pohybů, stimuluje se tak vývoj hrubé motoriky, avšak jemnější pohyby jsou stále neohrabané a nepřesné. V raném školním věku není ještě ukončena osifikace článků prstů a zápěstí, což je jeden z důvodů, proč je psaní pro žáky nižších ročníků náročnější a rychleji se unaví. Neměli by proto být v tomto ohledu přetěžováni (Petrovskij a kol., 1977).

Fyzická zdatnost dětí se zvyšuje nejen díky růstu svalů, roli v tomto ohledu hraje také vývoj plic a srdečního svalu. Dítě je tak vytrvalejší a rychlejší při fyzické aktivitě (Van de Graaff, 2000).

Kolem šestého roku začíná výměna mléčného chrupu za trvalý (Příhoda, 1963). Toto přechodové stádium v dentici může mít vliv na artikulovanou řeč dítěte a znesnadňovat mu čtení či běžnou komunikaci ve škole i mimo ni.

Po sedmém roce života dítěte se výrazně zvyšuje váha mozku, nejvíce pak čelních laloků a pokračuje zrání celé CNS, což je klíčové pro motorický i psychický vývoj dítěte. U dítěte se také mění poměr nervového útlumu a vzruchu, přibližně v sedmi letech se tyto



procesy vyrovnávají, dítě je schopno útlumu a vzruch není tak výrazný. To umožňuje přizpůsobení se požadavkům školy v oblasti soustředěné pozornosti a kázně při vyučování (Petrovskij a kol. 1977). Zrání určitých oblastí umožňuje rozvoj zrakového a sluchového vnímání do míry potřebné k učení se čtení a psaní. Fyziologické změny CNS v tomto období také podmiňují větší emoční stabilitu a odolnost vůči zátěži. Nedostatečně vyzrálé děti se hůře adaptují na školní podmínky, jsou emočně labilnější, neklidné, hůře se soustředí, rychle se unaví a je pro ně mnohem náročnější přisvojit si požadované schopnosti a dovednosti (Vágnerová, 2012). Pro úspěšnou adaptaci dítěte na školu je proto důležité nepodcenit jeho zralost při nástupu do školy, zejména pokud jde o dítě čerstvě šestileté.

V mladším školním věku má dítě již silnější imunitní systém než v nejranějších etapách dětství, a proto bývá odolnější vůči nemocem. Není tak často nemocné a jeho organismus se s nákazou lépe vypořádá (Matějček & Pokorná, 1998).

Vývoj CNS, imunitního systému, vaskulárního systému a dalších orgánů, tělesný růst, osifikace kostí a další tělesné změny tvoří základ pro další vývoj motorický, kognitivní i psychosociální. Proto je zkoumání úrovně fyzického vývoje jedním z klíčů k určování školní zralosti.

## 1.2 Vývoj základních schopností a dovedností

### Hrubá motorika

Mladší školní věk je obdobím zvýšené motorické učenlivosti. Ta se projevuje v množství, rychlosti i kvalitě naučeného. Během středního dětství se zlepšuje a kulminuje v jeho závěru. Novým pohybům se dítě ve středním dětství učí nejčastěji na základě demonstrace a jednoduché instrukce (Kouba, 1995). Thorová označuje toto období jako „*zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti*“ (Thorová, 2015, 410), přičemž druhým obdobím maximálního rozvoje fyzické zdatnosti je doba mezi 16 až 20 lety.

Na motorickém vývoji se podílí celkový růst těla, osifikace a růst kostí, mění se podíl svalstva na tělesné hmotnosti a dozrávání nervové soustavy, dále vnější podmínky prostředí dítěte. Roli v motorickém vývoji hraje i vedení dítěte k pohybovým aktivitám rodiči či jinými autoritami, nebo naopak omezování možnosti pohybu z důvodu strachu o zdraví dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006; Kouba, 1995).

V rámci intenzivního motorického vývoje se pohyby stávají rychlejšími, dítě dosahuje větší svalové síly a zlepšuje se u něj koordinace pohybů celého těla (Langmeier & Krejčířová, 2006). Výrazně narůstají i vytrvalostní schopnosti, rytmická či rovnovážná

schopnost. Dítě je v tomto věku značně flexibilní díky vysoké úrovni kloubní pohyblivosti a díky tomu, že osifikace kostí nebyla dosud ukončena (Kouba, 1995). Většina dětí mladšího školního věku je schopna osvojit si komplexní dovednosti jako je jízda na kole, bruslení, plavání a jiné sportovní úkony, které pro ně v předškolním věku byly náročné nebo dokonce nezvládnutelné (Feldman, 2010).

U dítěte stále přetrvává vysoká úroveň spontánní pohybové aktivity, jde přibližně o 6 hodin denně (Riegerová, Přidalová, & Ulbrichová, 2006). Vstupem dítěte do školy nastává však největší náhlé omezení spontánní pohybové aktivity, dítě se musí přizpůsobit režimu školy. Částečně lze tento nedostatek fyzické činnosti kompenzovat tělesnou výchovou během školní výuky a v rámci zájmových sportovních aktivit (Havlíčková, 1998). V mladším školním věku přibývá množství dětských úrazů v rámci spontánní pohybové aktivity ve srovnání s předškolním věkem. Tento fakt může být způsoben růstem těla a zkoušením nových možností dítěte (Kouba, 1995).

### **Jemná motorika**

Vývoj jemné motoriky je složitější a vyspělejší proces ukončený později než vývoj motoriky hrubé. Kolem 6. roku dítěte je ukončeno zrání mozečku, jehož funkce jsou nutné pro nejvyšší stupeň pohybové koordinace. Ta je nezbytným předpokladem pro psaní a další složité motorické úkony (Riegerová et al., 2006). Další příčinou zdokonalování jemné motoriky v tomto věku je, že mezi 6. a 8. rokem výrazně narůstá obsah myelinu v mozku. Myelinová pouzdra zajišťují izolaci nervovým vláknům a zvyšují rychlost nervového impulsu. Díky tomu je řízení svalů rychlejší a přesnější (Feldman, 2010).

Dítě lépe kontroluje pohyby v činnostech vyžadujících přesnost a ty se stávají zautomatizovanými. Díky tomu se dítě dokáže naučit psát, rýsovat, lépe kreslit, modelovat nebo hrát na hudební nástroje (Thorová, 2015). Kolem šesti až sedmi let by si dítě mělo být schopno samo bez problémů zavázat tkaničky nebo zapnout knoflík. V sedmi letech dítě zvládá správné zacházení s nožem a vidličkou, v osmi letech pak dokáže používat každou ruku nezávisle pro jinou činnost. (Feldman, 2010; Allen & Marotz, 2002). Na konci období se úroveň jemné i hrubé motoriky vyrovná úrovni dospělých (Thorová, 2015).

Vývoj pohybů ruky směřuje od ramenního a loketního kloubu k jemnějším pohybům zápěstí a prstů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Jemná motorika je podporována při školním vyučování, a to zejména v nejnižších ročnících v hodinách psaní, výtvarné výchovy a pracovních činností (Thorová, 2015).

Schopnost naučit se psát úzce souvisí se schopností chápat smysl psaného textu a s vývojem čtenářských schopností. Její předpoklady jsou zraková a sluchová percepce, senzomotorická koordinace, dostatečně rozvinutá jemná motorika a vyhraněná laterální oka a ruky. Důležitou roli hraje i motivace k učení, která je ale u většiny dětí v prvních ročnících základní školy velmi vysoká (Vágnerová, 2012; Bednářová & Šmardová, 2006).

Vývoj psaní lze rozdělit do dvou fází. První probíhá během první až druhé třídy, odpovídá tedy přibližně ranému školnímu věku. Jedná se o zvládnutí grafomotoriky psaní. Pozornost je zaměřena na správnost grafického zápisu. V této fázi nejde ani tak o obsah sdělení, jako spíše o osvojení si formálních pravidel uspořádání psaného projevu. Dítě se v této fázi učí, jak psát jednotlivá písmena, jak je spojovat do slov, učí se správnému úchopu psací potřeby, pravidlům, jako je psaní zleva doprava a podobně. Nejprve se naučí poznávat jednotlivá písmena a zkouší je napodobovat, obtahuje je, opisuje a získává schopnost reprodukovat je z paměti. Učí se dekódovat mluvené slovo a následně reprodukovat jeho psanou podobu (Vágnerová, 2012). Problémová je v nižších ročnících koordinace dílčích kompetencí potřebných pro psaní – sluchová analýza a diferenciací, koordinace oka a ruky apod. Je běžné, že v první třídě děti vynechávají či přehazují písmena a slabiky a zaměňují podobná písmena jako b/d, p/g nebo t/f (Allen & Marotz, 2002).

Druhou fází představuje psaní s porozuměním. Po nácvičku techniky psaní přichází zaměření na obsah psaného sdělení. Dítě se učí skládat písmena do slabik, ty následně do slov a slova do čím dál komplexnějších vět. Tento vývoj se podobá ranému vývoji mluvené řeči, postupuje se od nejjednoduššího ke složitějšímu. Z počátku dělají děti ve větách chyby ve slovosledu, gramatice nebo vynechávají některá slova. Aby se dítě mohlo smysluplně vyjadřovat písemnou formou, musí dobře zvládnout pravidla členění psaného projevu – tedy oddělování jednotlivých slov, dále musí znát význam slov, která používá, a systém jejich uspořádání do vět. V neposlední řadě se musí naučit ovládat gramatická a pravopisná pravidla daného jazyka (Vágnerová, 2012).

V mladším školním věku vrcholí vývoj spontánní kresby, ale oproti předešlým obdobím se zpomaluje. Dítě se v kresbě snaží o co nejvěrnější zachycení reality. Mladšímu školnímu věku odpovídá stadium vizuálního realismu. Mízí transparentnost, tendence k přehánění a objevuje se snaha o zachycení perspektivy a pohybu. Spontánní vývoj kresby je u dívek ukončen kolem 10. roku, u chlapců asi o dva roky později. Kresba se po tomto období už bez tréninku nezlepšuje, může být ale zdokonalována nácvičkou a osvojením si různých výtvarných technik (Thorová, 2015).

Stejně jako v předškolním věku, i u mladších školáků je vhodné podporovat rozvoj grafomotoriky, zejména pokud dítě vykazuje v této oblasti větší potíže. Rozvoji grafomotoriky je věnován prostor jak v předškolní přípravě, tak v hodinách psaní ve škole, dítě by však v tomto směru měli vést i rodiče v rámci domácí přípravy a hry. V případech, kdy dítě vážně zaostává ve vývoji kresby či psaní, je na místě vyhledání odborné pomoci (Bednářová & Šmardová, 2006).

### **Smyslové vnímání**

U dětí v mladším školním věku dochází k rozvoji zejména zrakového a sluchového vnímání. Mění se u nich schopnost ovládat akomodaci čočky, zlepšuje se především vidění na blízko, což je důležité pro výuku čtení a psaní. Pro mladší školáky je zpočátku snazší zaostřit na vzdálenější předměty než na blízko, a proto je čtení rychleji unaví, postupem času však na čtení přivyknou (Vágnerová, 2012). Mezi 5. a 7. rokem se rozvíjí zpracování ortografické informace, tedy schopnost vnímat a rozlišovat detaily a jejich polohu a vzájemné vztahy mezi nimi. Mezi 6. a 11. rokem pak probíhá vývoj analýzy tvarů, percepční celky se tak v rámci vnímání stávají stále diferencovanější (Příhoda, 1963). Součástí vizuální percepce je i schopnosti vizuální diferenciace závislá na zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry přibližně v době nástupu do první třídy. Schopnost rozpoznat rozdíly horizontální polohy je pro dítě obtížnější než u rozdílů vertikálních. Dále se na jejím rozvoji podílí i vývoj vizuální sekvenční percepce a koordinace očních pohybů (Vágnerová, 2012). Také schopnost rozlišovat barvy se ve školním věku výrazně zlepšuje, a to až o 60 % v období od 6 do 14 let (Čačka, 2000).

V rámci sluchového vnímání dochází ke změnám potřebným pro jazykový vývoj. Mezi 5. a 7. rokem dozrává fonematická diferenciace, která je předpokladem pro naučení se čtení a psaní. Jedná se o „*schopnost rozlišovat sluchem hlásky mateřského jazyka (fonémy)*.“ (Thorová, 2015, 227). To souvisí se vznikem fonologického povědomí, které spočívá v chápání faktu, „*že slova se skládají z různě znějících hlásek a slabik, které mají nějaký význam*“ (Vágnerová, 2012, 264). Patří do něj i schopnost rozlišovat rytmus. Na rozvoji fonologické sekvenční percepce (vnímání časové posloupnosti sluchových podnětů) má vliv školní výuka. Zpočátku děti dokáží rozlišovat jen hlásky na začátku a konci slov, ale během mladšího školního věku si osvojují schopnost lokalizovat a řadit všechny hlásky v rámci slova, rozlišovat hranice slov i řadit jednotlivá slova ve větě (Vágnerová, 2012).

## Vývoj řeči

Pro nástup do školy je důležité, aby mělo dítě dostatečnou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti potřebné ke komunikaci s učitelem i spolužáky a ke zvládnutí školního učiva. Řeč je nástrojem řízení lidské činnosti a umožňuje prudký rozvoj jak sociální, tak kognitivní a psychické oblasti.

Slovní zásoba šestiletého dítěte činí podle Fontany (2014) asi 14 000 slov a nadále stoupá, každý den se naučí pět až deset slov (Allen & Marotz, 2002). Výsledky studií na toto téma se ale značně liší. Příkladem mohou být dvě americké studie, dle jedné mají pěti až šestileté děti slovní zásobu 2500–6000 slov (Beck & McKeown, 1991 in Thorová 2015) a dle druhé asi 20 000 slov (Hurlock, 1980, in Langmeier & Krejčířová, 2006). Může to být dáno odlišnou metodologií těchto studií, ale i značnými rozdíly ve slovní zásobě jednotlivých dětí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Rozdíly mezi dětmi se postupem času spíše zvětšují, než že by se vyrovnávaly. U dětí s dobrými komunikačními a čtenářskými dovednostmi se slovní zásoba výrazně zdokonaluje, zatímco děti nemotivované ke čtení ve slovní zásobě za čtenáři čím dál více zaostávají (Thorová, 2015). Rozdíl ve slovní zásobě může být nejen v počtu slov, ale i v jejím obsahu a preferenci určitých výrazů. Děti z kulturně odlišných či sociálně nízko postavených rodin, ale i z rodin, kde se v běžné mluvě používají nářečí či slang, jsou ve škole značně znevýhodněné. Toto znevýhodnění je způsobeno tím, že se musí naučit jazyku školy, který je odlišný od jazyka, jímž mluví doma, zatím co ostatní děti s tímto nemají žádný problém (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vývoj řeči v mladším školním věku neznamena jen rozšiřování vlastního slovníku o nová slova, dítě poznává i nové významy slov již známých a učí se je používat s větším porozuměním a v nových souvislostech (Langmeier & Krejčířová, 2006). Učí se chápat rozdílnost a podobnost významu slov, princip homonym a synonym. V 7 letech je již dítě schopno sémantické analýzy a citlivěji reaguje na kontext sdělení. V tomto období se děti učí odvodit význam slova, které neznají, z kontextu, porozumění slovům jim usnadňují logické operace, užívají analogie, protikladné analogie a dedukce (Vágnerová, 2002). Vlivem školní výuky si žáci osvojují schopnost rozlišovat slovní druhy a poznávají vztahy mezi nimi, což jim pomáhá lépe porozumět struktuře a logice jazyka. Žáci nejnižších ročníků mají tendenci chápat sdělení doslovně, proto jim činí potíže rozumět obrazným vyjádřením a přenesenému smyslu slov (Vágnerová, 2012). Některé šestileté děti jsou schopné chápat nadsázku a sarkasmus, mezi osmi a deseti lety pak začínají chápat a užívat ironii. (Vágnerová, 2002). Sémantický vývoj pokračuje ještě v dalších vývojových obdobích, zejména porozumění konotativním významům slov (Thorová, 2015).

Pokroků dosahují děti i ve fonetické stránce jazyka. Většina dětí zvládá správnou výslovnost všech hlásek v 5 letech, tedy již před nástupem do školy, přes to však 40 % dětí má ještě při nástupu do školy potíže se správnou výslovností (Thorová, 2015). U většiny z nich mizí patlavost během prvního roku školy, a to i bez nutnosti cílené logopedické korekce (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jak je uvedeno výše, s nástupem do školy přichází rozšíření komunikačních schopností o psanou stránku jazyka. Popsaný vývoj psaní přímo souvisí s vývojem čtení, který probíhá podle obdobných zákonitostí. Nejprve se dítě učí rozlišovat podobu jednotlivých písmen. Tato schopnost je podmíněna dostatečnou zralostí zrakové percepce. Další fází je porozumění skládání písmen do slabik a slov, a nakonec skládání slov do vět. Na konci první třídy jsou děti schopné mechanického čtení, avšak až v dalších ročnících, v druhé a třetí třídě jsou schopny čtení s porozuměním. To vyžaduje, aby bylo čtení zautomatizováno do té úrovně, aby se čtenář soustředil pouze na obsah a snadno a rychle rozeznával jednotlivá slova (Vágnerová, 2012).

Školní věk je období, ve kterém se vytváří metalingvistické vědomí. To zahrnuje vědomosti o jazyku a schopnost monitorování a řízení vlastního jazykového projevu. Dítě je schopno přemýšlet o tom, jak funguje jazyk, dokáže analyzovat své chyby a cíleně se snažit rozšiřovat své jazykové dovednosti (Kollerová, 2016; Vágnerová, 2012). Díky tomu a díky soustavné školní výuce se jazykové znalosti školáků výrazně prohlubují a na konci tohoto období jsou schopni komunikovat slovně i písemně téměř jako dospělí jedinci.

### **1.3 Kognitivní vývoj**

V období nástupu do školy prochází kognitivní procesy dítěte důležitými vývojovými změnami (Vágnerová, 2012). Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje vstupuje dítě mezi 7 a 8 lety do stadia konkrétních operací, které trvá do 11 až 12 let (Piaget & Inhelderová, 2010). Přejít z preoperačního období do období konkrétních operací je charakterizován myšlením vázaným na realitu a vznikem logického myšlení oproti předchozímu egocentrickému nahlížení na svět a důrazu na fantazii (Vágnerová, 2012; Čačka, 2000). Jedná se o období, kdy si dítě vytváří uspořádanou symbolickou soustavu myšlení, která je ale vázána na konkrétní zkušenosti. Dítě v tomto stadiu kognitivního vývoje dokáže částečně uvažovat abstraktně a formulovat hypotézy bez názorné předlohy, ale musí mít s touto situací konkrétní zážitky z minulosti (Fontana, 2014).

Názornou změnou v myšlení dítěte je pojem zachování neboli konzervace. Ten dětem předškolního věku chybí a objevuje se až kolem 7–8 let. Jde o pochopení podstaty trvalých znaků skutečnosti za proměny okolností (Vágnerová, 2012). Jako první si osvojí konzervaci počtu a to mezi 6 a 7 lety. Okolo 7 až 8 let dítě chápe zachování hmoty při deformaci předmětu. V této době si osvojují také zachování objemu kapaliny, když je přelita do nádoby odlišného tvaru. Mladší děti usuzují, že pokud přelijeme vodu do nádoby s užším dnem a vodní sloupec je vyšší, vody přibýlo, ačkoli se jedná o tu samou vodu pouze přelitou. V 8 letech si dítě osvojuje zachování délky, v 9 až 10 zachování váhy a až v 11 či 12 letech zachování plochy a objemu předmětu (Piaget & Inhelderová, 2010; Fontana, 2014; Thorová, 2015). Řada kritiků říká, že tato čísla mohou být velice zkreslená, roli ve výsledcích experimentů hraje i motivace, učení, úroveň jazykových schopností dítěte a v neposlední řadě provedení pokusů, nicméně i další modifikované výzkumy ukazují, že starší děti jsou při testování konzervace úspěšnější než mladší a různé druhy konzervace si osvojují postupně přibližně v uvedeném pořadí (Langmeier & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015).

Konzervace souvisí se schopností decentrace, kterou si děti osvojují rovněž v tomto období. Jedná se o „*schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy*“ (Vágnerová, 2012, 268). Dítě se již neorientuje pouze podle jednoho parametru, ale kombinuje více hledisek, například výšku a šířku apod. Dokáže také na realitu nahlížet z různých úhlů a vcítit se do situace druhých, jeho myšlení přestává být egocentrické (Thorová, 2015).

Dalším aspektem tohoto stadia je reverzibilita neboli vratnost. Mladší školák již rozumí tomu, že různé změny i myšlenkové operace jsou zvrátané. Může se vracet na začátek řešení problému a vydat se jiným směrem. Reverzibilitu si školák musí osvojit, aby mohl pochopit smysl matematických operací jako sčítání a odčítání. Složkou reverzibility je pak reciprocita – oboustrannost. Jestliže dítě ví, že úterý je dnem v týdnu, tak za příklad dne v týdnu může použít úterý (Feldman, 2010; Vágnerová, 2012).

Děti mladšího školního věku se učí chápat vztahy mezi obecnými kategoriemi, rozlišovat nadřazené a podřazené třídy, sjednocovat je a porovnávat. Vyvíjí se u nich jak induktivní, tak deduktivní myšlení. Závěry, které děti vyvozují, nemusí být ale vždy správné. Jejich chyby často vycházejí z nekritického přijímání nesprávných předpokladů a z toho, že nové myšlenkové operace nemají ještě úplně ustáleny. V situacích, ve kterých se dobře neorientují, se uchylují k vývojově nižším strategiím myšlení, jako je pokus-omyl (Vágnerová, 2012).

V závislosti na změnách myšlení mladších školáků se vyvíjí i jejich chápání času a rychlosti. Na začátku období vnímá dítě čas ve vztahu k sobě samému a k určitému dění, má o něm nesystematickou řadu poznatků. Postupně si ale vytváří komplexní představu o čase, chápe časovou nezvratnost, vytváří si mapu svého osobního času, dokáže chronologicky řadit události a rozlišovat délku trvání jednotlivých dějů. Také si osvojuje systém sledování času pomocí hodin (Vágnerová, 2012).

S nárůstem kognitivních schopností se rozvíjí také uvažování a představy o nich a jejich hodnocení, tedy metakognice. Na počátku období si děti ještě neuvědomují, jak se jejich schopnosti liší od schopností jiných lidí. Neumí správně odhadnout vlastní dovednosti ani obtížnost úkolu a využívat zpětnou vazbu. Všechny tyto procesy se v průběhu středního dětství rozvíjí a na jeho konci již děti na sebe i úkoly, kterým čelí, pohlížejí realističtěji, což jim umožňuje správně uzpůsobit své snažení (Vágnerová, 2012).

Paměť dítěte při nástupu do školy je převážně neúmyslná, mechanická a závislá na bezprostředním vnímání. Typické je doslovné zapamatování emocionálně výrazných událostí. Mezi 6 a 12 lety, tedy v období mladšího školního věku se paměťové funkce intenzivně rozvíjejí, stále častěji se objevuje záměrné zapamatování, dítě si vytváří paměťové strategie a jeho paměť je organizována do logických struktur. Vyvíjí se metapaměť zahrnující znalosti o paměťových funkcích a zkušenosti s nimi, vědomí o vlastní paměti. Rozvoj paměti souvisí s vývojem myšlení, a ve velké míře závisí na učení. Vzrůstající nároky školní výuky podporují rozvoj důmyslnějších paměťových strategií. K mechanickému opakování se přidávají asociace, mnemotechnické strategie a uspořádání informací do větších logických celků. Dítě se učí učit, postupem času lépe posuzuje své paměťové schopnosti a uzpůsobuje jim výběr stylů učení. (Vágnerová & Valentová, 1994; Šimíčková–Čížková et al., 2010; Vágnerová, 2002).

Rozvoj paměti úzce souvisí také s vývojem pozornosti. Ta zásadním způsobem ovlivňuje celý kognitivní vývoj, má vliv na školní výuku, ale i na sociální oblast. Z počátku je pozornost školáků převážně krátkodobá a bezděčná, dlouhé soustředění je pro ně velmi namáhavé. Nerozlišují v dostatečné míře mezi důležitými a nedůležitými podněty, nemají zatím rozvinutou schopnost inhibice. Během období mladšího školního věku se doba, po kterou dítě udrží pozornost, prodlužuje a zlepšuje se také schopnost ji záměrně rozdělovat mezi podněty a ignorovat rušivé jevy (Vágnerová, 2012). V 6 až 7 letech se dítě vydrží aktivně soustředit asi 10–12 minut, v 8 až 9 15–20 minut a v 10 až 12 letech až 20–30 minut. Doba koncentrace je ale ovlivňována vykonávanou činností, motivací a zájmy dítěte (Čačka, 2000). Utváření záměrné pozornosti je ovlivňováno školní výukou. Učitel by si měl být stále



vědom limitů soustředění žáků a střídat druhy činnosti, aby se žáci jednolitém výkladem příliš nevyčerpávali a neztráceli pozornost (Vágnerová & Valentová, 1994).

Mladší školní věk je tedy po všech stránkách kognitivního vývoje důležitým obdobím. Zásadním způsobem se proměňuje myšlení dítěte, zlepšuje se jeho paměť a pozornost, změnami prochází i představivost dítěte. Imaginativní spontánní představy typické pro předškolní věk vystřídalo analytičtější vnímání a záměrné vybavování představ a reprodukční fantazie (Čačka, 2000). Kognitivní vývoj podmiňuje zvládnutí školní výuky a zároveň je jí pozitivně stimulován. Bezproblémové zvládnutí všech vývojových úkolů stadia konkrétních operací je předpokladem pro plné rozvinutí kognitivních schopností v nadcházejícím období formálních operací.

## 1.4 Emoční vývoj

Nové prostředí a denní řád, jenž se pojí s nástupem do školy, ovlivňují také emoční prožívání dítěte. Z počátku se může u dětí v důsledku emoční zátěže objevit zvýšená labilita, strach a úzkost (Vágnerová & Valentová, 1994). V mladším školním věku přetrvává nízká frustrační tolerance a náchylnost ke stresu. Proto je důležité, aby rodiče a učitelé pomáhali dětem rozvíjet emoční inteligenci, techniky zvládnání stresu a hněvu a aby je učili, jak vyjadřovat emoce sociálně přiměřeným způsobem (Thorová, 2015).

Emoční projevy jsou po nástupu dítěte do školy stále bouřlivé a mají zřejmou příčinu. Postupem času se ale emoční prožívání dětí, oproti předchozímu období, stabilizuje v důsledku zrání CNS, výchovného působení a seberegulace (Čačka, 2000). Ustupuje impulzivita, labilita a egocentrické prožívání typické pro předškolní děti (Vágnerová & Valentová, 1994).

Školní prostředí vyžaduje a zároveň podporuje rozvoj emoční seberegulace. Školák se učí vědomě ovládat a usměrňovat své emoce. Ve srovnání s předškolním dítětem dokáže emoční reakci potlačit a odložit, více se orientuje podle situace a reakcí druhých. Schopnost seberegulace souvisí se skutečností, že dítě lépe rozumí svým pocitům a specifikům situace, ve které se nachází. Učí se také lépe rozpoznávat emoce druhých lidí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Díky seberegulaci a sociálnímu tlaku prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, narůstá také formalizovanost emocí (Čačka, 2000). Děti, které lépe regulují své emoce, bývají úspěšnější v sociální oblasti i při zvládnání školních nároků (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vývojem procházejí i podněty, které emoce u dětí vyvolávají. Například pláč, kterým dříve dítě projevovalo nesouhlas a bolest je v kolektivu mladších žáků nežádoucí a zejména chlapci se staví k bolesti statečně. Objevuje se ale potlačovaný pláč jako reakce na dojetí svědčící o citové jemnosti a hlubším prožívání emocí (Příhoda, 1963). Strach není pouze reakcí na přímé ohrožení, ale stále častěji pramení ze sociálního kontextu. Dítě má například strach z posměchu či nepřijetí (Čačka, 2000).

Vyvíjí se také emoční porozumění dítěte. Dokáže nejen rozlišovat mezi vnitřními stavy a projevy chování, ale oproti předškolnímu věku už ví, že emoční prožitky mohou lidé vyjadřovat odlišným způsobem, a že je mohou dokonce skrývat či hrát. V tomto období dítě začíná chápat možnost ambivalentních prožitků. Uvědomuje si, že může prožívat v jednom okamžiku protikladné emoce. (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Emoční vývoj je ovlivňován prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, a konkrétními sociálními zkušenostmi. Ve stresové situaci může dojít k emočnímu regresi. Důležitým faktorem je i výchova. Pokud je postoj rodičů k dítěti nedbalý či naopak hyperprotektivní, ovlivňuje tato skutečnost negativně emoční vývoj dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 1.5 Socializace

Po nástupu dítěte do mateřské školy představuje nástup do první třídy další významný mezník v socializaci dítěte. Ve škole se dítě musí podřizovat učiteli jako formální autoritě, osvojuje si roli žáka a roli spolužáka, přejímá nové vzorce chování (Gillernová, 1998).

Ačkoli je centrem jeho sociálního života stále ještě rodina, během školního věku se dítě postupně osamostatňuje. Tráví mimo domov více času, než ve předškolním věku a učí se samostatně pohybovat v místě bydliště. Přesto dítě nadále potřebuje stálou oporu rodičů, kteří pro něj zůstávají největší autoritou (Thorová, 2015).

V roli žáka si dítě potvrzuje svou hodnotu prostřednictvím učitelova hodnocení jeho výkonu. Učitel je pro dítě novou autoritou, se kterou se identifikuje a nekriticky přijímá její názory. Pokud jsou názory rodičů a učitele v rozporu, jedná se u něj spíše o konflikt emociální než kognitivní, protože cítí potřebu se s oběma stranami identifikovat a vnímá je jako neomylné. Tato silná vazba na učitele i rodiče se během školního věku postupně uvolňuje (Vágnerová, 1997).

Velký vliv na socializaci mladšího školáka mají jeho vrstevníci, v největší míře pak spolužáci. Školní třída je pro dítě stabilní uzavřenou sociální skupinou, příslušnost k ní se stává součástí jeho sociální identity (Vágnerová, 2001). Od druhého ročníku se začínají

budovat menší stálé skupinky uvnitř třídy s vlastní skupinovou strukturou a dynamikou. Během dalších let se pak vytváří systém pozic ve třídě, skupinových hodnot a způsobů komunikace (Čačka, 2000). Lepší postavení si získávají děti fyzicky zdatné, komunikativní a ochotné pomoci. U dětí úzkostných, ze sociálně slabších poměrů a tělesně či psychicky se výrazně odlišujících je větší riziko, že budou z kolektivu vyčleněny, nebo se dokonce mohou stát terčem šikany (Vágnerová, 1997; Čačka, 2000). V roli spolužáka se dítě učí navazovat vztahy a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Učí se spolupracovat, soupeřit, pomoci slabšímu a tak dále. Pro školáka je důležitá potřeba přijetí ostatními spolužáky, proto podřizuje své chování skupinovým normám (Vágnerová, 1997). Zpětná vazba od spolužáků přispívá do značné míry k formování sebepojetí dítěte (Thorová, 2015).

Mladší školáci utvářejí skupiny a přátelí se převážně s dětmi stejného pohlaví, ale objevuje se u nich i dětské navazování párových vztahů. Jde ale zatím spíše o napodobování romantických vztahů. Chlapci se snaží upoutat pozornost dívek provokováním, vulgaritami i agresivitou. Přátelství mladších školáků bývají nestálá a často vznikají nahodile, obvykle na základě prostorové blízkosti (sedí spolu v lavici, bydlí ve stejné čtvrti a pod). Děti se rychle pohádají a ve zlém rozejdou, a ještě ten samý den se spolu opět skamarádí (Langmeier & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015). Trvalá přátelství založená na osobnostních vlastnostech se dle Langmeiera a Krejčířové (2006) utvářejí až kolem 10 let. V této době se vliv vrstevníků stává důležitějším, než hodnocení učitelem (Thorová, 2015).

## 2 OSOBNOST

Slovo osobnost má mnoho významových odlišností, jak v běžném jazyce, tak mezi definicemi jednotlivých psychologických přístupů a autorů. V laickém jazyce má tento výraz značně hodnotící povahu. Pokud o někom prohlásíme, že je to osobnost, nebo že má osobnost, vyjadřujeme tím své sympatie, obdiv či respekt k danému člověku (Balcar, 1991). V minulém století se termínem osoba dokonce označoval podezřelý, podivínský či potenciálně nebezpečný člověk (Smékal, 2004). Další široce užívaný význam je osobnost jako psychická individualita jedince. V tomto smyslu je osobnost chápána jako osobitost, tedy to, co nás odlišuje od druhých (Říčan, 2010). Podobné obecně populární užití slova osobnost uvádí Hall a Lindzey (1999). Dle tohoto pojetí se termín spojuje s nejvýraznější charakteristikou jedince, která vyvolává u druhých nějaký dojem. Řekli bychom, že je někdo plachá či domýšlivá osobnost.

Také v odborné psychologické literatuře nalezneme rozdílná pojetí, která více či méně odpovídají laickým představám. Smékal (2004) uvádí, že existuje přibližně 200 rozličných teorií, modelů a pojetí osobnosti. Tato skutečnost je dána rozdílným teoretickým, náboženským či společenským pozadím, ve kterém jednotliví autoři definice osobnosti utvářejí (Feist & Feist, 2006). Popisovat všechna pojetí a rozdíly mezi nimi by bylo nad rámec této práce, proto se spokojíme s definicemi Smékala (2004, 17), který osobnost definuje jako „jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, souhrn vnitřních determinant prožívání a chování;“ a Vágnerové (2002; 5), která uvádí, že „osobnost lze definovat jako duševní celek charakteristický:

- a) vnitřní jednotou a strukturovaností jeho dílčích složek;
- b) individuální specifičností, odlišností od jiných osobností;
- c) vývojovou kontinuitou, tj. relativní stálostí psychických vlastností i v průběhu různých vývojových změn.“

V následující podkapitole se zaměříme na souhrnný pohled na osobnost dítěte v mladším školním věku složený z příspěvků jednotlivých přístupů a teorií.

## 2.1 Vývoj osobnosti v mladším školním věku

Osobnost jedince se vyvíjí celý život, od jeho narození (potažmo již od prenatálního vývoje) až po smrt. Jedná se o poměrně stabilní soustavu vlastností se specifickou dynamikou, avšak není zcela neměnná. Prochází určitými vývojovými etapami, které s sebou nesou charakteristické vývojové úkoly a změny (Smékal, 2004). Jedním z výrazných období pro formování osobnosti je právě mladší školní věk.

Mladší školní věk byl z počátku psychologického zkoumání vývoje opomíjen, jako období stagnace, stability bez důležitých vývojových změn. Freud nahlížel na dobu od 6 let do začátku dospívání jako na období latence. Podle jeho teorie psychosexuálního vývoje je to období nedůležité, neodehrává se během něj dramatický vývoj. Je to jakýsi klid před bouří dospívání. Dítě v tomto věku odklání svou psychickou energii od uspokojování sexuálních pudů do asexuální oblasti – do přátelských vztahů, učení, zájmových aktivit a sportu. Odvrací svou pozornost od vlastního těla a směřuje jí do aktivit sloužících k adaptaci v okolním světě. Freud si tento odklon vysvětluje jako důsledek rodičovské snahy odradit dítě od sexuálních aktivit a trestů za sexuálně podbarvené chování. Nepovažoval tedy mladší školní věk za důležité období pro formování osobnosti (Balcar, 1991; Kollerová, 2016; Feist & Feist 2006).

Další autoři ale vidí v této životní etapě mnohem víc než jen pasivní čekání dítěte na pubescenci. Merton (1957, in Smékal, 2004) řadí mladší školáky do stadia intrakortikální iniciativy, ve kterém probíhá vývoj nejvyšších korových center. Deprivace dítěte v tomto období má za následek difuzi identity, neschopnost vytvořit si integrovaný, konzistentní cíl, narušuje schopnost řídit svou vlastní psychickou energii a impulzy, subdeprivace má za následek hypersenzitivitu, sociální závislost a nadměrnou zvědavost, nadměrná stimulace pak vede k ztrátě spontaneity, flexibility a tvořivosti, k nadměrné poslušnosti a přeučenosti. Správný postoj k dítěti v tomto období je tedy klíčový pro jeho další osobnostní rozvoj.

Podle vývojové teorie osobnosti Eriksona je období od 6 let do počátku pubescence stádiem konfliktu výkonnost (příčinnost) vs. méněcennost (inferiorita). Hlavním cílem v tomto období je podle něj získání „základního pocitu kompetentní aktivity“ (Erikson, 2015, 78). Tato aktivita by měla být přizpůsobena zákonům světa nástrojů a pravidlům práce. Dítě se má v této době naučit učit se a milovat učení. Učí se, jak získat uznání vlastní pílí a výrobou věcí. Osvojuje si pracovní principy a dovednost cílevědomě a úspěšně zacházet s předměty. V tomto procesu dítě nachází radost z vykonané práce, která tvoří základ rozvoje kompetence, sebedůvěry a sebeprosazení v praktické činnosti (Erikson, 2015 a 2002;

Balcar, 1991). Mladší školní věk je dle Eriksona klíčové období ze sociálního hlediska. Dítě se poprvé setkává s dělbou práce a učí se pracovat vedle ostatních a s nimi. Zkušenost dítěte v tomto přesahuje rámec rodinných vztahů, pozornost se zaměřuje na skupinu vrstevníků a vnější svět. Mladší školák je také v širším kontextu hodnocen a srovnáván, zejména se spolužáky, začíná si uvědomovat sociální a rasové rozdíly (Erikson, 2002; Erikson, 1997). Erikson (2002) souhlasí s Freudem v tom, že je psychická energie dítěte v tomto období odkloněna směrem k učení se kulturně daným zvyklostem a dovednostem a strategiím sociálních interakcí. Pocit méněcennosti a nedostatečnosti kritický pro toto období plyne z opakovaného selhání dítěte, z pocitu nedostatku znalostí v porovnání se spolužáky (Erikson, 1950 in Kollerová, 2016; Balcar, 1991). Tento dystonní pocit může vést k excesivní soutěživosti nebo až k agresi, může vyvolávat regresi v tom smyslu, že se u dítěte ožíví infantilně – genitální a oidipický konflikt (Erikson, 1997). Helus (2004) uvádí, že tento pocit nedostatečnosti a méněcennosti pramení z podlamování a nedostatečného oceňování pracovitosti a snaživosti dítěte druhými, zejména autoritami jako je učitel a rodič. Mladší školák tedy potřebuje zažívat pocit úspěchu, být oceňován za svou snahu, poznat pocit zadostiučinění. Jen tak se u něj zaktivizuje zdravá ctižádost, odpovědnost za výsledky své práce, péle a soustředěnost. Na to by měli rodiče, učitelé a jiní vychovatelé pamatovat, protože pokud se pocit méněcennosti vybudovaný v mladším školním období stane rysem osobnosti dítěte, vede u něj k apatii a rezignaci ve výkonových situacích, vyhýbání se úkolům a obviňování okolí z nespravedlnosti. Tyto důsledky pak mnohdy přetrvávají do budoucího života jedince (Helus, 2004).

V závislosti na zvládnutí vývojového konfliktu výkonnost vs. méněcennost si mladší školák začíná formovat vlastní sebeobraz – kompetentní nebo nekompetentní. Ten je základem pro ego – identitu, která se formuje v adolescenci (Erikson, 2002).

Havighurst (1953) ve své teorii vývojových úkolů na rozdíl od Eriksona, který má v každém období jeden hlavní úkol, uvádí komplexní soustavu úkolů, které jsou klíčové pro dané vývojové stadium. Vymezil 3 směry vývoje, ke kterým se vývojové úkoly v mladším školním věku váží. Jsou to: v sociální oblasti směr mimo domov k vrstevnické skupině, ve fyzické oblasti směr do světa her a činností vyžadujících neuromotorické dovednosti a v mentální oblasti směr do světa konceptů, logiky symbolů a komunikace dospělých – v rámci tohoto směru se dítě učí jasně rozlišovat mezi reálným světem a svou fantazií. Základními úkoly podle Havighursta v mladším školním věku neboli ve středním dětství jsou: osvojit si fyzické schopnosti potřebné pro hraní běžných her, vybudovat si zdravý postoj k sobě jako rostoucímu organismu, naučit se vycházet s vrstevníky, osvojit si

příslušnou mužskou či ženskou roli, rozvíjet základní schopnosti ve čtení, psaní a počítání, rozvíjet pojmy, které jsou nezbytné v každodenním životě, rozvoj svědomí, morálky a žebříčku hodnot, dosahování osobní nezávislosti a rozvoj postojů vůči sociálním skupinám a institucím (Havighurst, 1953).

Sullivan (1968) vymezil 7 epoch vývoje osobnosti. Dobu od 5 až 6 let do 8,5 nazývá juvenilním obdobím. Počátek je vymezen objevující se potřebou dítěte vyhledávat kontakty s vrstevníky stejného statusu. Přejít do preadolescence je pak dle Sullivana charakterizován uspokojováním touhy po intimitě ve vztahu s jedním kamarádem. Tento přechod je tedy podle něj dříve než dle jiných vývojových teorií. Nejdůležitějším úkolem v juvenilním období je naučení se kooperace jakožto souhrnu procesů nezbytných k tomu, aby se dítě naučilo vycházet s druhými. To je podle Sullivana kritický krok v socializaci dítěte. K dalším úkolům patří naučit se soupeřit a dělat kompromisy (Sullivan, 1953 in Feist & Feist, 2006). Dítě si právě v tomto věku utváří soustavu postojů. S tím souvisejí negativní vlastnosti, ke kterým je dítě v juvenilním období náchylné, jsou to stereotypy, ostrakismus, znevažování a ponižování. Na konci juvenilního období by dítě mělo mít vyvinutou orientaci k životu, která ho připravuje pro hlubší vztahy, jež přijdou v dalších etapách vývoje (Sullivan, 1968).

Mladší školák, jak jsme si ho vymezili v první kapitole, by dle Sullivana spadal i do období preadolescence. Pro něj je klíčový obrat od soustředění se na skupinu kamarádů k vyhledávání blízkého vztahu s jedním přítelem většinou stejného pohlaví. Sullivan (1968) považuje právě adolescenci za období, kdy se jedinec učí milovat v pravém slova smyslu. Učí se dávat potřeby druhého nad své vlastní zájmy. Je to také období, kdy je možné pracovat na odstranění negativních vlivů na vývoj osobnosti z předešlých etap, avšak „chyby“ ve vývoji, které vzniknou v preadolescenci, jsou dle Sullivana jen velice obtížně napravitelné v dalších stádiích vývoje (Sullivan, 1968).

K již uvedeným vývojovým úkolům řadí Smékal (2004) vývoj sebekontroly a frustrační tolerance a vývoj pocitu nezávislosti na kontextu. Jako možné kritické události období udává učební potíže, konflikty s vrstevníky, rodiči nebo učiteli a změnu školních požadavků.

V této části jsme si stručně nastínili problematiku vymezení osobnosti a jejího vývoje v mladším školním věku. Z výše uvedeného vyplývá, že osobnost dítěte se v mladším školním věku významně vyvíjí. Upustilo se tedy od vnímání tohoto období jako nezajímavého, nepodstatného pro vývoj osobnosti, které slouží pouze jako přípravná fáze na další vývoj. Z předškoláka orientovaného převážně na rodinu a hru se stává jedinec

orientovaný na kolektiv vrstevníků, učení a vlastní výkon. Vytváří si hodnoty a postoje, učí se sebeovládání a orientuje se ve světě dospělých.

V následující kapitole se zaměříme na sebepojetí – jeho teoretické rozlišení oproti příbuzným pojmům, strukturu, sebepojetí školní úspěšnosti a na vývoj sebepojetí v námi sledovaném období.



### 3 SEBEPOJETÍ

Stejně jako osobnost, ani pojem sebepojetí není v psychologické literatuře jednotně vymezen a definován. Základy současného výzkumu „já“ a sebepojetí položil William James, který rozlišil empirické Já (self-as-known, me), které lze zkoumat a pozorovat metodami psychologie, a čisté Já (self-as-knower, I), které je našemu bádání nepřístupné. Právě Jamesovo empirické já je v současné literatuře často označováno jako self-concept neboli sebepojetí (Blatný, 2001). V tomto kontextu definuje Blatný (2001, 8) sebepojetí jako *„mentální reprezentaci Já uloženou v paměti jako znalostní (resp. kognitivní) strukturu, která se utváří v procesu interakce jedince se sociálním prostředím“*. Podobně podle Smékala (2002, 368) je sebepojetí *„základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé.“* Jiní autoři ale definují sebepojetí pouze jako kognitivní složku sebesystému, který představuje souhrnné označení všech aspektů obsahu sebereflexe (Macek, 2008). Můžeme tedy vidět dva rozdílné přístupy – první nahlíží na sebepojetí jako na rámeček zahrnující sebehodnocení, sebeobraz, sebeúctu, sebevědomí, sebereflexi a další aspekty (Blatný, 2001). Druhý pohled „sesazuje“ pojem sebepojetí na úroveň uvedených pojmů a jako nadřazený pojem srovnatelný k Jamesovu empirickému Já užívá sebesystém (Macek, 2008). Problematika vymezení pojmu jednotlivými autory je samozřejmě mnohem složitější, ale již na základě této terminologické odlišnosti je patrné, že se výklady pojmu sebepojetí a vůbec konceptů týkajících se Já v odborné literatuře výrazně rozcházejí. Pro účely této práce budeme sebepojetí chápat z prvního, širšího, pohledu jako individuálně specifický vztah k vlastní osobě a pohled na ni (Vágnerová, 2010).

Sebepojetí vykonává funkci stabilizujícího a integrujícího činitele psychické aktivity jedince. Je nástrojem pro uspokojení potřeby jistoty a orientace – když se člověk vyzná sám v sobě a má povědomí o vlastních hodnotách, názorech, možnostech a charakteristikách, je pro něj jednodušší zorientovat se ve vnějším světě a v druhých lidech (Vágnerová, 2010). Kromě této obecné funkce můžeme identifikovat i funkce dílčích složek sebepojetí, jež jsou uvedeny v následující části textu.

### 3.1 Aspekty a struktura sebepojetí

Sebepojetí můžeme rozčlenit na tři dimenze. První z nich je kognitivní aspekt – sebepoznání představující obsah sebepojetí a jeho organizaci. Jedná se o poznatky a informace o vlastní osobě uložené a organizované v paměti. Kromě reálného obrazu já sem řadíme i ideál já složený z vysněného a závazného sebeobrazu, ten ale už úzce souvisí s emociální dimenzí sebepojetí, jelikož s sebou nese hodnotící postoj současného a ideálního já (Blatný, 2001; Blatný & Plháková, 2003).

Druhou dimenzi představují sebehodnocení, sebeúcta, sebedůvěra či sebevědomí, jedná se o emociální vztah k sobě (Blatný, 2001; Blatný & Plháková, 2003). Pojmy sebehodnocení a sebepojetí bývají v některých případech užívány jako synonyma. Autoři, kteří tak činí, se odvolávají na to, že laická veřejnost mezi těmito pojmy nerozlišuje. Sebehodnocení je ale pouze hodnotící složkou, pocitem vlastní hodnoty a představou sebe z hlediska vlastní kompetence, kdežto sebepojetí zahrnuje i čistě popisnou složku (Blatný, 2001; Kohoutek, 2001; Blatný & Plháková, 2003). Důležitými aspekty sebehodnocení jsou pozitivita či negativita, mluvíme o vysokém či nízkém sebehodnocení a stabilita, míra ovlivnitelnosti sebehodnocení. Dále můžeme rozlišit sebepřijetí, které se pojí se sociální hodnotou já, a vlastní kompetentnost, která představuje schopnost dosahování požadovaných cílů (Blatný & Plháková, 2003).

Třetím aspektem podle tohoto modelu je aspekt konativní. Zařadili bychom sem seberegulaci, která je motivačním činitelem sebepojetí. Zahrnuje sebemonitorování, tedy sledování vlastního chování. Na jeho základě pak může jedinec své chování regulovat a přibližovat se tak k ideálnímu já nebo se snažit dodržet současnou hladinu osobních norem (Blatný, 2001; Blatný & Plháková, 2003).

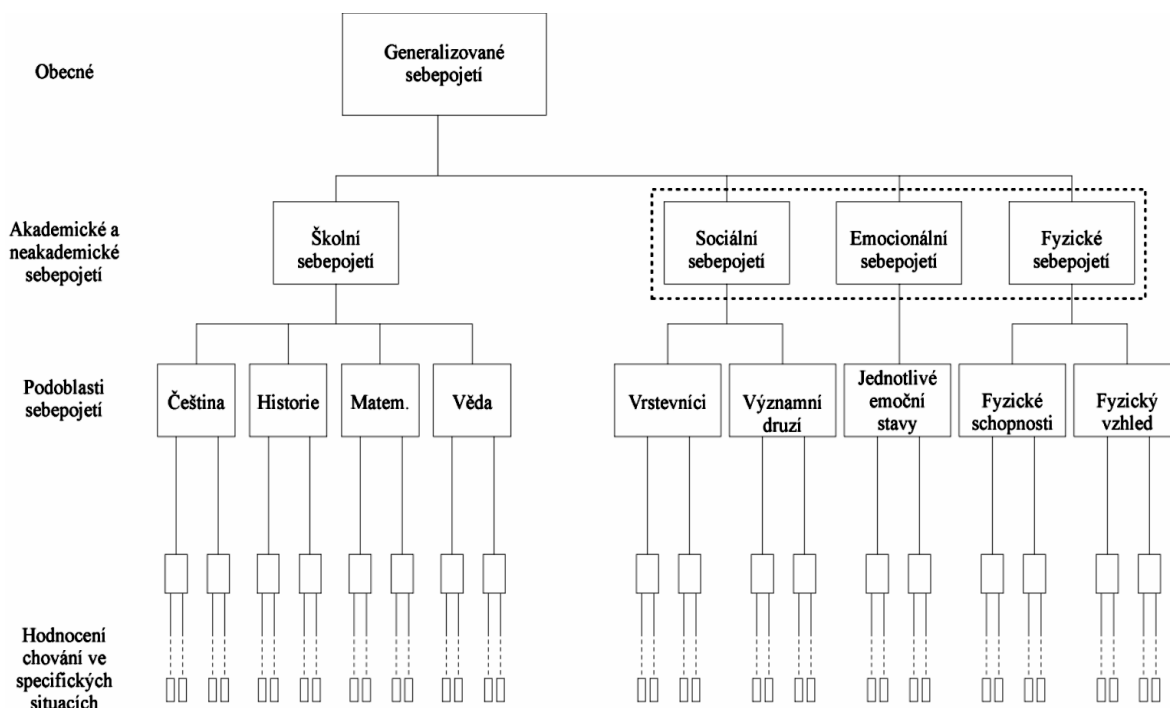
Sebepojetí lze vnímat jako globální vztah k vlastní osobě – celkové neboli generalizované sebepojetí, který se skládá z dílčích složek. Lze ho dělit například na „*souhrn hodnocení vlastních kompetencí a souhrn a hodnocení vlastních lidských kvalit*“ (Vágnerová, 2010, 303), tedy na výkonovou a nevýkonovou složku. Vágnerová (2010) uvádí rozlišení tří základních složek sebepojetí. Je to tělesné, psychické a sociální sebepojetí. Tělesné sebepojetí představuje vztah člověka k vlastnímu tělu a představu o něm. Centrem této složky je tělové schéma, které je výsledkem zpracování informací vztahujících se k tělu a jeho prožívání. Tělové schéma může být zkreslené, dívky se často vnímají jako tlusté, což může v extrémních případech vést až k mentální anorexii. Může jít ale i o zkreslení v tom smyslu, že se jedinec vnímá jako krásnější, či ošklivější, silnější, atraktivnější než jak ho

posuzuje okolí. Tělové schéma výrazně ovlivňuje i úrazy, onemocnění či těhotenství. Psychické sebepojetí neboli psychická identita se vytváří jako systém vnímaných osobnostních charakteristik. Zahrnuje představy o vlastní psychice a její jedinečnosti, o svých pocitech, myšlenkách a postojích. Sociální sebepojetí jedince obsahuje představu o jeho sociálním postavení, o identitě s určitými skupinami lidí – například rodinou, školní třídou, pracovním kolektivem, národem atd. Obsahuje vnímání vztahů s druhými lidmi a je druhými ve velké míře utvářeno. Jednotlivé složky a aspekty sebepojetí by měly být v souladu a neměly by si příliš odporovat, aby mohlo plnit integrující funkci osobnosti. To znamená, že pokud je ohrožena některá dílčí složka, dochází k ohrožení sebepojetí a integrity osobnosti jako celku (Vágnerová, 2010).

### 3.2 Sebepojetí školní úspěšnosti

Shavelson, Hubner a Stanton (1976) uvádí jedno z možných hierarchických schémat sebepojetí, které je přiléhavé k zaměření této práce. Rozlišují totiž sebepojetí akademické a neakademické. Akademické sebepojetí dále dělí na sebepojetí v jednotlivých oblastech vztahujících se ke školním předmětům a ty dále na hodnocení v jednotlivých situacích – například v matematice geometrie, malá násobilka, sčítání dvouciferných čísel apod.

Obrázek 1: Struktura sebepojetí (Shavelson et al. 1976 přeloženo dle Konečná, 2010)



To, co zmínění autoři nazývají akademickým nebo školním sebepojetím, můžeme nazvat právě sebepojetím školní úspěšnosti, jehož vývojem mezi 2. a 3. ročníkem se zabývá výzkumná část této práce. Pro vnímání vlastního školního úspěchu dítětem existuje řada výrazů jak v českém, tak anglickém jazyce. Stejně jako u předchozích termínů je to dáno nejednotností koncepcí a jejich terminologií. V názvu této práce se držíme formulace, kterou užívají autoři námi zvolené metody – Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí (Matějček & Vágnerová 1992). V angličtině v této souvislosti můžeme narazit na termíny *academic self-concept* (akademické/školní sebepojetí) a *academic self-efficacy* (vnímaná akademická/školní účinnost). *Academic self-efficacy* se váže k tomu, jakých úkolů je žák schopen dosáhnout, například získat jedničku z diktátu, nebo vypočítat konkrétní příklad. Oproti tomu *academic self-concept* vyjadřuje posouzení vlastních schopností a charakteristik, například „jsem dobrý počtář“, „umím plynule číst“ apod. Školní sebepojetí (*academic self-concept*) se vztahuje ke konkrétnímu předmětu jako celku a je do značné míry ovlivněno porovnáváním s ostatními a *academic self-efficacy* se pojí s konkrétními úkoly (Bong & Skaalvik, 2003). (Kvůli obtížnosti překladu výrazu *self-efficacy* se v češtině běžně užívá v originálním znění.) Mareš (2013) doplňuje, že *self-efficacy* vychází ze sebepojetí. Přes toto terminologické rozlišení bývají oba výrazy užívány jako synonyma. Čeští autoři Mertin, Krejčová a kol. (2016, 2013) definují školní sebepojetí jako „*způsob, jak žák vnímá a hodnotí sám sebe v porovnání s vrstevníky*“ v jednotlivých vyučovacích oblastech.

Školní sebepojetí se vyvíjí jako kombinace toho, jaké informace získává žák o svých školních výsledcích a porovnávání svých úspěchů a neúspěchů se svými spolužáky (Mertin, Krejčová a kol., 2016). Mareš (2013) hovoří právě o vlivu spolužáků na sebepojetí. Výborní žáci, kteří jsou v heterogenní třídě, tedy ve třídě, kde jsou výkonnostně slabí i silní žáci, mají výrazně vyšší školní sebepojetí než stejně nadaní žáci, kteří jsou ve třídě s dětmi podávajícími podobné výkony jako oni. To se týká například žáků, kteří byli premianty třídy a přešli na víceleté gymnázium, kde se jejich výkon vyrovnal s průměrem třídy či se stal dokonce podprůměrným. Jejich sebepojetí v důsledku takové situace výrazně klesá. Pokud se ale tito žáci mají posoudit ve srovnání se žáky jiných škol, vnímají se jako členy jakési vyšší sociální skupiny. Pro sebepojetí slabších žáků je naopak lepší, když jsou ve třídě s dětmi, jejichž výkon je podobný tomu jejich. Nikdo totiž není výrazně lepší než oni sami a necítí se tak méněcenní, jak by tomu bylo ve výkonnostně heterogenní třídě. Autor dále zmiňuje jako negativní faktor pro školní sebepojetí příliš soutěživý třídní kolektiv, protože v něm bývá málo vítězů, ale mnoho poražených.

U školního sebepojetí můžeme během celé školní docházky sledovat pokles. Sebepojetí školního úspěchu klesá v důsledku postupného korigování nerealistických pozitivních představ o sobě, porovnávání se spolužáky i v důsledku průměrného zhoršování známek. V první třídě mají prakticky všechny děti jedničky, ale postupně je známkování přísnější a děti vnímají probíranou látku jako stále obtížnější (Vágnerová, 1997; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Laidra, Pullmann & Allik, 2007; Langmeier & Krejčířová, 2006)

Pro vyvíjející se sebepojetí dítěte mladšího školního věku je školní výkon a to, jak ho samo vnímá, velmi důležitým činitelem. Školní docházka má v jeho životě ústřední místo. Učení je jeho hlavní činností a povinností. Výkon ve škole je také oblastí, za kterou je žák nejčastěji chválen, či trestán. Právě proto může nízké školní sebepojetí ohrozit zdravý vývoj identity dítěte a vyvolává pocity méněcennosti. Dítě má potřebu vnějšího potvrzení jeho schopností, které mu v největší míře poskytuje právě škola. Dobré známky vnímá žák jako potvrzení své hodnoty a špatné jako selhání, což může být velmi ohrožující, pokud jsou jeho známky špatné, nebo horší, než mají spolužáci, sourozenci apod. (Vágnerová, 1997).

### **3.3 Vývoj sebepojetí v mladším školním věku**

Sebepojetí se začíná vyvíjet dávno předtím, než dítě vstoupí do školy, školní věk je ovšem pro jeho vývoj důležitým obdobím. Než se na něj zaměříme, podíváme se ve zkratce na předchozí vývojové fáze.

Vývoj rozlišování vlastní osoby od ostatních a od okolního světa má své počátky již v prvních chvílích života dítěte. Dítě se nerodí s vědomím o vlastní osobě a oddělenosti od světa. Základy jeho sebepojetí však stojí na jeho nejranějším kognitivním, sociálním a psychickém vývoji. Mezi 3. a 6. měsícem se u dítěte začíná vytvářet základní uvědomování si sama sebe, rozlišuje své projevy od projevů jiných lidí (Vágnerová, 2012). Okolo 12. až 18. měsíce života dítě pozná samo sebe v zrcadle i na fotografii, má tedy představu o svém těle (Feldman, 2010). Ve dvou letech už některé děti mluví o svých základních vlastnostech – například, že je holčička, že je hodné apod. Ve 3. roce o sobě dítě mluví v 1. osobě a používá zájmeno „já“, což je považováno za důležitý mezník vývoje dětské identity (Langmeier & Krejčířová, 2006). Sebepojetí batolete netvoří ještě ucelený systém. Zahrnuje jednotlivé poznatky o sobě, které mohou být protichůdné a nejsou hierarchicky seřazené podle důležitosti. Tyto poznatky se týkají jeho těla, jeho možností a schopností, toho, co dítě dokáže a co ne. Sebepojetí batolete je vázáno na aktuální okamžik a je dichotomické. To

znamená, že dítě vnímá vlastnost buďto jako pozitivní, nebo negativní, vidí se černobíle. Například je chytré nebo hloupé, hodné nebo zlobivé, nevnímá tyto charakteristiky jako spojité spektrum, ale jako oddělené vlastnosti, které buďto má, nebo nemá. Batole má sebepojetí nerealisticky pozitivní. Tento nereálný optimismus ve vztahu k sobě samému, pozorujeme i u dětí předškolních. Pro předškoláka je důležité jeho tělové schéma, zjevné znaky a charakteristiky, které umí dokázat, například „jsem šikovná, protože si umím zavázat tkaničky.“ Také pro něj začíná být důležité porovnání s vrstevníky či sourozenci a je závislé na hodnocení jiných lidí, zvláště rodičů (Vágnerová, 2010; 2012).

Vstup dítěte do školy je pro vývoj sebepojetí, sebehodnocení a identity významnou událostí. Dítě si osvojuje první skutečně společenskou roli – roli školáka, na kterou se váže určité postavení a povinnosti. Přichází do kolektivu spolužáků, který je velice orientovaný na výkon. Je posuzován jak spolužáky, tak učiteli a rodiči. Toto hodnocení a snaha uznání je podstatným činitelem utváření sebepojetí a ovlivňuje vývoj různých osobnostních rysů (Macek, Šulová, & Konečná, 2009). Na počátku školní docházky je sebepojetí dítěte stále ještě roztržité a obsahuje rozporuplné popisy. Je také stále ještě závislé na aktuálních prožitcích. Školák ráno tvrdí, že je velký a ničeho se nebojí, a večer musí jít venku s maminkou za ruku a přiznává, že se bojí tmy. Když dá gól, myslí si, že je dobrý fotbalista, pokud vypočítá správně příklad, říká, že je chytrý. Popisy, které šesti či sedmileté dítě používá pro popsání sebe sama, nejsou v rozporu pouze mezi sebou navzájem, ale i s realitou. Nedokáže totiž zatím přesně rozlišovat mezi reálným a ideálním já. Ve středním školním věku se už posuzuje z více hledisek a na základě přítomných, ale i minulých zkušeností (Vágnerová, 2012; Čačka, 1997;2000).

Školní dítě stále více při popisu sebe sama mluví o svých psychických vlastnostech a schopnostech. Už není primárně zaměřené pouze na popis vnějších charakteristik. Kolem 7 či 8 let si dítě začíná uvědomovat stálost osobnosti v čase. Uvědomuje si, že má určité stálé vlastnosti a že je tomu tak i druhých lidí. To mu umožňuje srovnávat se s ostatními, korigovat a stabilizovat své sebehodnocení. K jeho větším výkyvům dochází běžně až se začátkem dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Asi od 7 let se sebepojetí dítěte formuje jako hierarchicky uspořádaná a multidimenzionální struktura. Vyvíjí se propojováním a korigováním doposud nezávislých a protichůdných charakteristik. Školák si uvědomuje, že má své silné i slabé stránky a nehodnotí se černobíle – chytrý/hloupý, hodný/zlobivý, veselý/smutný. Rozumí například tomu, že je v matematice dobrý natolik, aby zvládl vypočítat příklad, co dostal za domácí úkol, ale už ne tolik, aby vypočítal úkol staršího bratra (Feldman, 2010). Od 8 let je dítě také

schopno integrovat jednotlivá hodnocení v celkový pocit ze sebe sama – globální sebehodnocení (Macek et al, 2008).

Sebepojetí dítěte je spoluutvářeno názory a postoji lidí okolo něj, které ve školním věku nekriticky přijímá, zejména pokud jde o názor autority nebo blízké osoby. To, co řekne učitel nebo rodič, je pro dítě pravda. Postupně se stále vlivnějšími stávají názory vrstevníků a pravidla skupiny (Vágnerová, 2012; Allport, 1961). Vliv okolí na sebepojetí dítěte se skládá jak z rozumového hodnocení, tak z emočního vztahu a chování k dítěti. Emoční přijetí je důležité pro budování sebedůvěry, sebeúcty a pozitivního sebehodnocení. Pozitivní hodnocení výkonu či pochvala ovlivňuje dětskou sebedůvěru – jeho postoj ke svým schopnostem a zvládnutí budoucích situací (Vágnerová, 2012). Školní sebepojetí a role školáka se podílejí na vývoji sociální složky sebepojetí. Dítě potřebuje, aby někam patřilo, potřebuje být přijímáno skupinou vrstevníků. Role školáka a spolužáka pro něj představuje určitý rámec hodnot, povinností a postavení (Macek et al., 2009).

Osobní identita školáka je určována tím, co dokáže. Výkon je podstatnou součástí sebepojetí dítěte školního věku. Špatný výkon, ale i vnímané selhání, má velký vliv na rozvoj pocitů méněcennosti a nízkého sebepojetí. Předškolák posuzoval svůj výkon podle toho, jestli zvládl udělat úkol, školák ale posuzuje i provedení úkolu, jak ho zvládlo a porovnává se s ostatními, posuzuje svůj výkon podle kritérií dospělých (Vágnerová, 2012). S výkonem a sebepojetím školáka úzce souvisí právě školní sebepojetí. Některé aspekty jeho vývoje jsme uvedli výše, takže je zde už není třeba opakovat.

Ve středním školním věku si děti uvědomují svou jedinečnost, ale také že se v mnoha věcech podobají ostatním. Jsou k sobě kritičtější, než tomu bylo na počátku školní docházky. Své schopnosti a vlastnosti dokáží posuzovat objektivněji a diferencovaněji. Svou hodnotu si potvrzují díky školnímu výkonu a hodnocení ostatních (Macek et al., 2009; Vágnerová, 2012; Feldman, 2010). Na tomto shrnutí je patrné, jak důležité je období prvních několika let školní docházky pro formování sebepojetí jedince. Samozřejmě, že uvedená charakteristika vývoje sebepojetí v mladším školním věku není vyčerpávající a nelze ji bez výjimek vztáhnout na všechny děti v tomto období. Jejich sebepojetí může být totiž ovlivňováno i různým rodinným prostředím, různými zátěžovými situacemi, charakteristikami školy, do které docházejí, a řadou dalších vlivů.

V této kapitole jsme se pokusili stručně popsat sebepojetí a jeho vývoj zejména v mladším školním věku. Kapitola následující je zaměřena na školní úspěšnost a na její hodnocení učitelem, rodičem a žákem samotným.

## 4 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST ŽÁKA

Školní sebepojetí, kterým se tato práce zabývá, je úzce spojeno se školní úspěšností a neúspěšností žáka, proto se této problematice budeme nyní ve stručnosti věnovat. Nejprve školní úspěšnost a neúspěšnost definujeme a následně se zaměříme na její hodnocení učitelem, rodičem a žákem.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) nenajdeme jednotnou definici školní úspěšnosti. Můžeme ji chápat ze tří různých hledisek. První z nich je „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu*“ (Průcha et al., 2003, 242). Mohli bychom říci, že tento pohled je v naší společnosti nejrozšířenější. Druhý pohled klade důraz na spolupráci učitele a žáka. Školní úspěšnost je pak produktem jejich spolupráce, dosažením vzdělávacích cílů. Třetí pohled potom zohledňuje vliv rodinného a sociokulturního prostředí na školní úspěšnost.

Helus, Hrabal, Kulič a Mareš (1979, 39) definují školní úspěšnost žáka jako „*soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.*“ Tento soulad by měl být výsledkem spolupráce žáka s pedagogem. Je to výsledek procesu, ve kterém dochází k řešení konfliktů mezi tím, co je od žáka požadováno a co umí, mezi jeho sebehodnocením a hodnocením okolí, ale také mezi reálným a vytouženým postavením dítěte ve školním kolektivu. Toto pojetí je tedy o něco širší než pojetí školní úspěšnosti jako pouhé dosažení dobrého hodnocení učitelem. Kolář a Šikulová (2009) charakterizují úspěšného žáka jako takového, který je ve většině případů hodnocen pozitivně a naplňuje konkrétní požadavky školy.

Mohli bychom tedy konstatovat, že běžným indikátorem školní úspěšnosti je hodnocení učitelem, ale není to zdaleka jediný důležitý aspekt. Svou roli hraje to, jak úspěšný se cítí být žák, jak jeho úspěšnost vnímá jeho rodina a jak úspěšný je v rámci srovnávání s vrstevníky.

Školní neúspěšnost pedagogický slovník definuje dvěma způsoby, první je opět pojetí laické veřejnosti a tradiční pedagogiky. Dle něj školní neúspěšnost znamená „*podprůměrné až nevyhovující výsledky při škol. hodnocení vzdělávacích výsledků žáků,*“ jinak řečeno jsou to špatné známky (Průcha et al., 2003, 240). Z druhého, pedagogicko-



psychologického hlediska můžeme školní neúspěšnost chápat nejen jako špatné známky dítěte, ale jako „*selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách škol. edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání vůbec, k učitelům aj.*“ (Průcha et al., 2003, 240).

Neúspěšný žák je dle Koláře a Šikulové (2009) ten, který nezvládá požadavky školy, na kterou dochází, případně konkrétního učitele, je hodnocen vyššími známkami a v nejvážnějších případech propadá, nebo je ze školy vyloučen.

Školní neúspěšnost není ale pouze výsledkem žákovy činnosti, je produktem špatné spolupráce všech osob, které se podílejí na vzdělávání a výchově žáka, jsou to např. učitelé, rodiče, výchovní poradci apod. (Mareš, 2013).

Do jaké míry je žák úspěšný, mohou učitel, žák, rodič, ale i spolužáci a širší okolí pojímat odlišně. Každý také může vnímat jinak příčiny neúspěchu. Můžeme identifikovat příčiny na straně žáka – nedostatečně rozvinuté kognitivní a intelektové schopnosti, nízká motivace, strach ze školy, nepozornost, nervozita, různé psychosociální faktory, zdravotní stav a další. Na straně učitele to mohou být nevhodně zvolené způsoby výuky vůči charakteristikám žáků a třídy jako celku, dále způsob hodnocení – např. zda podává žákům adekvátní zpětnou vazbu jejich výkonu, zda jeho způsob hodnocení není pro žáky příliš stresující, do jaké míry individuálně pracuje s žáky na jejich potížích, osobnost učitele apod. Z rodinných faktorů to může být ekonomická situace rodiny, její velikost, úplnost, vzájemné vztahy, postoje rodičů ke škole a vzdělání, jejich postoj k neúspěchu, způsob výchovy a další. Dále mají na školní úspěšnost a neúspěšnost žáků vliv typ školy, školní a třídní klima atd. (Mareš, 2013).

Je tedy obtížné obecně říci, zda je žák úspěšný, či ne. Například dívku, která dostane na vysvědčení jednu dvojku, bychom obecně mohli považovat za úspěšnou, ale ona se úspěšná cítit nebude, protože její rodiče na ni kladou vysoké nároky a ona si osvojila jejich definici úspěchu ve smyslu samých jedniček. Podíváme se tedy na hodnocení školní úspěšnosti učitelem, rodičem a dítětem zvlášť.

## 4.1 Hodnocení a sebehodnocení školní úspěšnosti žáka

### Hodnocení učitelem

Pod hodnocením učitelem si většinou představíme školní známky, to je ale jen část toho, jak učitelé žáky mohou hodnotit. V řadě škol od tohoto způsobu hodnocení upustili, protože žáci hodnocení známkami se zaměřují na výkon, podstatná je pro ně školní známka a potlačuje se tak motivace učit se pro získání nových vědomostí a dovedností. Klasický klasifikační systém je zaměřen na srovnávání žáků mezi sebou a vůči nějaké normě, jedná se o hodnocení normativní. Známkování je prováděno až poté, co se látka probere a žáci se jí mají naučit. Důrazem v moderních školách je, aby bylo hodnocení prováděno ne na konci vzdělávacího procesu, ale v jeho průběhu tak, aby hodnocení nesloužilo jen k rozřídění žáků dle úspěšnosti, ale aby žákům i učitelům dalo zpětnou vazbu o tom, na čem je ještě třeba pracovat a zkvalitnila se tak výuka. Takové hodnocení se nazývá formativní, protože napomáhá formovat proces učení a osobnost dítěte. Aby mohlo hodnocení přinášet kvalitnější zpětnou vazbu, přistupuje se k hodnocení slovnímu nebo ke kombinaci známek a slovního komentáře. V nižších ročnících základních škol jsou také častá razítka, barevné puntíky, samolepky či jiná grafická hodnocení a odměny (Košťálová, Miková, & Stang, 2012; Kratochvílová, 2011). Nicméně v českých školách stále převládá normativní hodnocení.

Hodnocení učitelem by mělo naplňovat funkci poznávací (informativní) – mělo by žákovi poskytovat konkrétní a včasné informace o tom, co je potřeba zlepšit, a co už ovládá dobře, dále funkci korektivní – jak dosáhnout korekce výsledků, funkci motivační – učitel by měl oceňovat zlepšení a malé úspěchy a na nedostatky poukazovat jako na prostor pro zlepšení. Poslední, ale ne méně důležitou, je funkce rozvíjející. Hodnocení učitele působí na rozvoj žákovy osobnosti, jeho sebepojetí a sebeobrazu. Proto je důležité, jakým způsobem učitel žáka hodnotí a jaké to v žákovi vyvolává reakce, protože učitel může mít velmi pozitivní, ale zároveň velmi negativní vliv na celkový rozvoj žáka (Kratochvílová, 2011).

Kromě záměrného, systematického hodnocení provádí každý učitel také hodnocení bezděčné. O každém žákovi si utvoří představu, podle níž se k žákovi chová a jedná s ním. Řada pedagogů si „škatulky“ pro zařazení žáků vytváří záměrně. Je pro ně snazší se orientovat ve výkonech žáků a ve třídním kolektivu, když si vytvoří nějaké schéma. Tyto kategorie si učitelé vytváří na základě výrazných, často prvotních, zkušeností se žáky.

Takovou „škatulkou“ může být „premiant,“ „hloupý, ale snaživý žák,“ „problémový žák“ apod. I když toto označení nemusí být odpovídající, učitel mu přizpůsobuje své hodnocení a většinou na základě toho žák toto označení přijme za své. Pokud tedy učitel bude posuzovat žáka jako neschopného a ojedinělý pokrok bude vnímat jako výjimku z pravidla a žáka za něj dostatečně neocení, jen znovu poukáže na to, co ještě všechno žák nezvládá, tak žák velice rychle ztratí motivaci k dalšímu úsilí a zlepšení (Vágnerová, 2002).

### **Hodnocení rodičem**

Rodiče své děti hodnotí spíše emocionálně, než racionálně a objektivně. Do jejich hodnocení školní úspěšnosti dětí se promítá jejich citová vazba k nim, jejich vlastní postoje ke vzdělání a zkušenosti s ním a očekávání, která do dítěte vkládají (Vágnerová, 2012; Fontana, 2014). U rodičovského hodnocení je důležitá míra reálnosti jejich očekávání. Pokud má rodič tak vysoká očekávání, že je dítě nedokáže naplnit, bude samo sebe považovat za neúspěšné. Pokud mají rodiče neadekvátně nízká očekávání, budou dítě podceňovat, a nebudou tak podněcovat jeho rozvoj. Adekvátní očekávání rodičů oproti tomu napomáhají dítěti získat zdravou sebedůvěru a sebevědomí (Vágnerová, 2002). Hodnocení rodičů závisí na tom, kolik je v rodině dětí, kolikáté v pořadí je dané dítě a jak prospívají jeho sourozenci. Obecně by se dalo říci, že od nejstarších dětí se očekává, že budou rozumné, pilné a zodpovědné. Mladšího sourozence obvykle porovnávají se starším. Pokud je starší úspěšný, jsou kladeny nároky na mladšího, aby se mu vyrovnal, což může být velice frustrující a zátěžové. Pokud je starší sourozenec neúspěšný, může to u rodičů vyvolat snahu kompenzovat jeho neúspěch úspěchem mladších dětí, nebo naopak rezignaci a nízké nároky na ostatní děti. Očekávání rodičů jedináčka jsou specifická a bývají často extrémně vysoká nebo mohou být naopak hyperprotektivní, což může vést k přílišné toleranci (Vágnerová, 2002).

Dle Čápa a Mareše (2001) by rodič neměl při hodnocení využívat striktně jen metodu odměn a trestů, ale povzbuzovat dítě v tom, co mu jde a motivovat ho ke zlepšování toho, v čem má ještě rezervy. Neměl by mít záporná očekávání, ani perfekcionistické požadavky. Také by neměl rozpoutávat rivalitu mezi sourozenci a používat dvojí měřítko na děti mezi sebou, ale ani na dodržování pravidel dětmi a rodiči. Všechny tyto věci totiž vedou k rozvoji nízkého sebepojetí, ovlivňují negativně vývoj jeho osobnosti i postojů k sobě a k okolí. Rodiče by měli přijímat dítě takové, jaké je, ne se při hodnocení soustředit na chyby. Neúspěch by měli oddělovat od osobnosti dítěte, to znamená, že místo „jsi hloupý,“ „jsi neposlušný,“ „jsi lajdák“ by měli popisovat konkrétní situaci úspěchu, či neúspěchu – „tady jsi udělal chybu ve vyjmenovaném slově.“ Vhodné je používat „já sdělení“ např. „Když jsi

mi nezavolal, jak jsme se domluvili, měla jsem o tebe strach.“ Dále by se měl rodič snažit podporovat důvěru, hodnotit snahu a dílčí zlepšení dítěte. Neměl by ho srovnávat s ostatními a s ideálem, ale s předchozím výkonem dítěte. Také by měl dávat dílčí reálné cíle, pochvalu spojovat s povzbuzením, ale ne moralizováním. Takto rodiče mohou podporovat zdravé sebepojetí dětí a povzbuzovat jejich vztah k učení i jiným povinnostem. (Čáp & Mareš, 2001).

### **Sebehodnocení školní úspěšnosti žákem**

Jak už bylo zmíněno, školák si během prvních let školy utváří své sebehodnocení a sebepojetí ve velké míře na základě hodnocení rodičů, učitelů a vrstevníků. Důležitou roli hraje nejen to, zda je hodnocení ostatních pozitivní či negativní, ale jaké mají „hodnotitelé“ atribuce úspěchů a neúspěchů žáka. Z počátku totiž žák tyto atribuce přijímá za své vlastní. Například pokud je dívce vštěpováno, že nikdy nebude dobrá v matematice, protože je na ní hloupá po mámě, bude tomu věřit a nebude mít motivaci se zlepšit. Naopak pokud chlapec, který neúspěšně píše, budou doma a ve škole říkat, že se může zlepšit, jen potřebuje víc cviku, tak se bude snažit a věřit v možnost pokroku (Slavík, 1999). Žáci, kteří docházejí do klasických škol, většinou při otázkách na svou školní úspěšnost mluví o školních známkách. Znamky jsou pro ně důležitým měřítkem toho, jak jsou dobří, chytrí a šikovní v porovnání s ostatními. Dalo by se říci, že se pro ně známky stávají cílem místo toho, aby byly jen prostředkem kontroly a zlepšení vzdělávání. To, jaké mají školní známky důsledky na sebehodnocení a jaký vliv jim přikládají učitelé a rodiče, má negativní dopad na psychiku dětí. Děti ze strachu ze špatných známek podvádí, mají psychosomatické obtíže, jsou úzkostné a ve škole prožívají stresové situace (Mareš, 2013).

Neprospívání, neúspěch, výchovné problémy i neurózy u dětí bývají spojené s nízkým sebepojetím a sebehodnocením. Krajním případem je pak naučená bezmocnost – dítě má tak negativní sebehodnocení, že je přesvědčené, že neúspěch není schopné vlastními silami nijak ovlivnit. Rezignuje tedy na jakoukoli snahu zlepšit svou situaci. Velice problematické je, když takové dítě jeho okolí v bezmocnosti utvrzuje (Čáp & Mareš, 2001).

Na mnohých školách se osvědčilo podporovat sebehodnocení průběžné činnosti žáků. Sebehodnocení se tak stává běžnou součástí vyučování. Učitel podporuje zdravé sebehodnocení žáků, učí je všimnout si vlastních úspěchů a pokroků a hodnotit také neúspěchy a učí je s nimi nakládat. Učitel žáky vede k tomu, aby neskrývali své nedostatky ve snaze o maximální výkon, ale aby se naučili uvědomovat si, v čem neúspěch spočívá a jak ho odstranit. Také jsou vedeni k tomu, aby se naučili vnímat proces učení jako něco dobrého,

bezpečného a zábavného, učí se nacházet své silné stránky a pracovat s nimi. Také jsou povzbuzováni k tomu, aby si uytvářeli dosažitelné dílčí cíle a dokázali zpětně zhodnotit, jak se jim je podařilo naplnit. Řízené sebehodnocení může mít mnoho forem od obrázků a sebehodnotících listů ke komunikativnímu kruhu, kde žáci sdělují své pocity z odvedené práce ostatním (Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011; Kolář & Šikulová, 2009).

Sebehodnocení a sebepojetí žáků tedy mohou pedagogové i rodiče do značné míry velice pozitivně, ale bohužel i velice negativně ovlivňovat. Neznamená to však, že by dítě bylo automatem, do kterého hodíme hodnocení, a vypadne totožné sebehodnocení. Na sebehodnocení má vliv řada dalších faktorů, jsou to samozřejmě skutečné schopnosti dětí, jejich osobnostní charakteristiky, prostředí, výchova a další (Mareš, 2013).

## 5 DOSAVADNÍ VÝZKUM V DANÉ OBLASTI

Vývojem osobnosti se psychologové zabývají již od vzniku tohoto oboru, což ale neznamená, že by vše podstatné již bylo zjištěno. Výzkum v této oblasti stále pokračuje a má své místo i mezi současnými výzkumnými studii. Co se týče sebepojetí, konkrétně školního sebepojetí, ani jeho výzkum není žádnou novinkou. Můžeme nalézt vědecké studie zabývající se vztahem sebepojetí a školního výkonu z 1. poloviny 20. století (viz např. výzkumy uvedené v Caplin, 1969 a Campbell, 1967). I v českém prostředí má výzkum sebepojetí v kontextu školy tradici, což dokládá například publikace Heluse a kol. (1979). Výzkumy školního sebepojetí se tradičně zabývaly vlivem na školní výkon a snažily se vysvětlit neúspěch u intelektově nadaných žáků. V této práci se zaměříme na výzkumy, které přímo souvisejí s těžištěm našeho výzkumu, kterým je souvislost osobnostních charakteristik, školního sebepojetí a školního výkonu a vývoj školního sebepojetí u mladších žáků.

### 5.1 Školní sebepojetí a školní výkon

Vývojem školního sebepojetí mezi 1. a 12. třídou v závislosti na pohlaví se zabývá americký výzkum z roku 2002 (Jacobs et al., 2002). Do této longitudinální studie bylo zahrnuto 761 žáků 1., 2. a 4. tříd, celý výzkum trval 8 let. Sebepojetí v matematice je v 1. třídě vyšší u chlapců, kdežto sebepojetí v jazyce je vyšší u dívek. U chlapců i u dívek sebepojetí klesá, u chlapců ale rychleji, takže na konci školní docházky mají sebepojetí průměrně vyšší dívky. Autoři pokles sebepojetí vysvětlují tím, že se nerealistické sebepojetí dětí při nástupu do školy postupně srovnává s realitou vlivem sociálního srovnávání.

K podobným výsledkům došly také Wolterová a Hanoverová (2016). V jejich výzkumu zahrnujícím 113 německých dětí zkoumaly školní sebepojetí v matematice a čtení během první třídy. Výkon ve čtení a matematice zjišťovaly standardizovanými výkonovými testy, sebepojetí dle dotazníku vlastní konstrukce. Výsledky ukázaly, že prvňáčci mají velmi pozitivní školní sebepojetí. Sebepojetí v matematice a čtení bylo rozděleno na dvě škály – kognitivní a afektivní složku. Dívky skórovali významně výše na škále afektivní komponenta čtení, čtení je tedy baví více než chlapce. V ostatních škálách nebyly nalezeny významné rozdíly. Co se týče výkonu, dívky skórovaly statisticky významně výše v testu čtení, v matematice nebyl nalezen rozdíl na statistické úrovni.

Kanadská longitudinální studie z roku 2003 (Guay, Marh & Boivin, 2003) se zabývala kromě vztahu školního sebepojetí se školním úspěchem také stabilitou školního sebepojetí v čase. Pro měření školního sebepojetí autoři užíli Self-Perceptions Profile for Children (Boivin, Vitaro, & Gagnon, 1992 in Guay et al., 2003). Výsledky ukázaly, že se stabilita sebepojetí zvyšuje s věkem. Roste také korelace sebepojetí a školního úspěchu. To je další známkou toho, že roste adekvátnost sebepojetí, protože se starší žáci dokáží lépe ohodnotit. U českých školáků došli k podobným výsledkům Matějček a Vágnerová (1992). Skaalvik a Vals (1999) zkoumali zvláště stabilitu verbálního a matematického sebepojetí mezi 3. a 9. třídou. Co se týče matematického sebepojetí, došli k obdobným závěrům jako Guay et al. (2003), ale stabilita verbálního sebepojetí je dle jejich výsledků konstantní.

U nás zkoumali stabilitu sebepojetí Orel, Obereignerů a Mentel, (2016) v rámci standardizace Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers – Harris 2. Výzkumný soubor tvořilo 8111 respondentů od 9 do 21 let. Oproti předchozím výzkumům vykazovalo sebepojetí stabilitu v čase.

Orel a jeho spolupracovníci publikovali část výsledků výzkumu již o rok dříve (Orel, Obereignerů, Reiterová, Malůš, & Fac, 2015). V této publikaci se zaměřili na rozdíly v sebepojetí mezi dívkami a chlapci (a ženami a muži) mezi 9 a 21 rokem. Ve věkové kategorii 9 – 10 let měli vyšší celkový skóre sebepojetí dívky ( $t(447) = -1,98, p < 0,05$ ), ve věkových kategoriích 11 – 12 a 13 – 14 let byly rozdíly nevýznamné, v kategoriích 15 – 16 a 17 – 18 let skórovali výše chlapci (15-16:  $t(1103) = 2,88, p < 0,001$ ; 17-18:  $t(1026) = 6,31, p < 0,001$ ). Co se týče jednotlivých subškál bez ohledu na věk, chlapci skórovali výše v subškálách Intelektové a školní postavení, Štěstí a spokojenost a Nepodléhání úzkosti i v celkovém skóru, dívky na škále Přizpůsobivost (pro všechny  $p < 0,001$ ). Na škálách Fyzický zjev a Popularita nebyl prokázán významný rozdíl.

V českém prostředí realizovala výzkum také Linková (2003). Výzkumný soubor tvořilo 190 žáků 4 – 9. tříd. Autorka použila metodu polaritních profilů pro zjištění sebepojetí v pěti oblastech: vzhled, vztah k lidem, výkonové vlastnosti, charakteristiky postihující školní a pracovní činnost žáka a vztahově postojové vlastnosti žáka. Dále byla zjišťována pozice ve třídě, hodnocení učitelem, způsob výchovy v rodině a průměrný prospěch. V mladším školním věku byl prokázán pozitivní vztah mezi sebehodnocením a hodnocením učitelem ve všech pěti oblastech, ale ve středním školním věku tento vztah nebyl prokázán. Autorka to interpretuje tak, že při vstupu do školy nemá žák zkušenosti s hodnocením, neumí se objektivně posuzovat a přijímá prakticky nezměněné názory ostatních na sebe, snaží se dosáhnout takových výsledků, jaké očekává okolí, včetně učitele.

Později už má více informací o sobě a o svém výkonu, jeho sebepojetí není tak závislé na hodnocení konkrétních lidí, dokáže si vybírat a zařazovat hodnocení ostatních. Stejně tak byl prokázán pozitivní vztah prospěchu a sebepojetí pouze u mladších žáků. Ve středním školním věku se naopak ukázal silnější vztah pozice ve třídě a sebehodnocení, což potvrzuje předpoklad, že s přibývajícím věkem roste význam vlivu vrstevníků oproti vlivu učitele a rodičů.

Se stejnou metodou, kterou využíváme v praktické části práce – Dotazníkem sebepojetí školní úspěšnosti (Matějček & Vágnerová, 1992), pracovali také Skopal, Dolejš a Suchá (2014). I v jejich výzkumu se ukázalo, že dívky mají vyšší sebepojetí ve čtení, psaní a pravopise kdežto chlapci v matematice (vše  $p < 0,001$ ). Autoři dále zkoumali mimo jiné rozdíly sebepojetí u dětí od 11 do 15 let. U škál Psaní a Pravopis nebyly nalezeny významné rozdíly. U ostatních škál (Obecné schopnosti, Matematika, Čtení a Sebedůvěra) se projevil pokles sebepojetí, nejvýrazněji pak na škálách Matematika a Sebedůvěra. Obdobný výzkum u slovenských žáků (10 – 15 let) realizoval Čerešník (2014). Rozdíly děvčat a chlapců v jednotlivých škálách byly srovnatelné s českými dětmi z předchozího výzkumu.

Na základě uvedených výzkumů budeme v praktické části práce ověřovat předpoklad, že školní sebepojetí dětí mezi 2. a 3. třídou klesá a že dívky mají vyšší sebepojetí než chlapci.

## 5.2 Osobnost a školní výkon

Významnou prací zkoumající vliv osobnostních charakteristik a školního výkonu je metaanalýza 80 studií o vztahu modelu Big five a školního výkonu (Poropat, 2009). Poropat na základě srovnání výsledků studií považuje za významný prediktor školního úspěchu svědomitost ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,46$ ). Dle výsledků je její vliv na školní výkon srovnatelný s vlivem inteligence ( $r = 0,23$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,52$ ). Autor tedy považuje za důležité, aby se na rozvoj svědomitosti kladl větší důraz. Pedagogové a rodiče by podle něj měli pracovat s neprospívajícími studenty pomocí speciálních metod a osobnostních tréninků na rozvoji svědomitosti a zodpovědného přístupu ke studiu. Otevřenost dle výsledků koreluje se školním výkonem pouze slabě ( $r = 0,10$ ,  $p < 0,001$ ,  $d = 0,24$ ). Ostatní faktory – přívětivost, neuroticismus a extraverte s výkonem významně nekorelují. Pouze přívětivost slabě koreluje se školními známkami, ale už ne s výsledkem výkonových testů. Tento rozpor můžeme vysvětlit tím, že děti skórující vysoko na škále přívětivosti se lépe podřizují učitelovým požadavkům. V této práci byl zohledněn také vývoj vztahu faktorů Big



Five a školního úspěchu. Během základní školy se korelace mezi akademickým výkonem a všemi složkami Big Five zesilují. To autor interpretuje tak, že pro starší děti existují přesnější metody zkoumání jak osobnostních vlastností, tak školního výkonu a také tím, že starší děti dokáží lépe posoudit své osobnostní vlastnosti.

Vztahem inteligence, osobnosti a školního výkonu s ohledem na rozdíly mezi dívkami a chlapci se zabývala německá výzkumná studie z roku 2014, která rovněž shrnuje výsledky předchozích studií (Spinath, Eckert, & Steinmayr, 2014). Shodně s předchozí studií uvádí jako nejsilnější vztah inteligence a školního výkonu. Dalšími významnými faktory jsou disciplinovanost, sebepojetí vlastních schopností a vnitřní motivace. Dívky jsou podle autorů studie lépe adaptované na školní prostředí než chlapci, což může částečně vysvětlovat, proč podávají lepší výkony. Mají vyšší verbální inteligenci, disciplínu, sebepojetí vlastních schopností, vnitřní motivaci, nižší tendenci vyhybat se práci, vyšší přívětivost. Tyto charakteristiky dle autorů přispívají k tomu, že jsou dívky úspěšnější ve výkonu v jazycích a obecných schopnostech. V matematice ale podávají vyšší výkon chlapci, kteří skórují výše v numerické inteligenci.

Dalším zajímavým výzkumem je estonská studie z roku 2007 (Laidra, Pullmann, & Allik, 2007). Výzkumný soubor tvořilo 4181 žáků 2. až 12. tříd. Pro popis osobnostních rysů byla použita varianta NEO Big Five pro děti (BFQ-C). Z výsledků vyplývá, že inteligence, otevřenost a svědomitost pozitivně korelují se školním úspěchem a neuroticismus s ním koreluje negativně. Výsledky výzkumu potvrzují skutečnost, že dívky skórují výše na škále otevřenosti a mají lepší známky. Dalším zjištěním bylo, že během základní školy se výrazně zvyšuje svědomitost žáků.

Vývojem osobnostních rysů u adolescentů (11-15 let) se zabýval již zmíněný výzkum Skopala et. al. (2014). Autoři se mimo jiné zabývali porovnáním žáků z jednotlivých krajů ČR v nadšenosti, rozvážnosti, úzkostnosti a impulzivitě. V našem výzkumu jsme pracovali se žáky z Královehradeckého kraje. Je pro nás tedy podstatnou informací, jak jsou na tom žáci právě z tohoto kraje. Výsledky ukazují, že skórují oproti dětem z jiných krajů nízko na škále Rozvážnosti, průměrně na škále Nadšenosti, vysoko na škále Impulzivity a ve škále Úzkostnosti dosahují vůbec nejvyšších hodnot ze všech krajů.

Většina výzkumů zabývajících se vztahem osobnosti a školního výkonu pracuje s pětifaktorovým modelem Big Five, zřejmě pro jeho jednoduchost a snadnou interpretaci. V našem výzkumu byl ale použit Osobnostní dotazník pro děti CPQ, který vychází z Cattellova šestnáctifaktorového modelu 16PF (Porter & Cattell, 1975). Rozhodli jsme se pro něj z toho důvodu, že je standardizován v českých podmínkách pro mladší školní věk,

poskytuje nám podrobnější popis osobnosti dětí a zahrnuje v sobě také škálu krystalické inteligence. S tímto modelem pracovali autoři poněkud starších studií (viz Werner, 1966 a Werner & Bachtold, 1969 in Porter & Cattell, 1975 či Ahammer & Schaie, 1970). Dle těchto studií žáci podávající lepší školní výkon mají tyto charakteristiky: A+ (vřelý), B+ (inteligentní), C+ (emociálně stabilní), F+ (nadšený) H+ (odvážný), J- (radostný), O- (sebejistý), Q3+ (disciplinovaný). Uvědomujeme si, že toto je jen velice zjednodušený výčet. Důvodem takovéto stručnosti je skutečnost, že se v této práci zabýváme především vztahem osobnostních charakteristik a školního sebepojetí, ne přímo vztahem osobnosti a školního výkonu. Dalším důvodem je fakt, že se jedná o starší studie a výsledky z uvedených aktuálních studií pracujících s pětifaktorovým modelem lze zobecnit na některé faktory CPQ. Pro podrobnější výsledky odkazujeme na uvedené studie.

V souvislosti zkoumání osobnostního vývoje v prostředí školy stojí za zmínku publikace Pražské skupiny školní etnografie (2015), která se zabývá podrobným popisem vývoje žáků několika vybraných pražských škol od 1. do 5. třídy ZŠ. Tato práce nám poskytne cenné srovnání výsledků v praktické části, především v oblasti prospěchu žáků.

### **5.3 Osobnost a školní sebepojetí**

Vztahem školního sebepojetí a osobnostních faktorů se zabývali Matějček a Vágnerová (1992) v rámci standardizace Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS), který používáme ve výzkumné části práce. Z výsledků vyplývá, že celkový skóre SPAS negativně koreluje se škálou zjevné úzkostnosti (CMAS). Nejsilnější vztah se prokázal u mladších žáků, s přibývajícím věkem klesal (chlapci 10 let:  $r = -0,66$ , dívky 10 let:  $r = -0,7$ ,  $p < 0,01$ ). Dále se ukázal statisticky významný negativní vztah citové nevyrovnanosti a SPAS ( $r = 0,52 - 0,66$ ,  $p < 0,01$ ). Co se týče chlapců, vyšel najevo význam neschopnosti citové odezvy na nízké sebepojetí dle SPAS ( $r = 0,55 - 0,6$ ,  $p < 0,01$ ). Zkoumána byla také souvislost mezi posouzením vlastností dítěte učitelem s výsledkem dítěte ve SPAS. Dle předpokladů se ukázalo, že posouzení inteligence, píle, pozornosti i jistoty vystupování pozitivně koreluje se SPAS.

Po analýze současných výzkumů z oblasti vývoje sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti mladších žáků konstatujeme, že se řada výzkumů zabývá souvislostí osobnostních charakteristik i školního sebepojetí se školním výkonem a také osobnostních charakteristik s obecným sebepojetím, ale není v současnosti mnoho výzkumů, které by se zabývaly přímo vztahem školního sebepojetí a osobnostních charakteristik v mladším

školním věku. Proto se v naší práci snažíme tento vztah blíže zmapovat a pokusit se integrovat poznatky z uvedených oblastí výzkumu právě na vztah osobnosti a školního sebepojetí a jeho vývoj.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 6 OBLAST VÝZKUMU V RÁMCI VÝZKUMNÉ STUDIE

Jak je uvedeno výše, tato práce vznikla v rámci výzkumné studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole* realizované ve spolupráci s Lucií Reichovou pod vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. V rámci této studie byla mezi lety 2016 a 2017 sbírána data v 2. a následně 3. třídách vybraných základních škol Královehradeckého kraje. Výzkum byl na kvalifikační práce poněkud rozsáhlý. Zahrnoval sběr jak kvalitativních, tak kvantitativních dat. Použily jsme dvě standardizované skupinově administrované metody (SPAS a CPQ), vlastní modifikaci Q – třídění, vlastní dotazníky pro rodiče – upravené pro 1. a 2. sběr dat, polostrukturované interview s dětmi i s třídními učitelkami. Dále jsme od učitelek získali známky z vysvědčení a docházku dětí a také jsme děti měřili a vážili, abychom data doplnili o informace o jejich somatickém prospívání. Všechna tato data jsme sbírali ve 2. a následně ve 3. třídě u stejných dětí. Ve výzkumu jsme počítali s tím, že budeme mít k dispozici velice rozsáhlá data. Bylo proto nutné se zaměřit na dílčí části výzkumu a zpracování dat rozdělit. Na základě toho jsem se v této práci zaměřila převážně na kvantitativní data a na oblast školního sebepojetí a osobnosti žáků. Kvantitativní zpracování dat v této práci ale doplním i o kvalitativní pohled na problematiku. V rámci studie se pokusím zmapovat vývoj školního sebepojetí, osobnosti žáků a jejich školního výkonu. Společně se závěry kolegyně Reichové tak budou výsledky této práce utvářet ucelenější pohled na vývoj dětí v mladším školním věku a jejich vztah ke škole.

## 7 VÝZKUMNÉ CÍLE

V rámci výzkumné části práce jsme si stanovili následující výzkumné cíle:

1. Zmapovat vývoj sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) a osobnosti žáků (CPQ) mezi 2. a 3. třídou ZŠ
2. Dokázat vztah mezi osobnostními charakteristikami (CPQ) a sebepojetím školní úspěšnosti (SPAS).
3. Porovnat data ze standardizovaných metod s daty získanými modifikací Q-třídění.
4. Potvrdit souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti (SPAS) a školním prospěchem (známky) mezi 2 a 3. třídou ZŠ.

### 7.1 Výzkumné otázky, hypotézy

V této práci jsem se zaměřila především na kvantitativní data získaná v rámci výzkumné studie. Jsou to konkrétně Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) s 6 škálami a Dětský osobnostní dotazník (CPQ) se 14 faktory, dále na školní známky a modifikaci Q-třídění. Pokud bychom utvořili hypotézy pro všechny korelace mezi faktory našich dvou metod při obou sběrech, o vývoji skóru jednotlivých faktorů a o rozdílu mezi chlapci a dívkami, dostali bychom se nad 250 hypotéz. Proto bylo nutné zaměřit se pouze na vybrané faktory, pro něž hypotézy stanovíme. Učinili jsme tak na základě analýzy předchozích výzkumů v dané oblasti. Korelace mezi zbývajícími faktory a další doplňující výpočty uvedeme v části o deskripci výsledků dat exploračně. Hypotézy uvádíme ve zjednodušené přehledné formě tabulek.

**VO1: Jak se vyvíjí sebepojetí školní úspěšnosti žáků mezi 2. a 3. třídou ZŠ?**

Hypotézy k VO1:

**H1-H6:** Mezi 2. a 3. třídou ZŠ u žáků statisticky významně klesá skór na škále **X** v SPAS

*Tabulka 1: Hypotézy k VO1*

Škála X v SPAS		H
1.	obecné schopnosti	H1
2.	matematika	H2
3.	čtení	H3
4.	pravopis	H4
5.	psaní	H5
6.	sebedůvěra	H6

## VO2: Liší se sebepojetí školní úspěšnosti u dívek a chlapců?

Hypotézy k VO2:

**H7-H12:** Dívky dosahují statisticky vyššího skóru na škále **X** v SPAS než chlapci.

*Tabulka 2: Hypotézy k VO2*

Škála v SPAS – X	H 2. třída	H 3. třída
1. obecné schopnosti	H7a	H7b
2. matematika	H8a	H8b
3. čtení	H9a	H9b
4. pravopis	H10a	H10b
5. psaní	H11a	H11b
6. sebedůvěra	H12a	H12b

## VO3: Jak se vyvíjejí osobnostní charakteristiky dětí mezi 2. a 3. třídou?

Pro tuto výzkumnou otázku nestanovujeme hypotézy, zkoumáme ji exploračně.

## VO4: Liší se dívky a chlapci v některých osobnostních charakteristikách podle CPQ?

Pro tuto výzkumnou otázku nestanovujeme hypotézy, zkoumáme ji exploračně

## VO5: Jaký je vztah osobnostních rysů dítěte a jeho sebepojetí školní úspěšnosti a jak se vyvíjí mezi 2. a 3. třídou ZŠ?

Pro tuto výzkumnou otázku stanovujeme vybrané hypotézy na základě výsledků předchozích výzkumů, korelace mezi ostatními faktory dotazníků uvedeme v části o zpracování dat exploračně.

Hypotézy k VO5:

**H13-H19:** Faktor X v CPQ statisticky významně koreluje s celkovým skórem SPAS.

*Tabulka 3: Hypotézy k VO5*

Faktor X v CPQ	Korelace se SPAS	H 2. třída	H 3. třída
<b>B</b> Hloupý – chytrý	Pozitivní	H13a	H13b
<b>C</b> Ovlivnitelný pocity – emocionálně stabilní	Pozitivní	H14a	H14b
<b>H</b> Stydlivý – odvážný	Pozitivní	H15a	H15b
<b>J</b> Nadšený – Obezřetný	Negativní	H16a	H16b
<b>O</b> Sebejistý – náchylný k pocitům viny	Negativní	H17a	H17b
<b>Q3</b> Nedisciplinovaný – disciplinovaný	Pozitivní	H18a	H18b
<b>Q4</b> Uvolněný – Napjatý	Negativní	H19a	H19b

### **VO6: Jaké je sebepojetí dětí podle třídění vlastností a jak se vyvíjí mezi 2. a 3. třídou?**

Vzhledem k charakteru dat získaných touto metodou, rozhodli jsme se je zpracovat kvalitativně, proto nestanovujeme hypotézy.

### **VO7: Odpovídá vývoj sebepojetí školní úspěšnosti výzkumného souboru mezi 2. a 3. třídou vývoji školního prospěchu?**

Původním záměrem v této oblasti bylo zkoumat vývoj sebepojetí školní úspěšnosti u žáků, jejichž známky se v jednotlivých předmětech zhoršily, jelikož jsme na základě předchozích studií nepředpokládali zlepšení. Důvodem je, že ve druhé třídě má většina žáků jedničky a postupně se zhoršují. Pro tento způsob zpracování by ale náš výzkumný soubor nebyl reprezentativní. Proto jsme se rozhodli nestanovovat hypotézy o korelaci školního sebepojetí a známek. Pokusíme se ale na základě sebraných dat zmapovat obecný vývoj školního hodnocení žáků a na výrazně slabší žáky se zaměříme kvalitativně.

Pro shrnutí uvádíme seznam výzkumných otázek a hypotéz náležících k jednotlivým výzkumným cílům.

Cíle:

1. Zmapovat vývoj sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) a osobnosti žáků (CPQ) mezi 2. a 3. třídou ZŠ
  - VO1: H1-H6
  - VO2: H7-H12
  - VO3: exploračně
  - VO4: exploračně
2. Dokázat vztah mezi osobnostními charakteristikami (CPQ) a sebepojetím školní úspěšnosti (SPAS).
  - VO5: H13-H19
3. Porovnat data ze standardizovaných metod s daty získanými modifikací Q-třídění.
  - VO6: kvalitativně
4. Potvrdit souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti (SPAS) a školním prospěchem (známky) mezi 2 a 3. třídou ZŠ.
  - VO7: exploračně, kvalitativně



## 8 ZÁKLADNÍ A VÝBĚROVÝ SOUBOR

V této části se zaměříme na vymezení základního souboru, na kritéria zařazení respondentů do výzkumu a následně na charakteristiky výběrového souboru.

Studie, v rámci které byla realizována výzkumná část této práce, byla provedena na školách v Královéhradeckém kraji, konkrétně v 2. a následně 3. třídách mezi lety 2016 a 2017. Základní soubor tedy tvořili všichni žáci v Královéhradeckém kraji, kteří ve školním roce 2015 – 2016 navštěvovali 2. ročník základní školy a v následujícím roce ročník 3. Ve školním roce 2015 – 2016 navštěvovalo 1. stupeň základní školy v České republice 551 428 žáků, ve školním roce 2016 – 2017 to bylo 568 966 žáků. V Královéhradeckém kraji v roce 2015 – 2016 navštěvovalo ZŠ 29 081 žáků. Údaje pro rok 2016 – 2017 nebyly doposud zveřejněny. Uvedená čísla zahrnují žáky od 1. do 5. tříd základní školy. Pokud tedy považujeme za základní soubor žáky 2. tříd Královéhradeckého kraje v roce 2015 – 2016, předpokládejme, že počet dětí na ročník je vyrovnaný a vydělme celkový počet žáků 1. stupně počtem ročníků, tedy  $29\,081/5$ , dostaneme cca 5800 žáků na ročník. Náš výběrový soubor o 54 dětech tedy tvoří necelé 1 % ze základního souboru.

### 8.1 Kritéria a popis zařazení do výzkumu

Náš výzkum v rámci studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole* navazuje na předchozí práci Reichové *Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy* (2015). V této práci kolegyně Reichová realizovala výzkum v 6 mateřských a následně 5 základních školách v Královéhradeckém kraji. Klíčovou podmínkou pro výběr škol bylo, aby mateřské školy spadaly pod správu základní školy a nacházely se v obci do 5 000 obyvatel, aby se minimalizoval úbytek respondentů v důsledku odchodu dětí na různé základní školy. Pro podrobnější informace odkazujeme na práci Reichové (2015). Výběrový soubor tohoto výzkumu tvořilo 117 předškoláků. Druhého sběru dat v 1. třídě se ale zúčastnilo pouze 85 dětí, 41 dívek a 44 chlapců. Tato mortalita byla zapříčiněna odkladem některých dětí, přestupem na jinou základní školu a nepřítomností dětí při realizaci sběru dat.

Podmínkou pro zařazení do současné studie byla tedy účast v obou fázích uvedeném výzkumu, jelikož kolegyně Reichová navazuje na svůj předchozí výzkum. Pracuje tedy s daty sebranými během čtyř let od totožných dětí. Oslovili jsme tedy ředitele pěti základních škol, na kterých byl realizován sběr dat při předchozím výzkumu, z nichž čtyři spolupráci

přislíbili. S jednou školou nebyla opětovná spolupráce navázána. Z vybraných dětí jich tuto školu navštěvovalo 9, do výzkumu jsme je tedy nemohli zařadit. Jeden žák se mezi 1. a 2. třídou odstěhoval. Děti, kterým byly za spolupráce učitelek distribuovány informované souhlasy, bylo tedy 75.

## 8.2 Popis výzkumného souboru

Výběrový soubor tvořilo 56 dětí, tedy 29 chlapců a 27 dívek, jejichž rodiče vyjádřili souhlas s účastí ve výzkumu. To znamená, že od 19 z oslovených se nám nevrátily informované souhlasy, nebo jejich rodiče vyjádřili nesouhlas s další účastí dětí ve výzkumu. Mezi 2. a 3. třídou se jeden chlapec odstěhoval, z výzkumu byl tedy vyřazen. Další úbytek dětí v důsledku nepřítomnosti při sběru dat jsme eliminovali tím, že jsme po domluvě s učitelkami a zprostředkovaně s rodiči realizovali sběr dat s chybějícími žáky v náhradním čase. Podařilo se nám tak sebrat data ode všech dětí, od jejichž rodičů jsme získali souhlas. Při analýze dat byla vyřazena jedna dívka na základě chybějících údajů. Finální soubor tedy tvořilo 54 dětí, 28 chlapců (52 %) a 26 dívek (48 %). Následující tabulka uvádí průměrný věk, výšku a váhu dětí v době 1. a 2. sběru dat, tedy v druhém pololetí 2. a 3. třídy. Výšku a váhu jsme získávali jako kontrolní údaj somatického prospívání dětí. Sebraná data ukazují na sekulární akceleraci, kterou jsme zmínili v první kapitole teoretické části, jelikož dle získaných údajů jsou děti průměrně vyšší, než udává starší odborná literatura.

*Tabulka 4: Popis výzkumného souboru*

		1. sběr			2. sběr			rozdíl		
	počet	věk (roky)	výška (cm)	váha (kg)	věk (roky)	výška (cm)	váha (kg)	věk (roky)	výška (cm)	váha (kg)
<b>chlapci</b>	28	8,36	133,25	29,94	9,37	139,47	33,14	1,01	6,22	3,20
<b>dívky</b>	26	8,11	132,85	31,57	9,14	139,79	35,94	1,03	6,94	4,37
<b>celkem</b>	54	8,23	133,06	30,73	9,26	139,62	34,49	1,03	6,57	3,76

# 9 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V předchozích kapitolách jsme uvedli základní charakteristiky výzkumného souboru a vymezili oblast výzkumu v rámci výzkumné studie. Nyní se zaměříme na metodologický rámec výzkumu, tedy na metody sběru dat, etické aspekty výzkumu, metody zpracování dat a technický plán výzkumu.

Již dříve bylo uvedeno, že v této práci využíváme převážně kvantitativní, ale také kvalitativní metody sběru a zpracování dat. Snažíme se tedy zkombinovat kvantitativní a kvalitativní typ výzkumu a využít tak výhody obou přístupů. Z uvedeného vyplývá, že jsme se rozhodli pro smíšený výzkum. Ten nám dává jedinečnou možnost utvořit celistvý pohled na problematiku, zmapovat obecné trendy, ale navíc se zaměřit na konkrétní žáky, kteří se odlišují, a zkoumat určité fenomény více do hloubky. Jedná se o longitudinální studii, data byla sbírána od stejných dětí s odstupem jednoho roku. Náš společný výzkum s kolegyní Lucií Reichovou navazuje na její předchozí výzkumný projekt, který sledoval tytéž děti v posledním ročníku mateřské školy a v 1. ročníku základní školy. Děti byly tedy zapojeny do výzkumu 4 roky po sobě.

## 9.1 Metody sběru dat

Pomyslné jádro metod, se kterými v této práci pracujeme, tvoří dva standardizované dotazníky pro děti a třídění kartiček s vlastnostmi na zjišťování sebepojetí. Nyní si je tedy přiblížíme a poté si krátce popíšeme dotazníky pro rodiče a strukturované rozhovory s dětmi a s učitelkami, které byly součástí použitých metod.

### 9.1.1 Dětský osobnostní dotazník – CPQ

Pro zjištění osobnostních charakteristik dětí jsme využili Dětský osobnostní dotazník CPQ Portera a Cattella. Pro užití v českém prostředí ho převeďly a standardizovaly Poledňová a Konicarová (Porter & Cattell, 1975, česká standardizace 1998). Dotazník je určen dětem mezi 8 až 12 lety. Jedná se o prostřední z trojice škál série IPAT (Institute for Personality and Ability testing). První ESPQ je určen pro předškolní děti a na CPQ navazuje HSPQ pro středoškoláky (Coan & Cattell, 1966 a Cattell & Cattell, 1969 in Porter & Cattell, 1975).

Tyto dotazníky jsou modifikací dotazníku 16PF, který je určen dospělé populaci (Cattell, Eber, & Tatsuoka, 1970 in Porter & Cattell, 1975).

CPQ má 4 ekvivalentní formy A, B, C a D. V našem výzkumu jsme při obou sběrech dat využili formu A. Testování probíhala s rozmezím dvanácti měsíců, proto nebylo potřeba využít jinou paralelní formu. Můžeme tak přesněji určit rozdíly mezi sběry, než kdybychom porovnávali skóre získané pomocí různých forem.

CPQ měří 14 faktorů neboli pramenných rysů osobnosti, které jsou označeny písmeny, stejně jako originální faktory 16PF. Uvádíme jak populárnější popisné názvy uvedené v manuálu, které jsou pro čtenáře snáze interpretovatelné, tak názvy užívané v odborné literatuře.

*Tabulka 5: Faktory CPQ*

<b>Faktor:</b>	<b>Populární název</b> Odborný název
<b>A</b>	<b>Rezervovaný – Vřelý</b> Sizothymie – Afektothymie
<b>B</b>	<b>Hloupý – Chytrý</b> Nízká inteligence – Vysoká inteligence
<b>C</b>	<b>Ovlivnitelný pocity – Emociálně stabilní</b> Nižší síla ega – Vyšší síla ega
<b>D</b>	<b>Flegmatický – Vzrušitelný</b> Flegmatický temperament – Aktivita
<b>E</b>	<b>Poslušný – Dominantní</b> Submisivita – Dominance
<b>F</b>	<b>Střízlivý – Nadšený</b> Desurgence – Surgence
<b>G</b>	<b>Vynalézavý – Uvědomělý</b> Slabší síla superega – Vyšší síla superega
<b>H</b>	<b>Stydlivý – Odvážný</b> Theracia – Parmia
<b>I</b>	<b>Houževnatý – Útlocitný</b> Harria – Premisia
<b>J</b>	<b>Nadšený – Obezřetný</b> Zeppia – Coasthenia
<b>N</b>	<b>Přímý – Lstivý</b> Bezelstnost – Lstivost
<b>O</b>	<b>Sebejistý – Náchylný k pocitům viny</b> Bezproblémová adekvátnost – Náchylnost k pocitům viny
<b>Q3</b>	<b>Nedisciplinovaný – Disciplinovaný</b> Nízká integrace sebecitu – Vysoká kontrola sebepojetí
<b>Q4</b>	<b>Uvolněný – Napjatý</b> Nízká energická tenze – Vysoká energická tenze

Z těchto primárních faktorů můžeme dopočítat také rysy sekundární, kterými jsou extraverté, úzkostnost, vyrovnanost a nezávislost. CPQ lze administrovat skupinově i jednotlivě. Celý dotazník obsahuje 140 položek, ale je rozdělen na dvě poloviny, takže je přizpůsoben k tomu, aby ho bylo možné administrovat na dvě části. Položky jsou formulované tak, že se dítě vždy rozhoduje mezi dvěma tvrzeními podle toho, které na něj více sedí. U faktoru B měřícího krystalickou inteligenci dítě vybírá ze tří možností a snaží se nalézt správnou odpověď na zadanou otázku. Administrace by měla trvat cca do 50 minut. V rámci výzkumu jsme dotazník administrovali skupinově (výjimkou byly děti, které v době skupinové administrace nebyly přítomny). Instrukce byla předčítána a celá skupina dětí pracovala společně. Děti neměly k dispozici testový sešit, takže jsme jim otázky vztahující se k faktoru B prezentovali či napsali na tabuli, aby měly možnost si tyto složitější položky přečíst. Administraci jsme rozdělili na dvě části, jak je u mladších žáků doporučeno. Hrubé skóry lze převést na steny a na percentily. V rámci zpracování dat jsme pracovali s hrubými skóry. Dotazník CPQ se používá jak ve výzkumu, tak v poradenské a pedagogické psychologii i v klinické praxi.

### **9.1.2 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS**

Druhou standardizovanou metodou, kterou ve výzkumu využíváme, je Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS. Autory testu jsou Boersma a Chapman, pro české poměry ho převedli Matějček a Vágnerová (1987). Dotazník je určen pro děti, které dosahují sociálně únosné úrovně čtení, dle autorů jsou to děti od 3. třídy. U mladších dětí ho ale lze administrovat, pokud jsou instrukce čteny zadavatelem nahlas. Vzhledem k tomu, že jsme tuto metodu administrovali i v 2. ročnících, zvolili jsme variantu s hromadným předčítáním instrukcí. Horní hranici použitelnosti dotazníku tvoří 8. třída základní školy.

Dotazník obsahuje 6 škál, jsou jimi:

1. Obecné schopnosti
2. Matematika
3. Čtení
4. Pravopis
5. Psaní
6. Sebedůvěra

SPAS obsahuje 48 položek, každé škále jich tedy náleží 8. Položky jsou formulovány jako výroky, dítě odpovídá výběrem z možností ano/ne dle toho, zda se na něj výrok vztahuje. Vzhledem k tomu, že je dotazník méně náročný a také kratší než CPQ,

administrovali jsme ho v přestávce mezi částmi CPQ. Hrubé skóry je opět možno převést na steny. My jsme ovšem pracovali s hrubými skóry.

SPAS byl vyvinut pro výzkumné účely, ale je běžně používán také v klinické praxi, v pedagogicko-psychologických poradnách a obecně všude tam, kde je relevantní zjišťovat školní sebepojetí dětí. Zejména se uplatňuje u dětí, které mají nějaké problémy spojené se školou (Matějček & Vágnerová, 1992; Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

### **9.1.3 Modifikace Q-třídění**

U této metody jsme vycházeli ze Stephensonovy metody Q-třídění. Ta spočívá v třídění výroků do určitých kategorií dle míry ztotožnění se s daným výrokem. Těchto kategorií může být 5 až 13 a je zadaný počet výroků v jednotlivých kategoriích tak, aby jejich rozložení přibližně odpovídalo normálnímu rozdělení. Tato metoda se používá při zjišťování postojů nebo i sebepojetí (Rogers, & Dyson, 2012). V našem výzkumu je třídění kartiček poněkud jednodušší a přizpůsobené věku dětí a charakteru výzkumu. Proto jsme na základě pilotní studie zvolili 40 vlastností, které děti měly roztrždit do dvou kategorií „jako školák jsem“ a „jako školák nejsem.“ Mezi vlastnosti jsme zařadili například pilný, zapomětlivý, kamarádský, oblíbený, chytrý apod. Při pilotní studii jsme vyřadili ty vlastnosti, kterým děti nerozuměly – neznaly je nebo si je vykládaly chybně. Ve druhém třídění měly děti zařazovat kartičky do tří kategorií a to: „chtěl bych být“, „nechtěl bych být“ a „už jsem.“ Záměrem tohoto druhého třídění bylo zjistit, jak koresponduje aktuální sebepojetí dětí s jejich ideálním sebepojetím. Tyto vlastnosti jsme navíc zahrnuli do dotazníku pro rodiče. Rodiče se měli rozhodnout pro pět vlastností, které jsou pro jejich dítě charakteristické. To nám umožnilo porovnat pohled rodičů a dětí.

### **9.1.4 Další užití metody v rámci výzkumu**

V rámci výzkumu jsme vytvořili dotazníky pro rodiče. Jejich hlavním cílem bylo zachytit vztah dětí ke škole z pohledu rodičů. Pro druhý sběr dat jsme dotazník upravili tak, že mapoval rozdíly v chování dětí, jejich školních úspěchů a vztahu dětí ke škole z pohledu rodičů od minulého sběru dat. Dotazník není primárním zdrojem dat zpracovávaných v této práci, byl ale součástí sběru dat stejně jako rozhovory s učitelkami a dětmi, a proto se o těchto metodách jen krátce zmíníme.

Polostrukturované interview s dětmi probíhalo individuálně, jeho součástí byla i administrace třídění vlastností. Zaměřoval se na podrobnější popis školních úspěchů

žákem, dále na jeho vztah k učitelci a spolužákům. Obsahoval také otázky týkající se náplně dne žáka, jeho zájmů, rodinného prostředí a školního klimatu.

Děti zařazené do výzkumu byly celkem z 8 tříd. V každém sběru dat jsme tedy realizovali 8 polostrukturovaných interview s třídními učitelkami. Rozhovory s učitelkami měly dvě části. První se zaměřovala na názor učitelky na postoj dětí ke škole obecně, druhá na pohled na jednotlivé žáky, případně na jejich problémy spojené se školou, prospívání, pozici ve třídním kolektivu apod. Od třídních učitelek jsme také získali prospěch dětí z vysvědčení od 1. pololetí 1. třídy do 1. pololetí 3. třídy a také jejich docházku z těchto let.

## 9.2 Metody zpracování dat

Po získání dat od dětí, jejich rodičů a učitelek, byla tato data převedena do elektronické podoby pomocí programu Microsoft Office Excel. Poté byla data čištěna a byly jim přiřazeny číselné hodnoty, aby bylo možné je zpracovat statisticky. V rámci tohoto kroku byla z výzkumu vyřazena jedna dívka, u které chybělo velké množství odpovědí v dotaznících. Ostatní chybějící hodnoty byly dopočítány pomocí řádkových průměrů. Další úpravy zahrnovaly rotace inverzních položek. Byly vypočítány hrubé skóry SPAS a CPQ pomocí vytvoření algoritmů na základě šablon pro výpočet daných dotazníků. Dále byla ověřena bezchybnost algoritmů tak, že několik dotazníků bylo vyhodnoceno klasicky pomocí šablon.

Poté byla data vyhodnocena pomocí programu STATISTICA 13. V tomto programu jsme získali popisné statistiky jako průměry, směrodatné odchylky věku, výšky a váhy dětí, dále pak popisné statistiky jednotlivých faktorů dotazníků ve 2. a 3. třídě a dle pohlaví dětí. Popisné statistiky jsme vypočítali také pro prospěch a docházku dětí.

Dále byly provedeny testy na ověření normálního rozdělení skóre jednotlivých faktorů dotazníků, konkrétně Shapiro-Wilkův test. Statistické testy v řadě faktorů dotazníků vykazovaly signifikantní výsledky, hypotézu o normálním rozložení jsme u nich tedy nemohli přijmout. Proto jsme přistoupili k užití neparametrických testů. Konkrétně jsme provedli Wilcoxonův test, jelikož jsme porovnávali výsledky v CPQ a SPAS stejných dětí z různých sběrů dat. Pro zjištění rozdílů mezi pohlavími v CPQ a SPAS, jsme užili Mann-Whitneyův U-test. Dále byl vypočítán Spearmanův korelační koeficient pro zjištění vztahu osobnostních charakteristik (CPQ) a školního sebepojetí (SPAS).

Data z Q-třídění jsme také převedli do počítačové podoby a byly jim přiřazeny číselné hodnoty. Poté jsme vypočítali četnosti odpovědí dětí v jednotlivých kategoriích (pro

první třídění kategorie *jako školák jsem, jako školák nejsem* a pro druhé třídění *chtěl/a bych být, nechtěl/a bych být a už jsem*). Na základě toho byly jednotlivé položky roztrženy na negativní, pozitivní a neutrální (či smíšené). Dále bylo s daty nakládáno kvalitativním způsobem. Byly vytvořeny profily druháka, druhačky, třetáka a třetačky dle toho, jaké vlastnosti v daném ročníku převládaly, a také jejich pozitivní a negativní představy. Data byla v poslední fázi upravena graficky do grafů a tabulek a připravena na prezentaci.

### 9.3 Technický plán výzkumu

Výzkum byl realizován v rámci společné výzkumné studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*. První fází celé studie byla rešerše odborné literatury, na základě které byly stanoveny základní cíle studie. V této fázi byly také zvoleny vhodné metody s ohledem na vybranou populaci a na cíle výzkumu. Byly také rozděleny oblasti zaměření jednotlivých prací, které z výzkumu vycházely. Následovala tvorba dotazníků pro rodiče a dokumentů, které měly být distribuovány školám a rodičům dětí.

Před sběrem dat byla provedena pilotní studie. Se dvěma dětmi jsme administrovali modifikaci Q-třídění. Jednalo se o chlapce ve věku 7 let a dívku ve věku 10 let. Na základě toho byly vyřazeny vlastnosti, kterým děti nerozuměly, jako například *nadaný a vynalézavý*. Do druhého třídění jsme přidali kategorii „*nechtěl/a bych být*“. V původní verzi třídily podruhé kartičky pouze na „*jsem*“ a „*chtěl/a bych být*“. Možnost „*nechtěl/a bych být*“ dětem evidentně chyběla. Byly bez ní nucené některé vlastnosti přiřadit do kategorie „*jsem*“, ačkoli v prvním třídění je přiřadily do kategorie „*nejsem*“. Také byla provedena pilotní studie dotazníků SPAS a CPQ, abychom ověřili, zda děti administraci dotazníků dokáží absolvovat. Administrovali jsme je dvěma dívkám ve věku 7 a 9 let. Na základě této studie jsme připravili powerpointovou prezentaci s položkami z CPQ, abychom mohli dětem promítnout zejména otázky sytící faktor B (krystalická inteligence), jejichž znění je pro pouhý poslech komplikované.

V další fázi v lednu 2016 byly osloveny školy, na kterých byl realizován výzkum, jehož pokračováním je tato studie, a byla navázána spolupráce se 4 základními školami. Byly sjednány osobní schůzky s řediteli a učitelkami tříd, do kterých děti zařazené do výzkumu docházely. Poté byly za pomoci třídních učitelek distribuovány informované souhlasy a průvodní dopisy pro rodiče. Po jejich navrácení byly distribuovány dotazníky pro rodiče.

Samotný sběr dat probíhal ve dvou fázích, kdy byli žáci ve 2. a ve 3. třídě. První z nich proběhla během února až dubna 2016 a druhá ve stejném čase v roce 2017. Sběr dat



zahrnoval skupinovou administraci CPQ a SPAS a měření výšky a hmotnosti. To celé proběhlo většinou během tří vyučovacích hodin. Poté byl dětem rozdán dárek jako poděkování za spolupráci a další část probíhala individuálně s každým dítětem zvlášť. Nejprve jsme provedli třídění vlastností, kdy mělo dítě rozdělit kartičky s vlastnostmi nejprve na dvě hromádky „jako školák jsem“ a „jako školák nejsem“ a poté na tři „chtěl/a bych být“, „nechtěl/a bych být“ a „už jsem“. Odpovědi byly výzkumníkem zaznamenány do připravených záznamových archů. Následoval polostrukturovaný rozhovor. Ve většině škol hromadná administrace probíhala během vyučování a individuální rozhovory během zbývajících hodin a v době, kdy byly děti ve školní družině. Na jedné škole probíhal celý sběr dat po vyučování. Rodiče dětí této školy byli v průvodním dopise informováni, že výzkum bude probíhat odpoledne. Informovaný souhlas tedy zahrnoval také souhlas s tím, že děti v rámci výzkumu zůstanou déle ve škole. V důsledku toho, že jsme dojížděli do škol dodělat rozhovory s dětmi a učitelkami a také administrovat všechny metody s dětmi, které při sběru dat chyběly, navštívili jsme každou ze čtyř škol v průměru třikrát až čtyřikrát v každém roce.

Po prvním sběru dat následovalo přepsání dat do elektronické podoby a poté příprava na sběr druhý. Ten byl obdobný jako sběr první, upraveny byly pouze dotazníky pro rodiče a otázky do interview s dětmi a učitelkami. Před druhým sběrem bylo opět kontaktováno vedení škol a sjednány termíny sběru dat na jednotlivých školách.

Po přepisu dat z druhého sběru následovala fáze zpracování dat. Ta probíhala od června 2017 do února 2018. Data od jednotlivých žáků byla spárována pomocí kódů, které byly za tímto účelem vytvořeny. Další postup zpracování dat je uveden v předchozí části textu.

## **9.4 Etické aspekty výzkumu**

V rámci oslovování institucí, sběru i zpracování dat jsme brali ohled na základní etická pravidla psychologického výzkumu, jako jsou například právo vedení školy, učitelů, rodičů i dětí na podstatné a základní informace o výzkumu, získání informovaných souhlasů zákonných zástupců žáků, anonymizace a ochrana získaných dat a možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit.

Před samotnou realizací sběru dat jsme po telefonickém kontaktování ředitelů do vybraných škol rozeslali žádost o spolupráci na výzkumné studii spolu s dokumentem s informacemi o výzkumné studii pro vedení škol. Jeho součástí byl stručný popis

zamýšleného výzkumu včetně metod a způsobu administrace. Rodičům byly kromě informovaných souhlasů distribuovány také informativní dopisy o výzkumu, ochraně anonymity a způsobu kontaktování pro případné otázky. Tyto dokumenty uvádíme v příloze práce. Dále jim byly předány dotazníky. Aby se zajistila anonymita vyplněných údajů, byly k nim přiloženy uzavíratelné obálky. Pro zachování anonymity byly vytvořeny kódy, abychom mohli spárovat data ze standardizovaných metod, rozhovorů a dotazníků pro rodiče. Kódy byly vytvořeny tak, aby je bylo možné použít i při druhém sběru dat. Skládaly se z kombinace dne narození dítěte a počátečního písmene jména dítěte a jeho matky. Rozhovory s učitelkami byly nahrány s jejich ústním souhlasem, který byl zaznamenán na nahrávkách. Celý sběr dat probíhal na školách během doby vyučování nebo po něm se souhlasem rodičů, vedení školy i pracovníků školních družin. Data jsme sbíraly společně s kolegyní Reichovou. Během testování jsme děti stručně informovaly o účelu výzkumu a o aktivitách, které společně projdeme. Děti měly možnost se v případě nejasností a otázek obrátit přímo na nás v průběhu celého sběru dat. Děti od nás ve 2. i 3. třídě dostaly malou odměnu za účast ve výzkumu. Při hromadné administraci metod i při individuálních rozhovorech s dětmi jsme vždy informovaly učitelky či družinářky, které děti odvádíme a přivádíme, aby byla zachována bezpečnost dětí. Vedení škol i rodiče dětí byli informováni před 1. i 2. sběrem dat a měli možnost kdykoli v průběhu výzkumu ukončit spolupráci.

Data byla archivována pod přidělenými kódy, převedena do elektronické podoby a bezpečně uložena. Žádná část získaných dat nebyla poskytnuta třetím stranám. Byla využita pouze pro účely této práce a práce kolegyně Reichové.

Po tomto metodologickém ukotvení – specifikování cílů výzkumu, výzkumných otázek a hypotéz, základního a výběrového souboru, popisu metod a plánu výzkumu a také etických otázek – již nic nebrání tomu, abychom přešli k samotnému jádru práce, kterým je deskripce jejích výsledků.

## 10 DESKRIPCE VÝSLEDKŮ

V této části práce se pokusíme postupně odpovědět na výzkumné otázky položené v 7. kapitole a podat důkazy pro přijetí či zamítnutí hypotéz. Jak už bylo uvedeno, pro výzkumné otázky VO1, VO2 a VO5 jsme stanovili hypotézy, výzkumné otázky VO3, VO4, VO6 a VO7 zkoumáme exploračně nebo kvalitativně. Nejprve se zaměříme na vývoj sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti, poté na jejich vztah, dále na deskripci výsledků sebepojetí na základě modifikace Q-třídění, a nakonec na vývoj školního prospěchu výzkumného souboru od 1. pololetí 1. třídy do 1. pololetí 3. třídy.

Prvním výzkumným cílem, který jsme si stanovili, bylo zmapovat sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti žáků mezi 2. a 3. třídou ZŠ. Zaměříme se teď tedy na deskripci výsledků dvou metod, kterými jsme právě sebepojetí školní úspěšnosti a osobnost dětí zkoumali (SPAS a CPQ). Uvedeme si popisné statistiky všech škál dotazníků a pokusíme se zodpovědět na výzkumné otázky, které k tomuto výzkumnému cíli náleží. Jsou to otázky VO1 až VO4. Statistické testy užití pro zodpovídání těchto otázek jsme nepodrobovali korekcím pro mnohočetné testování. Důvodem bylo, že korekce při našem počtu faktorů by byly extrémně přísné a v důsledku toho by se vyskytla velká řada falešně negativních výsledků. Uvědomujeme si však, že bez korekcí se vystavujeme opačnému riziku, tedy že se mohou ukázat falešně pozitivní výsledky.

### 10.1 Sebepojetí školní úspěšnosti

První užitou metodou, jejíž výsledky si představíme, je Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti – SPAS. Minimální možný dosažený skóre v jednotlivých škálách je 0 bodů a maximální 8. Co se týče celkového skóre, je možno získat 0 až 48 bodů. Dotazník má šest škál. Následující tabulka uvádí popisné statistiky škál dotazníku a také celkového skóre žáků ve 2. třídě. Z dat vyplývá, že nejlépe se hodnotily děti v matematice (průměr:  $M = 6,57$ , směrodatná odchylka:  $SD = 2,24$ ). Maximální hodnotu hrubého skóre v matematice získalo 30 z 54 dětí výzkumného souboru. Nejnižších skóre dosahovaly na škále Obecné schopnosti ( $M = 4,46$ ,  $SD = 2,16$ ). Průměr celkového skóre je ve 2. třídě roven 33,11 bodům ( $SD = 10,27$ ).

Tabulka 6: Popisné statistiky SPAS 2. třída

N = 54	Průměr	Medián	Modus	Četnost (modus)	Min	Max	SD
<b>Obecné schopnosti</b>	4,46	5	6	17	0	8	2,16
<b>Matematika</b>	6,57	8	8	30	0	8	2,24
<b>Čtení HS</b>	5,17	6	8	12	0	8	2,47
<b>Pravopis</b>	5,65	6	8	17	0	8	2,42
<b>Psaní</b>	6,00	7	8	16	0	8	2,22
<b>Sebedůvěra</b>	5,26	6	Vícenás.	12	0	8	2,00
<b>Celkový skór</b>	33,11	36	40	5	6	47	10,27

Modus u 4 ze 6 škál byl roven 8, tedy jejich maximu. To napovídá tomu, že děti ve 2. třídě mají velice vysoké školní sebedůvěry a také tomu, že hrubé skóre škál nevykazují normální rozdělení. Normalitu rozdělení jsme samozřejmě ověřovali statistickými testy, konkrétně Shapiro-Wilkovým testem normality. U žádné ze škál nepřesáhla p-hodnota hodnotu 0,01. Podobně tomu bylo i u skóre ve 3. třídě, ačkoli tam p-hodnota u škál Obecné sebedůvěry a Sebedůvěra byla mezi 0,01 a 0,05. U Celkového skóre dosahovala dokonce hodnoty 0,37, pouze v tomto případě bychom tedy přijali hypotézu o normálním rozdělení. Na základě uvedených výsledků jsme se při ověřování hypotéz přiklonili k neparametrickým statistickým testům. Právě proto kromě průměrů, extrémních hodnot a směrodatných odchylek uvádíme také medián a modus.

Uvedli jsme popisné statistiky skóre dotazníku ve druhé třídě. Dříve, než se budeme zabývat srovnáváním výsledků obou sběrů, zmíníme také popisné statistiky pro 3. třídu. Ty jsou shrnuty v tabulce č. 7. Také ve 3. třídě skórují děti nejvýše na škále Matematika ( $M = 6,57$ ,  $SD = 2,24$ ) a nejnižší na škále Obecné sebedůvěry ( $M = 3,30$ ,  $SD = 2,12$ ). Průměr celkového skóre je ve 3. třídě roven 27,76 bodům ( $SD = 9,27$ ).

Tabulka 7: Popisné statistiky SPAS 3. třída

N = 54	Průměr	Medián	Modus	Četnost (modu)	Min	Max	SD
<b>Obecné schopnosti</b>	3,30	3	3	12	0	8	2,12
<b>Matematika</b>	5,41	6	7	22	0	7	2,02
<b>Čtení HS</b>	4,48	5	Vícenás.	10	1	8	2,07
<b>Pravopis</b>	4,61	5	7	11	0	8	2,61
<b>Psaní</b>	5,39	6	8	15	1	8	2,32
<b>Sebedůvěra</b>	4,57	5	5	10	0	8	2,14
<b>Celkový skór</b>	27,76	28	33	5	7	45	9,27

**VO1:** Jak se vyvíjí sebepojetí školní úspěšnosti žáků mezi 2. a 3. třídou ZŠ?

Již z porovnání obou tabulek můžeme vidět snížení skóre mezi 2. a 3. třídou. Pro ověření hypotéz o snížení školního sebepojetí musíme však data podrobit statistickým testům. Konkrétně jsme užili Wilcoxonův párový test. Následující tabulka ukazuje jeho výsledky.

*Tabulka 8: Výsledky Wilcoxonova párového testu pro SPAS*

Škála	N platných	T	Z	p-hodnota	Jednostranná p-hodnota	Hypotéza
<b>Obecné schopnosti</b>	43	214,50	3,12	0,002	<b>&lt; 0,001</b>	<b>H1</b>
<b>Matematika</b>	47	187,00	3,99	0,000	<b>&lt; 0,001</b>	<b>H2</b>
<b>Čtení HS</b>	44	318,50	2,06	0,039	<b>0,020</b>	<b>H3</b>
<b>Pravopis</b>	40	192,00	2,93	0,003	<b>0,002</b>	<b>H4</b>
<b>Psaní</b>	37	212,00	2,10	0,035	<b>0,018</b>	<b>H5</b>
<b>Sebedůvěra</b>	44	324,00	2,00	0,046	<b>0,023</b>	<b>H6</b>
<b>Celkový skór</b>	53	287,00	3,79	0,000	<b>&lt; 0,001</b>	

*(pozn: hypotézy, které přijímáme i příslušnou p-hodnotu vždy uvádíme v tabulkách tučně)*

**H1-H6:** Mezi 2. a 3. třídou ZŠ u žáků statisticky významně klesá skór na **škále X** v SPAS. Hypotézy náležející k jednotlivým škálám jsme pro přehlednost připojili k předchozí tabulce. Na základě výsledku Wilcoxonova párového testu přijímáme všechny hypotézy H1-H6. U škál Obecné schopnosti a Matematika byla p-hodnota velmi vysoce signifikantní, hypotézy H1 a H2 přijímáme na hladině významnosti  $p < 0,001$ . Také u celkového skóru jsme zaznamenali velmi vysoce signifikantní výsledek, pro nějž jsme však hypotézu nestanovovali. U škály Pravopis byl výsledek vysoce signifikantní, hypotézu H4 přijímáme na hladině významnosti  $p < 0,01$ . U zbývajících škál – Čtení, Psaní a Sebedůvěra – byl nalezen signifikantní výsledek, hypotézy H3, H5 a H6 přijímáme na hladině významnosti  $p < 0,05$ .

Tyto výsledky nám dávají odpověď na 1. výzkumnou otázku VO1: Jak se vyvíjí sebepojetí školní úspěšnosti žáků mezi 2. a 3. třídou ZŠ? Můžeme odpovědět, že dle našich předpokladů školní sebepojetí výzkumného souboru mezi 2. a 3. třídou klesá na všech škálách, a to až velmi vysoce statisticky významně v případě 1. a 2. škály a celkového skóru.

**VO2:** Liší se sebepojetí školní úspěšnosti u dívek a chlapců?

K dotazníku SPAS se pojí také druhá výzkumná otázka. Abychom na ni mohli odpovědět a ověřit hypotézy, které se k ní vážou, podrobili jsme data Mann-Whitneovu U-testu. Než přejdeme k jeho výsledkům, uveďme si popisné statistiky SPAS zvlášť pro dívky a chlapce. Jsou v tabulkách 9 a 10.

Tabulka 9: Popisné statistiky SPAS 2. třída – chlapci, dívky

Škála	Chlapci (N = 28)					Dívky (N = 26)				
	Průměr	Medián	Min	Max	SD	Průměr	Medián	Min	Max	SD
<b>Obecné schopnosti</b>	4,75	5	1	8	2,03	4,15	4,5	0	8	2,29
<b>Matematika</b>	6,68	8	0	8	2,48	6,46	7	0	7	1,98
<b>Čtení</b>	5,39	6	0	8	2,41	4,92	5	1	7	2,56
<b>Pravopis</b>	4,75	5	1	8	2,10	6,62	8	0	8	2,40
<b>Psaní</b>	5,39	6,5	0	8	2,62	6,65	7	1	8	1,50
<b>Sebedůvěra</b>	5,14	5	1	8	1,94	5,38	6	0	8	2,10
<b>Celkový skór</b>	32,11	34	12	47	10,17	34,19	37	9	43	10,46

Z tabulky je patrné, že na škálách Obecné schopnosti, Matematika a Čtení skórují průměrně výše chlapci a na ostatních dívky. Nakolik jsou tyto rozdíly statisticky významné, ale musíme ověřit pomocí statistického testu.

Tabulka 10: Popisné statistiky SPAS 3. třída – chlapci, dívky

Škála	Chlapci (N = 28)					Dívky (N = 26)				
	Průměr	Medián	Min	Max	SD	Průměr	Medián	Min	Max	SD
<b>Obecné schopnosti</b>	3,57	3	0	8	3,57	3,00	3	0	8	2,23
<b>Matematika</b>	5,82	6,5	0	7	5,82	4,96	6	1	7	2,16
<b>Čtení</b>	4,39	5	1	7	4,39	4,58	5	1	8	2,16
<b>Pravopis</b>	4,00	3,5	0	8	4,00	5,27	6	0	8	2,59
<b>Psaní</b>	5,11	6	1	8	5,11	5,69	6	2	8	2,15
<b>Sebedůvěra</b>	4,61	5	0	8	4,61	4,54	5	0	8	2,18
<b>Celkový skór</b>	27,50	28	9	43	27,50	28,04	27	7	45	10,25

Ve třetí třídě jsou u chlapců průměrně vyšší skóry u škál Obecné schopnosti, Matematika a Sebedůvěra, u ostatních skórují výše dívky. Nyní však již přistupme k statistickému ověření hypotéz H7-H12 pomocí Mann-Whitneova U-Testu. Tabulka 11 zobrazuje výsledky tohoto testu pro 2. třídu a tabulka 12 pro třídu 3. Hypotézy k této výzkumné otázce jsme formulovali takto:

**H7-H12:** Dívky dosahují statisticky vyššího skóru na škále **X** v SPAS než chlapci.

Tabulka 11: Výsledky U-testu – srovnání SPAS chlapců a dívek, 2. třída

Škála	U	Z	p-hodnota	N chlapci	N dívky	Jednostranná p-hodnota	Hypotéza
1. Obecné schopnosti	318,50	0,79	0,43	28	26	0,787	H7a
2. Matematika	292,50	1,35	0,18	28	26	0,912	H8a
3. Čtení HS	326,00	0,66	0,51	28	26	0,744	H9a
4. Pravopis	164,50	-3,52	< 0,001	28	26	< 0,001	H10a
5. Psaní	273,00	-1,61	0,11	28	26	0,054	H11a
6. Sebedůvěra	319,50	-0,77	0,44	28	26	0,220	H12a
Celkový skór	309,00	-0,94	0,34	28	26	0,172	

Tabulka 12: Výsledky U-testu – srovnání SPAS chlapců a dívek, 3. třída

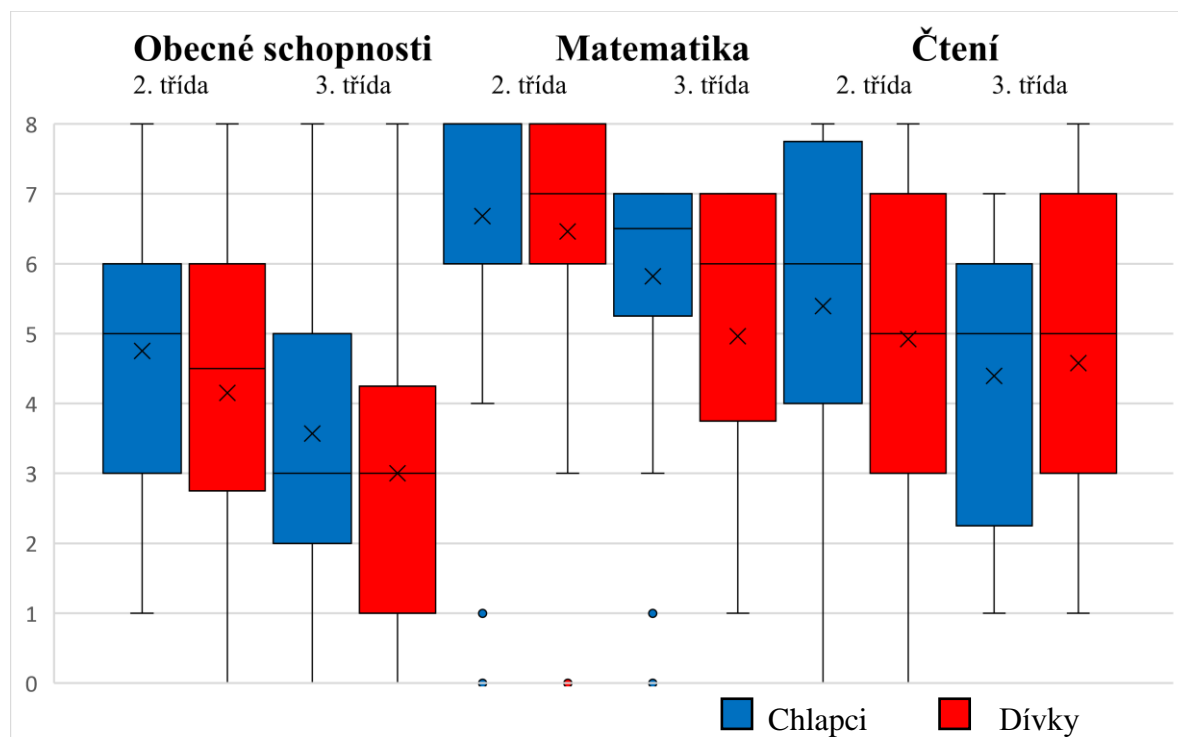
Škála	U	Z	p-hodnota	N chlapci	N dívky	Jednostranná p-hodnota	Hypotéza
1. Obecné schopnosti	305,00	1,02	0,31	28	26	0,847	H7b
2. Matematika	270,50	1,68	0,09	28	26	0,954	H8b
3. Čtení HS	343,00	-0,36	0,72	28	26	0,360	H9b
4. Pravopis	257,00	-1,86	0,06	28	26	0,031	H10b
5. Psaní	311,00	-0,92	0,36	28	26	0,178	H11b
6. Sebedůvěra	361,50	0,03	0,97	28	26	0,514	H12b
Celkový skór	353,00	-0,18	0,86	28	26	0,428	

Z tabulky 11 lze vyčíst, že ve 2. třídě jsme zaznamenali statisticky významný výsledek pouze na škále Pravopis. Přijímáme tedy hypotézu H10a a to na hladině významnosti  $p < 0,001$ . Ve 3. třídě dívky skórovaly statisticky významně výše opět pouze na škále Pravopis. Hypotézu H10b přijímáme na hladině významnosti  $p < 0,05$ . Rozdíl mezi dívkami a chlapci se tedy na této škále oproti 2. třídě zmenšil. Ostatní hypotézy k této VO (tedy H7a-H9a, H11a – H12a a H6b – H9b, H11b – H12b) nepřijímáme. Všechny hypotézy byly formulovány jednostranně ve prospěch děvčat. Za zmínku stojí, že pokud bychom hypotézu H8b formulovali opačně, ukázal by se statisticky významný výsledek ( $p < 0,05$ ). Jinak řečeno chlapci na škále Matematika v SPAS skórovali ve 3. třídě statisticky významně výše než dívky.

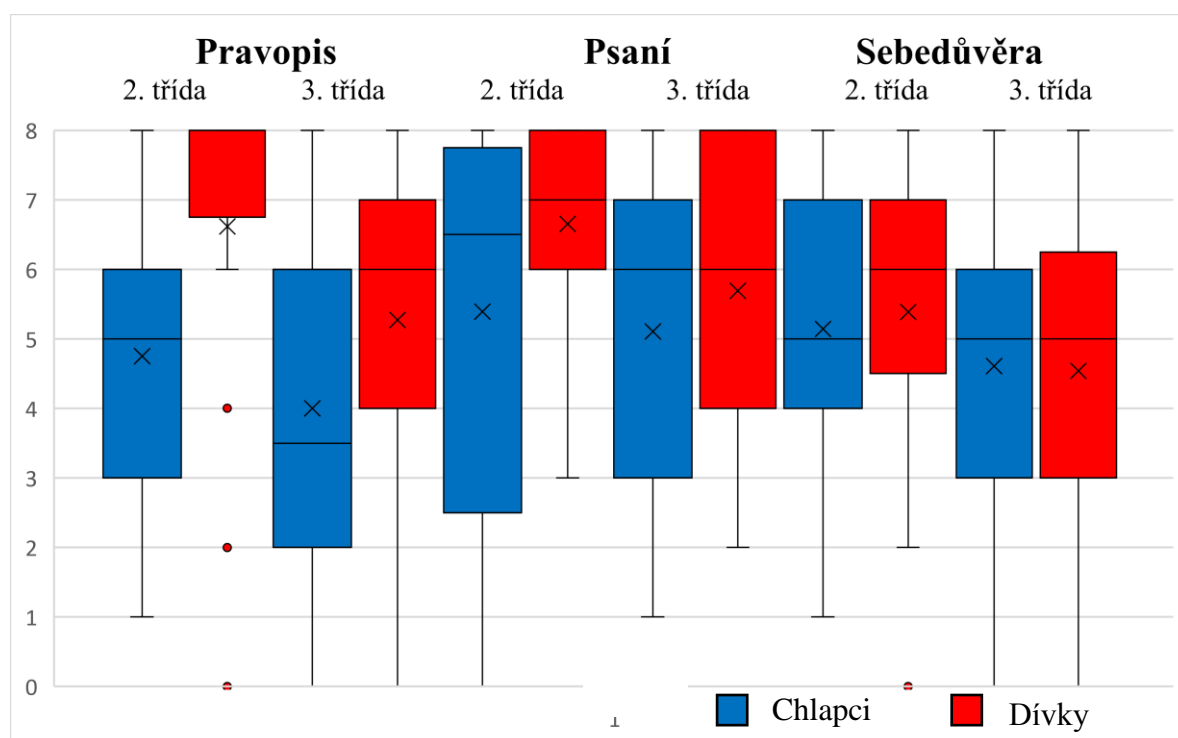
Dalo by se říci, že tyto výsledky odpovídají obecnému předpokladu, že chlapci jsou lepší v matematice a více si v ní důvěřují, zatímco dívky jsou si jistější spíše v jazykových schopnostech. Tento názor dokládá i řada výzkumů uvedených v teoretické části práce (Jacobs et al. 2002; Skopal et al., 2014; Čerešník, 2014). Náš předpoklad byl takový, že školní sebepojetí bude u dívek statisticky významně vyšší a ten se nám podařilo prokázat

pouze u jedné ze šesti škál dotazníku. Pro názornější srovnání děvčat a chlapců v jednotlivých škálách přikládáme krabicové grafy. Jejich výhodou je, že kromě průměrů ukazují grafické znázornění mediánů, kvartilů a krajních hodnot.

*Graf 1: SPAS – Obecné schopnosti, Matematika, Čtení*



*Graf 2: SPAS – Pravopis, Psaní, Sebedůvěra*





Pro lepší orientaci v rozdílech dívek a chlapců jsme pro tyto dvě skupiny zvlášť vyhodnotili Wilcoxonův párový test pro porovnání rozdílu skóre v jednotlivých ročnících. Za zmínku stojí, že na škále Čtení měli chlapci signifikantní pokles skóre ( $Z(25) = 2,10$ ,  $p < 0,05$  p-hodnota jednostranná, i dále), kdežto výsledek děvčat byl vyrovnaný ( $Z(19) = 0,74$ ,  $p = 0,23$ ). Oproti tomu na škále Pravopis vysoce signifikantně poklesl skór dívek ( $Z(16) = 2,15$ ,  $p < 0,01$ ), kdežto u chlapců nebyl výsledek signifikantní ( $Z(23) = 1,46$ ,  $p = 0,07$ ). Také na škálách Psaní a Sebedůvěra byl pokles signifikantní pouze u děvčat (dívkky:  $Z(16) = 2,15$ ,  $p < 0,05$  a  $Z(20) = 1,85$ ,  $p < 0,05$ ; chlapci:  $Z(21) = 0,83$ ,  $p = 0,20$  a  $Z(24) = 0,96$ ,  $p = 0,17$ ).

## 10.2 Vývoj Osobnosti

Druhým standardizovaným dotazníkem užitým v této práci je Dětský osobnostní dotazník CPQ. Touto metodou jsme chtěli zmapovat vývoj osobnosti mezi 2. a 3. třídou u našeho souboru. Na rozdíl od SPAS jsme k němu ale nestanovovali hypotézy. Výzkumné otázky týkající se vývoje osobnosti zkoumáme exploračně.

CPQ má 14 škál, v každé z nich je možné získat 0 až 10 bodů. Testy pro porovnání výsledků mezi 2. a 3. třídou a mezi dívkami a chlapci počítáme na hrubých skórech, abychom předešli zkreslování rozdílů mezi nimi. Jednoduše řečeno znamená nízký skór příklon k charakteristice, která je v názvu faktoru uvedena jako první, vysoký skór příklon k charakteristice druhé. Avšak jednotlivé faktory se liší v populačních průměrech. Interpretovat pouze hrubé skóry osobnostního dotazníku by bylo pochybné, takže při interpretaci přihlédneme k porovnání získaných hodnot k populační normě. Také u jednotlivých faktorů CPQ jsme vyhodnotili Shapiro-Wilkův test normálního rozdělení. Pouze u faktorů C, H a J ve 3. třídě byla nalezena p-hodnota vyšší, než 0,5. U faktorů B, C, E, F a O ve 2. třídě a D, E, F a Q4 ve 3. třídě byla nalezena p-hodnota vyšší než 0,01. Proto jsme se opět rozhodli pro neparametrické metody. Opět si nejprve uvedeme popisné statistiky jednotlivých faktorů pro 2. a 3. třídu v tabulkách 13 a 14. Tabulky obsahují také populační průměr (společné normy pro dívky a chlapce byly získány na souboru 5 633 dětí ve věku 8 až 13 let).

Tabulka 13: Popisné statistiky CPQ 2. třída

	<b>Faktor</b>	<b>Průměr</b>	<b>Populační průměr</b>	<b>Medián</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>
<b>A</b>	Rezervovaný – Vřelý	7,91	7,47	9	2	10	1,61
<b>B</b>	Hloupý – Chytrý	5,74	7,05	5	2	9	1,56
<b>C</b>	Ovlivnitelný pocity – Emociálně stabilní	6,87	5,77	7	1	10	2,08
<b>D</b>	Flegmatický – Vzrušitelný	3,46	4,38	2	0	10	2,87
<b>E</b>	Poslušný – Dominantní	3,33	3,10	2	0	8	2,18
<b>F</b>	Střízlivý – Nadšený	3,85	4,32	2	0	9	2,32
<b>G</b>	Vynalézavý – Uvědomělý	7,74	7,04	9	2	10	2,56
<b>H</b>	Stydlivý – Odvážný	5,54	5,16	6	0	9	1,93
<b>I</b>	Houževnatý – Útlocitný	4,96	4,09	8	0	10	3,61
<b>J</b>	Nadšený – Obezřetný	4,30	4,19	4	1	8	1,89
<b>N</b>	Přímý – Lstivý	3,69	3,55	2	0	8	2,47
<b>O</b>	Sebejistý – Náchylný k pocitům viny	3,31	3,18	3	0	8	1,92
<b>Q3</b>	Nedisciplinovaný – Disciplinovaný	6,98	6,86	9	1	10	2,37
<b>Q4</b>	Uvolněný – Napjatý	3,74	4,41	2	0	10	2,70

Tabulka 14: Popisné statistiky CPQ 3. třída

	<b>Faktor</b>	<b>Průměr</b>	<b>Populační průměr</b>	<b>Medián</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>SD</b>
<b>A</b>	Rezervovaný – Vřelý	7,78	7,47	8	2	10	1,68
<b>B</b>	Hloupý – Chytrý	6,85	7,05	8	3	9	1,65
<b>C</b>	Ovlivnitelný pocity – Emociálně stabilní	6,26	5,77	7	2	10	1,95
<b>D</b>	Flegmatický – Vzrušitelný	4,06	4,38	1	0	10	2,78
<b>E</b>	Poslušný – Dominantní	3,50	3,1	4	0	8	2,12
<b>F</b>	Střízlivý – Nadšený	3,85	4,32	2	0	9	2,11
<b>G</b>	Vynalézavý – Uvědomělý	7,24	7,04	10	2	10	2,35
<b>H</b>	Stydlivý – Odvážný	4,87	5,16	4	1	9	1,90
<b>I</b>	Houževnatý – Útlocitný	4,89	4,09	0	0	10	3,61
<b>J</b>	Nadšený – Obezřetný	4,61	4,19	3	1	10	1,92
<b>N</b>	Přímý – Lstivý	3,89	3,55	2	0	8	2,49
<b>O</b>	Sebejistý – Náchylný k pocitům viny	2,72	3,18	3	0	7	1,76
<b>Q3</b>	Nedisciplinovaný – Disciplinovaný	7,07	6,86	8	1	10	2,18
<b>Q4</b>	Uvolněný – Napjatý	4,50	4,41	4	0	9	2,49

### VO3: Jak se vyvíjejí osobnostní charakteristiky dětí mezi 2. a 3. třídou?

Na tuto výzkumnou otázku odpovídáme exploračně bez stanovování hypotéz. Provedli jsme Wilcoxonův test pro srovnání výsledků jednotlivých faktorů ve 2. a 3. třídě. Výsledky testu ukazují velmi vysoce statistický rozdíl na škále B *Hloupý – Chytrý*, tedy na škále krystalické inteligence ( $Z(46) = 3,59$ ,  $p < 0,001$ ). Vyššího skóru dosahovali žáci ve 3. třídě, to odpovídá

nárůstu intelektových schopností u žáků. Průměr souboru ve 3. třídě je jen o 0,09 SD nižší než populační průměr (SD je v tomto i dalších případech srovnání s normou myšlena směrodatná odchylka normovacího souboru). Lze tedy říci, že průměr souboru na této škále přibližně koresponduje s průměrem populačním. Statisticky významný rozdíl byl nalezen na škálách H *Stydlivý – Odvážný* ( $Z(46) = 2,43, p < 0,05$ ) a O *Sebejistý – Náchylný k pocitům viny* ( $Z(41) = 2,09, p < 0,05$ ). Na škále H hrubý skór souboru mezi 2. a 3. třídou průměrně klesá, žáci jsou tedy ve 3. třídě stydlivější, než tomu bylo rok předtím. Ve srovnání s normou je průměr výběrového souboru ve 3. třídě o 0,16 SD nižší. Také na škále O hrubý skór průměrně klesá, žáci jsou tedy ve 3. třídě sebejistější než ve 2. Oproti normovacímu souboru mají naši probandi na této škále nižší skór o 0,25 SD. V ostatních faktorech nebyly v našem výzkumu nalezeny statisticky významné rozdíly mezi 2. a 3. třídou. Osobnostní faktory jsou tedy dle našich výsledků stálé. Při srovnání průměrů ve 3. třídě s normou není v žádném faktoru rozdíl vyšší než 0,50 SD.

#### **VO4: Liší se dívky a chlapci v některých osobnostních charakteristikách podle CPQ?**

Tuto výzkumnou otázku také zkoumáme exploračně. Tabulka 15 na následující straně ukazuje popisné statistiky chlapců a dívek jak v 2., tak ve 3. třídě a také populační průměry pro dívky a chlapce zvlášť. Normy pro tuto formu dotazníku byly vytvořené na souboru 2 982 chlapců a 2 963 dívek ve věku 8 až 13 let. Rozdíly mezi dívkami a chlapci v jednotlivých faktorech jsme ověřovali pomocí Mann-Whitneova U-testu. Zaměříme se na jednotlivé faktory zvlášť.

##### **A Rezervovaný – Vřelý**

V tomto faktoru jsme ve 2. třídě našli velmi vysoce signifikantní rozdíl ( $U = 134,0, Z = -4,07, p < 0,001$  p-hodnota u tohoto i ostatních faktorů je dvoustranná). Vyššího skóre dosahovaly dívky, můžeme tedy říci, že jsou vřelejší, vstřícnější a otevřenější než chlapci. Ve 3. třídě jsme ale statisticky významný rozdíl nenašli. Průměr chlapců oproti druhé třídě stoupl a průměr dívek klesl (u dívek rozdíl statisticky signifikantní  $Z(22) = 1,98, p < 0,05$ ). Dívky mají vyšší skór i podle populačních norem.

Tabulka 15: Popisné statistiky CPQ chlapci, dívky

Faktor	2. třída										3. třída										Populační průměr		Faktor
	Chlapci					Dívky					Chlapci					Dívky					Chlapci	Dívky	
	Průměr	Medián	Min	Max	SD	Průměr	Medián	Min	Max	SD	Průměr	Medián	Min	Max	SD	Průměr	Medián	Min	Max	SD			
<b>A</b>	7,07	7	2	10	1,70	8,81	9	7	10	0,85	7,39	8	2	10	1,93	8,19	8	6	10	1,27	7,17	7,77	<b>A</b>
<b>B</b>	6,11	6	2	9	1,52	5,35	5	3	9	1,52	7,11	7,5	4	9	1,57	6,58	6,5	3	9	1,72	6,85	7,24	<b>B</b>
<b>C</b>	6,75	7	2	10	2,27	7,00	7	1	10	1,90	6,25	6	3	10	1,92	6,27	7	2	10	2,03	5,79	5,75	<b>C</b>
<b>D</b>	4,82	5	0	10	3,01	2,00	2	0	6	1,83	5,61	6	1	10	2,59	2,38	2	0	6	1,90	4,94	3,81	<b>D</b>
<b>E</b>	4,54	4	1	8	2,01	2,04	2	0	6	1,54	4,64	4	1	8	1,83	2,27	2	0	6	1,69	4,07	2,12	<b>E</b>
<b>F</b>	5,39	6	2	9	1,79	2,19	2	0	6	1,55	5,18	5,5	2	9	1,83	2,42	2	0	5	1,33	5,30	3,33	<b>F</b>
<b>G</b>	6,61	7,5	2	10	2,97	8,96	9	6	10	1,18	6,04	6	2	10	2,27	8,54	9	5	10	1,65	6,66	7,41	<b>G</b>
<b>H</b>	5,32	6	0	9	2,00	5,77	6	1	9	1,86	4,75	5	1	9	1,88	5,00	5	1	9	1,96	5,17	5,15	<b>H</b>
<b>I</b>	2,14	1,5	0	8	2,32	8,00	8	3	10	1,81	2,36	1,5	0	10	2,70	7,62	8	2	10	2,21	2,68	5,50	<b>I</b>
<b>J</b>	4,14	4,5	1	8	2,07	4,46	4	2	8	1,70	4,36	4	1	8	1,89	4,88	5	2	10	1,95	4,11	4,26	<b>J</b>
<b>N</b>	5,14	5,5	1	8	2,26	2,12	2	0	5	1,58	5,32	6	1	8	2,07	2,35	2	0	6	1,94	4,05	3,05	<b>N</b>
<b>O</b>	3,50	4	0	8	2,03	3,12	3	0	7	1,82	2,64	3	0	7	1,70	2,81	3	0	7	1,86	3,29	3,07	<b>O</b>
<b>Q3</b>	5,71	6,5	1	9	2,34	8,35	9	5	10	1,50	6,04	6	1	10	2,25	8,19	8	5	10	1,44	6,34	7,37	<b>Q3</b>
<b>Q4</b>	4,89	5	1	9	2,50	2,50	2	0	10	2,37	5,00	4	0	9	2,60	3,96	4	0	8	2,29	4,73	4,09	<b>Q4</b>

### **B Hloupý – Chytrý**

V inteligenci byl nalezen statisticky významný rozdíl ve 2. třídě ve prospěch chlapců ( $U = 247,5$ ,  $Z = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ). Také ve 3. třídě je průměr chlapců vyšší, ale tento rozdíl již není statisticky významný. Populační průměr dívek je ale vyšší než průměr chlapců, naše výsledky tedy nekorespondují s normou. Pro tento faktor jsme provedli Wilcoxonův párový test zvlášť pro dívky a chlapce a ukázalo se, že dívky se skutečně zlepšily výrazněji, než chlapci (chlapci:  $Z(25) = 2,30$ ,  $p < 0,05$ , dívky:  $Z(21) = 2,80$ ,  $p < 0,01$ )

### **C Ovlivnitelný pocity – Emociálně stabilní**

U tohoto faktoru nebyl mezi chlapci a dívkami nalezen statisticky významný rozdíl ani v jednom sběru dat. Také dle norem jsou chlapci a dívky v mladším školním věku dalo by se říci do stejné míry emociálně stabilní

### **D Flegmatický – Vzrušitelný**

U faktoru D byl nalezen velmi vysoce signifikantní rozdíl ve 2. i ve 3. třídě ( $U = 165,0$ ,  $Z = 3,46$ ,  $p < 0,001$ ;  $U = 121,0$ ,  $Z = 4,22$ ,  $p < 0,001$ ). V obou ročnících dosahovali vyššího skóru chlapci. Jsou tedy oproti dívkám vzrušitelnější, aktivnější, dožadují se pozornosti a snadno se dají rozptýlit. Dívky jsou rozváznější a klidnější. I dle norem dosahují vyššího skóru chlapci, v našem souboru je ovšem tento rozdíl výraznější.

### **E Poslušný – Dominantní**

Také u faktoru E byl v obou ročnících nalezen velmi vysoce statisticky významný rozdíl ( $U = 118,0$ ,  $Z = 4,29$ ,  $p < 0,001$ ;  $U = 129,0$ ,  $Z = 4,10$ ,  $p < 0,001$ ). Vyššího skóru dosahovali chlapci. Jsou tedy dominantnější, soutěživější, asertivnější. Dívky jsou submisivnější, mírnější, závislejší, konvenčnější a konformnější. Podobně je tomu u populační normy.

### **F Střízlivý – Nadšený**

I zde byl nalezen velmi vysoce signifikantní rozdíl v obou ročnících ( $U = 67,5$ ,  $Z = 5,17$ ,  $p < 0,001$ ;  $U = 83,5$ ,  $Z = 4,92$ ,  $p < 0,001$ ). Výše skórovali chlapci, ve 2. třídě více než o 3 body. Chlapci jsou nadšenější, živější a nerozváznější, dívky tiché, vážnější, pečlivější. Tyto výsledky korespondují s průměry normovacího souboru.

### **G Vynalézavý – Uvědomělý**

Ve druhé třídě měly dívky statisticky vysoce signifikantně vyšší skór ( $U = 193,0$ ,  $Z = -3,02$ ,  $p < 0,01$ ) a ve třídě 3. dokonce velmi vysoce signifikantně vyšší skór ( $U = 139,5$ ,  $Z = -3,93$ ,  $p < 0,001$ ). Dívky jsou tedy uvědomělejší, vytrvalejší, rozváznější, zodpovědnější, mají silnější superego. Chlapci jsou oproti tomu náchylnější k porušování pravidel. U našeho souboru je rozdíl větší než u normovací populace.

### **H Stydlivý – Odvážný**

V tomto případě jsme nezaznamenali statisticky významný rozdíl mezi pohlavími při prvním ani při druhém sběru dat.

### **I Houževnatý – Útlocitný**

V tomto faktoru se chlapci a dívky lišili nejvíce ( $U = 27,0$ ,  $Z = -5,86$ ,  $p < 0,001$ ,  $U = 64,0$ ,  $Z = -5,22$ ,  $p < 0,001$ ). V obou ročnících měly dívky přibližně o 5 bodů vyšší průměr než chlapci. Jsou tedy útlocitnější, úzkostnější, závislejší, shovívavější k sobě i k ostatním, intuitivní. Chlapci jsou potom houževnatější, praktičtější, logičtější. Dle normy je rozdíl mezi průměry dívek a chlapců jen tři body, rozdíl se tedy v našem výzkumu ukázal být větší.

### **J Nadšený – Obezřetný**

U tohoto faktoru se neukázal statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ani v jednom z ročníků.

### **N Přímný – Lstivý**

Ve 2. i 3. třídě se ukázal velmi vysoce statisticky významný rozdíl ( $U = 110,5$ ,  $Z = 4,41$ ,  $p < 0,001$ ;  $U = 111,0$ ,  $Z = 4,41$ ,  $p < 0,001$ ). Průměrně přibližně o 3 body výše v obou ročnících skórovali chlapci. Oproti dívkám jsou tedy chlapci lstivější, vychytralejší, ambicióznější, sociálně bystří, schopni náhledu na sebe i ostatní. Dívky jsou dle popisu tohoto faktoru přímější, spontánnější, mají neuvážené myšlení. Oproti normám je i tento rozdíl v našem souboru výraznější.

### **O Sebejistý – Náchylný k pocitům viny**

V tomto faktoru měli ve 2. třídě vyšší skór chlapci a ve 3. dívky, tyto rozdíly se ale neukázaly být statisticky významné. Za zmínku ale stojí, že u chlapců jsme Wilcoxonovým testem našli signifikantní pokles skóru ( $Z(24) = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ), jejich sebejistota tedy mezi 2. a 3. třídou vzrostla.

### **Q3 Nedisciplinovaný – Disciplinovaný**

Ve 2. i 3. třídě skórovaly statisticky velmi vysoce signifikantně výše dívky ( $U = 115,5$ ,  $Z = -4,36$ ,  $p < 0,001$ ;  $U = 154,5$ ,  $Z = -3,67$ ,  $p < 0,001$ ). V obou ročnících to bylo o více než 2 body. Dle norem se chlapci a dívky liší pouze o 1 bod. Dívky jsou podle našich výsledků disciplinovanější, sociálně dbalé, chlapci jsou laxnější a nedbalí sociálních pravidel.

### **Q4 Uvolněný – Napjatý**

U posledního faktoru jsme zaznamenali velmi vysoce statisticky signifikantní rozdíl ve 2. třídě ( $U = 173,5$ ,  $Z = 3,32$ ,  $p < 0,001$ ). Ve 3. ročníku se statisticky významný rozdíl neukázal. Ve 2. ročníku měli vyšší průměr chlapci, dle popisu faktoru to znamená, že byli napjatější, frustrovanější, popudlivější a dívky relaxovanější, soustředěnější a klidnější.

Wilcoxonův párový test pro faktor Q4 vypočítaný pro celý soubor neukázal statisticky významný výsledek, ale když jsme tomuto testu podrobili pouze výsledky dívek, ukázal se signifikantní nárůst bodů ( $Z(23) = 2,43, p < 0,05$ ). Ve 2. třídě byly tedy dívky uvolněnější, ale ve 3. třídě se na této škále přiblížily chlapcům.

Na výzkumnou otázku o rozdílu osobnostních charakteristik u chlapců a dívek můžeme odpovědět souhrnně, že chlapci jsou dle statistického testu rezervovanější (A-) (pouze ve 2. ročníku), inteligentnější (B+) (opět ve 2. třídě), vzrušitelnější (D+), dominantnější (E+), nadšenější (F+), vynalézavější (G-), houževnatější (I-), lstivější (N+), méně disciplinovaní (Q3-) a napjatější (Q4+) (ve 2. ročníku) než dívky a že v emoční stabilitě (C), odvaze (H), obezřetnosti (J) a náchylnosti k pocitům viny (O) se od děvčat neliší. Oproti normě se výsledky dívek a chlapců z našeho výzkumného souboru lišily na škále krystalické inteligence (B), kde navzdory předpokladům výše skórovali chlapci a v řadě faktorů jsme zaznamenali markantnější rozdíly mezi chlapci a dívkami, než jaké udávají normy dotazníku.

### **10.3 Vztah sebepojetí školní úspěšnosti a osobnostních charakteristik**

Druhým výzkumným cílem této práce bylo dokázat vztah mezi osobnostními charakteristikami (CPQ) a sebepojetím školní úspěšnosti (SPAS). Tomuto cíli náleží pátá výzkumná otázka:

**VO5: Jaký je vztah Osobnostních rysů dítěte a jeho sebepojetí školní úspěšnosti a jak se vyvíjí mezi 2. a 3. třídou ZŠ?**

Na základě rozboru odborné literatury jsme vybrali 7 faktorů dotazníku CPQ, o nichž máme předpoklad, že ovlivňují sebepojetí školní úspěšnosti. Proto jsme formulovali 7 hypotéz H13-H19: Faktor X v CPQ statisticky významně koreluje s celkovým skórem SPAS. V tabulkách 16 a 17 uvádíme, kterých faktorů se tyto hypotézy týkají a jaký vztah s celkovým skórem SPAS předpokládáme.

Tabulka 16 Spearmanův korelační koeficient SPAS – CPQ, 2. třída

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Obecné schopnosti	0,00	-0,10	0,26	-0,28	-0,10	0,14	0,23	<b>0,38**</b>	-0,10	<b>-0,50***</b>	-0,13	<b>-0,45***</b>	0,19	-0,30
Matematika	-0,07	-0,13	0,11	-0,13	0,09	0,33	-0,08	0,09	-0,13	-0,33	0,17	-0,18	-0,01	-0,06
Čtení	-0,12	-0,01	0,25	-0,04	0,07	0,06	0,06	0,11	-0,08	-0,29	0,08	-0,29	0,11	-0,18
Pravopis	0,33	-0,22	<b>0,39**</b>	<b>-0,54***</b>	<b>-0,47***</b>	<b>-0,36**</b>	<b>0,44***</b>	0,32	<b>0,46***</b>	-0,31	<b>-0,48***</b>	<b>-0,39**</b>	<b>0,48***</b>	<b>-0,48***</b>
Psaní	0,19	-0,22	0,32	<b>-0,50***</b>	-0,27	-0,21	<b>0,37**</b>	<b>0,40**</b>	0,26	-0,33	-0,34	<b>-0,36**</b>	<b>0,40**</b>	<b>-0,48***</b>
Sebedůvěra	0,21	-0,26	<b>0,38**</b>	<b>-0,48***</b>	-0,29	-0,05	0,33	<b>0,45***</b>	0,25	<b>-0,49***</b>	-0,27	-0,32	<b>0,35**</b>	<b>-0,36**</b>
Celkový skór	0,12	<b>-0,22</b>	<b>0,39**</b>	<b>-0,47***</b>	-0,25	-0,09	0,34	<b>0,40**</b>	0,18	<b>-0,48***</b>	-0,24	<b>-0,43**</b>	<b>0,37**</b>	<b>-0,45***</b>
Hypotéza		H13a	H14a					H15a		H16a		H17a	H18a	H19a
Předpokl. vztah		Pozitiv.	Pozitiv.					Pozitiv.		Negativ.		Negativ.	Pozitiv.	Negativ.

Tabulka 17 Spearmanův korelační koeficient SPAS – CPQ, 3. třída

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	N	O	Q3	Q4
Obecné schopnosti	0,30	-0,06	<b>0,46***</b>	-0,16	-0,09	0,20	-0,02	0,03	0,02	<b>-0,50***</b>	-0,12	-0,16	0,12	-0,34
Matematika	0,14	-0,08	0,13	-0,05	0,12	0,28	-0,09	0,16	-0,15	-0,28	-0,03	-0,31	0,00	-0,22
Čtení	0,32	-0,14	0,30	-0,21	-0,28	-0,08	0,13	0,14	0,20	-0,21	-0,16	-0,01	<b>0,37**</b>	-0,29
Pravopis	0,32	-0,25	0,26	<b>-0,36**</b>	<b>-0,36**</b>	-0,12	0,23	0,25	0,32	-0,25	-0,27	-0,09	<b>0,38**</b>	<b>-0,38**</b>
Psaní	<b>0,38**</b>	-0,31	<b>0,40**</b>	-0,35	-0,25	0,06	0,24	0,23	0,17	<b>-0,35**</b>	-0,22	-0,13	0,32	<b>-0,46***</b>
Sebedůvěra	<b>0,36**</b>	-0,22	<b>0,38**</b>	-0,34	-0,23	0,07	0,21	0,31	0,28	<b>-0,48***</b>	-0,31	0,01	<b>0,36**</b>	<b>-0,43**</b>
Celkový skór	<b>0,45***</b>	<b>-0,27</b>	<b>0,46***</b>	<b>-0,36**</b>	-0,29	0,05	0,19	<b>0,32</b>	0,24	<b>-0,50***</b>	-0,26	-0,18	<b>0,41**</b>	<b>-0,53***</b>
Hypotéza		H13b	H14b					H15b		H16b		H17b	H18b	H19b
Předpokl. vztah		Pozitiv.	Pozitiv.					Pozitiv.		Negativ.		Negativ.	Pozitiv.	Negativ.

pozn: \*\* značí  $p < 0,01$ , \*\*\* značí  $p < 0,001$ , v tučně ohraničených buňkách jsou korelační koeficienty, které jsou předmětem hypotéz uvedených pod nimi.



Kromě korelací těchto 7 faktorů s celkovým skórem dotazníku SPAS jsme exploračně zjišťovali také korelace mezi ostatními škálami dotazníků. Vzhledem k velkému počtu faktorů dotazníků jsme se rozhodli použít korekci hladiny významnosti, na které budeme hypotézy ověřovat. Bonferroniho korekce by byla při počtu proměnných 14 x 6 příliš přísná, takže bychom nebyli schopni přijmout žádnou hypotézu ani za předpokladu, že by mezi proměnnými skutečně existoval vztah, proto jsme se rozhodli zkoumat korelace na hladině významnosti 0,01. Snížili jsme tak riziko nalézání falešně pozitivních výsledků, ale nemůžeme ho eliminovat úplně. Výše jsme uvedli výsledky testů normality. U řady faktorů se nám nepodařilo prokázat normální rozložení, takže využijeme test Spearmanova korelačního koeficientu. Jeho výsledky jsou uvedeny v tabulkách 16 a 17 na předchozí straně.

Hypotézy H13a a H13b o pozitivní korelaci faktoru B *Hloupý – Chytrý* a celkového skóru SPAS nemůžeme na základě výsledků přijmout. V obou ročnících se překvapivě ukázal negativní vztah krystalické inteligence a školního sebepojetí, avšak tento výsledek není signifikantní.

Hypotézy H14a a H14b o pozitivním vztahu faktoru C *Ovlivnitelný pocity – Emocionálně stabilní* a celkového skóru SPAS přijímáme ( $r(52) = 0,39$ ,  $p < 0,01$  a  $r(52) = 0,46$ ,  $p < 0,001$ ). Vidíme, že vztah emociální stability a sebepojetí mezi 2. a 3. třídou roste. Ve 2. třídě je nejsilnější vztah se škálami Pravopis a Sebedůvěra a ve 3. s Obecnými schopnostmi, Psaním a Sebedůvěrou (viz tabulka 16).

Hypotézy H15a a H15b se týkají pozitivní korelace faktoru H *Stydlivý – Odvážný* a celkového skóru SPAS. Hypotézu H15a pro 2. třídu přijímáme ( $r(52) = 0,40$ ,  $p < 0,01$ ) v tomto ročníku se ukázal signifikantní pozitivní vztah faktoru H se škálami Obecné schopnosti, Psaní a Sebedůvěra, ale ve třetím ročníku nebyl vztah signifikantní ani s celkovým skórem, ani s jednotlivými faktory, hypotézu H15b tedy nemůžeme přijmout.

Hypotézy H16a a H16b o negativním vztahu faktoru J *Nadšený – Obezřetný* a celkovém skóru SPAS přijímáme. ( $r(52) = -0,48$ ,  $p < 0,001$  a  $r(52) = -0,50$ ,  $p < 0,001$ ). Je zde patrné, že faktor J v 2. i 3. třídě silně negativně koreluje se škálami Obecné schopnosti a Sebedůvěra. Ve třetí třídě se navíc ukázal signifikantní vztah také se škálou Psaní.

Hypotézu H17a o negativním vztahu faktoru O *Sebejistý – Náchylný k pocitům viny* ve 2. třídě přijímáme ( $r(52) = -0,43$ ,  $p < 0,01$ ) Statisticky významný negativní vztah se ve 2. třídě ukázal být se škálami Obecné schopnosti, Pravopis a Psaní. Avšak H17b pro 3. třídu nemůžeme na námi stanovené hladině významnosti 0,01 přijmout ( $r(52) = -0,18$ ,  $p > 0,05$ ). Vztah náchylnosti k pocitům viny a sebepojetí mezi 2. a 3. třídou u našeho souboru klesá.

Ve 2. i ve 3. třídě se ukázal pozitivní vztah faktoru Q3 *Nedisciplinovaný* – *Disciplinovaný* a celkového skóru SPAS na námi stanovené hladině významnosti 0,01 ( $r(52) = 0,37, p < 0,01$  a  $r(52) = 0,41, p < 0,01$ ). Přijímáme tedy hypotézy H18a a H18b o tomto vztahu. Faktor Q3 ve 2. třídě statisticky významně koreluje se škálami Pravopis, Psaní a Sebedůvěra a ve 3. třídě se škálami Čtení, Pravopis a Sebedůvěra.

Poslední hypotézy H19a a H19b se týkají negativního vztahu faktoru Q4 *Uvolněný* – *Napjatý* a celkového skóru SPAS. Tento vztah se nám v obou třídách podařilo prokázat ( $r(52) = -0,45, p < 0,001$  a  $r(52) = -0,53, p < 0,001$ ). Vidíme, že ze všech naměřených korelací je ta mezi faktorem Q4 a celkovým skórem SPAS ve 3. třídě nejsilnější. Tento faktor statisticky významně negativně koreluje ve 2. i 3. třídě se škálami Pravopis, Psaní a Sebedůvěra.

Kromě uvedených vztahů, pro které jsme stanovili hypotézy, stojí za zmínku pozitivní korelace faktoru A *Rezervovaný* – *Vřelý* ve 3. třídě s celkovým skórem SPAS. Vřelejší žáci mají tedy vyšší sebepojetí. Zjistili jsme také, že u žáků v našem souboru existuje silný negativní vztah faktoru D *Flegmatický* – *Vzrušitelný* s Celkovým skórem SPAS ve 2. třídě a o něco slabší ale stále signifikantní ve třídě 3.

Zjednodušeně bychom mohli odpovědět na 5. výzkumnou otázku, že děti s vyšším sebepojetím školní úspěšnosti jsou ve 2. třídě *emočně stabilnější* (C+), *flegmatictější* (D-), *odvážnější* (ve smyslu sociální smělosti, H+), *nadšenější* (J-), *sebejistější* (O-), *disciplinovanější* (Q3+) a *uvolněnější* (Q4-). Ve 3. třídě navíc *vřelejší* (A+), ale vztah s *odvahou* (H+), ani *sebejistotou* (O-) již není signifikantní.

## 10.4 Sebepojetí dle modifikace Q-třídění

Kromě uvedených dotazníků jsme dětem předložili vlastní metodu na zjišťování sebepojetí – modifikaci Q-třídění spočívající v třídění kartiček s vlastnostmi. Postup administrace jsme uvedli v kapitole 9. Všechny vlastnosti, které měly děti třídit nejprve do kategorií: *jako školák jsem* a *jako školák nejsem* a poté na: *chtěl bych být*, *nechtěl bych být* a *už jsem*, jsme rozdělili na pozitivní, negativní a smíšené (nebo problematické). To jsme udělali na základě odpovědi dětí při druhém třídění (*chtěl/a bych být*, *nechtěl/a bych být*, *už jsem*). Za negativní jsme označili ty, které 2/3 dětí rozřídily do sloupečku „nechtěl/a bych být“, jako pozitivní ty, které skoro žádné děti neoznačily „nechtěl/a bych být“, tedy takové už jsou nebo by chtěly být. Ty vlastnosti, u kterých se neukázala výrazná polarizace mezi kategoriemi, jsme označili jako smíšené, jsou to ty, u kterých jsme doptáváním zjistili, že jim ne všechny děti rozumí

(citlivý, samostatný, zvědavý) a ty, u kterých se neshodly, zda jsou pozitivní či negativní (středem pozornosti, tichý). Tabulka 18 ukazuje vlastnosti rozdělené do jednotlivých kategorií.

Tabulka 18: Q-třídění – rozdělení vlastností

pozitivní			negativní		smíšené
aktivní	opatrný	spolehlivý	agresivní	stydlivý	citlivý
hodný	pečlivý	šikovný	drzý	tvrdohlavý	samostatný
hravý	poctivý	šťastný	lakomý	urážlivý	středem pozornosti
chytrý	poslušný	tichý	nepřátelský	ustrášený	tichý
kamarádský	snaživý	trpělivý	nerozhodný	zapomětlivý	zvědavý
klidný	soustředěný	veselý	rozmazlený	zlobivý	
oblíbený	soutěživý	vtipný	smutný	žárlivý	
odvážný					

#### VO6: Jaké je sebepojetí dětí podle třídění vlastností a jak se vyvíjí mezi 2. a 3. třídou?

Tuto otázku jsme se rozhodli zkoumat kvalitativně vzhledem k povaze naší metody. Proto se pokusíme vytvořit profily druháka a druháčky, třetáka a třetáčky, které zahrnují to, jak sami sebe vidí a také to, jací by chtěli či nechtěli být. Do popisu toho, jací ne/jsou jsme zařadili u každé skupiny dětí ty vlastnosti, které vybralo více než 90 % členů této skupiny. Do kategorie *chtěl/a bych být* jsme zařadili vlastnosti, které děti vybíraly nejčastěji. Avšak u této kategorie nebyly četnosti odpovědí tak vysoké, protože u pozitivních vlastností se odpovědi rozdělily na *chtěl/a bych být* a *už jsem*, vybrali jsme tedy ty vlastnosti, u kterých byla četnost vyšší než 35 % a zároveň ostatní žáci neodpovídali, že takoví být nechtějí. U kategorie *nechtěl/a bych být* byly výsledky chlapců a dívek hodně odlišné. Dalo by se říci, že chlapci jsou sebekritičtější, častěji se u nich vyskytovaly odpovědi *už jsem* u negativních vlastností v druhém třídění ve 2. třídě, například u vlastností *agresivní* (14 %), *nerozhodný* (18 %), *zapomnětlivý* (32 %), *zlobivý* (18 %), *žárlivý* (14 %), ale i *smutný* (21 %). Negativní vlastnosti, které roztrídily dívky do kategorie *už jsem*, byly *nerozhodná* (27 %) a *stydlivá* (23 %). Na velké řadě vlastností se na rozdíl od chlapců všechny dívky shodly, že by takové nechtěly být, jak ukazují následující tabulky 19-22. Proto u dívek ve 2. i 3. třídě a u chlapců ve 3. třídě uvádíme vlastnosti, které vybralo jako *nechtěl/a bych být* 96 až 100 % žáků z dané skupiny. U chlapců ve 2. třídě uvádíme vlastnosti, které vybralo 89 až 100 % z nich.

Tabulka 19: Profil druháka

Druhák		Aktuální sebepojetí		Ideální sebepojetí			
jsem		nejsem		chtěl bych být		nechtěl bych být	
chytrý	96 %	žárlivý	100 %	oblíbený	64 %	lakomý	96 %
kamarádský	96 %	lakomý	96 %	chytrý	50 %	urážlivý	93 %
veselý	96 %	nepřátelský	96 %	hodný	46 %	ustrášený	93 %
aktivní	93 %	drzý	93 %	klidný	43 %	drzý	89 %
odvážný	93 %	smutný	93 %	poctivý	43 %		
pečlivý	93 %	stydlivý	93 %	vtipný	43 %		
soutěživý	93 %			pečlivý	39 %		
šikovný	93 %			šikovný	39 %		
				kamarádský	36 %		
				šťastný	36 %		

Z tabulky 19 vidíme, že druháci (chlapci) sami sebe hodnotí jako *chytré*, *kamarádké* a *veselé*. Většina z nich se popisovala pozitivně, ale u chlapců v 2. třídě jsme našli nejvíce sebekritických jedinců, to znamená, že při svém popisu vybírali nejvíce negativních vlastností (*nerozhodný* 46 % či *zapomnětlivý* 41 %, odpovědi z druhého třídění viz výše) a také řada z nich nevybrala některé pozitivní vlastnosti, jako *oblíbený* (63 %), *klidný* (26 %), či *trpělivý* (30 %) ale i přes to bychom mohli říct, že je sebepojetí chlapců v druhé třídě pozitivní. Není to však tak, že by podle předpokladů s časem sebepojetí klesalo. Naopak, jak uvádíme níže, chlapci se ve 3. třídě popisují ještě pozitivněji, než ve 2. Z ideálního sebepojetí chlapců stojí za zmínku, že by chtěli být *oblíbení*, *chytrí* a *hodní*, na těchto vlastnostech se shodlo nejvíce z nich, že by je chtěli mít, pokud je nemají, nebo by takoví chtěli být více. *Oblíbená* a *chytrá* jsou dvě nejčastější vlastnosti v kategorii *chtěla bych být* i u dívek, avšak ty se z 89 % hodnotily, jako že už *hodné* jsou.

Tabulka 20: profil druhačky

Druhačka							
Aktuální sebepojetí				Ideální sebepojetí			
jsem		nejsem		chtěla bych být		nechtěla bych být	
hodná	100 %	lakomá	100 %	oblíbená	54 %	drzá	100 %
kamarádká	100 %	nepřátelská	100 %	chytrá	42 %	lakomá	100 %
pečlivá	100 %	rozmazlená	96 %	pocitivá	42 %	nepřátelská	100 %
poslušná	100 %	tvrdohlavá	96 %	soustředěná	38 %	smutná	100 %
snaživá	100 %	žárlivá	96 %	odvážná	35 %	ustrašená	100 %
šikovná	100 %	ustrašená	92 %	spolehlivá	35 %	zlobivá	100 %
chytrá	96 %					žárlivá	100 %
šťastná	96 %					urážlivá	96 %
opatrná	92 %						
soustředěná	92 %						
veselá	92 %						

Tabulka 20 ukazuje profil druhačky. Dívky byly ve třídění jednotnější, všechny se ohodnotily jako *hodné, kamarádké, pečlivé, poslušné, snaživé* a *šikovné*, negativní vlastnosti naopak častěji dávaly do kategorie *jako školák nejsem*, můžeme tedy říci, že jejich sebepojetí je v porovnání s chlapci pozitivnější. O jejich ideálním sebepojetí už řeč byla, doplníme pouze, že i při druhém třídění se dívky více shodovaly v odpovědích, všechny z nich vybraly sedm negativních vlastností jako *nechtěla bych být*, chlapci se v tomto ve druhé třídě neshodli ani na jedné.

Tabulka 21: profil třetíka

Třetíak							
Aktuální sebepojetí				Ideální sebepojetí			
jsem		nejsem		chtěl bych být		nechtěl bych být	
snaživý	100 %	rozmazlený	100 %	Oblíbený	54 %	agresivní	100 %
veselý	100 %	lakomý	96 %	Klidný	50 %	drzý	100 %
hravý	96 %	agresivní	93 %	Opatrný	50 %	lakomý	100 %
soutěživý	96 %	tvrdohlavý	93 %	Vtipný	50 %	tvrdohlavý	100 %
šikovný	96 %	urážlivý	93 %	Pečlivý	46 %	urážlivý	100 %
odvážný	96 %			Pocitivý	46 %	nepřátelský	96 %
aktivní	93 %			Poslušný	46 %	zlobivý	96 %
chytrý	93 %			Soustředěný	46 %	žárlivý	96 %
kamarádký	93 %			Trpělivý	46 %	stydlivý	96 %
pocitivý	93 %					rozmazlený	96 %
spolehlivý	93 %						
šťastný	93 %						
vtipný	93 %						

Ve 3. třídě se chlapci ve srovnání s předchozím rokem již více shodli na tom, jací jsou i na tom, jací by chtěli být. Na rozdíl od 2. třídy ve 3. všichni uvedli, že jsou snaživí a veselí a že nejsou rozmazlení. Stále přetrvává jejich touha být oblíbení, ale také by chtěli být klidnější, opatrnější a vtipnější, všichni se tentokrát shodli také na tom, že nechtějí být agresivní, drzí, lakomí, tvrdohlaví a urážliví. Stálo by za bližší zkoumání, proč se odpovědi chlapců takto odlišují mezi 2. a 3. třídou. Jedno z možných vysvětlení je, že ve 2. třídě ještě někteří chlapci nerozuměli všem vlastnostem nebo neporozuměli zadání, také to může být tím, že ve 3. třídě se již snaží prezentovat sociálně žádoucně.

Tabulka 22: profil třeačky

**Třeačka**

Aktuální sebepojetí				Ideální sebepojetí			
jsem		nejsem		chtěla bych být		nechtěla bych být	
hodná	100 %	lakomá	100 %	chytrá	69 %	drzá	100 %
hravá	100 %	rozmazlená	100 %	oblíbená	65 %	lakomá	100 %
kamarádká	100 %	agresivní	96 %	odvážná	58 %	nepřátelská	100 %
poctivá	100 %	drzá	96 %	vtipná	54 %	rozmazlená	100 %
snaživá	100 %	nepřátelská	96 %	pečlivá	38 %	smutná	100 %
soustředěná	100 %	ustrašená	96 %	snaživá	38 %	urážlivá	100 %
šikovná	100 %	zlobivá	96 %	spolehlivá	35 %	ustrašená	100 %
šťastná	100 %	žárlivá	96 %	šikovná	35 %	zapomětlivá	100 %
veselá	100 %			trpělivá	35 %	zlobivá	100 %
pečlivá	96 %					žárlivá	100 %
trpělivá	96 %						
chytrá	92 %						
klidná	92 %						
opatrná	92 %						
spolehlivá	92 %						

U třeaček můžeme zjednodušeně říci, že rozřídily vlastnosti na pozitivní a negativní, když měly rozhodnout, jaké jsou. Avšak u vlastnosti *oblíbená* 31 % z nich uvedlo, že takové nejsou, u *soutěživá* 23 % (i když tuto vlastnost považovali za pozitivní spíše chlapci). Třeačky by rády byly *chytřejší* a *oblíbenější* stejně, jako tomu bylo předchozí rok, také by rády byly *odvážnější*. Téměř u všech negativních vlastností dívky odpověděly, že by takové nechtěly být.

Můžeme tedy odpovědět na VO6, že dle modifikace Q-třídění se dívky hodnotí pozitivněji než chlapci, nemůžeme to ale podložit výsledky statistických testů, navíc tento rozdíl může být způsoben malým rozsahem souboru.

Blíže jsme se podívali na odpovědi jednotlivých dětí. U chlapců v 2. třídě jsme našli 5 chlapců, jejichž odpovědi se od ostatních výrazně lišily. Jeden chlapec vybral 13 z 21 pozitivních vlastností, jako že takový není, a 7 negativních, že takový je, další 9 pozitivních, že je nemá, jiný chlapec 8 pozitivních, že není, a 4 negativní, že je, a dva z nich 7 pozitivních, že takoví nejsou, jeden z nich se navíc označil 5 negativními vlastnostmi. Tito chlapci tak ovlivňovali odpovědi skupiny chlapců jako celku. Jedna dívka z 21 pozitivních vlastností vybrala 8, že taková není (včetně *oblíbená, šťastná a veselá*) a další dívka jich vybrala 6 a jiná vybrala 7 negativních vlastností při svém popisu, ostatní se hodnotily vesměs pozitivně. Dále odpovídáme, že navzdory očekávání jsme u dětí nezaznamenali obecné zhoršení sebepojetí, spíše se s odstupem jednoho roku hodnotí pozitivněji.

## 10.5 Vývoj školního prospěchu

Od třídních učitelek jsme získali známky dětí z našeho výzkumného souboru od 1. pololetí 1. třídy do 1. pololetí 3. třídy. Původním záměrem bylo zkoumat sebepojetí žáků, u kterých se výrazně zhoršily známky, a porovnat je s těmi, kteří mají i ve 3. třídě jedničky. Zjistili jsme ale, že pro tento způsob zpracování dat není náš soubor reprezentativní. Znamky jsme získali od 51 dětí a pouze u 14 dětí se ukázalo zhoršení známek na průměr 1,5 a horší. Proto odpovíme na výzkumnou otázku VO7 explorativně a kvalitativně.

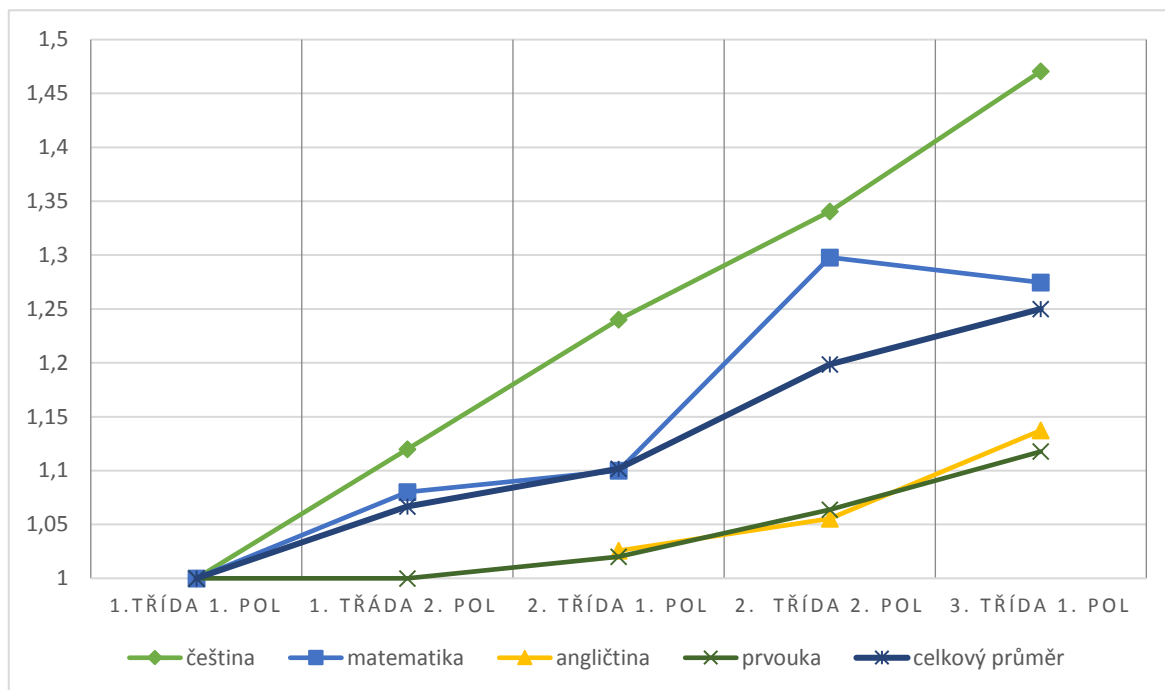
**VO7:** Odpovídá vývoj sebepojetí školní úspěšnosti výzkumného souboru mezi 2. a 3. třídou vývoji školního prospěchu?

Abychom mohli odpovědět, spočítali jsme průměry známek pro jednotlivé předměty zvlášť v jednotlivých pololetích a také průměry všech známek v pololetí dohromady. Pracovali jsme pouze se známkami ze čtyř hlavních předmětů – českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a prvouky. Celkový průměr je spočítán tedy pouze z těchto předmětů, nejsou v něm zahrnuty známky z tělesné, hudební, výtvarné výchovy a dalších předmětů. Také jsme spočítali průměry pro každé dítě zvlášť. Na charakteristiky těch dětí, které měly nejhorší výsledky, se zaměříme kvalitativně. Popisné statistiky školního prospěchu znázorňuje tabulka 23. Vývoj průměrů známek zobrazuje graf 3.





Graf 3: Vývoj průměrů známek 1. pol. 1. třídy – 1. pol. 3. třídy

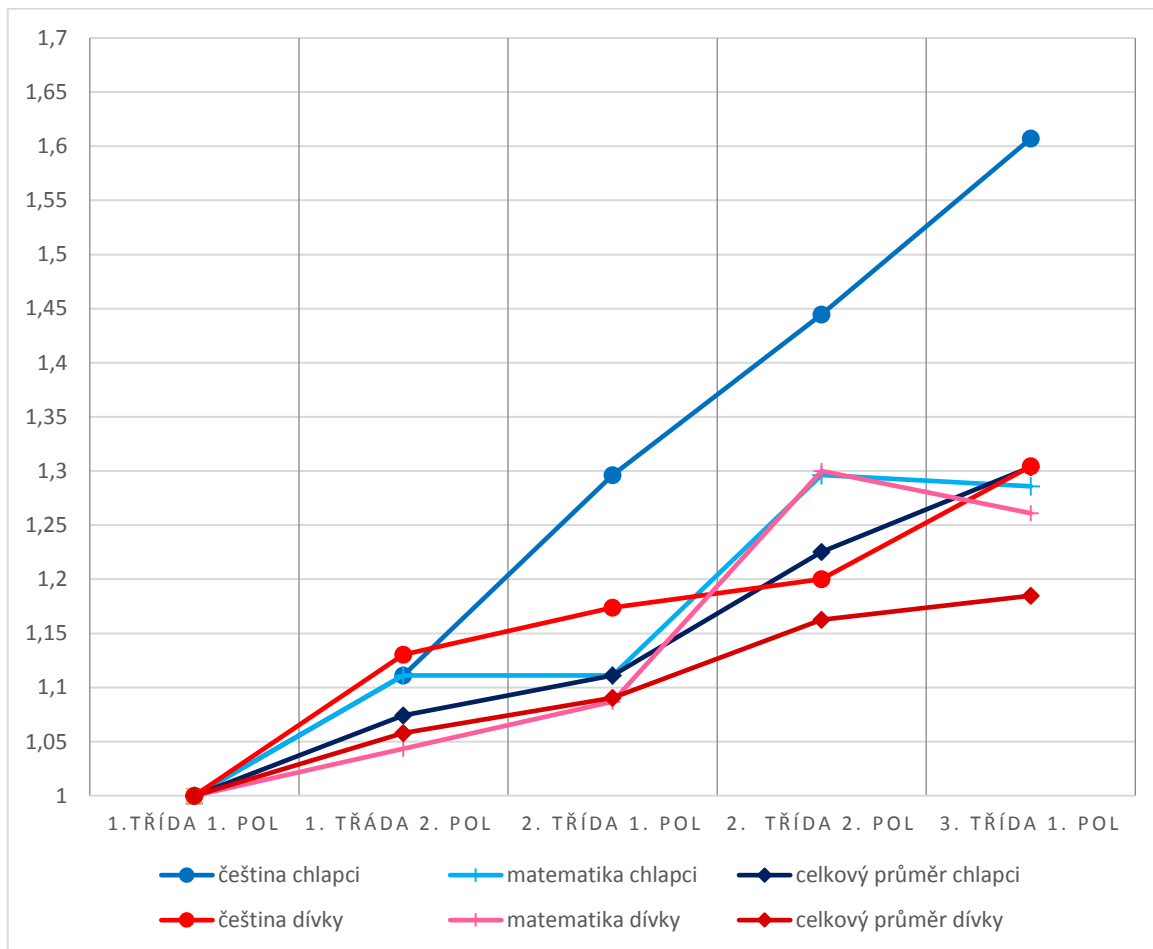


Z grafu je zřejmé, že na začátku 1. třídy měly všechny děti samé jedničky. Průměr ve všech předmětech byl 1,00. Na konci 1. třídy tento průměr zůstal pouze u prvouky. V českém jazyce mělo na konečném vysvědčení v 1. třídě 6 dětí dvojku (12 %), v matematice 4 děti (8 %). Angličtinu měli děti až od 2. a některé až od 3. třídy. Průměr v českém jazyce u našeho souboru roste mezi 1. a 3. třídou více méně stabilně a je ve všech pololetích z předmětů nejvyšší. U matematiky jsme zaznamenali nejvyšší zhoršení průměru známek mezi 1. a 2. pololetím 2. třídy z 1,10 na 1,30, naopak díky zlepšení některých žáků mezi 2. pololetím 2. třídy a 1. pololetím 3. třídy jsme zaznamenali zlepšení průměrů (z 1,30 na 1,27). V 2. pololetí 2. třídy a v 1. pololetí 3. třídy měl jeden žák trojku z českého jazyka a matematiky, ve 3. třídě dostali kromě něj trojku z českého jazyka další tři žáci, kromě toho žádní další žáci trojku nedostali.

Graf 4 zobrazuje srovnání školních známek chlapců a dívek v českém jazyce, matematice a celkových průměrů. Vidíme, že chlapci se výrazněji zhoršují v českém jazyce, v 1. pololetí 3. třídy jejich průměr přesahuje hodnotu 1,60. Tento výsledek koresponduje s porovnáním sebepojetí v pravopise dle SPAS, právě na této škále se ukázal signifikantní rozdíl při srovnání pohlaví ve prospěch děvčat. Na škále Matematika SPAS jsme ve 3. třídě

zaznamenali signifikantní rozdíl ve prospěch chlapců, ale rozdíly mezi známkami tomu neodpovídají (ve 3. třídě M dívek = 1,26, M chlapců = 1,29).

Graf 4: Porovnání známek dívky – chlapci



Po tomto stručném přehledu se zaměříme na 4 žáky, u nichž jsme zaznamenali nejvýraznější zhoršení známek. Jedná se o 2 chlapce a 2 dívky, kteří měli v pololetí 3. třídy průměr vybraných známek 2,00 a horší. Označíme si je chlapec A, chlapec B, dívka C a dívka D. Znamky těchto žáků ukazuje tabulka 24.

Tabulka 24: Školní prospěch vybraných žáků A, B, C, D

předmět	ročník	pololetí	chlapec A	chlapec B	dívka C	dívka D
český jazyk	1.třída	1.	1	1	1	1
		2.	1	2	2	2
	2.třída	1.	2	2	2	2
		2.	2	3	2	2
	3.třída	1.	3	3	2	3
matematika	1.třída	1.	1	1	1	1
		2.	2	2	1	2
	2.třída	1.	2	2	2	1
		2.	2	3	2	2
	3.třída	1.	2	3	2	2
anglický jazyk	2.třída	1.	1	1	2	-
		2.	1	1	2	-
	3.třída	1.	2	2	2	1
prvouka	1.třída	1.	1	1	1	1
		2.	1	1	1	1
	2.třída	1.	1	1	2	1
		2.	1	2	1	1
	3.třída	1.	1	2	2	2
průměr	1.třída	1.	1,00	1,00	1,00	1,00
		2.	1,33	1,67	1,33	1,67
	2.třída	1.	1,50	1,50	2,00	1,33
		2.	1,50	2,25	1,75	1,67
	3.třída	1.	2,00	2,50	2,00	2,00

Chlapec A měl největší problémy v českém jazyce, ve 3. třídě z něj dostal trojku. Vypočítali jsme u něj, stejně jako u žáků B, C a D stenové hodnoty dotazníků SPAS a CPQ, abychom je mohli porovnat s normou. Tento chlapec měl ve 2. třídě vysoké sebepojetí dle SPAS, na škálách Obecné schopnosti, Psaní a Celkový skóre měl sten 10, tedy nejvyšší možný. Na škálách Matematika, Čtení a Pravopis měl sten 8 a na škále Sebedůvěra 7. Ve 3. třídě měl ale stenový skóre Obecné schopnosti 5, Matematika 7, Čtení a pravopis 6, Psaní 8 a Sebedůvěra a Celkový skóre 7. Na škále Obecné schopnosti tedy jeho stenový skóre poklesl o 5 bodů. Co se týče osobnosti dle CPQ, byl chlapec A ve 2. třídě *hloupý* (B3), *emočně stabilní* (C7), *uvědomělý* (G7), *odvážný* (H8), *nadšený* (J3) a *lživý* (N8). Ve 3. třídě se nejvíce změnil na škále G ze stenu 7 na 4, dále na škálách H a N z 8 na 6 a Q3 (*nedisciplinovaný – disciplinovaný*) z 6 na 8. Chlapec A v obou sběrech měl dle modifikace Q-třídění pozitivní sebepojetí – do kategorie *jako školák jsem* vybral všechny pozitivní vlastnosti a do *jako školák nejsem* všechny negativní. Dle jeho rodiče je neúspěch žáka způsoben špatným kolektivem a tím, že se škole dostatečně nevěnuje.

Chlapec B měl celkově nejhorší známky z celého souboru, od 2. třídy měl trojku z českého jazyka i matematiky a v pololetí 3. třídy měl průměr známek z vybraných předmětů 2,5. Dle SPAS měl chlapec B ve 2. třídě stenové skóry: Obecné schopnosti 5, Matematika 8, Čtení 5, Pravopis 6, Psaní 6 a Sebedůvěra a Celkový skór 7. Ve 3. třídě to ale bylo po řadě 2, 6, 4, 4, 5, 3 a 4. Ve všech škálách jeho sebepojetí tedy kleslo, nejvíce na škále Obecné schopnosti a Sebedůvěra o 3 body. Dle CPQ byl žák B ve 3. třídě *hloupý* (B2), ale ve 3. třídě ve faktoru B získal stenovou hodnotu 6, znamená to, že jeho skór na této škále narostl o 4 body, u žádného žáka jsme nezaznamenali větší zlepšení v inteligenci. Skór žáka B se měnil i v ostatních faktorech. Ve faktoru C *ovlivnitelný pocity – emociálně stabilní* jeho stenový skór klesl ze 7 na 3 body, na škále E *poslušný – dominantní* se jeho skór změnil ze 4 na 6, na škále F *střízlivý – nadšený* z 8 na 4, u H *stydlivý – odvážný* z 5 na 7, u J *nadšený – obezřetný* ze 7 na 9, u O *sebejistý – náchylný k pocitům viny* ze 2 na 4 a u Q4 *uvolněný – napjatý* ze 7 na 5. V obou ročnících pak byl *vzrušitelný* (D8,7), *houževnatý* (I4, 4) a *disciplinovaný* (Q3 7,7). Při Q-třídění ve 2. třídě uvedl, že je *zlobivý*, jinak se hodnotil pozitivně. Oproti tomu ve 3. třídě uvedl, že není *hodný, kamarádský, klidný, oblíbený, poctivý, poslušný a trpělivý* a že je *agresivní, drzý, nepřátelský, nerozhodný, urážlivý, zapomnětlivý a zlobivý*. Jeho sebepojetí je tedy negativnější, než jak je tomu u ostatních dětí. Ve 2. třídě rodič do dotazníku vyplnil, že syn provokuje spolužáky a vzteká se, také uvádí, že má chlapec ze školy strach. Ve 3. třídě chlapec neodevzdal vyplněný dotazník od rodičů, takže o něm od nich bohužel žádné informace nemáme.

Dívka C žádné trojky na vysvědčení neměla, ale od druhé třídy měla z vybraných předmětů dvojky, z českého jazyka ji měla už na konci 1. třídy. Dívka C měla ve 2. třídě celkově vysoké školní sebepojetí dle SPAS, ale ve 3. třídě jsme zaznamenali jeho pokles, na škále Obecné schopnosti to bylo dokonce o 6 stenových bodů (uvádíme hodnoty stenů 2., 3. třída) – Obecné schopnosti 8, 2, Matematika 8, 6, Čtení 4, 4, Pravopis 8, 7, Psaní 7, 6, Sebedůvěra 7, 5 a Celkový skór 8, 5. Dle CPQ byla ve 2. třídě dívka C *vřelá* (A10, 7), *hloupá* (B3, 6), *emocionálně stabilní* (C8, 6), *flegmatická* (D4, 5), *poslušná* (E4, 4), *uvědomělá* (G9, 6), *odvážná* (H8, 6), *houževnatá* (I4, 3), *nadšená* (J4, 6), *přímá* (I4,3), *nadšená* (J4,6), *přímá* (N4, 6), *nedisciplinovaná* (O3, 2) a *uvolněná* (Q4 2, 6). V závorkách jsou zároveň uvedeny i hodnoty ze 3. třídy. Vidíme, že u dívky C vzrostl skór na škále inteligence o 3 body, zajímavá je rovněž skutečnost, že oproti 2. třídě vzrostl skór na škále Q4 o 4 body, to znamená, že je dívka napjatější, než tomu bylo o rok dříve. U Q-třídění uvedla dívka C ve druhé třídě, že je

*rozmazlená*, ve 3. třídě, že není *poslušná*. Dle rodiče mají vliv na horší prospěch dívky vrozené faktory a lehkomyšlnost.

Dívka D měla ve 3. třídě trojku z českého jazyka a dvojku z matematiky a prvouky. U dívky D nejvýrazněji kleslo školní sebepojetí dle SPAS, u Obecných schopností z 8 na 2, u Matematiky z 8 na 7, u Čtení u 5 na 3, u Pravopisu ze 7 na 1, u Psaní ze 6 na 2 a u Celkového skóru z 9 na 3. Dle CPQ byla ve 2. třídě *hloupá* (B3, tak i 3. třída), *poslušná* (E4), *uvědomělá* (G7), *sebejistá* (O4) a *uvolněná* (Q4 2) v ostatních faktorech měla průměrné hodnoty. Ve 3. třídě se ale její osobnostní profil liší, je *rezervovaná* (A3), *ovlivnitelná pocity* (C3), *dominantní* (E8), *střízlivá* (F4), *vynalézavá* (G4), *stydlivá* (H1), *útlocitná* (I7), *obezřetná* (J10), *lstivá* (N7) a *napjatá* (Q4 9). Na škále Q4 vzrostl její skór mezi ročníky o celých 7 bodů. Při modifikaci Q-třídění tato dívka uvedla, že není *chytrá*, *klidná*, *oblíbená*, *soustředěná*, *spolehlivá* a *vtipná* a že je *agresivní*, *nerozhodná* a *zapomětlivá*. Ve třetí třídě potom, že není *oblíbená*, *poslušná* a *soutěživá* a že je *agresivní*, *nerozhodná*, *smutná* (vysvětlila, že ze špatných známek), *stydlivá*, *tvrdohlavá* a *zapomětlivá*. Rodič v dotazníku udává, že má dcera problémy ve škole kvůli tomu, že nestihá.

U vybraných žáků s nejhorším prospěchem výrazně klesá školní sebepojetí dle SPAS, mají nízký skór na škále B *chytrý – hloupý*, a to zejména ve 2. třídě, jsou *emocionálně stabilní* (C+) a *houževnatí* (I-). Mezi 2. a 3. třídou u nich klesá skór na škále A *rezervovaný – vřelý*, F *střízlivý – nadšený*, G *vynalézavý – uvědomělý* a H *stydlivý – odvážný* a stoupá na škálách B *hloupý – chytrý* a J *nadšený – obezřetný* a Q4 *uvolněný – napjatý*. V sebepojetí dle modifikace Q-třídění se tito žáci liší, jeden chlapec a jedna dívka se hodnotili negativněji, než je průměr souboru, ale u zbylých dvou žáků jsme negativní sebepojetí nezaznamenali. Faktory A, H, J a Q4 v celém souboru odpovídajícím způsobem korelují se sebepojetím školní úspěšnosti.

Na VO7 můžeme odpovědět, že nárůst průměrů známek koresponduje se zhoršujícím se sebepojetím žáků, ale že porovnání sebepojetí chlapců a dívek v matematice neodpovídá porovnání jejich školních známek. Dále, že školní sebepojetí vybraných žáků s nejhorším prospěchem klesá výrazněji než u ostatních.

Po deskripci výsledků se můžeme přesunout k jejich interpretaci a zhodnocení výzkumu v diskuzi práce.

## 11 DISKUZE

Po představení výsledků v předchozí kapitole se nyní zaměříme na jejich shrnutí, interpretaci a na zhodnocení cílů, které jsme si v této práci stanovili. Zjištěné výsledky porovnáme s výsledky předchozích výzkumů a také kriticky zhodnotíme možná zkreslení výsledků a omezení výzkumu. Na závěr podáme náměty pro případné další studie zabývající se obdobným tématem. V práci jsme si stanovili více výzkumných cílů, týkaly se vývoje sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti mezi 2. a 3. třídou a jejich vzájemného vztahu, dále pak sebepojetí dle modifikace Q-třídění a nakonec prospěchu žáků v porovnání se školním sebepojetím. K těmto cílům se nyní postupně vyjádříme.

Prvním cílem bylo zmapovat vývoj sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti žáků mezi 2. a 3. třídou ZŠ. Při analýze výsledků Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) se potvrdil předpoklad, že sebepojetí mladších školáků je velmi vysoké a mezi 2. a 3. třídou klesá. Na škále Matematika ve 2. třídě mělo 55 % testovaných žáků maximální možný skóre, také na ostatních škálách (Obecné schopnosti, Čtení, Pravopis, Psaní, Sebedůvěra) skórovali žáci vysoko. Statisticky významný pokles skóre jsme zaznamenali na všech škálách SPAS. U Obecných schopností, Matematiky a u celkového skóre byl pokles velmi vysoce signifikantní. Ve 2. třídě (M věku = 8,23 let) byl průměr HS celkového skóre SPAS našeho souboru 33,11, ve 3. třídě (M věku = 9,37 let) to bylo 27,76 a u normovací populace ve věku 10,0 – 10,11 let 25,26. Naše výsledky korespondují se závěry předchozích výzkumů (např. Jacobs et al., 2002; Wolter & Hanover, 2016, Matějček & Vágnerová, 1992), což potvrzuje předpoklad, že mladší děti mají nereálně vysoké sebepojetí a postupem času dochází k jeho korigování vlivem hodnocení ostatních a získáváním náhledu (Jacobs et al. 2002, Vágnerová, 1997).

Při srovnávání sebepojetí školní úspěšnosti chlapců a dívek se potvrdil předpoklad, že dívky mají vyšší sebepojetí pouze na škále Pravopis a to v obou ročnících (ve 2.  $p < 0,001$ , ve 3.  $p < 0,05$ ). Na škále Matematika měli ve 3. třídě statisticky vyšší skóre chlapci ( $p < 0,05$ ) a u ostatních škál se neprokázal statisticky významný rozdíl. To neodpovídá zjištění v rámci normalizace dotazníku SPAS pro českou populaci (Matějček & Vágnerová, 1992). Podle něj měly dívky v mladším školním věku vyšší skóre na všech škálách včetně Matematiky, ačkoliv rozdíl na této škále byl nejmenší. Chlapci v Matematice skórovali výše až ve věku od 11 let.

To, že mají sebepojetí v matematice vyšší chlapci již v mladším školním věku, souhlasí s výsledky výzkumu Jacobse et al (2002), kde bylo zjištěno vyšší sebepojetí chlapců v matematice již v 1. třídě. Také dle Skopala et al. (2014, podobně Čerešník, 2014) mají na škále Matematika vyšší skór chlapci, ale na škálách Čtení, Psaní a Pravopis měly vyšší skór dívky. Naše výsledky tedy s těmito zjištěními souhlasí pouze částečně. Stojí za zmínku, že na škále Čtení měli oproti předpokladům v našem výzkumu vyšší skór ve 2. třídě chlapci, tento rozdíl však nebyl statisticky významný. Takový výsledek je v protikladu se závěry Wolterové a Hanoverové (2016) i Skopala et al. (2014). Možným faktorem, který má vliv na výsledné školní sebepojetí, je, že ačkoliv jsou dívky svědomitější, disciplinovanější a lépe splňují požadavky školy, nemají výrazně vyšší sebehodnocení školní úspěšnosti, protože chlapci jsou v tomto věku obecně méně sebekritičtí (Vágnerová, 2012). Proti obecnému předpokladu, že by dívky měly mít vyšší školní sebepojetí, hovoří i závěry Orla et al. (2015), že dívky v tomto věku mají vyšší celkové sebepojetí, ale v subškále Intelektové a školní postavení mají vyšší skór chlapci. Rozdílly jsme našli také v tom, jak razantně školní sebepojetí chlapců a dívek klesá. U dívek jsme zaznamenali větší pokles skóru u škál Pravopis, Psaní a Sebedůvěra, u chlapců byl větší pokles na škále Čtení. Můžeme tedy shrnout, že sebepojetí školní úspěšnosti ve všech škálách SPAS dle našich zjištění mezi 2. a 3. třídou klesá a že dívky a chlapci se liší na škálách Pravopis (ve prospěch děvčat) a Matematika (ve prospěch chlapců).

Dále jsme se zabývali vývojem osobnosti u týchž dětí. Dle výsledků získaných pomocí Dětského osobnostního dotazníku CPQ měli žáci ve 3. třídě velmi vysoce statisticky signifikantně vyšší skór na škále krystalické inteligence (Faktor B *Chytrý – Hloupý*). Krystalická inteligence dle Cattella (1971 in Blatný & Plháková, 2003) je získaná učením, takže tento výsledek odpovídá předpokladům. Dále jsme zjistili, že u žáků zařazených do výzkumu statisticky významně klesá skór na škále H *Stydlivý – Odvážný*, tedy že jsou postupem času stydlivější, více vyhledávají společnost menšího počtu bližších přátel oproti velkým skupinám. To koresponduje se Sullivanovou teorií, podle které právě v tomto věku děti začínají vyhledávat intimní vztahy s jedním blízkým přítelem oproti dřívějším náhodným přátelstvím ve větších skupinách (Sullivan, 1968). Skór žáků klesl také na škále O *Sebejistý – Náchylný k pocitům viny*, jsou tedy ve 3. třídě sebejistější. U ostatních faktorů jsme nezaznamenali statisticky významné změny skóru výběrového souboru mezi 2. a 3. třídou.

Také v osobnostních charakteristikách jsme porovnali výsledky chlapců a dívek. Ve 2. třídě byly dívky vřelejší než chlapci (A *Rezervovaný – Vřelý*,  $p < 0,001$ ), ale jejich skóre ve faktoru A mezi 2. a 3. třídou klesl. Toto zjištění odpovídá výsledkům Matějčka a Vágnerové (1992). Naše výsledky se oproti jejich výzkumu lišily u faktoru B *Chytrý – Hloupý*. Ve 2. třídě totiž statisticky signifikantně výše skórovali chlapci, ale u dívek jsme zaznamenali větší nárůst skóru mezi ročníky. Chlapci v našem výzkumu byli v obou ročnících vzrušitelnější, dominantnější, nadšenější, vynalézavější a lstivější a méně disciplinovaní než dívky (D *Flegmatický – Vzrušitelný*, E *Poslušný – Dominantní*, F *Střízlivý – Nadšený*, G *Vynalézavý – Uvědomělý*, N *Přímý – Lstivý*, Q3 *Nedisciplinovaný – Disciplinovaný*, vše  $p < 0,001$ ). Nejvíce se pak dívky a chlapci lišili na škále I *Houževnatý – Útlocitný*. Vyšší skóre měli chlapci, nalezený rozdíl byl výraznější, než jaký byl zjištěn u normovací populace (Matějček & Vágnerová, 1992). To vše odpovídá genderovým stereotypům a očekávání ze strany rodičů i učitelů (Vágnerová, 2012). Zajímavé zjištění přinesly výsledky chlapců a dívek na škále Q4 *Uvolněný – Napjatý*. Ve 2. třídě sice velmi vysoce statisticky signifikantně výše skórovali chlapci, byli tedy ve 2. ročníku napjatější, ale skóre dívek v tomto faktoru mezi ročníky signifikantně vzrostl. Znamená to, že u dívek vzrostla psychická zátěž. Je otázkou, zda je to zapříčiněno vyššími požadavky na výkon dívek ze strany rodičů a učitelů (Vágnerová, 2001), či jejich dalšími osobnostními předpoklady jako jsou disciplinovanost (Q3+), útlocitnost (I+) či uvědomělost (G+).

Pomyslným jádrem našeho výzkumu byl druhý výzkumný cíl – dokázat vztah mezi osobnostními charakteristikami dětí a jejich sebepojetím školní úspěšnosti. Hypotézu o pozitivním vztahu krystalické inteligence (B *Hloupý – Chytrý*) s celkovým skórem SPAS jsme nemohli přijmout. Výsledná korelace těchto faktorů byla totiž překvapivě negativní, a to v obou ročnících (ačkoli ne statisticky významně). Naše výsledky tedy nesouhlasí s výsledky Matějčka a Vágnerové (2002), ve kterých se ukázala pozitivní korelace mezi SPAS a posouzením inteligence učitelem. Nepodařilo se nám potvrdit předpoklad, že inteligentnější děti podávají lepší výkony (viz Poropat, 2009) a díky tomu mají vyšší školní sebepojetí (Linková, 2003). Tento výsledek může být způsoben ovlivněními při sběru dat, například tím, že děti v některých třídách musely sedět vedle sebe, a bylo tak těžké zabránit jejich interakci při administraci dotazníků, dalším omezením výzkumu, který mohl ovlivnit tento či jiné výsledky, je malý výzkumný soubor. U tohoto konkrétního případu to pak může být dáno užitím metody, která není primárně určena na zjišťování inteligence. Bylo by však vhodné v dalších výzkumech tyto



výsledky přezkoumat. Stejně tak by bylo podnětným předmětem zkoumání, zda nejsou inteligentnější školáci sebekritičtější a zda nemají reálnější sebepojetí. Podařilo se nám však prokázat vztah mezi emoční stabilitou a školním sebepojetím (C *Ovlivnitelný pocity – Emocionálně stabilní*) v obou ročnících, mezi 2. a 3. třídou tento vztah navíc zesílil. Tento výsledek koresponduje se zjištěními Matějčka a Vágnerové (1992) a také Wenera a Bachtolda (1969). Předpokládaný pozitivní vztah sebepojetí s faktorem H *Stydlivý – Odvážný* se potvrdil pouze ve 2. třídě, stejně tak negativní vztah faktoru O *Sebejistý – Náchylný k pocitům viny*. Werner a Bachtold (1969) tvrdí na základě výzkumných zjištění, že odvaha (H+) a sebejistota (O-) jsou prediktory školní úspěšnosti, proto jsme předpokládali, že by měly mít vliv i na sebepojetí školní úspěšnosti. Na základě výzkumů zkoumající osobnost a školní výkon (Spinath et al., 2014; Laidra et al., 2017) jsme předpokládali negativní vztah faktoru J *Nadšený – Obezřetný* a pozitivní vztah faktoru Q3 *Nedisciplinovaný – Disciplinovaný* s celkovým skórem SPAS. Tyto vztahy se nám podařilo prokázat ve 2. i 3. třídě. Posledním faktorem, na který jsme se zaměřili, byl faktor Q4 *Uvolněný – Napjatý*. Negativní vztah tohoto faktoru se SPAS byl ze všech naměřených korelací nejsilnější (3. třída  $r(52) = -0,53$ ,  $p < 0,001$ ). Školní sebepojetí je tedy ze všech zkoumaných osobnostních charakteristik nejvíce spojeno s energetickou tenzí. Spolu s emoční labilitou (C-) a náchylností k pocitům viny (O-) vysoká energetická tenze (Q4+) tvoří druhotný faktor úzkostnosti. Negativní vztah úzkostnosti a SPAS dokládá i výzkum Matějčka a Vágnerové (1992). Dále jsme explorativně zjistili, že děti s vyšším školním sebepojetím jsou ve 3. ročníku vřelejší (A *Rezervovaný – Vřelý*) a v obou ročnících mají vyšší školní sebepojetí flegmatictější žáci (D *Flegmatický – Vzrušitelný*). Všechny tyto závěry by bylo vhodné ověřit na větším souboru žáků, abychom je mohli považovat za zobecnitelné.

Další částí výzkumu bylo zjišťování sebepojetí dle naší modifikace Q-třídění. Výsledky jsme zpracovali kvalitativně a vytvořili jsme profily druháka, druhačky, třetáka a třetáčky dle toho, jaké vlastnosti při jejich popisu převládaly. Sebpojetí ve všech kategoriích bylo velmi pozitivní – žáci převážně vybírali kladné vlastnosti, že takoví jsou, a negativní, že nejsou. Nejvíce sebekritickými se ukázali být chlapci ve 2. třídě zatímco nejpozitivnější sebepojetí měly dívky ve 3. třídě. Negativnější sebepojetí chlapců v 2. ročníku bylo ovlivněno tím, že 5 z nich se popisovalo výrazně negativněji než ostatní žáci, u dívek se odlišovaly pouze 3, a to ne příliš výrazně. Dalším důvodem, proč se navzdory očekávání děti s odstupem jednoho roku popisují pozitivněji, může být, že ve 2. ročníku ještě všichni správně nerozuměli vybraným vlastnostem

nebo zadání. Nabízí se také vysvětlení, že ve 3. ročníku se již snaží prezentovat sociálně žádoucň. Ačkoli jsme vzhledem k povaze získaných dat neprováděli statistické testy, vidíme, že poklesu sebepojetí školní úspěšnosti celého souboru neodpovídá vývoj sebepojetí dětí dle naší metody. Vysvětlení nám nabízí dotazník CPQ. Dle něj jsou totiž žáci ve 3. třídě sebejistější. Jejich obecné sebepojetí tedy narůstá spolu s vyvíjející se sebedůvěrou, ale jejich nereálně vysoké sebepojetí školní úspěšnosti se snižuje v důsledku zpětné vazby okolí a schopnosti lépe posoudit vlastní schopnosti. Nevylučujeme ani možnost, že byly tyto výsledky ovlivněné nepřesným koncipováním námi vytvořené metody. Zajímavé jsou výsledky dětí u třídění vlastnosti *oblíbený*. Byla to vlastnost, kterou vybíraly děti nejčastěji, že by takové chtěly být (ve 2. třídě 59 % a ve 3. třídě 60 %) a zároveň to byla pozitivní vlastnost, u které nejvíce dětí řeklo, že jí nemá (ve 2. třídě 48 %, ve 3. třídě 34 %). To potvrzuje významnost potřeby přijetí vrstevníky, která je v mladším školním věku charakteristická (Vágnerová, 1997).

Posledním výzkumným cílem bylo potvrdit souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a školním prospěchem. Prospěch jsme sledovali od 1. pololetí 1. třídy do 1. pololetí 3. třídy. Nejvíce se u našeho souboru zhoršil průměr známek v českém jazyce. Stejně tomu bylo ve studii Pražské skupiny školní etnografie (2005). V souladu s předpoklady jsme zaznamenali větší zhoršení známek v českém jazyce u chlapců oproti dívkám, což koresponduje s výsledky dívek a chlapců na škále Pravopis v SPAS. V matematice měly na všech pololetních i konečných vysvědčeních mírně lepší známky dívky (kromě 2. pololetí 2. třídy, kdy byly průměry prakticky totožné), ale jejich sebepojetí v matematice je ve 3. třídě statisticky významně nižší než sebepojetí chlapců. Při analýze dat čtyř nejhůře prospívajících žáků jsme došli k závěru, že jejich sebepojetí klesá výrazněji, než je tomu u ostatních žáků, největší pokles skóru u nich byl na škále Obecné schopnosti. Jeden chlapec a jedna dívka měli také výrazně negativnější sebepojetí dle modifikace Q-třídění, zbylá dívka a chlapec se však dle Q-třídění neodlišovali od lépe prospívajících dětí. Nejhůře prospívající žáci měli velmi nízký skór na škále B *Chytrý – Hloupý* v CPQ, ale u prospěchově nejvíce se zhoršujícího žáka jsme na této škále zaznamenali největší nárůst bodů. Skór těchto dětí stoupá také na škálách J a Q4, jsou tedy ve 3. třídě obezřetnější a napjatější. Ve faktorech A, F, G a H naopak klesá, stávají se rezervovanějšími, střízlivějšími, vynalézavějšími a stydlivějšími. Faktory A, F a H skutečně dle poznatků starších studií pozitivně korelují se školním prospěchem a faktor J negativně (Werner & Bachtold, 1969 in Porter & Cattell, 1975 či Ahammer & Schaie, 1970).

Jsme si vědomi možných limitů výzkumu, které uvedené výsledky mohly ovlivnit. V první řadě je to malý rozsah výzkumného souboru, který byl dán množstvím a rozsáhlostí použitých metod a také návazností na předchozí výzkum. S tím souvisí i výběr škol, jednalo se o 4 základní školy v Královéhradeckém kraji v obcích do 5000 obyvatel. Pro zobecnění výsledků by bylo vhodné replikovat výzkum i v jiných oblastech a na školách z větších měst. Dalším rizikovým faktorem je, že dotazník SPAS je primárně určen pro starší děti. I přes úsilí optimalizovat administraci pro mladší žáky mohla tato skutečnost ovlivnit získané výsledky. Roli mohla hrát také skutečnost, že se nám ne vždy podařilo vytvořit stejné podmínky pro administraci kvůli omezení časem a prostorem.

Přínosem výzkumné studie, v rámci které byla vytvořena tato práce (a potažmo i práce samotné), je její longitudinální charakter, tedy to, že se zaměřovala na stejné děti v 2. a 3. třídě a navazuje na výzkum, do kterého byly děti zapojeny už od mateřské školy. Mohli jsme tak zachytit jejich vývoj v daných oblastech a nebyli jsme odkázáni pouze na odhad vývoje z porovnání různých věkových skupin dětí. Výjimečný je tento výzkum i v tom, že se zaměřuje nejen na obvyklé zkoumání vztahu osobnosti nebo školního sebepojetí ke školnímu výkonu, ale i na vztah osobnosti a školního sebepojetí a je doplněn o pohled na obecné sebepojetí dětí dle vlastní metody a data získaná z dotazníku pro rodiče. Výzkum spojuje silné stránky jak kvalitativních, tak kvantitativních metod získávání a zpracování dat. Společně s prací kolegyně Bc. Lucie Reichové tedy tato práce tvoří ucelenější pohled na sebepojetí, osobnost a vztah dětí ke škole v mladším školním věku. Závěry z tohoto výzkumu mohou být námětem pro další vědecké zkoumání. Mohou být přínosné také rodičům a pedagogům pro lepší porozumění vývoje osobnosti, školního sebepojetí a školní úspěšnosti dětí.

Pro případnou návaznost dalších studií na tuto práci doporučujeme ověřit její závěry na reprezentativnějším výzkumném souboru, aby bylo zároveň možné do statistických analýz zahrnout i školní prospěch žáků. Podnětným by mohl být také obdobný výzkum srovnávající žáky z klasických škol hodnocené známkami s žáky z alternativních škol. Zajímavé výsledky by rovněž mohlo přinést, kdyby se případné další studie zabývaly vztahem sebepojetí školní úspěšnosti a osobností v delším časovém úseku, například během celého prvního stupně základní školy.

## 12 ZÁVĚRY

Výsledky práce poukazují na to, že žáci ve 2. třídě mají dle předpokladů velmi vysoké sebepojetí školní úspěšnosti dle SPAS a že mezi 2. a 3. třídou statisticky významně klesá na všech škálách. Nejvýrazněji klesl skór na škálách Obecné schopnosti a Matematika a u celkového skóru (jednostranné p-hodnoty  $< 0,001$ ), dále na škále Pravopis ( $p < 0,01$ ), nejmenší, ale stále statisticky významný pokles jsme zaznamenali na škálách Psaní, Čtení a Sebedůvěra ( $p < 0,05$ ). Dívky mají statisticky významně vyšší skór než chlapci na škále Pravopis v obou ročnících (2. třída  $p < 0,001$ , 3. třída  $p < 0,05$ ). Na škále Matematika ve 3. třídě měli statisticky vyšší skór chlapci ( $p < 0,05$ ). Na ostatních škálách jsme mezi dívkami a chlapci nepozorovali statisticky významné rozdíly. Co se týče rozdílu dívek a chlapců ve vývoji sebepojetí, u chlapců signifikantně poklesl skór na škále Čtení ( $p < 0,05$ ), ale u děvčat byly výsledky v 2. a 3. třídě vyrovnané. U děvčat poklesl statisticky významně skór na škálách Pravopis ( $p < 0,01$ ), Psaní ( $p < 0,05$ ) a Sebedůvěra ( $p < 0,05$ ).

Dle výsledků Dětského osobnostního dotazníku (CPQ) mezi 2. a 3. třídou roste skór dětí na škále krystalické inteligence (Faktor B *Hloupý – Chytrý*,  $p < 0,001$ ). Dle našich výsledků jsou děti ve 3. třídě oproti 2. stydlivější (H *Stydlivý – Odvážný*,  $p < 0,05$ ) a sebejistější (O *Sebejistý – Náchylný k pocitům viny*,  $p < 0,05$ ). U ostatních faktorů CPQ nebyl mezi 2. a 3. třídou nalezen statisticky významný rozdíl. Chlapci skórovali výše ve faktorech B *Hloupý – Chytrý* (ve 2. třídě), D *Flegmatický – Vzrušitelný*, E *poslušný – Dominantní*, F *Střízlivý – Nadšený* a Q4 *Uvolněný – Napjatý* (ve 2. třídě, u dívek jsme zaznamenali signifikantní nárůst skóru). Dívky skórovaly výše ve faktorech A *Rezervovaný – Vřelý* (ve 2. třídě), G *Vynalézavý – Uvědomělý*, I *Houževnatý – Útlocitný* a Q3 *Nedisciplinovaný – Disciplinovaný*.

Při korelování výsledků SPAS a CPQ jsme objevili statisticky významný pozitivní vztah celkového skóru SPAS s faktory A (ve 3. třídě), C, H (ve 2. třídě), a Q3. Statisticky významný negativní vztah s celkovým skórem SPAS se ukázal s faktory D, J, O (ve 2. třídě) a Q4. Žáci s vyšším sebepojetím jsou tedy vřelejší (A+), emočně stabilnější (C+), flegmatictější (D-), odvažnější (ve smyslu sociální smělosti, H+), nadšenější (J-), sebejistější (O-), disciplinovanější (Q3+) a uvolněnější (Q4). S faktorem B celkový skór SPAS koreloval navzdory předpokladům negativně, ale tento vztah se neprojevil na námi stanovené hladině významnosti 0,01.

Dle naší modifikace Q-třídění mají žáci pozitivní sebepojetí. Nejsalebekritičtější jsou chlapci ve 2. třídě a nejpozitivněji se popisují dívky ve 3. třídě. Na rozdíl od sebepojetí školní úspěšnosti sebepojetí výzkumného souboru dle modifikace Q-třídění celkově roste. Zajímavé jsou výsledky u vlastnosti *oblíbený*, to je vlastnost, u které nejvíce děti řeklo, že takoví nejsou, ale chtěli by být.

Pozorovali jsme také vývoj školního prospěchu od 1. pololetí 1. třídy do 1. pololetí 3. třídy. Nejvíce se zhoršoval prospěch v českém jazyce (průměr souboru vzrostl z 1,00 na 1,47). Při porovnání chlapců a dívek jsme zjistili, že se chlapci rychleji zhoršují v českém jazyce, v matematice jsou výsledky děvčat a chlapců vyrovnané. Celkový průměr z českého jazyka, matematiky, prvouky a anglického jazyka mají v pololetí 3. třídy horší chlapci (průměr chlapců = 1,30, průměr dívek = 1,18).

# SOUHRN

Tato práce se zaměřuje na osobnostní charakteristiky a sebepojetí školní úspěšnosti, konkrétně jejich vzájemný vztah a vývoj v mladším školním věku. Práce je složena ze dvou částí, v první uvádíme teoretické zakotvení mladšího školního věku, osobnosti, sebepojetí se zaměřením na sebepojetí školní úspěšnosti a školní úspěšnost a její hodnocení. V druhé části představujeme vlastní výzkum.

Mladším školním věkem rozumíme dobu od nástupu do školy do začátku pubescence, přibližně 6-12 let (Langmeier & Krejčířová, 2006). Je to doba, kdy se dítě intenzivně začleňuje do společnosti, buduje si postoj ke vzdělávání, genderovou identitu, sebepojetí, učí se základním dovednostem a vědomostem, ale i kulturním a společenským pravidlům (Thorová, 2015). Přestože je mladší školní věk označován za nenápadné období, je to doba významných změn v sociálním, kognitivním, psychickém, emočním i tělesném vývoji.

Po vymezení mladšího školního věku v první kapitole se dostáváme k pojmu osobnost a k popisu vývoje osobnosti v tomto období. Ačkoli Freud nazývá mladší školní věk obdobím latence (Balcar, 1991), dle jiných autorů je ale pro vývoj osobnosti důležitý. Erikson (2015) nazývá mladší školní věk stádiem konfliktu výkonost vs. méněcennost. Školák si potvrzuje svou hodnotu na základě svých výkonů a úspěchů. Je to doba významná ze sociálního hlediska, z předškoláka orientovaného na rodinu se stává školák orientovaný na vrstevníky. Hru jako charakteristickou aktivitu nahrazuje učení a typická je orientace na vlastní výkon. Školák se učí orientovat ve světě dospělých, osvojuje si hodnoty a postoje. Je ale náchylný k utváření stereotypů a ponižování druhých, aby si udržel svou vlastní hodnotu (Sullivan, 1968).

Ve třetí kapitole přibližujeme pojem sebepojetí, jeho strukturu a vývoj v mladším školním věku. Zjednodušeně řečeno je sebepojetí vztah k vlastní osobě a pohled na ní (Vágnerová, 2010). Zahrnuje kognitivní (sebepoznání), emociální (sebehodnocení, sebedůvěra) a konativní aspekt (seberegulace) (Blatný, 2001). Sebepojetí lze dělit na výkonovou a nevýkonovou složku, dále na tělesné, psychické a sociální sebepojetí (Vágnerová, 2010). Pro tuto práci je podstatné dělení na akademické a neakademické sebepojetí (Shavelson et al., 1976). Vývoj školního sebepojetí je do značné míry ovlivněn hodnocením ze strany učitelů, rodičů a spolužáků. Z počátku je školní sebepojetí dětí nerealisticky vysoké, ale postupně klesá

v důsledku srovnávání s ostatními a získáváním náhledu na vlastní schopnosti (Vágnerová, 1997). Pro celkový vývoj sebepojetí je mladší školní věk důležitým obdobím. Z roztržitých a rozporuplných představ o sobě se v tomto věku stává ucelená, hierarchicky uspořádaná multidimenzionální struktura (Feldman, 2010). V tomto věku má na utváření sebepojetí vliv hodnocení rodičů, učitelů a vrstevníků a také jejich vztah k dítěti (Vágnerová, 2012).

Čtvrtá kapitola je zaměřena na školní úspěšnost a neúspěšnost žáka a její hodnocení učitelem, rodičem a samotným žákem. Školní úspěšností rozumíme nejen výsledky ve formě školních známek. Můžeme ji chápat jako výsledek spolupráce žáka s učitelem ovlivněný rodinným a sociokulturním prostředím (Průcha et al., 2003). Hodnocení učitelem zahrnuje nejen udělování školních známek, ale také celkový přístup učitele k žákovi (Košťálová et al., 2012). U hodnocení školní úspěšnosti dítěte rodičem je podstatné, jaké má rodič sám postoje ke vzdělávání a ke škole, kolikáté dítě v pořadí daný žák je a jak úspěšní jsou jeho sourozenci. Adekvátní hodnocení rodičů a učitelů napomáhá k rozvoji zdravého sebehodnocení žáka. Sebehodnocení školní úspěšnosti žáka tedy do značné míry závisí na hodnocení učitelem, rodičem, spolužáky a dalšími důležitými osobami. Pocit úspěchu je pro mladší školáky velice důležitý, slouží jim jako měřítko vlastní hodnoty, a proto pro ně může být velmi zátěžové, pokud dlouhodobě prožívají neúspěch (Čáp & Mareš, 2001).

Na konci teoretické části představujeme některé výzkumy zabývající se vývojem osobnosti, sebepojetí školní úspěšnosti a jejich vztahem se školním výkonem i se sebou navzájem. Samotným vztahem osobnostních charakteristik a školního sebepojetí se mnoho výzkumů nezabývá. Uvádíme výsledky Matějčka a Vágnerové (1992), které pořídili v rámci standardizace Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Dle nich sebepojetí školní úspěšnosti negativně koreluje s úzkostností a citovou nevyrovnaností a také s inteligencí, pozorností a jistotou vystupování dle posouzení učitele. Vysoké školní sebepojetí prvňáků v dalších ročnících dle výzkumů klesá a to jak v matematice, tak v jazyce (Jacobs et al., 2002, Wolter & Hanover, 2016). Dívky mají vyšší sebepojetí ve čtení, psaní a pravopise, tedy ve verbálních schopnostech, a chlapci v matematice (Skopal et al., 2014, Jacobs et al., 2002) Korelace školního sebepojetí se školním výkonem s věkem dětí narůstá (Guay et al., 2003). Tyto výzkumy potvrzují, že při nástupu do školy mají děti nerealisticky vysoké školní sebepojetí a s postupem času se sebepojetí přibližuje jejich reálným schopnostem. Osobnost se v souvislosti se školním výkonem zkoumá nejčastěji pomocí modelu Big five. Z jeho faktorů se

školním výkonem pozitivně koreluje svědomitost (Poropat, 2009). Dalšími prediktory školního úspěchu mohou být inteligence, disciplinovanost, vnitřní motivace (Laidra et al., 2007; Spinath et al., 2014). Z výzkumů pracující se stejnou metodou, kterou užíváme my (CPQ), vyplývá, že lepší výkon podávají žáci vřelí (A+), inteligentní (B+), emociálně stabilní (C+), nadšení (F+), odvážní (H+), radostní (J-), sebejistí (O-) a disciplinovaní (Q3+).

Po teoretickém zakotvení a přehledu výzkumů, zabývajících se námi zkoumanými oblastmi vývoje v mladším školním věku, následuje představení vlastního výzkumu. Výzkum byl realizovaný v rámci výzkumné studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole* ve spolupráci s Bc. Lucií Reichovou pod vedením PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. Stanovili jsme čtyři cíle – zmapovat vývoj sebepojetí školní úspěšnosti a osobnosti žáků mezi 2. a 3. třídou ZŠ, dokázat vztah mezi osobnostními charakteristikami a sebepojetím školní úspěšnosti, porovnat data ze standardizovaných metod s daty získanými modifikací Q-třídění a potvrdit souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a školním prospěchem mezi 2 a 3. třídou ZŠ.

V práci jsme zvolili smíšený typ výzkumu, mohli jsme tak propojit kvantitativní a kvalitativní data a využít výhody obou přístupů. Jedná se o longitudinální studii. Sběr dat probíhal u týchž dětí ve 2. a následně ve 3. třídě ZŠ. Výzkum navíc navazoval na práci Reichové (2015) do kterého byly stejné děti zapojené na konci mateřské školy a v 1. třídě ZŠ.

Výzkumný soubor tvořilo 54 dětí ze 4 škol v Královéhradeckém kraji (28 chlapců a 26 dívek). Sběr dat probíhal během února až dubna 2016 a ve stejném čase v roce 2017. Před samotným sběrem dat byla realizována pilotní studie pro ověření vhodnosti vybraných metod. Administrace probíhala na vybraných školách s užitím stejných metod při obou sběrech dat.

Vývoj osobnosti jsme zkoumali pomocí Dětského osobnostního dotazníku (Porter & Cattell, 1975) a školní sebepojetí pomocí Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti (Matějček & Vágnerová, 1992). Dále jsme použili metodu vlastní konstrukce – modifikaci Q-třídění, kterou jsme zjišťovali obecné sebepojetí dětí. Navíc v této práci využíváme data z dotazníku pro rodiče a známky z vysvědčení od 1. pololetí 1. třídy do 1. pololetí 3. třídy. Data získaná ze standardizovaných metod jsme zpracovávali pomocí neparametrických testů, důvodem bylo porušení předpokladu o normálním rozložení skóre jednotlivých faktorů. Data získaná modifikací Q-třídění jsme zpracovali kvalitativně.

Výsledky ukazují, že sebepojetí školní úspěšnosti dětí dle předpokladů mezi 2. a 3. třídou signifikantně klesá na všech škálách SPAS, nejvíce potom na škálách Matematika a Obecné



schopnosti. Mezi dívkami a chlapci se ukázal statisticky významný rozdíl na škále Pravopis v obou ročnících, vyšší skór měly dívky. Ve 3. třídě se potom ukázal statisticky významný rozdíl na škále Matematika ve prospěch chlapců, u ostatních škál jsme nezaznamenali statisticky významné rozdíly. Dle dotazníku CPQ roste mezi 2. a 3. třídou u dětí krystalická inteligence, jsou stydlivější a sebejistější. Z porovnání chlapců a dívek vyplývá, že chlapci jsou rezervovanější (ve 2. ročníku), inteligentnější (opět ve 2. třídě), vzrušitelnější, dominantnější, nadšenější, vynalézavější, houževnatější, lstivější, méně disciplinovaní a napjatější (ve 2. třídě) a že v emoční stabilitě, odvaze, obezřetnosti a náchylnosti k pocitům viny se od děvčat neliší. Dle našich zjištění sebepojetí školní úspěšnosti (celkový skór SPAS) statisticky významně pozitivně koreluje s faktory A *Rezervovaný – Vřelý* (3. třída), C *Ovlivnitelný pocity – Emocionálně stabilní*, H *Stydlivý – Odvážný* (2. třída) a Q3 *Nedisciplinovaný – Disciplinovaný*, negativně potom s D *Flegmatický – Vzrušitelný*, J *Nadšený – Obezřetný*, O *Sebejistý – Náchylný k pocitům viny* (2. třída) a Q4 *Uvolněný – Napjatý*. Sebeпоjetí dle modifikace Q-třídění je v obou ročnících u většiny dětí pozitivní. Nejpozitivněji se hodnotí děvčata ve 3. třídě a nejméně pozitivně chlapci ve 2. třídě. Vývoj sebepojetí dle modifikace Q-třídění tedy neodpovídá vývoji sebepojetí školní úspěšnosti dle SPAS. Průměr známek se u našeho souboru nejrychleji zhoršuje v českém jazyce a dále v matematice. U chlapců se průměr známek v českém jazyce zhoršuje výrazněji než u děvčat, tomu odpovídá rozdíl v sebepojetí v pravopise dle SPAS. Průměry z matematiky se ale u chlapců a dívek výrazně neliší, ačkoli podle SPAS mají chlapci ve 3. třídě v matematice signifikantně vyšší sebepojetí než dívky. Na závěr uvádíme charakteristiky dvou chlapců a dvou dívek s nejhorsím prospěchem. U těchto žáků výrazně klesá školní sebepojetí, ve 2. třídě mají nízký skór na škále B *Hloupý – Chytrý* v CPQ. Mezi 2. a 3. třídou u nich klesá skór na škále A *Rezervovaný – Vřelý*, F *Střízlivý – Nadšený*, G *Vynalézavý – Uvědomělý* a H *Stydlivý – Odvážný* a stoupá na škálách B *Hloupý – Chytrý*, J *Nadšený – Obezřetný* a Q4 *Uvolněný – Napjatý*.

Tato práce společně s prací Bc. Lucie Reichové tvoří ucelenější pohled na vývoj dětí v mladším školním věku, na jejich osobnost, sebepojetí školní úspěšnosti a vztah ke škole. Výsledky celé studie by mohly být přínosné pro další výzkum, také mohou sloužit pro lepší porozumění vývoje dětí pro rodiče a pedagogy.

# SEZNAM UŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. 6.CAV. (2001). *Celostátní antropologický výzkum: dlouhodobé změny růstu a vývoje dětské a dospívající populace* získáno 8. 8. 2017 z <http://www.szu.cz/publikace/data/celostatni-antropologicke-vyzkumy-cav>
2. Allen, K. E., Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
3. Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
4. Ahammer, I. M., & Schaie, K. W. (1970). Age differences in the relationship between personality questionnaire factors and school achievement. *Journal of educational psychology*, 61(3), 193-197 DOI: 10.1037/h0029247
5. Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: MACH.
6. Bednářová, J. & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky; Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer press.
7. Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Vydavatelství MU.
8. Blatný, M. & Plhánková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Tišnov: SCAN.
9. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40, DOI: 10.1023/A:1021302408382
10. Caplin, M. D. (1969) The Relationship between Self Concept and Academic Achievement, *The Journal of Experimental Education*, 37(3), 13-16, DOI: 10.1080/00220973.1969.11011123
11. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
12. Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
13. Erikson, E.H. (1997). *The life cycle completed (Extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development by Joan. M. Erikson)*. New York: W.W. Norton & Co.
14. Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
15. Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál
16. Feist J. & Feist, G. J. (2006). *Theories of Personality (6th edition)*. New York: McGraw-Hill.
17. Feldman, R.S. (2010). *Development Across the Life Span. (6th edition)*. New Jersey: Pearson.
18. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. (4. vydání). Praha: Portál.
19. Gillernová, I. (1998). Sociální psychologie školy. In Výrost, J. & Slaměník, I. (ed.). *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál.
20. Guay, F., Marsh, H. W, Boivin, M. (2003) Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136 DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.124

21. Hall, C. S. & Lindzey, G. (1999). *Úvod do teorií osobnosti* (druhé vydání). Bratislava: SPN.
22. Havighurst, R. J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green and Co.
23. Havlíčková, L. (1998). *Biologie dítěte; Rané fáze lidské ontogeneze*. Praha: Karolinum.
24. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
25. Helus, Z., Hrabal, V., Mareš, J., & Kulič, V. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
26. Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527, DOI: 10.1111/1467-8624.00421
27. Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM.
28. Kolář, Z. & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. (2., doplněné vydání). Praha: Grada.
29. Kollerová, L. (2016). Střední dětství. In Blatný, M. (Ed.), *Psychologie celoživotního vývoje* (85-95). Praha: Karolinum.
30. Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
31. Kopecký, M., Kikalová, K., Tomanová, J., Charamza, J., & Zemánek, P. (2014). Somatický stav 6 - 18letých chlapců a dívek v Olomouckém kraji. *Česká antropologie*, 64 (supplementum), 12-19.
32. Košťálová, H. Miková, Š. & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
33. Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD.
34. Kouba, V. (1995). *Motorika dítěte*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice
35. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2., aktualizované vydání). Praha: Grada.
36. Macek, P. (2008). Sebesystém. Vztah k vlastnímu Já. In Výrost, J., & Slaměnik, I. *Sociální psychologie* (89-104). Praha: Grada.
37. Macek, P., Šulová, L. & Konečná, V. (2009). Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In Poledňová, I. (Ed.) *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy (7-25)*. Brno: Masarykova Univerzita.
38. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
39. Matějček, Z., Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: Předškolní věk, Mladší školní věk, Starší školní věk*. Jinočany: H+H.
40. Matějček, Z. & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika.
41. Mertin, V., Krejčová, L. a kol. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (2., doplněné a aktualizované vydání). Praha: Wolters Kluwer.
42. Orel, M., Obereignerů, R. & Mentel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého
43. Orel, M. Obereignerů, R., Reiterová, E., Malůš, M. & Fac, O. (2015). Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. *Psychologie a její kontexty* 6(2),

- 65-77. získáno 23. 11. 2017 z [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac\\_2015\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf)
44. Petrovskij, A.V. a kol. (1977). *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha: SPN.
  45. Poropat, A. E. (2009). *A Meta-analysis of the Five-factor Model of Personality and Academic Performance*. *Psychological Bulletin*, 135(2) 322–338. DOI: 10.1037/a0014996
  46. Porter, R. B., Cattell, R. B. (1975, české vydání upravily Konicarová, K. & Poledňová, I., 1998). *Osobnostní dotazník pro děti (CPQ)*. Brno: Psychodiagnostika.
  47. Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
  48. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník (4. vydání)*. Praha: Portál.
  49. Příhoda, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky; vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN.
  50. Riegerová, J., Přidalová, M. & Ulbrichová, M. (2006). *Aplikace fyzické antropologie v tělesné výchově a sportu (příručka funkční antropologie)*. Olomouc: HANEX.
  51. Reichová, L. (2015). *Pohled dětí na školu před a po nástupu do školy*. (nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
  52. Rogers, W. S. & Dyson, P. O. (2012). Q Methodological Research in Mental Health and Psychothera. In Harper, D. & Thompson, A. R. (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*. (193-208) Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
  53. Řičan, P. (2010). *Psychologie osobnosti; obor v pohybu (6. revidované a doplněné vydání)*. České Budějovice: PROTISK.
  54. Shavelson, R., Hubner, J., Stanton, G. (1976). Self-Concept: Vaidation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. DOI: 10.3102/00346543046003407
  55. Skopal, O., Dolejš, M. & Suchá J. (2014). *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
  56. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
  57. Smékal, V. (2002). Vývoj osobnosti dítěte. In Smékal, V & Macek, P. (Eds.), *Utváření a vývoj osobnosti; Psychologické, sociální a pedagogické aspekty (9-27)*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL.
  58. Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti; Člověk v zrcadle vědomí a jednání (2., opravené vydání)*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL.
  59. Spinath, B., Eckert C. Eckert & Steinmayr R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243, DOI: 10.1080/00131881.2014.898917
  60. Sullivan, H.S. (1968). *The interpersonal Theory of Psychiatry*. New York, WW Norton & Co.
  61. Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících (3. vydání)*. Praha: Portál.
  62. Šimíčková-Čížková, J., Binarová, I., Holásková, K., Petrová, A., Plevová I. & Pugnerová, M. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
  63. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

64. Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.
65. Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
66. Vágnerová, M. (2002). *Úvod do psychologie* (2. vyd.). Praha: Karolinum.
67. Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
68. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. (2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum.
69. Vágnerová, M. & Valentová, L. (1994). *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum.
70. Van de Graaff, K. M. (2000). *Human anatomy* (Updated fifth edition). Boston: McGraw-Hill.
71. Wolter, I. B. & Hannover, B. (2016). Gender role selfconcept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 681-703. DOI: 10.1080/17405629.2016.1175343

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Struktura sebepojetí

Tabulka 1: Hypotézy k VO1

Tabulka 2: Hypotézy k VO2

Tabulka 3: Hypotézy k VO5

Tabulka 4: Popis výzkumného souboru

Tabulka 5: Faktory CPQ

Tabulka 6: Popisné statistiky SPAS 2. třída

Tabulka 7: Popisné statistiky SPAS 3. třída

Tabulka 8: Výsledky Wilcoxonova párového testu pro SPAS

Tabulka 9: Popisné statistiky SPAS 2. třída – chlapci, dívky

Tabulka 10: Popisné statistiky SPAS 3. třída – chlapci, dívky

Tabulka 11: Výsledky U-testu – srovnání SPAS chlapců a dívek, 2. třída

Tabulka 12: Výsledky U-testu – srovnání SPAS chlapců a dívek, 3. třída

Tabulka 13: Popisné statistiky CPQ 2. třída

Tabulka 14: Popisné statistiky CPQ 3. třída

Tabulka 15: Popisné statistiky CPQ chlapci, dívky

Tabulka 16: Spearmanův korelační koeficient SPAS – CPQ, 2. třída

Tabulka 17: Spearmanův korelační koeficient SPAS – CPQ, 3. třída

Tabulka 18: Q-třídění – rozdělení vlastností

Tabulka 19: Profil druháka

Tabulka 20: Profil druhačky

Tabulka 21: Profil třetáka

Tabulka 22: Profil třetačky

Tabulka 23: Popisné statistiky školního prospěchu

Tabulka 24: Školní prospěch vybraných žáků A, B, C, D

Graf 1: SPAS – Obecné schopnosti, Matematika, Čtení

- Graf 2: SPAS – Pravopis, Psaní, Sebedůvěra
- Graf 3: Vývoj průměrů známek 1. pol. 1. třídy – 1. pol. 3. třídy
- Graf 4: Porovnání známek dívky – chlapci

# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Český a anglický abstrakt bakalářské diplomové práce
2. Informovaný souhlas zákonných zástupců
3. Dopis pro rodiče
4. Žádost o spolupráci na výzkumné studii



## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Vývoj osobnostních charakteristik a sebepojetí školní úspěšnosti v mladším školním věku

**Autor práce:** Lucie Váchová

**Vedoucí práce:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 101, 198 892

**Počet příloh:** 4

**Počet titulů použité literatury:** 71

**Abstrakt (800–1200 zn.):**

Záměrem této bakalářské diplomové práce je zmapovat vývoj sebepojetí školní úspěšnosti a osobnostních charakteristik a dokázat jejich vztah u žáků mladšího školního věku, konkrétně mezi 2. a 3. třídou ZŠ. Dalšími cíli je porovnat data ze standardizovaných metod s daty získanými námi vytvořenou metodou na zjišťování sebepojetí dětí a potvrdit souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti a prospěchem žáků. Výzkum byl realizován v rámci studie *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*. Zvolili jsme smíšený design s důrazem na kvantitativní data. Jedná se o longitudinální studii. Výzkumný soubor tvořilo 54 žáků 2. a následně 3. tříd ZŠ z Královéhradeckého kraje. Do výzkumu byli zařazeni na základě předchozí účasti ve výzkumu, na který navazujeme. Pracovali jsme s daty z Dětského osobnostního dotazníku (CPQ) a Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS), dále vlastní modifikace Q-třídění a prospěch dětí. Data byla doplněna o informace z dotazníku pro rodiče. Z výsledků vyplývá mimo jiné, že školní sebepojetí dětí mezi 2. a 3. třídou statisticky významně klesá a že žáci s vyšším sebepojetím školní úspěšnosti jsou vřelejší, emočně stabilnější, flegmatictější, odvážnější, nadšenější, sebejistější, disciplinovanější a uvolněnější.

**Klíčová slova:** mladší školní věk, sebepojetí školní úspěšnosti, školní sebepojetí, vývoj osobnosti

## **ABSTRACT OF THESIS**

**Title:** Personality traits and school self-esteem development in the early school age

**Author:** Lucie Váchová

**Supervisor:** PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 101, 198 892

**Number of appendices:** 4

**Number of references:** 71

**Abstract (800–1200 characters):**

The aim of this bachelor's thesis is to map out the development of school self-concept and personality characteristics and to prove their relationship among pupils in the middle childhood, specifically those between 2nd and 3rd grade of primary school. Other goals within the theses are to compare data from standardized methods with data obtained by our method which identifies children's self-concept and to find out the link between the school self-concept and pupils' grades. The research was conducted as part of the study *Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole*. (Development of pupils' perception of school and their relationship to school). We have chosen a mixed methods design with an emphasis on quantitative data. It is a longitudinal study. The sample consisted of 54 pupils who were attending the 2nd and then the 3rd grade of elementary schools from the Hradec Králové district. Participants were included in the research based on their previous involvement in the research that we are building on. We used Children's Personality Questionnaire (CPQ) and Student's Perception Ability Scale (SPAS). In addition, we created our modification of Q-sort and also recorded the children's school grades. The data was supplemented with information from the questionnaire for parents. The results show, among other things, that children's school self-concept between the second and third grade decreases with statistical significance and that pupils with a higher self-esteem of school success are warmer, emotionally stable, more phlegmatic, courageous, enthusiastic, confident, disciplined and relaxed.

**Key words:** middle childhood, early school age, academic self-concept, school self-concept, personality development

## Příloha 2: Informovaný souhlas zákonných zástupců



Korrespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc  
Sídlo: Vodňanská 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
E-mail: [psychologie@upol.cz](mailto:psychologie@upol.cz) | [www.psych.upol.cz](http://www.psych.upol.cz)

### INFORMACE O VÝZKUMU PRO RODIČE

Chtěli bychom Vás požádat o spolupráci při výzkumu realizovaném v rámci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Tento výzkum pak slouží jako podklad pro diplomovou práci s názvem „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“ a bakalářskou práci „Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti“. Realizátorkami výzkumné studie jsou Bc. Lucie Reichová a Lucie Váchová a vedoucím výzkumu je PhDr. Martin Dolejš, Ph.D. Cílem této studie je se vzorkem 85 dětí, který tvoří i Vaše dcera / Váš syn, zaměřit se na subjektivní vnímání školy žáky. Chtěli bychom zároveň postihnout i raný vývoj tohoto vnímání a určit klíčové činitele, které mohou významně utvářet žákův postoj ke škole. V tomto longitudinálním (dlouhodobém) výzkumu budeme pracovat s testovou baterií zaměřenou na žáky, kteří jsou v současné době žáky 2. tříd a kteří se v minulých 2 letech zúčastnili výzkumu pro bakalářskou práci, na kterou navazujeme (plný text viz. <http://theses.cz/id/r4b1ui/>). Rádi bychom také pro úplnost dat zahrnuli do výzkumu pohled jejich učitelů a pohled Vás jako rodičů, který nám může významnou mírou přispět k porozumění vývoji postoje a vztahu, který si dítě ke škole vytváří.

Výzkum budeme realizovat v následujících 2 letech, tudíž budou probíhat i 2 sběry dat, v nichž použijeme stejné metody a výsledky získané tak budeme moci porovnat z hlediska časového vývoje.

**Sběry dat tedy budou probíhat:**

- 1) V období únor-březen 2016, kdy jsou děti ve 2. třídě ZŠ
- 2) V období únor-březen 2017, tudíž s ročním odstupem od předchozího sběru, kdy budou děti ve 3. třídě ZŠ.

Průběh sběrů dat bude probíhat na základních školách se snahou vyjít vstříc všem zastoupeným stranám. Veškerá získaná data jsou anonymní a bude s nimi nakládáno v souladu se zákonnými normami a etickým kodexem psychologů. Do kontaktu s dětmi se dostane pouze kvalifikovaný a proškolený personál. Jako poděkování dostanou děti od realizátorů malé dárky.

V případě dotazů neváhejte kontaktovat realizátora výzkumné studie, Bc. Lucii Reichovou (email: [lucie.reichova@gmail.com](mailto:lucie.reichova@gmail.com), telefon: 602 705 402), Lucii Váchovou (email: [llucie.vachova@gmail.com](mailto:llucie.vachova@gmail.com), telefon: +420 732 683 246), nebo přímo vedoucího výzkumné studie PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: [martin.dolejs@upol.cz](mailto:martin.dolejs@upol.cz), telefon: +420 585 633 523).

Děkujeme.



### SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

**SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM\*** s účastí syna/dcery ..... ve výzkumné studii „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“ a „Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti“.

V ..... dne .....

Podpis zákonného zástupce

\* Nehodící se škrtněte.

## Příloha 3: Dopis pro rodiče



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc  
Sídlo: Vodňany 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
E-mail: [psychologie@upol.cz](mailto:psychologie@upol.cz) | [www.psych.upol.cz](http://www.psych.upol.cz)

Vážení rodiče,

dostávají se vám do ruky informace k připravované výzkumné studii zaštitěné Katedrou psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, ve které bychom Vás opět rádi požádali o pomoc. Vaše dítě bylo do studie vybráno na základě předchozí účasti ve výzkumu. Toho se zúčastnilo, když bylo v posledním roce mateřské školy a poté, co nastoupilo do první třídy. Tato studie se zaměřovala na to, jak děti vnímají přechod mezi jednotlivými stupni vzdělávání. Vaší účasti si moc ceníme a aspoň takto zpětně bychom Vám za ni a za Váš vstřícný přístup chtěli poděkovat.

Nyní bychom se ve studii s názvem „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“, jejíž součástí je i podstudie „Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti“, zaměřili na vyvíjející se postoj dítěte ke škole a ke vzdělávání, v rámci nějž bude možné zpětně identifikovat faktory, kde se na tomto vývoji podílí. Abychom docílili pohledu na tento vývoj, budeme zjištěné porovnávat i s výsledky předchozí studie, a proto bychom potřebovali opět přispění Vás, a zvláště Vašeho dítěte, a to právě svou účastí v této studii.

S dětmi bychom pracovali toto jaro a znovu příští rok ve stejnou dobu (viz. informovaný souhlas) v rámci jejich přítomnosti ve škole, buď během vyučování, nebo když budou ve školní družině, a to prostřednictvím rozhovorů a výzkumných metod, do kterých můžete v případě zájmu nahlédnout před sběrem dat ve škole. Abychom doplnili pohled dětí, poprosili bychom Vás o vyplnění krátkého dotazníku, který by Vám byl doručen přes školu. Dítě dostane za účast od nás malé poděkování.

Výzkum je po celou dobu anonymní. Dbáme maximální úrovně ochrany všech poskytnutých dat, které budou určeny pouze pro účely výzkumu, a bude tak s nimi nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami.

Budeme rádi za Vaše případné nápady či komentáře. Kontakt na nás naleznete v příloženém Informovaném souhlasu.

Děkujeme a těšíme se na případnou spolupráci.

S pozdravem za výzkumný tým

Bc. Lucie Reichová

## Příloha 4: Žádost o spolupráci na výzkumné studii



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc  
Sidlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc  
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700  
E-mail: [psychologie@upol.cz](mailto:psychologie@upol.cz) | [www.psych.upol.cz](http://www.psych.upol.cz)

### **Věc: Žádost o spolupráci na výzkumné studii**

V Olomouci 22. ledna 2016

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,  
obracíme se na Vás s žádostí o spolupráci při realizaci výzkumné studie, do které byla vybrána Vaše škola. Cílem této studie je na vzorku 85 dětí, který je tvořen i žáky Vaší školy, zaměřit se na subjektivní vnímání školy žákem, a zároveň postihnout raný vývoj tohoto vnímání a určit klíčové determinanty, které mohou významně utvářet žákův postoj ke škole. Výzkum je realizován v rámci diplomové práce Bc. Lucie Reichové (studentka navazujícího magisterského programu psychologie na Katedře psychologie FF UP Olomouc) s názvem „Vývoj vnímání školy a vztahu žáků ke škole“, a bakalářské práce Lucie Váchové (studentka bakalářského programu psychologie) s názvem „Vliv osobnostních rysů na hodnocení školní úspěšnosti“, a to za odborného vedení PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (vědecký odborný asistent, Katedra psychologie FF UP Olomouc).

Chtěli bychom Vás touto cestou požádat o spolupráci na projektu. Veškerá výzkumná činnost bude realizována pouze se souhlasem zákonných zástupců (ti mají právo účast ve výzkumu odmítnout). Výzkum je po celou dobu anonymní. Dbáme maximální úrovně ochrany všech poskytnutých dat. Do kontaktu s žáky se dostane pouze kvalifikovaný a proškolený personál. S daty bude nakládáno v souladu s příslušnými zákonnými a etickými normami. Stejně tak budou chráněny i veškeré informace o Vaší škole a z výsledku studie nebude možné zjistit, z kterých škol jaká data pocházejí.

Výzkumná část projektu je koordinovaná Bc. Lucií Reichovou a Lucií Váchovou. Pro podrobnější domluvu případné spolupráce budete dále kontaktováni telefonicky. Pokud byste měl/a jakékoli další dotazy, obraťte se prosím přímo na realizátorku výzkumu, Lucií Reichovou (email: [lucie.reichova@email.com](mailto:lucie.reichova@email.com), telefon: 602 705 402), případně na vedoucího výzkumné studie PhDr. Martina Dolejše, Ph.D. (email: [martin.dolejs@upol.cz](mailto:martin.dolejs@upol.cz), telefon: +420 585 633 523).

V příloze Vám zasíláme podrobné informace k výzkumu. V průběhu několika dnů Vás budeme kontaktovat, abychom Vás detailněji o průběhu celé studie informovali a abychom dohodli konkrétní podmínky naší případné spolupráce a datum návštěvy.

Děkujeme a těšíme se na případnou spolupráci.

S pozdravem

Bc. Lucie Reichová

Přílohy:

1. Detailní informace o studii
2. Formulář: Souhlas zákonných zástupců