

Sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí

Bc. Ilona Válková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ilona Válková**

Osobní číslo: **H150177**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k sebepojetí v období školního věku, školní úspěšnosti a oblasti rodiny.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

POLEDŇOVÁ, Ivana. Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.2.2017

.....


¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá sebepojetím školní úspěšnosti žáka ve vztahu k rodinnému prostředí. Teoretický rámec práce seznamuje s vymezením sebepojetí školní úspěšnosti žáka v období dospívání, příčinám školní neúspěšnosti a prostředí rodiny- sociální opory rodičů. Empirická část se zabývá výzkumným šetřením, jehož cílem bylo zjistit souvislost mezi sebepojetím školní úspěšnosti žáka a sociální oporou poskytovanou rodiči. Kvantitativní výzkum proběhl pomocí standardizovaných dotazníků (SPAS, CASSS-CZ) u žáků druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Závěr práce je zaměřený na analýzu výsledků výzkumu, jejich interpretaci a shrnutí.

Klíčová slova:

Sebepojetí, školní úspěšnost a neúspěšnost, dospívání, rodiče, sociální opora, základní škola, víceleté gymnázium.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with self-concept of students' achievement in relation to family environment. The theoretical part of the thesis concentrates on specification of self-concept of students' achievement in the adolescence period, the causes of students' failure and family environment – social support provided by parents. The empirical part focuses on investigative survey whose aim was to find connection between self-concept of students' achievement and social support provided by parents. The quantitative survey was performed by means of standardised questionnaires (SPAS, CASSS-CZ) at the second grade of primary school students and grammar school students. The final part of the thesis includes an analysis of the survey results, their interpretation and summary.

Keywords:

Self-concept, school achievement and failure, adolescence, parents, social support, primary school, grammar school.

Motto: *„Non scholae, sed vitae discimus. Neučíme se pro školu, ale pro život.“*

Seneca

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a odborné vedení mé diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SEBEPOJETÍ ŽÁKA.....	13
1.1 DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU SEBEPOJETÍ.....	13
1.2 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A IDENTITY V DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ	16
1.3 ŠKOLNÍ SEBEPOJETÍ	18
2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST	21
2.1 DEFINICE A VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST	21
2.2 POSTOJ ŽÁKA K UČENÍ A VZDĚLÁVACÍ VÝSLEDKY.....	23
2.3 ŠKOLNÍ ZÁTĚŽ A JEJÍ ZVLÁDÁNÍ.....	25
3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ ŽÁKA	27
3.1 RODINA JAKO VÝCHOVNÝ ČINITEL	28
3.2 RODINA JAKO ZDROJ SOCIÁLNÍ OPORY	30
3.3 VLIV RODINY NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST DÍTĚTE	32
4 INSTITUCE POSKYTUJÍCÍ ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	34
4.1 VNĚJŠÍ DIFERENCIACE ŽÁKŮ VE ŠKOLÁCH NIŽŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
5.1 CÍLE VÝZKUMU	38
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A FORMULACE HYPOTÉZ.....	38
5.3 METODA SBĚRU DAT	40
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	42
5.5 ORGANIZACE A PRŮBĚH VÝZKUMU	44
5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A ANALÝZA DAT.....	46

6.1	ZÍSKANÉ VÝSLEDKY Z DOTAZNÍKU SOCIÁLNÍ OPORY PRO DĚTI A DOSPÍVAJÍCÍ - (CASSS-CZ)	46
6.2	ZÍSKANÉ VÝSLEDKY Z DOTAZNÍKU SEBEPOJETÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKA - (SPAS).....	54
6.3	TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	60
6.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	74
6.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	78
ZÁVĚR		80
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		82
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		86
SEZNAM TABULEK.....		87
SEZNAM GRAFŮ		88
SEZNAM PŘÍLOH.....		89

ÚVOD

Rodina a škola jsou ve společnosti chápány jako dva významné fenomény podílející se na plnohodnotném vývoji jedince. Primárním místem, kde se začíná formovat osobnost člověka i vztah k sobě samému, tedy sebepojetí, je rodina. Přestože k utváření a formování vztahu člověka k sobě samému dochází již v kojeneckém věku, tak stabilní a dominantní konstrukt sebepojetí se objevuje až v období dospívání. Souvislost sebepojetí, sebehodnocení a postoje k sobě i k okolnímu světu patří bezpochyby ke klíčovým tématům období dětství a dospívání. Obecně je známo, že je období dospívání doprovázeno celou řadou změn, se kterými se musí jedinec vypořádat. V překonávání těchto životních překážek mu napomáhají také rodiče, jejich péče, porozumění a citové zázemí. To se stává i nedílnou součástí sebepojetí, které se v takovém případě vyvíjí pozitivním směrem.

Rodiče, kteří mají právní odpovědnost za výchovu svých dětí, rozhodují také o jejich vzdělání. Každý rodič chce pro své dítě to nejlepší, protože to rozhoduje o dalším životě jedince, jeho pracovních možnostech, ekonomickém a sociálním postavení ve společnosti. Rodinné zázemí a mentální schopnosti jedince ovlivňují jeho školní úspěšnost a výkonnost. Vždyť neúspěch ve škole poškozuje dítě na celý život. Student, který opouští školu s nižším dosaženým vzděláním a s minimem odpovídajících dovedností, má v životě méně šancí uplatnit se na trhu práce.

Český školský systém umožňuje každému jedinci absolvovat jinou studijní dráhu a dosáhnout různého stupně vzdělání. Proces získávání vědomostí a dovedností je však ovlivněn řadou faktorů, které na nás vědomě či nevědomě působí. Za zmínku stojí nejen individuální schopnosti jedince, ale i vlivy pocházející z jedinceva blízkého okolí. Český vzdělávací systém nabízí možnost volby mezi různými školami už na úrovni základního vzdělávání. Při přechodu žáků na nižší sekundární stupeň mohou rodiče, společně s dětmi, poprvé více či méně zasáhnout do vzdělávací dráhy dítěte. Ať už se jedná o školy výběrové orientované na matematiku, jazyky, tak víceletá gymnázia.

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala konkrétnímu mezníku v životě školní mládeže. Tím byl právě přechod mezi primárním a nižším sekundárním stupněm vzdělávání. Z rozhovorů s rodiči vyplynula skutečnost, že se na víceletá gymnázia hlásili i žáci, kteří nevykazovali výborné studijní výsledky. Důležitá byla zejména podpora rodičů

při přípravě na přijímací zkoušky, stabilní rodinné zázemí a socioekonomický status rodiny. Poznatky zjištěné v bakalářské práci mě nasměrovaly k tématu diplomové práce do oblasti školního úspěchu. Diplomovou práci chci zdůraznit především vlastní sebepojetí školní úspěšnosti žáků navštěvujících základní školu a víceleté gymnázium v závislosti na vlivu rodinného prostředí. Pojem sebepojetí, které chápu jako jeden ze stěžejních konstruktů své práce, bude vymezen tak, aby co nejvíce korespondoval s jejím tematickým zaměřením. Problematika sebepojetí bude rozvíjena v oblasti školní úspěšnosti, a doplněna o vliv rodinného prostředí. Tyto základní kameny práce se stanou předmětem následného výzkumného šetření.

Cílem teoretické části práce je textová analýza a ucelené vysvětlení pojmů souvisejících se sebepojetím školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí. Zaměřím se na vznik a vývoj sebepojetí v období staršího školního věku. Dále objasním faktory a příčiny ovlivňující školní úspěšnost či neúspěšnost žáků. Blíže se budu rovněž věnovat rodinnému prostředí žáka a vlivu sociální opory rodičů na jeho školní úspěšnost, motivaci a výkonnost. Poslední kapitola bude věnována institucím poskytujícím základní vzdělávání a problematice vnější diferenciaci žáků.

Cílem empirické části práce je zmapovat míru sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia a její spojitost se sociální oporou poskytovanou rodiči. Pomocí kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření budu hledat odpovědi na hlavní výzkumné otázky. V závěru práce proběhne analýza a shrnutí výsledků získaných při výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEBEPOJETÍ ŽÁKA

Fenomén sebepojetí se dotýká každého z nás, protože je nedílnou součástí osobnosti jedince, respektive jde o vlastní vztah k sobě samému. Konceptualizace pojmu sebepojetí je poměrně složitá, jelikož se jedná o rozsáhlé a významné téma. Téma sebepojetí, někdy též nazýváno jako pojetí Já nebo Self, je jedním ze základních pilířů samostatného oboru psychologie osobnosti. Jde však o problematiku široce rozvinutou a zasahující i do témat pedagogické, vývojové, klinické i sociální psychologie a dalších vědních oborů, ve kterých se stává předmětem řady výzkumů. (Poledňová, 2009, s. 5-7)

V úvodu kapitoly je vhodné výraz sebepojetí úžeji definovat a specifikovat. Pomocí zásadních definic bude sebepojetí výstižně charakterizováno. Pojem sebepojetí, který chápeme jako jeden ze stěžejních konstruktů práce, bude vymezen tak, aby co nejvíce korespondoval s jejím zaměřením. Problematika sebepojetí bude obecně vymezena a dále rozvíjena v oblasti školní úspěšnosti.

1.1 Definice a vymezení pojmu sebepojetí

Definování pojmu sebepojetí není jednoduchou záležitostí. Důvodem může být i fakt, že nenastal jednotný konsenzus v jeho terminologickém vymezení. Kromě výrazu sebepojetí jsou často zmiňovány další výrazy - obraz sebe samého, percepce sebe samého (Blatný, 2001, s. 7) nebo koncepce Já (Čáp, 1993, s. 108). V dostupné literatuře se můžeme setkat i s terminologií vycházející z angličtiny např. Self-Concept, Ego, I nebo Me. Obecně je sebepojetí chápáno jako soubor názorů a postojů o sobě samém. Součástí jsou i přání o tom, jaký by chtěl vlastně jedinec být.

Zájem vědců o sebepojetí má dlouhou historii a tvoří jednu z nejstarších oblastí výzkumu v sociálních vědách. V současné době je na sebepojetí nahlíženo jako na složitou, vnitřně organizovanou strukturu mentálních reprezentací Já různého stupně obecnosti, vzájemné propojenosti a míry osobní důležitosti. Proto je sebepojetí v současné literatuře označováno za osobnostní strukturu, která se utváří v procesu interakce jedince s prostředím, především sociálním. (Blatný, 2001, s. 11)

Jeden z prvních klasiků psychologické vědy, který rozvíjel teorii sebepojetí, byl William James (1842-1910). Ten definoval rozlišení dvou základních komponent sebesystému – podmětné Já (Já je činitelem) a předmětné Já (Já jako předmět vlastního poznávání). Jamesovi žáci Charles H. Cooley a George H. Mead považovali Já za sociální konstrukci

formovanou lingvistických výměn s druhými. Cooley je znám zejména pro svůj princip zrcadlového Já. Významní druzí lidé tvoří sociální zrcadlo. Já se stává tím, co si představujeme, že si jiní myslí o našem vzhledu, motivech, charakteru a činech. (Hayes, 2003, s. 20)

Helus vymezuje sebepojetí jako jáskou dimenzi osobnosti. „Jedním z nejvýznamnějších znaků člověka je, že existuje jako „já“, že jest „já“. Jedinec obrací pozornost k sobě samému, zajímá se o sebe sama, má k sobě samému vytvořený vztah. Chce vědět, jaký je a kým je a chce dosahovat cílů a stát se sám sebou – jde mu o seberealizaci, resp. o aktualizaci pravého já. (Helus, 2015, s. 85)

Podobně se k sebepojetí vyjadřuje Průcha v Pedagogickém slovníku a vymezuje ho jako představu jedince o svém já, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému ve vztahu k okolnímu světu. Tímto sociálním světem je ovlivňováno, je jedincem před světem bráněno. Předmět psychologie ho chápe jako kognitivní strukturu uloženou do jedincovy paměti s vědomím vlastní sebereflexe. Se sebepojetím úzce souvisejí i psychické procesy, především sebepoznávání a sebeporozumění, které se dále rozvíjí do dimenzí vlastního zobrazení, hodnocení, směřování či vyjádření role a moci. Vývoj sebepojetí probíhá ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, učiteli, spolupracovníky. (Průcha et al., 2009, s. 259)

Sebepojetí jedince souvisí svým vznikem s jeho sociálním začleněním. Dostupné psychologické výzkumy, podle Heluse, prokazují, že „naše já je také vpředeno do mezilidských vztahů, že k sobě samým procítáme až životem mezi lidmi tím, že jsme vystaveni jejich nárokům, že se s nimi srovnáváme, že se s nimi ztotožňujeme, že se vůči nim vymezujeme, že se jimi necháváme inspirovat.“ (Helus, 2015, s. 84)

Z uvedených definic je možné utvořit představu o tom, jak na sebepojetí jako celek budeme nahlížet v nejširším slova smyslu. Obecně je sebepojetí součástí lidské osobnosti a jde o výčet pocitů, názorů, postojů, představ, myšlenek, jednání a chování, který jedinec vědomě vztahuje vůči vlastnímu Já. Je třeba zdůraznit skutečnost, že postup formování sebepojetí v celek výrazně ovlivňuje socializace a sociální interakce, bez nichž by nebyl tento proces kompletní.

Struktura, funkce a faktory formující sebepojetí

Například Velký psychologický slovník definuje sebepojetí jako: „...vytváření úsudku o sobě, jež má hodnotící a popisný rozměr a na rozdíl od sebehodnocení je v sebepojetí zdůrazněna kognitivní složka.“ (Hartl a Hartlová, 2010, str. 515)

Struktura sebepojetí je tvořena třemi dílčími složkami, které se vzájemně prolínají a jsou na sobě závislé. Tyto tři aspekty zajišťují naprosté fungování sebepojetí jako systém osobní stránky jedince. Klíčovým aspektem je chápán aspekt kognitivní, dalšími jsou emocionální a konativní. Nejpodstatnější část celého systému představuje aspekt kognitivní, který se skládá ze dvou částí – obsahu a struktury. Z hlediska obsahu se jedná o pozvolné narůstání informací o sobě samém, ke kterému může docházet prostřednictvím zpětné vazby pramenící z okolního prostředí. Pomocí schémat, modelů a prototypů, znalostí uložených v paměti, si jedinec lépe zpracovává informace o sobě. Obsahová rovina kognitivní složky mu napomáhá v orientaci a názornosti ve vlastním sebepoznávání a sebeporozumění. (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 93 – 103)

Emocionální aspekt je vyjádřen a spojován s konceptem sebehodnocení, které představuje důležitý mechanismus emocionálního vztahu k vlastnímu Já. Tato část sebepojetí je dále rozšířena i o představy o sobě samém. V závislosti fungování kognice, jako prostředku poznání, se emoční stránka vyvíjí z pohledu kvality k sobě samému. Sebehodnocení je výsledkem sociálního srovnávání a sebesuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Konativní aspekt je poslední součástí sebepojetí a je často nazýván behaviorálním aspektem, který prostřednictvím mechanismů zajišťuje uplatnění Já v lidském chování a jednání. Také bývá často ztotožňován s pojmem seberegulace, ovlivňující vlastní prožívání, ovládání a usměrňování chování. Propojením těchto tří stěžejních dimenzí vznikne silný konstrukt, v rámci kterého se složky vzájemně ovlivňují, spolupracují a doplňují, což přináší bezproblémové fungování sebepojetí, jako sebesystému uvnitř každého jedince. (Tamtéž, 2008, s. 93 – 103)

Faktory ovlivňující sebepojetí jsou jeho další rovinou. Sebpójetí jedince je plně konstruováno v procesu socializace, při vzájemné interakci se sociálním prostředím. Funkční charakter sebepojetí je důležitým mechanismem, prostřednictvím jehož je ovlivňována osobnost jedince a s tím i související atributy koordinující jeho chování. K primární socializaci dochází v rodině, která formuje, ovlivňuje a utváří první základy sebepojetí jedince. Dalšími faktory podílející se na formování sebepojetí jsou jeho

vrstevníci a kamarádi. Postavení jedince ve skupině, míra oblíbenosti a vzájemné vztahy, jsou v otázce formování osobnosti považováni za velmi důležité měřítko. Sebepojetí dítěte může být ovlivněno i dalšími faktory, kterými mohou být pohlaví, zevnějšek, schopnosti, ale i nevhodně zvolené jméno. Ve výchovně vzdělávacím procesu je třeba zvolit cestu, při které nebudou dítěti zdůrazňovány pouze nedostatky nebo jen přednosti. Přílišné vychvalování by mohlo vést k přehnanému sebevědomí dokonalého jedince. Naopak zdůrazňování nedostatků dítěte bez vyzdvižení i silných stránek, by mohlo narušit jeho plynulý a přirozený vývoj jako osobnosti. (Poledňová, 2009, s. 9)

1.2 Vývoj sebepojetí a identity v dětství a dospívání

Vývoj lidské identity a sebepojetí prochází v průběhu celého lidského života četnými změnami. Sebepojetí není zkušenost, se kterou se jedinec rodí, ale vědomí sebe sama se objevuje v mysli postupně jako výsledek zrání, růstu, poznávání, komunikace, sociální interakce a jednání v různých podobách. Přestože se proces postupného a prohlubujícího se sebeuvědomění odehrává již od počátku ontogeneze, jako subjektivně významné téma vlastní já vystupuje plně v období dospívání. (Tyrlík a Macek, 2010, str. 5)

Dítě zpracovává zkušenosti se sebou samým podle aktuální úrovně kognitivních kompetencí a emoční zralosti. Přesný počátek rozvoje jeho samostatné identity a sebepojetí nelze přesně stanovit. K výchozímu uvědomění si své vlastní osobnosti, které se postupně rozvíjí, dochází u dítěte mezi 3. a 6. měsícem v období kojeneckého věku. Kolem jednoho roku si dítě uvědomuje své tělo a jeho kompetence a aktivity. V kojeneckém období začíná dítě vnímat i své citové prožitky jako svou součást. Začíná chápat stálost a kontinuitu své existence a dochází u něj k potvrzování vlastní důležitosti především prostřednictvím reakcí ostatních lidí, převážně rodičů. (Vágnerová, 2012, s. 118-120)

Ve stádiu batolete (1.-3. roky) je předchozí vývojová etapa rozvíjena a dítě si začíná uvědomovat vlastní identitu a nestálost. Dochází u něj k decentralizaci poznávání, uvědomění si, že je jedním z objektů okolního prostředí. Rozvíjí se u něj vztah k osobnímu vlastnictví (používá zájmena „můj“, „tvůj“) a vnímání samostatného jednání a aktivity (období prvního vzdoru). Rozvíjí se schopnost sebeovládání a součástí sebepojetí batolete se stávají i sociální role, které zaujímá. (Tamtéž, s. 169 – 176)

V předškolním věku pokračuje rozvoj kognitivních schopností. Sebepojetí je nadále ovlivněno názorem nejbližších lidí, rodičů, od kterých nekriticky přebírá názory na sebe

sama. Příznačným rysem je egocentrismus a diferencovanější vnímání. Součástí sebepojetí se stává osobní prostor - lidé, věci, prostředí, které ho obklopují. Dítě začíná chápat sociální role a rozdíly mezi pohlavími, především prostřednictvím učení podmiňováním a identifikací. Ve 4 letech už ví, že jeho pohlavní identita je stálým konstantním znakem. (Tamtéž, s. 246 – 254)

Školní věk s sebou přináší mnoho změn do života dítěte coby školáka. Na sebepojetí a jeho rozvoj má vliv zvyšující se školní výkon, při němž se objevuje i rozvoj sebehodnocení. Rozvíjí se stabilita vlastní identity, objevuje se logické myšlení, prostřednictvím kterého je dítě schopno definovat sebe sama, jak se vnímá a vidí. Rodina má stále významný vliv na sebepojetí dítěte, které stále nekriticky přijímá názory ostatních. Ve školním prostředí dochází k postupnému nárůstu vlivu vrstevnické skupiny a identifikace s ní, což je chápáno jako jeden z mezníků socializace. Sebepojetí dítěte v období školního věku celkově nabývá na integritě, komplexnosti a přesnosti, což je vnímáno jako jedinečnost a stálost své osobnosti. V tomto období je dobré usilovat o vytváření ideálního sebepojetí, zejména skrze pozitivní hodnocení jedince. (Tamtéž, s. 358 – 365)

Sebepojetí v období dospívání

Další vývojovou etapou je období dospívání, které plně koresponduje s věkem respondentů, kteří se stali účastníky našeho dotazníkového šetření. V předchozích etapách byly zmíněny pouze klíčové faktory, které vymezovaly vývoj osobnosti jedince i jeho sebepojetí. S přibývajícím věkem dítěte je patrný postupný vývoj a zároveň nabývání a upevňování sebepojetí.

Období dospívání tvoří přechod mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje tak druhou dekádu lidského života a dělí se na pubescenci a adolescenci. Období pubescence koresponduje s přechodem žáků na druhý stupeň základní školy nebo na nižší stupeň střední školy a trvá do ukončení povinné školní docházky, tj. přibližně do 15 let věku.

Tato etapa, kdy jedinec čelí komplexní tělesné, psychické, morální a sociální přeměně, tvoří podmínky pro upevňování sebepojetí a individualizaci jedince. Mimo jiné to znamená postupný růst jedince od závislosti k samostatnosti, od nezodpovědnosti k jisté míře morální zralosti, od spontánní reaktivity k sociabilní cílevědomosti. V průběhu pubescence probíhá intenzivní hledání nových vzorů, které jsou pro něj atraktivnější. Následně jedinec přehodnocuje stávající hodnoty a buduje trvalou, uspokojivou a zralou identitu. Díky ní je

schopen akceptovat dílčí aspekty vlastní proměny a najít své místo a roli ve společnosti. (Cakirpaloglu in Dolejš a kol., 2014, s. 7)

Ohniskem zájmu pubescenta je vztah k sobě samému a představa o sobě samém. Tento vztah nabývá na svém významu a stává se stále více středem zájmu. Jedinec ve zvýšené míře srovnává vlastní tělesnost s vrstevníky a hledá ideál, který nebývá realistický. Dochází ke zvýšenému důrazu na identifikaci se skupinou a tím nabývá na důležitosti skupinová identita. Součástí vývoje je i volba profesního směřování i vlastní budoucnosti. S postupným nástupem dospívání narůstá význam partnerských vztahů a roste potřeba vlastní intimity. Více se rozvíjí i téma sexuální a genderové identity. Dívky své sebepojetí definují více skrze vztahy k lidem a jsou více kooperativní. Chlapci ve svém sebepojetí zdůrazňují kompetence, své výkony a dosažené sociální role a jsou více soupeřiví a dominantní. (Vágnerová, 2012, s. 452-468)

Podle Šafářové může docházet i k vymezení sebe sama skrze tzv. negativní identitu, kdy se mladý člověk snaží vymezit proti rolím a normám preferovaným rodinou a společností. Základem takového vymezení bývá pocit nedostačujících kompetencí, nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení, nesoulad mezi možnostmi a požadavky. Dosažení alespoň nějaké identity a ocenění i za cenu negativních dopadů je pro adolescenta často jedinou z možností. Pokud se dospívajícímu nedaří úspěšně nalézat odpovědi na otázky, kdo jsem, kam směřuji, jaký jsem, čemu věřím, může volit přijetí konceptu negativní identity a být raději někým špatným, než nikým. (in Smékal a Macek, 2002, s. 191 – 208)

Zásadní vliv na správné sebepojetí v období dětství i dospívání mají rodiče a rodinné zázemí. I přesto, že v dospívání na intenzitě nabývá vliv vrstevníků, působení a zájem rodičů by neměl nikdy klesat. Macek se zabýval problematikou sebepojetí ve vztahu k rodičům a s tím spojenými ohnisky důležitosti. Zjištěním bylo, že v období mladší a střední adolescence „...mají pozitivnější vztah k sobě ti, kteří pokládají za důležité referenční osoby rodiče a jiné dospělé autority, než ti, pro které je důležité především mínění vrstevníků.“ (in Poledňová, 2009, s. 19)

1.3 Školní sebepojetí

Tématem práce je sebepojetí školní úspěšnosti, proto je i tento pojem vymezen pomocí teoretických poznatků. Školní sebepojetí lze charakterizovat jako způsob, jak žák vnímá sám sebe v porovnání s vrstevníky v uvedených vyučovaných oblastech. Rozvoj

a formování školního sebepojetí jsou ovlivněny jednak srovnáváním individuálních výsledků se spolužáky, jednak prožitky a emocionálními stavy, které takové porovnávání vyvolávají. Pojem školní sebepojetí prvně použili R. J. Shavelson, J. J. Hubner a G. C. Stanton, kteří ho vymezili vůči sebepojetí sociálnímu, zaměřenému zejména na vztahy s vrstevníky a významnými autoritami, emocionálnímu, které zhodnocuje naše prožívání, a fyzickému, tedy pojetí vzhledu a tělesné zdatnosti. Školní sebepojetí může být dále specifikováno vůči okruhům školních předmětů – zejména jazykům, historii, matematice, přírodním vědám. (Mertin a Krejčová, 2016, s. 203)

Krejčová zvažuje tradiční aspekty edukačního procesu a školní sebepojetí vnímá poněkud mimo hlavní proud zájmu učitelů. Nevypovídá nic o výsledcích žáků, ani o jejich schopnostech a dovednostech a je spíše jejich niternou osobní charakteristikou, která může mít ovšem značný dopad na motivaci ke školní práci i na celkový rozvoj osobnosti. (Tamtéž, s. 204)

Význam školního úspěchu pro sebepojetí dítěte závisí na tom, jak se dosud jeho sebepojetí formovalo. Dítě samotné se vnímá tak, jak se domnívá, že ho vidí a vnímají rodiče, později i další osoby, učitelé a kamarádi. Čím vyšší je sebepojetí školní úspěšnosti, tím vyšší je skutečný výkon i aktivita ve vyučování. Obraz sebe sama působí na očekávání a chování jedince a má velký vliv na jeho pracovní motivaci i vytrvalost. Vnímají-li žáci více důvěry ve své schopnosti, mají tendenci pracovat na úkolech s větším nasazením a úkoly dokončit. Především rodiče a jejich poskytování citového zázemí dítěti, vyjadřování náklonnosti, porozumění anebo zájem o školní výsledky, tím vším se podílejí na zdravém, pevném a stabilním sebepojetí svého dítěte. (Matějček a Vágnerová, 1992, s. 5-6)

Vlastní výkon žáka spojený s prožitkem úspěchu nebo neúspěchu se rovněž stává součástí celkového žákova sebepojetí, tedy součástí jeho osobní identity. Školní prostředí má vliv na dotváření sebepojetí dítěte pomocí rozvinutého pozitivního či negativního sebehodnocení. Zvládání přiměřených školních nároků se opírá o pozitivní sebepojetí žáka, z něhož pak vyvěrá přiměřená sebedůvěra a zdravé sebevědomí, které jedinci pomáhá zvládat řešení dalších úkolů a překážek. Negativní či lhostejné sebehodnocení, kterému předcházely přehnané nebo nízké nároky, s sebou přináší pocity nedostatečnosti a nedůvěry ve vlastní schopnosti. Sebehodnocení je hlediskem sebepojetí a lze ho definovat jako mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě z hlediska vlastní kompetence, ať už v oblasti výkonové, morální nebo sociální. (Košťálová et al., 2008, s. 29-35)

Sebepojetí, včetně toho školního, není právě charakteristika, o níž by jedinec dokázal při přímém dotazu plynule hovořit. Spíše je vhodné se žáků ptát na projevy chování, nápady, způsoby přemýšlení o určité situaci. Školní sebepojetí žáků je formováno v kontextu sociálních skupin, v nichž se nacházejí. Významnou roli sehrávají spolužáci, ale také vzájemné porovnávání prospěchu a výsledků učiteli i rodiči. Sebepojetí se tedy ve školním prostředí neformuje pouze na individuální úrovni, ale je výsledkem interakcí s dalšími lidmi v okolí žáka. Zmapování školního sebepojetí žáků, zejména pokud nabudeme dojem, že může být zdrojem školní neúspěšnosti, může proběhnout pomocí diagnostického nástroje, kterým se může stát rozhovor či dotazník. Odpovědi by měly objasňovat přístup žáků k učení či jejich postoje a prožitky při učení a při zvládání školních povinností. (Mertin a Krejčová, 2016, s. 203)

Souvislost sebepojetí školní úspěšnosti našeho výzkumného souboru, který tvoří žáci druhého stupně základní školy a studenti nižšího stupně víceletého gymnázia, je spatřována s poznatky H. W. Marshe. V souvislosti se sociálním srovnáváním u žáků popisuje jev, který je nazýván „*efektem velké ryby v malém rybníce (v zkratce BFLPE = big fish little pond effect)*.“ Podstatu BFLPE tvoří předpoklad, že školní sebepojetí žáků vzniká kombinací informací o výsledcích vlastní školní práce a současně porovnáváním s průměrnými výsledky všech žáků, kteří navštěvují stejnou školu. Ve výzkumech Marshe byly zkoumanými školami ty, které se zaměřují na nadané děti, což v našem prostředí představují právě víceletá gymnázia. Důsledkem separace nadaných žáků z běžných škol došlo k poklesu jejich školního sebepojetí. Míra sebepojetí je tak do značné míry závislá na ostatních žácích stejné školy. V těchto typech škol jsou žáci často upozorňováni, že se dostali na výběrovou školu, kde je důraz kladen na výsledky, které se intenzivně srovnávají mezi žáky i mezi třídami. Představa žáka, který je relativně úspěšný a nároky školy zvládá, o sobě samém může nabýt značných změn. Přitom ve srovnání s žáky běžných škol, které navštěvuje celé spektrum úspěšných žáků, by patřil k nejúspěšnějším. BFLPE naznačuje, že skupině nadaných žáků by mnohem více vyhovovala heterogenní třída s žáky různé úrovně. Naopak u skupiny „nenadaných“ žáků by nemělo docházet ke srovnání s žáky, jejichž úrovní se nemohou vyrovnat. Potíž spočívá především v intenzivní tendenci ke srovnávání, ke kterému ve školách často dochází. Školní sebepojetí žáků může být ve značné míře ovlivněno požadavky vyučujících i mírou podpory rodinného zázemí. (Tamtéž, s. 204-205)

2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST

Oblast školní úspěšnosti či žákovské neúspěšnosti je jedním z významných témat sociální i pedagogické psychologie a stává se předmětem řady výzkumů. Zásadní roli v této oblasti sehrává osobnost žáka a další aktéři, jenž se podílí na jeho výchovně vzdělávacím procesu, který je základní složkou života každého dítěte.

2.1 Definice a vymezení pojmu školní úspěšnost a neúspěšnost

Podle Pedagogického slovníku není snadné školní úspěšnost jednoznačně definovat. Jedná se stále o velmi diskutovaný termín a může znamenat:

- „1. zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, která se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.
2. produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení vzdělávacích cílů. Tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, výsledkem součinnosti obou aktérů.
3. moderní pedagogika upozorňuje, že školní úspěšnost žáků je ovlivněna také rodinným prostředím, sociokulturním prostředím, klimatem školy či třídy.“ (Průcha et al., 2013, s. 303)

Problematikou školní úspěšnosti se dlouhodobě a velmi podrobně zabýval Helus (1979, s. 36), podle kterého, školní úspěšnost žáka představuje „soulad vytvářený v průběhu výchovně-vzdělávacích kooperací.“ Ve své definici nehovoří jen o žácích a učitelích, jako aktérech, kteří se podílejí na dosaženém úspěchu, ale zdůrazňuje také význam společnosti, která definuje kritéria pro to, co úspěch je a co naopak není.

Na školní úspěšnost žáka má vliv celý komplex vnitřních a vnějších determinantů, které jsou ve vzájemné a neustálé interakci, ať už se jedná o osobnostní rysy jedince, jeho motivaci, pozornost, schopnosti a dovednosti dosud získané.

Definice školní úspěšnosti je velmi problematičtější a má značně subjektivní charakter, protože vyjadřuje sociálně hodnotící aspekt školní činnosti. Objektivní hodnocení pedagoga je notně závislé na jeho schopnosti zhodnotit žákův výkon. Může být ovlivněno učitelovou představou úspěšného žáka, stanovenými normami a měřítky školních požadavků, ale i jeho osobním vztahem ke konkrétnímu žákovi.

Opakem úspěchu je neúspěch. V případě školní neúspěšnosti můžeme tedy hovořit o „...podprůměrných až nevyhovujících výsledcích ve školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáka (špatné známky). Z pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického hlediska je vysvětlována školní neúspěšnost širěji, jako selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů ve vztahu k vlastnímu učení, k učitelům, ke vzdělávání vůbec. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy nebo záškoláctví. To vše bývá způsobováno jak faktory psychickými na straně žáka (učební obtíže, nedostatky v učební motivaci), tak sociálními (kulturní deprivace aj.). Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho budoucí život.“ (Průcha et al., 2013, s. 300)

Příčiny školního neúspěchu podle Kohoutka (2009) nejsou monokauzální, protože se ve většině případů jedná o souhrn více faktorů. Prvotním předpokladem k tomu, aby bylo dítě ve škole úspěšné, je jeho zralost a způsobilost při vstupu do vzdělávacího procesu. V případě, že se u žáka objeví vážný nedostatek prospěchu či přetrvává výrazný neúspěch, je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde. Školní neúspěšnost můžeme podle Kohoutka rozdělit na relativní a absolutní. Absolutní školní neúspěšnost je taková výuková nedostatečnost, jejíž příčinou je nedostatečný intelekt žáka. Jeho intelektové schopnosti a dovednosti nejsou dostatečně rozvinuté a mluvíme tedy o trvalejší školní neúspěšnosti. Relativní školní neúspěšnost je naopak dočasným stavem, kdy žák dosahuje špatného prospěchu a vzdělávacích potíží z příčin mimointelektových, které lze většinou odstranit. Výkony žáka jsou ve vyučovacím procesu na nižší úrovni než jeho mentální schopnosti a předpoklady. Jde o tzv. podvýkonový syndrom, který bývá nejčastěji způsoben krizovou či stresovou situací, sníženou motivací, unavitelností, sníženou sebedůvěrou, demotivací pro opakující se neúspěšnost.

Příčiny relativní školní neúspěšnosti dále dělí Kohoutek (2009) do tří oblastí – faktory sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychické. Mezi sociálně psychologické faktory řadíme především nedostatky rodinného a školního prostředí. Rodinnému prostředí se budeme podrobněji věnovat v další kapitole. Nedostatky školního výchovně vzdělávacího procesu jsou spatřovány např. v malé aktivizaci žáka v průběhu vyučování, nerespektování vývojových hledisek a principů pedagogické práce, nedostatky v interakci mezi žákem a učitelem, žákem a spolužáky atd. Faktory biologicko-psychologické mohou souviset s celou řadou vývojových změn jedince. Ať už jde o zmiňovanou školní nezralost

nebo nesoustředěnost dítěte a další poruchy, vady, nemoci žáka. Tyto mohou mít neblahý vliv na jeho pozdější výkony ve vzdělávacím procesu. Poslední skupinou jsou intrapsychické faktory, mezi které můžeme zařadit zejména záporný vztah žáka k učení, nedostatečnou školní motivaci nebo sníženou míru sebedůvěry.

Relativní neúspěšnosti vymezuje i Mareš (2013, s. 546-547), jako případ, kdy žák dosahuje nižšího školního výkonu, než jsou jeho kognitivní a psychomotorické možnosti. Žák nemá snahu se zlepšit, neklade si vyšší cíle, spokojuje se s průměrnými výsledky a školní vzdělání nevnímá jako důležité pro další uplatnění v životě. Starší výzkumy předpokládaly, že relativní neúspěšnost žáka je způsobena obtížemi pramenícími ze zvláštnosti jeho osobnosti, jeho individuality. Nynější výzkumy se spíše přiklánějí k vlivům sociálním, kterým může být konfliktní vztah mezi žákem a učitelem, psychosociální klima třídy a školy. Dalšími mohou být sociální, kulturní a etnické zvláštnosti žáků. Negativním vlivem může být také nadměrná orientace na mimoškolní zájmy žáka. Rodiny upřednostňují zejména sportovní aktivity dítěte, podřizují tomu veškerý volný čas dítěte i svůj. Dítě je zatěžováno tréninkem a školní povinnosti bere jen jako nutné zlo.

Otázka školního výkonu, prospěchu, školní zdatnosti a hlavně neprospěchu ve škole je závažným problémem, jehož řešení si vyžaduje náročnou práci s dítětem. Při řešení školních neúspěchů musí pravidelně spolupracovat učitelé, rodiče a samotní žáci. Mnohdy je nutná i konzultace s odborníky, zejména školními psychology. (Kohoutek, 2009)

2.2 Postoj žáka k učení a vzdělávací výsledky

Základem pro dosažení dobrých školních výsledků je postoj žáka k učení a povinnostem nebo také postoj žáka ke škole. Vztah ke školním povinnostem i ke školní práci, který však nemusí být záležitostí vůle, ale může jít o prostý návyk, se utváří v průběhu školního věku dítěte. Objevují se i další volní vlastnosti, jako odpovědnost, spolehlivost, pečlivost, sebekontrola. Ty mají značný vliv na jeho výkon a jsou v nemalé míře ovlivněny faktorem pohlaví, který je dle Vágnerové (2012, s. 249) „... základem diferenciací požadavků a očekávání, protože škola specificky přispívá k rozvoji gender role.“ S nároky a požadavky kladenými na žáky se daleko snáze vyrovnávají dívky, které jsou označovány jako ideál žáka. U dívek, které dospívají mnohem dříve než chlapci, dochází díky rychlejšímu zrání mozkových tkání k rozvoji kognitivních schopností, způsobům uvažování, myšlení a psychosociálnímu vývoji i celkovému sebepojetí osobnosti.

Proto se dívky dokáží lépe zhostit školních požadavků a úkolů. Obecně lze tedy tvrdit, že chlapci dosahují v porovnání s dívkami nižší míry školní úspěšnosti. Jednou z příčin může být rovněž vyšší riziko projevu specifických poruch učení, kterým jsou chlapci postihováni 3x častěji než dívky.

K podobným závěrům dospěla ve svém výzkumu Francis (2000). Rozdílný přístup učitelů k chlapcům a dívkám působí také na vývoj jejich sebehodnocení. Chlapci jsou ve školním prostředí dostatečně sebevědomí a méně citliví ke zpětné vazbě. Často pracují pod své reálné možnosti a svůj úspěch připisují vlastním schopnostem, nikoli péli. V prostředí třídy a školy se chovají agresivněji a při výuce častěji ruší. Naopak dívky jsou ve svém hodnocení dostatečně sebekritické a školní úspěch připisují vlastní snaživosti a pracovitosti. Neúspěch působí jejich izolovanost a stáhnutí se do sebe.

Jak už bylo zmíněno, prediktorem školní úspěšnosti či neúspěšnosti se stávají školní výkony neboli výsledky vzdělávání. Ty jsou chápány jako „produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů aj., vznikající působením vzdělávacích procesů vzdělávacích se subjektů.“ (Průcha et al., 2009, s. 369)

Hodnocení školních výkonů jako jednotlivých i celkových schopností dítěte probíhá formou klasifikace vyučujícího pomocí známek. V našem vzdělávacím systému se rovněž používá výraz prospěch jako komplexní údaj vztahující se ke školní výkonnosti, zdatnosti a úspěšnosti. Při hodnocení však může docházet k určitým zkreslením, nejčastěji subjektivním. Znamky představují zpětnou vazbu nejen pro žáky a učitele, ale také pro rodiče, kteří tak získávají informace o školním výkonu svého dítěte. Úroveň vzdělávacích výsledků představuje z dlouhodobého hlediska důležitou součást sebehodnocení dítěte. I reakce okolí na určitý vývoj, formou odměn nebo trestů, má spolu se sebehodnocením značný vliv na budoucí formování osobnosti jedince. (Vágnerová, 1997, s. 22-25)

Motivace představuje souhrn činitelů, kteří jedince neustále podněcují, směřují. Je jakousi hnací silou jedince v postoji k učení. Vnitřní motivace představuje uspokojování vlastních potřeb kvůli sobě samému. Takové dítě dosahuje vyšší školní úspěšnosti, protože se učí ze svého vlastního přesvědčení. Jako vnější motivace je brán stav, kdy se dítě učí pro někoho jiného (nejčastěji rodiče), za účelem dosažení nějaké odměny. (Lokšová a Lokša, 1999, s. 9-11)

Velká část žáků je ve škole neúspěšná pouze proto, že nejsou dostatečně motivováni na plné využití své psychické či mentální kapacity. Jsou intelektuálně pasivní a mají vůči

školním výkonům nízkou aspirační úroveň. Objevují se i negativní vlivy, jako např. frustrace a z ní pramenící stres a strach dítěte z vyučování nebo školy. Tyto negace, které způsobují, že se dítě ve škole necítí dobře, mohou také zapříčinit jeho školní neúspěchy. Právě motivující rodinné prostředí, psychosociální atmosféra v rodině, úspěchy ve školní práci, školní hodnocení, přístup učitele mají vliv na školní úspěšnost žáka. (Kohoutek, 2009)

2.3 Školní zátěž a její zvládání

Ve školním věku dítěte se už naplno prověřuje jeho psychická odolnost, jejíž kořeny sahají do předškolního věku. Mezi žáky ve školním kolektivu jsou již prokazatelné rozdíly v jejich psychické odolnosti a schopnosti sebekontroly, např. udržením pozornosti, plněním zadaných povinností nebo školních požadavků. Právě zvládání rozmanitých školních požadavků s adaptivními možnostmi psychiky žáka se mohou stát problémem, který se odrazí v jeho školní úspěšnosti.

Pedagogický slovník hovoří o školní zátěži obdobně, jako o: „...interakci mezi školními požadavky na dítě a předpoklady dítěte vyrovnat se s touto zátěží.“ Požadavky, jsou chápány jako pracovní úkoly a povinnosti dítěte, vzájemné vztahy v prostředí rodiny a školy, i hygienické podmínky pro školní práci. Předpoklady dítěte představují vrozené vlastnosti a dispozice, jeho odolnost, ale i získané dovednosti a vědomosti, postupy zvládání zátěže a zdravotní stav dítěte. (Průcha et al., 2009, s. 303-304)

V případě zachování dynamické rovnováhy mezi školními požadavky a individuálními psychickými předpoklady žáka se školní zátěžová situace stává stimulačním činitelem harmonického vývoje jeho osobnosti. V opačném případě může vést k různým formám maladaptivního chování, ale i k závažnějším psychickým poruchám v budoucnosti. Nejčastějším důsledkem nadměrné školní zátěže je chronická únava, neurotické a psychosomatické obtíže, které se projevují sníženou školní výkonností a s ní spojenou nepozorností a nezájmem o školní práci. (Mlčák, 1999, s. 33)

Ve škole je nutno dodržovat základní pravidla duševní hygieny s cílem dosáhnout prevence přetěžování, frustrace, vyčerpání a následné neurotizace žáků. Významným pozitivním činitelem pro zdravý a harmonický vývoj osobnosti žáka je osobnostně vyrovnaný učitel. Zejména jde o jeho spravedlivý přístup k žákům, o schopnost ovládat své afektivní procesy a projevy a akceptovat v přiměřené míře žáky, a to individuálně i jako celek. Učitel by měl

mít adekvátní morální a psychosociální úroveň, měl by mít schopnost vžít se do problémů žáků a vytvářet psychickou pohodu a klid ve třídě. (Kohoutek, 2009)

Jak uvádí Mlčák (1999, s. 56) mohou psychickou zátěž dítěte způsobovat různé faktory mimoškolního a rodinného prostředí, které jsou ovšem s faktory školního prostředí ve velmi těsném vztahu. Ať už se jedná o sníženou úroveň kognitivních funkcí, nadměrná domácí příprava, nesoulad mezi osobním tempem a tempem vyučování, časté zkoušení a psaní písemných prací. V oblasti interakce rodiny a školy může být dítě nadměrně zatěžováno zbytečným informováním rodičů o jeho neúspěších, přestupcích, lhostejnými, ambiciózními, neurotickými postoji rodičů k jeho školním výkonům. Zátěž může být způsobena z důvodu nedostatečné sociální integrace s kolektivem třídy nebo z přehnané snahy vyniknout nad ostatními spolužáky, kamarády.

Míra odolnosti jedince vůči zátěžové situaci je velmi individuální a může být ovlivněna osobními protektivními faktory. Lze mezi ně zahrnout některé temperamentové charakteristiky (extraverze), vysokou sebedůvěru a sebeúctu, interní místo kontroly, vnímanou osobní zdatnost, dispoziční optimismus aj. Mezi vnější faktory, které pozitivně působí v oblasti zvládnání stresu a zátěže, patří i sociální opora, které je věnována část následující kapitoly. (Mareš, 2013)

3 RODINNÉ PROSTŘEDÍ ŽÁKA

Rodina patří k jednomu z pevných bodů v životě člověka a je formou dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. V oblasti primární socializace má nezastupitelnou a rozhodující roli a vykazuje trvalý vliv na vývoj osobnosti dítěte. Rodina jako společenství se různými svými znaky promítá do identity dítěte, což je aspekt nepostradatelný pro jeho budoucí život. Umožňuje mu vytvořit si pevné sociální vazby, které využije v dalším psychosociálním vývoji.

Z psychologického hlediska definuje rodinu Fontana (2003, s. 36) jako skupinu jedinců spojených pokrevními vztahy, manželstvím, odpovědností a vzájemnou pomocí. Pedagogický slovník (2009, s. 202) nazývá rodinu sociální skupinou nebo společenstvím, které žije ve vlastním prostoru. Uspokojuje potřeby svých členů, poskytuje jim péči, emocionální klima a základní jistoty.

Můžeme ji také chápat jako společenskou instituci plnící ve společnosti funkce – biologicko-reprodukční, ekonomickou, výchovnou, socializační i regenerační. Prostředí rodiny by mělo svým členům zajistit podnětné a tvůrčí prostředí, které bude vychovávat samostatné a zodpovědné jedince. Nejedná se pouze o materiální a ekonomické zajištění svých členů, ale jde i o zajištění pocitu bezpečí a emoční stabilitu.

Rodina je charakterizována Kohoutkem (2001) jako vícefunkční sociální skupina, převážně malá a nukleární (rodiče, děti). Rodinné prostředí je prvním a základním životním prostředím člověka, které zároveň odráží problémy doby. Organizace rodinného života je jakýmsi sociologickým modelem a vztahy mezi manželi, rodiči a dětmi i mezi sourozenci navzájem do značné míry vyjadřují zvláštnosti dané kultury, třídy a tradice. Současná rodina je zakládána mnohem později než v minulosti s převahou mimomanželského soužití, s vysokou rozvodovostí a s plánovaným počtem dětí. Nabízí sociální symetrii sociálních rolí manželů, je ekonomicky soběstačná, nezávislá a zodpovědná sama za sebe.

Charakteristikou současné rodiny se zabýval i Výrost (2008) a zjistil, že v rodinách chybí určité očekávání trvalosti vztahu a převládá upřednostňování vlastních zájmů před zájmy rodiny. V současnosti se objevuje mnoho různých alternativ společného soužití lidí s co nejvolnějšími vztahy. Ať už jde o žití na hromádce, dlouhodobé partnerství s dětmi nebo bez nich, manželství na zkoušku nebo partnerství, kdy každý žije ve vlastní domácnosti.

3.1 Rodina jako výchovný činitel

Rodina, která je primárně označována jako jeden z hlavních výchovných činitelů, zabezpečuje počátek výchovy každého jedince. Výchova je hlavním posláním rodičů ve vztahu k dítěti. Svým životním stylem rodina významně ukotvuje v dítěti pojetí hodnot a priorit, prostřednictvím kterých dítě svět vnímá i hodnotí. Jedinec je připravován na proces orientace ve světě a k postupnému začleňování do společnosti. Až postupem času se k rodině přidává škola, vrstevníci i samotná společnost, jenž se také podílí na výchovném procesu jedince.

Rodina navzdory proměnám a problémům, se kterými se potýká, je stále významným stabilizátorem intimní mezilidské vzájemnosti – útočištěm domova. Pro úspěšnou socializaci dítěte a jeho zdravý vývoj musí rodina plnit sociálně-psychologické funkce, kterých Helus (2015, s. 219-220) vyčlenil deset. Některé z nich jsou vztaženy pouze k určitému věku dítěte, ale kvalitou realizace však ovlivňují jeho další vývoj. Všechny dohromady utvářejí podobu funkční rodiny.

1. Rodina uspokojuje primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho vývoje, kterými jsou – jídlo, pití, pocit bezpečí a pohodlí, spánek, pohyb, pravidelný životní rytmus, láska. Důležitou podmínkou pro uspokojování těchto základních potřeb je přítomnost stále stejných lidí, na které si dítě přivyklo a představují pro něj pocit domova, jistoty, zázemí.
2. Rodina uspokojuje potřebu organické sounáležitosti dítěte, tedy potřebu mít svého člověka (svou matku, svého otce) a jistotu svého místa v prostředí domova. Jde o povědomí dítěte patřit mezi lidi do mezilidských vztahů. Tato funkce zabezpečuje rozvoj bazální sociální jistoty a má vliv na veškerou další socializaci dítěte.
3. Rodina je pro dítě prostorem jeho aktivního projevu, věc. činné seberealizace, součinnosti s druhými. Je místem, kde dochází k prožitku – já jsem, já jedním, já umím a dovedu. Formuje se vědomí sebe sama jako subjektu, průvodce i aktéra událostí.
4. Rodina uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení. Vede ho, aby předměty chápalo jako hodnoty, se kterými je třeba zacházet. Dítěti se vyčleňují jeho osobní věci, které formují vědomí osobního vlastnictví.
5. Rodina určuje prvopočáteční prožitek genderového sebepojetí – jako chlapce/ dívky, pomocí vzorů – matka/ otec.

6. Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící příklady a vzory vidět v druhém člověku osobnost a samo být osobností. Dítě učí pochopení a empatii.
7. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty, jako něčeho samozřejmého.
8. Rodina dává dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a proniknout tak do chápání, jednání a odlišností lidí různého věku, založení a postavení.
9. Prostřednictvím širší rodiny a přátel navozuje rodina v dítěti představu o širším okolí, společnosti a o světě.
10. Rodina je pro děti i dospělé prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat radu, pomoc, podporu. Je pro ně útočištěm v situacích životního nezdaru.

Pokud rodinné prostředí plní výše uvedené funkce, hovoříme o rodině funkční, naplněné určitou harmonií, pozitivem, pohodou. Dítěti jsou poskytovány podmínky pro optimální vývoj, především jde o trvalé a silné vztahy mezi dětmi a jejich rodiči. Členové rodiny vytvářejí prostředí vzájemné důvěry, úcty, respektu a tolerance. Rodiče jsou pro děti modely, kterým se snaží dítě nápodobou přiblížit a se kterými se časem identifikuje. Velmi důležitou je komunikace, která je jasná, přímá a adresná. Příjemný a láskyplný vzájemný vztah v harmonickém rodinném prostředí má velký vliv na školní úspěšnost dítěte. Opačným prostředím, ve kterém převládá nesoulad, napětí, a nejsou zabezpečeny zmíněné funkce, je prostředí nefunkční, disharmonické, problémové. Rodina není schopna naplňovat potřebu nebo potřeby svých členů a nezajistí ani optimální vývoj dítěte. Může jít o prostředí, které dítě zanedbává nebo týrá. Příčiny disharmonického rodinného prostředí mohou být např. nekomunikace v rodině, rozvod rodičů, neúplná rodina, finanční a bytová nouze rodiny, či užívání návykových látek, aj. (Tamtéž, s. 222-223)

Helus (2015, s. 199) hovoří o dítěti, jako o výrazném produktu rodiny, která ho obklopuje. Promítá se do jeho osobnosti a odráží se v jeho vlastnostech. Očima členů své rodiny (rodičů, sourozenců) se dítě na sebe dívá, hodnotí své projevy a výkony. Dítě je třeba chápat vždy v kontextu rodinného života, do kterého přináleží, protože každá rodina se označuje určitým stupněm soudržnosti a pospolitosti i vzájemnými vztahy, které v ní panují.

Vágnerová (2012, s. 268) vnímá rodinu jako „důležitou součást identity školáka. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost, která zároveň funguje jako emoční zázemí i opora jeho osobní prestiže. Vztahy dítěte prepubertálního věku k rodičům jsou stále pevné, rodiče stále uspokojují celou řadu potřeb školáka. Specifickým způsobem

přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení, jsou modelem určité role, vzorem chování.“

Zejména vzájemné vztahy v rodině působí na utváření předpokladů pro školní úspěšnost dítěte či způsobují jeho školní neúspěchy. Pro vytvoření a zpevnění pozitivního postoje dítěte ke školní práci je z pohledu rodiny významná např. její sociokulturní úroveň, psychosociální atmosféra v rodině, podpora povzbuzení ze strany rodičů, ale i odměny a tresty za úspěchy či neúspěchy ve škole. Kladný vztah rodičů s dětmi, způsob komunikace, pozitivní klima ale i společné rodinné aktivity hrají velmi důležitou roli ve všestranném rozvoji osobnosti dítěte, což se odráží i ve školní úspěšnosti.

3.2 Rodina jako zdroj sociální opory

Jedním z vnějších faktorů, který jsme zmínili a který pozitivně působí v oblasti zvládnání školní zátěže a tudíž má vliv i na školní úspěšnost, patří sociální opora. Jedná se o výraz poměrně nový, v zahraniční odborné literatuře se objevil zhruba před 30 lety pod pojmem *social support*. (Mareš, 2001, s. 13)

Křivohlavý (2003, s. 94) definuje sociální oporu v širším slova smyslu, jako: „...pomoc, která poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.“

V pedagogickém slovníku můžeme najít obdobnou definici, která je dále rozšířena o typologii sociální opory. Tu můžeme rozlišit na: „...nabízenou a přijímanou; vyžádanou a nevyžádanou; očekávanou a obdrženou; přiměřenou a nepřiměřenou; nárokovou a dobrovolnou; dosažitelnou a nedosažitelnou; účinnou a neúčinnou. Sociální opora může mít různé modalitty – informační, instrumentální, emocionální, hodnotící.“ (Průcha et al., 2009, s. 217)

Informační opora představuje zprostředkování informací nebo rad. Instrumentální zastupuje praktickou podporu při nějaké činnosti nebo hmotnou, materiální pomoc. Emocionální nebo emoční opora představuje možnost si o svých problémech popovídat, ale i poskytování důležitých emocí – lásky, víry, důvěry, empatie. Při hodnotící opoře je posilováno kladné sebehodnocení a sebevědomí příjematele. Poskytovatel ho podporuje a sdílí. (Křivohlavý, 2003, s. 93)

Krpoun (2012) se domnívá, že sociální oporu lze vymezit jako pomoc či podporu, kterou jedinec čerpá v situacích, kdy to považuje za příhodné. Z toho vyplývá, že takovými

situacemi nemusí být jen ty zátěžové. Mohou jimi být i běžné každodenní okamžiky, ve kterých se ocitá většina lidí, bez ohledu na současný zdravotní stav, věk nebo druh povolání.

S pojmem sociální opory úzce souvisí pojem sociální síť – *social network*. Obecně jde o pojem užívaný k charakteristice sociálních vazeb mezi lidmi. V případě sociální opory ji vnímáme jako podpůrnou sociální síť. Jedná se o společenství lidí, kteří poskytují určitou možnost záchrany a podpory v případě těžkostí a potřeby. Lze ji vymezit v širším pojetí na makroúrovni (činnost organizací, pomoc potřebným či celostátní aktivity), mezoúrovni (skupina je zainteresována na jednotlivce). Na mikroúrovni probíhá sociální pomoc jedince vůči jedinci. (Křivohlavý, 2003, s. 98)

Z hlediska poskytovatele můžeme oporu rozdělit na oporu poskytovanou laikem a odborníkem. Odborníkem může být například pedagog, psycholog, sociální pracovník, lékař. Laikem je ten, kdo není odborníkem, tedy může jím být osoba z rodiny, přátelé, známí, spolupracovníci či cizí lidé. Laik může oporu poskytovat s odborným efektem, ale i bezděčně a neodborně - zejména opora nasloucháním, emoční opora. Rozhodující je i kvalita struktury sociálních vztahů a vazeb, jejich intenzita a bohatost.

Pozitivní vliv sociální opory se může mít účinkem a může docházet k negativní opoře. U poskytovatele mohou vznikat pocity zatížení, břemene, frustrace, a zejména v pomáhajících profesích může dojít k syndromu vyhoření. Naopak pro příjemce může představovat pocity viny, závislost, úzkost, cítí ohrožení sebedůvěry.

Sociální oporu můžeme z hlediska příjemce dělit na anticipovanou a získanou. Anticipovaná (též očekávaná, vnímaná jako dosažitelná) reprezentuje primární pocit jedince, že je ostatními lidmi v sociální síti akceptován, že se o něj zajímají, a že mu pomohou, bude-li to potřebovat. Jde o kognitivní hodnocení dostupnosti sociální opory, jež úzce souvisí s některými osobnostními rysy (sebevědomím, extroverzí, sociální kompetencí, aj.). Bývá řazena mezi zdroje zvládnutí stresu. Získaná sociální opora (též obdržená či objektivní) je faktická pomoc, jíž se jedinci skutečně dostalo, kterou obdržel (např. instrumentální, emocionální nebo materiální povahy). Je založena na konkrétní zkušenosti ve specifické situaci. (Šolcová, Kebza, 2003, s. 221)

Sociální opora rodičů významně snižuje stresové prožívání školních podmínek. Jak uvádí Širůčková (2009), podpora poskytovaná rodiči, jejich zájem o školní dění a pomoc dospívajícím v klíčových obdobích, má pozitivní vliv na školní výsledky a úspěchy žáků.

Rodiče dítě podporují pomocí mnoha praktik, mezi něž patří rodičovské ambice k dosaženým akademickým výsledkům svých dětí, účast rodičů na školních aktivitách a komunikace s učiteli, komunikace rodičů s dětmi o škole, a doma stanovená pravidla související se vzděláním, aj. Pedagogové vnímají zapojení rodičů za důležitou součást při nápravě problémů spojených se školní neúspěšností nebo s problémy v oblasti vzdělávání. Naopak málo podněcující a akceptující rodinné prostředí může způsobit ztrátu motivace dětí k učení. Nezáměr rodičů brzdí rozvíjení zájmů a naplňování aspirací svých dětí.

Dostupné výzkumy dle Krpouna (2012) dokládají, že rodiče bývají jedním z hlavních zdrojů očekávané i získané sociální opory v období dospívání. Dále jsou nejčastějšími osobami vrstevníci, kamarádi, i ostatní členové rodiny, např. sourozenci nebo prarodiče. V případě opravdu vážných problémů ale vrstevníci a spolužáci ustupují do pozadí a adolescenti konzultují své problémy nejčastěji s rodiči.

3.3 Vliv rodiny na školní úspěšnost dítěte

V poslední podkapitole týkající se rodinného prostředí budou zmíněny tři faktory, kterými se rodina promítá do osobnosti dítěte a ovlivňuje jeho vývoj a osobnost. Zmíněné faktory mají nemalý vliv na utváření předpokladů pro vzdělávací úspěšnost, či způsobují jeho neúspěchy. Půjde zejména o výchovný styl rodiny, její socioekonomický status a postavení dítěte v rodině.

Výchovný styl rodiny

Výchovný styl rodiny nám ukazuje, jakým způsobem rodiče své děti vychovávají, a jaká v rodině vládne atmosféra.

Autoritářský (autoritativní, direktivní, tvrdý) výchovný styl se vyznačuje obzvláště přílišnými nároky a požadavky s vysokým stupněm ulpělosti a nepružnosti. Rodiče od svého dítěte požadují více, než je schopno zvládnout, jeho úspěchy berou jako samozřejmost a nechválí je za ně. V případě neúspěchu neumí dítě povzbudit, ale spíše ho pokárají. S dítětem málo komunikují, vše je řízeno formou příkazů a zákazů. Významnou roli hraje poslušnost dítěte a trestání (i fyzické).

Liberální (měkká, permisivní) výchova je ta, která nemá na dítě nároky, dovoluje přílišnou povolnost s minimem požadavků a omezování. Nedochozí k žádným postihům ani trestům, dítě musí samo přijít „k rozumu“.

Nejednotná výchova představuje nesoulad mezi rodiči v jejich výchovných názorech. Dítě má z toho stylu nejdříve zmatek, pak situace využívá a s rodiči manipuluje.

Zmíněné nevhodné styly rodinné výchovy představují pocity viny, manipulace, násilí, nenávisti, strachu a nejistoty, což vede obvykle i k negativnímu sebepojetí dítěte.

Naopak za vhodný výchovný styl je považován styl demokratický (opřený o autoritu), který se vyznačuje jasným stanovením zásad a principů, co je vhodné a co ne. Oproti stylu autoritářskému rodiče s dětmi komunikují a dbají na to, aby požadavkům rozumělo a pochopilo je. Rodiče jsou pro dítě vzorem, přijmou ho, podpoří a mají důvěru v jeho schopnosti. Za úspěchy ho pochválí, za chybu hned netrestají, ale projeví víru ve zlepšení.

Děti vyrůstající v podmínkách demokratického stylu dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti i ve výsledcích školní práce než děti ze zmíněných nevhodných stylů rodinné výchovy. (Helus, 2015, s. 243-244)

Socioekonomický status rodiny (SES)

Jedná se o společenské a hospodářské postavení rodiny – tzn. druh profese a dosažené vzdělání rodičů, výše výdělku a sociální kapitál rodiny. Vyšší nebo vysoký socioekonomický status rodiny má vliv na vzdělávací dráhu dítěte, ale i ochotu větší investice do vzdělávání, ať už formou vynaložené energie nebo peněz. SES významně koreluje s řadou ukazatelů osobnostního výkonu, kariérního sebeprosazení i životní úspěšnosti, tedy i té školní. V našich podmínkách má na školní úspěšnost největší vliv vzdělanostní úroveň rodičů, která zvyšuje i vzdělanostní aspirace ke svým dětem.

Postavení dítěte v rodině

Život v rodině je ovlivněn i sourozenci, kteří jsou její nedílnou součástí a aktivně se podílejí na rodinné socializaci. Dítě s nimi sdílí zkušenosti z rodinného prostředí, které je pro jiné nedostupné. Vytvářejí se mezi nimi hlubší a často i komplikovanější vazby a vztahy, vč. soupeření i vzájemné spolupráce. Pořadí narození sourozenců zvyšuje rozvoj určitých osobnostních rysů, které jsou trvalého charakteru a přetrvávají po celý život. Starší sourozenec bývá dominantnější a může poskytovat mladšímu ochranu a jistý pocit bezpečí. Rovněž bývá vzorem pro mladší sourozence v oblasti vzdělávání. Vztahy mezi nimi bývají vřelejší a vyrovnanější, pokud se k nim chovají rodiče stejným způsobem a v očekávání a hodnocení se shodují. Specifickou situací je role jedináčka, na kterého mají rodiče velké nároky, mají sklon dítě přetěžovat či naopak stále ochraňovat. Pokud je dítě nechtěné může zažívat pocit samoty. (Helus, 2015, s. 241-254)

4 INSTITUCE POSKYTUJÍCÍ ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Na socializaci primární, probíhající v rodině, navazuje socializace sekundární, v níž sehrává důležitou úlohu školní prostředí. V rámci rodiny a školy lze hovořit o propojení dvou významných institucí, které se v otázce výchovy nejen vzájemně doplňují, ale mohou vykazovat i jisté odlišnosti.

Jak uvádí T. Kellaghan „rodina a škola zaujímají v oblasti vzdělávání komplementární role. Tyto dvě instituce se liší ve svých prioritách, požadavcích a očekáváních, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem, v míře formálnosti a v řadě dalších aspektů. Sdílejí však společný cíl –zajistit optimální vývoj dětí.“ (in Rabušicová, 2004, s. 22)

Důležitost kvalitního vztahu mezi rodiči a dětmi ve vztahu ke školním výkonům byla objasněna v předchozí kapitole. Avšak je zřejmé, že i přístup rodičů ke školní instituci a pedagogům má vliv na práci a hodnocení dítěte ve škole. Primárně jde o oblast vztahů, jednání a komunikaci mezi rodinou a školou, které představují jednu z klíčových oblastí školní úspěšnosti. V případě, že se objeví školní neúspěch je při jeho řešení důležitá spolupráce všech zúčastněných aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, tedy žáka, pedagoga i rodiče.

Vzdělávací systém představuje propojený komplex školských zařízení, která zajišťují formální vzdělávání dětí a mládeže. Podobu škol a vzdělávání utváří a ovlivňuje charakter společnosti, stav sociální struktury a ekonomiky, kulturní a politická sféra. Fungování školského systému je řízeno vzdělávací politikou země a téměř zcela je financováno ze státního rozpočtu. (Průcha et al., 2009, s. 298)

Škola dle Vojtíškové (2010) bývá obvykle pojímána jako instituce umožňující jedinci v demokratické společnosti uplatnit své schopnosti, jako nástroj individuálního sociálního vzestupu. Vedle toho je ale škola také místem, kde se existující nerovnosti ve společnosti reprodukují a kde se sociální nerovnosti proměňují v individuální úspěch nebo neúspěch.

Český školský systém prošel po roce 1989 vlivem legislativních podmínek zásadní změnou a získal mnohá specifika. Na úrovni základního školství začaly vznikat soukromé školy s různým zaměřením (např. alternativní), jejichž nabídka je dnes již poměrně vysoká. Další výraznou změnou bylo bezesporu znovuzavedení víceletých gymnázií, což bylo reakcí na poptávku po kvalitním vzdělávání pro nadané žáky. Mělo jít o protiklad k jednotné škole prosazované předchozím režimem, kde se hledělo na průměrnost, a nezohledňovala se individualita žáků. Český systém tím získal přívlastek selektivní, protože umožňuje rozdělení žáků dle schopností již v raném věku, což s sebou přináší jisté problémy.

Základní škola je vzdělávací institucí, která zajišťuje plnění povinné školní docházky a je organizačně tvořena dvěma stupni. Úrovní ISCED 1 - primární vzdělávání (1.-5. roč. ZŠ) a úrovní ISCED 2 – nižší sekundární vzdělávání (6.-9. roč. ZŠ). Úrovní ISCED 2 odpovídají i čtyři nižší ročníky víceletého gymnázia (prima – kvarta). Respondenti v našem výzkumu se vzdělávají na obou typech škol na úrovni ISCED 2.

Cíle základního vzdělávání spatřuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.) v osvojení potřebných strategií učení, které budou dále rozvíjeny spolu s motivací k celoživotnímu učení. Žáci by měli účinně komunikovat a spolupracovat, řešit přiměřené problémy, chránit své zdraví i kulturní a duchovní hodnoty, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a spolu se získanými vědomostmi a dovednostmi je uplatňovat ve svém životě i v profesním uplatnění.

4.1 Vnější diference žáků ve školách nižšího sekundárního stupně vzdělávání

Volba školy na úrovni nižšího sekundárního stupně je výrazně podpořena dvoukolejností našeho vzdělávacího systému. Jde o skutečnost, která nutně přivádí rodiče k přemýšlení o tom, jakou cestou by se jejich dítě mělo na své školní dráze vydat. Zda pokračovat ve studiu na základní škole, nebo zvolit víceleté gymnázium. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platí pro oba typy škol. Žákům pátých tříd je však na víceletých gymnáziích nabídnuta obsahově hlubší a náročnější alternativa k učivu základní školy.

Řada českých i zahraničních výzkumů poukazuje právě na socioekonomický status rodiny (SES), který má vliv na vzdělávací dráhu dítěte. Možnost volby zvyšuje aspirace rodičů s vysokým SES a snižuje aspirace rodičů s nízkým SES. Rodiče formulují své postoje především směrem ke svému dítěti, nad dopady v rámci celého školského systému se však příliš nezamýšlejí. (Kasíková, Straková, 2011, s. 100)

Nejčastějším důvodem rodičů pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium byla lepší šance pro přijetí do dalšího vzdělávacího stupně. Následovalo vlastní přání dítěte studovat na tomto typu školy, až na třetím místě se objevila příležitost pro rozvoj nadání. Dalšími důvody - vzdělávání dítěte ve společnosti stejně nadaných dětí, mít vyřešen přechod na střední školu. (Matějů, 2006, s. 202)

Greger se o víceletých gymnáziích vyjadřuje spíše než o školách pro nadané děti, jak bývá často prezentováno, jako o školách bez špatných žáků. Pro úspěšné přijetí na gymnázium

hraje zásadní roli podnětné rodinné zázemí a sociální původ, které dítě v jeho přípravě na přijímací zkoušky a studium podpoří. Rovněž spatřuje problém v prostředí základních škol, které se stávají školami zbytkovými, ve kterých začnou chybět pozitivní vzory v učení i chování. (in Walterová, 2011, s. 63)

Existence osmiletých gymnázií začala být s odstupem let kritizována z pohledu mezinárodních pozorovatelů na základě výsledků internacionálních šetření (PISSA, TIMSS). Existuje řada zahraničních výzkumů, které téměř stoprocentně vylučují pozitivní dopad včasné selekce žáků na výsledky vzdělávání. Ke kritice se přidala i česká odborná veřejnost, která poukazovala na snižující se úroveň vzdělání a na vzdělanostní nerovnosti žáků. Mnohými z nich (Walterová, Greger, Straková) bylo znovuzavedení víceletých gymnázií označeno jako jedna z největších chyb v polistopadovém vývoji školství. (Tamtéž, s. 63)

Víceletá gymnázia jsou podle školského zákona školami pro nadané děti, ale podle poznatků v nich studují spíše děti sociálně homogenní. Přestože od znovuzavedení víceletých gymnázií uplynulo již více než 25 let, jejich fungování nezůstalo bez zájmu veřejnosti i odborníků. Kritizován je zejména negativní dopad včasné selekce a z něj pramenící snížená úroveň vzdělání. Již mnohokrát proběhly diskuze o jejich zrušení, ale tyto snahy prozatím zůstaly nerealizovány. Vzdělávací politika je však přímo či nepřímo ovlivňována veřejným míněním a existenci víceletých gymnázií prozatím podporuje.

Shrnutí teoretické části práce

Teoretickou část práce tvořily čtyři kapitoly - sebepojetí, školní úspěšnost a neúspěšnost, rodinné prostředí a instituce poskytující základní vzdělání. V první kapitole byla pozornost věnována problematice sebepojetí a to především definičnímu vymezení i jeho vývoji v jednotlivých etapách lidského života. Dominantním bylo vymezení sebepojetí v období dospívání, které koresponduje s věkem našich respondentů. Poslední část kapitoly byla věnována problematice školního sebepojetí, které úzce souvisí s tématem této práce. V následující kapitole byl vymezen koncept školní úspěšnosti a neúspěšnosti. V další kapitole jsme se zabývali rodinným prostředím, zejména sociální oporou poskytovanou rodiči a vlivu rodiny na výchovně-vzdělávací proces. Poslední kapitola byla věnována institucím poskytujícím základní vzdělání a otázce vnější diferenciaci. Ze čtyř oblastí teoretické části vznikl ucelený koncept, kterým navazujeme na část praktickou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Teoretická část diplomové práce je vzhledem do problematiky sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí a stala se východiskem pro část praktickou. Ve čtvrté kapitole diplomové práce podrobně popisujeme realizaci výzkumného šetření. Představujeme zde výzkumné cíle, otázky a hypotézy, výzkumný soubor, techniku sběru dat i metodu jejich zpracování. Závěrečná část práce je věnována celkové analýze dat a jejich interpretaci.

5.1 Cíle výzkumu

Výzkumným cílem práce je zmapovat míru sebepojetí školní úspěšnosti žáků druhého stupně základní školy a studentů nižšího stupně víceletého gymnázia a jeho spojitost se sociální oporou poskytovanou rodiči.

Mezi další cíle patří:

- analýza sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k pohlaví, věku a dle typu navštěvované školy,
- analýza sebepojetí školní úspěšnosti žáků v dílčích dimenzích – obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra – v závislosti na pohlaví,
- analýza míry získané sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia a její subjektivní důležitosti pro žáky.

5.2 Výzkumné otázky a formulace hypotéz

K výzkumnému cíli práce se dostáváme skrze stanovení a následné zodpovězení výzkumných otázek (dále jen VO).

Stanovené výzkumné otázky jsou doplněny o výzkumné hypotézy, které budou pomocí statistických metod jednotlivě testovány tak, aby bylo zřejmé jejich potvrzení či vyvrácení.

Výchozím předpokladem našeho výzkumu je skutečnost, že sociální opora rodičů hraje jednu z klíčových rolí při zvládnání zátěže žáků ve vzdělávacím procesu, což se projevuje v jejich vlastním sebepojetí školního úspěchu.

VO 1: Existuje mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti žáka a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči statistická souvislost?

***HA 1:** Předpokládáme, že existuje statistická souvislost mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti žáka a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči.*

VO 2: Jaká je míra sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy a víceletého gymnázia?

***HA 2:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy a víceletého gymnázia.*

VO 3: Jaká je celková míra sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců?

***HA 3:** Předpokládáme, že existují rozdíly v celkové míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců.*

VO 4: Jaká je míra sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčích dimenzích – obecné schopnosti, matematika, čtení, psaní, pravopis a sebedůvěra?

***HA 4a:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi obecné schopnosti.*

***HA 4b:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi matematika.*

***HA 4c:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi čtení.*

***HA 4d:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi psaní.*

***HA 4e:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi pravopis.*

***HA 4f:** Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi sebedůvěra.*

VO 5: Jaká je úroveň sebepojetí školní úspěšnosti mladších a starších žáků?

HA 5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti mladších a starších žáků.

VO 6: Jaká je míra získané sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia?

HA 6: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře získané sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia.

VO 7: Existuje mezi mírou získané sociální opory a mírou její důležitosti statistická souvislost?

HA 7: Předpokládáme, že existuje statistická souvislost mezi mírou důležitosti a mírou získané sociální opory.

5.3 Metoda sběru dat

Kvantitativní výzkum je orientován na téma sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí. Technikou sběru dat je dotazníkové šetření s žáky druhého stupně základní školy a studenty nižšího stupně víceletého gymnázia. Nástrojem sběru dat je dotazník, který vychází z již použitých standardizovaných dotazníků a je doplněn o demografické údaje žáka. Odpovědi v dotazníku jsou založené na subjektivní výpovědi dotazovaných žáků a na jejich osobních poznatcích.

Jedná se o standardizovaný dotazník *CASSS – Children and Adolescent Social Support Scale* (2000). V české verzi *CASSS-CZ* pod názvem *Dotazník sociální opory pro děti a dospívající*. Český překlad a modifikaci provedli v roce 2002 autoři D. Komárek, E. Ondřejová, J. Mareš. Dotazník je určen pro žáky od 3. – 12. ročníku a je tedy možné je využít na prvním, druhém i třetím stupni škol. Dotazník diagnostikuje sociální oporu souhrnně i v jednotlivých pěti subškálách – rodiče, učitelé, spolužáci, kamarád/ kamarádka a lidé ve škole. Pro účely našeho výzkumu byla z dotazníku *CASSS-CZ* využita pouze subškála moji rodiče. U této sociální opory byla zjišťována její četnost i důležitost celkem u dvanácti položek. Získaná data za každý dotazník byla zprůměrována. (Mareš, Ježek, 2005)

Dalším nástrojem je standardizovaný dotazník v české verzi *Sebepojetí školní úspěšnosti žáka - SPAS*, autorů Z. Matějčka a M. Vágnerové (1992). Původní verzi dotazníku SPAS vytvořili v roce 1976 F. J. Boersma a J. W. Chapman. Dotazník zjišťuje představy žáka o vlastních schopnostech a osobních soudech, svých výkonech v jednotlivých předmětech a o vlastním postavení v rámci vrstevnické skupiny. Dotazník je určen žákům od 10 – 15 let. Je sestaven ze 48 otázek, na které žák odpovídá ano/ne. Otázky jsou koncipovány po osmi v šesti testových škálách – obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra. V jednotlivých dimenzích se žák vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti i pohotovosti, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci. Dále se vyjadřuje ke svému postavení mezi ostatními spolužáky, jak dalece mezi nimi vyniká nebo obostává v jejich konkurenci. (Matějček, Vágnerová, 1992)

Kompletní dotazník je přílohou č. 1 diplomové práce.

Proměnné

Na základě stanovených hypotéz jsme vymezili závisle a nezávisle proměnné, které budou použity při výpočtech pomocí statistických metod.

Závisle proměnné v našem výzkumu představují:

- úroveň sebepojetí školní úspěšnosti - vyjádřena celkovým skóre dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti žáka (H1, H2, H3, H5)
- úroveň sebepojetí školní úspěšnosti v dílčích dimenzích – vyjádřena hodnotou skóre v každé jednotlivé dimenzi dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti žáka – obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra. (H4)
- míra získané sociální opory - vyjádřena hodnotou skóre dotazníku sociální opory pro děti a dospívající, subškála rodiče, oblast četnost (H1, H6, H7)
- míra důležitosti sociální opory - vyjádřena hodnotou skóre dotazníku sociální opory pro děti a dospívající, subškála rodiče, oblast důležitost (H7)

Nezávisle proměnné v našem výzkumu představují:

- typ školy – základní škola, víceleté gymnázium (H2, H6)
- žáci mladší a starší – mladší žáci-6. tř., prima, starší žáci-9. tř., kvarta (H5)
- pohlaví – dívka, chlapec (H3, H4)

Statistická souvislost u hypotéz H1 a H7 mezi proměnnými bude testována pomocí statistické metody – Pearsonův koeficient korelace pro metrická data. Výsledek může nabývat hodnot z intervalu od -1 do $+1$. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1, tím těsnější je vztah, který mezi proměnnými srovnáváme. (Chráška, 2016, s. 108)

Při testování míry sebepojetí školní úspěšnosti i míry sociální opory, ve vztahu k nezávisle proměnné, bude využit Studentův T-test. Pomocí T-testu, nejznámějšího statistického testu významnosti pro metrická data, můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat ve dvou různých skupinách dosahují stejných průměrných hodnot. (Tamtéž, s. 114)

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci druhého stupně základních škol (6. – 9. třída) a žáci nižšího stupně víceletých gymnázií (prima – kvarta). Danou věkovou skupinu jsme zvolili s ohledem na získané teoretické poznatky, kdy se období staršího školního věku vyznačuje již stabilním a dominantním sebepojetím. Jde tedy o záměrný výběr této věkové kategorie žáků. (Gavora, 2010, s. 79)

Výběr základních škol v okresech Brno-město a Brno-venkov byl zvolen prostým náhodným výběrem. Z celkového počtu 202 základních škol, které měly druhý stupeň, byly losem vybrány čtyři školy. Ze čtyř oslovených škol spolupráci přislíbily dvě základní školy.

Ve vybraných základních školách byl ve šk. roce 2016/ 2017 různý počet žáků na druhém stupni v jednotlivých ročnících (6. - 9.). V první menší škole byla jedna třída v ročníku a celkový počet žáků byl 102. Druhá větší škola měla v každém ročníku dvě třídy s celkovým počtem 158 žáků.

E-mailem jsme oslovili všechna víceletá gymnázia v okresech Brno-město a Brno-venkov, spolupráci přislíbila dvě. Gymnázia měla vždy jednu třídu v daném ročníku v počtu 29 - 31 studentů. V případě obou gymnázií je celkový počet studentů na nižším stupni 234.

Ze základních škol bylo vráceno 218 vyplněných dotazníků a z víceletých gymnázií 201 dotazníků. Po protřídění vrácených dotazníků od žáků bylo uznáno pro svoji úplnost 209 dotazníků ze ZŠ a 198 dotazníků z gymnázií. Konečný počet respondentů byl 407.

Dále uvádíme počty respondentů v závislosti na pohlaví a typu navštěvované školy.

Počet vrácených platných dotazníků – škola a třída

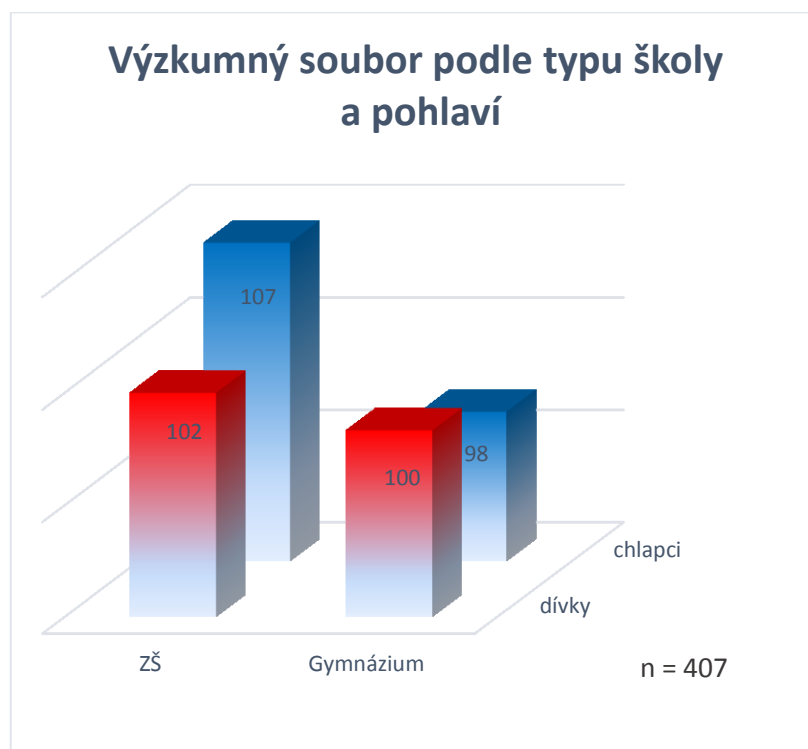
Škola/ ročník	VI.	VII.	VIII.	IX.	Celkem
ZŠ I	30	21	23	21	95
ZŠ II	28	36	24	26	114
<i>Celkem ZŠ</i>	58	57	47	47	209
	prima	sekunda	tercie	kvarta	
Gymnázium I	28	21	22	24	95
Gymnázium II	27	22	27	27	103
<i>Celkem Gymnázia</i>	55	43	49	51	198
Celkový počet	113	100	96	98	407

Tab. č. 1

Výzkumný soubor podle typu školy a pohlaví

Škola	Dívky	Chlapci	Celkem
ZŠ	102	107	209
<i>Gymnázium</i>	100	98	198
Celkový počet	202	205	407

Tab. č. 2



Graf č. 1

5.5 Organizace a průběh výzkumu

Sběr dat proběhl na všech školách v průběhu měsíce ledna 2017. Ředitelé základních škol i gymnázií, kteří nám v říjnu spolupráci přislíbili, byli znovu osloveni mailem na konci listopadu, s připomínkou provedení výzkumu v jejich instituci. V každé ze škol jsme obdrželi kontakt na osobu, která s námi záležitost výzkumu dále řešila.

Dotazníky na „první“ základní škole byly zadány ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, konkrétně školním psychologem, který disponoval souhlasy rodičů týkajícími se testování žáků. Na „druhé“ základní škole i obou gymnáziích byli rodiče informováni o plánovaném testování žáků na třídních schůzkách v měsíci prosinci.

Dotazníky byly žákům distribuovány vyučujícími během vyučování formou tužka + papír. Žáci byli instruováni k jejich vyplnění a požádáni o pravdivé odpovědi a samostatnost. Zároveň byli ujištěni, že veškerá data jsou anonymní a budou využita výhradně ke zpracování diplomové práce. Doba vyplnění se pohybovala v rozmezí 20 - 25 minut.

5.6 Způsob zpracování dat

Odevzdané dotazníky byly vyhodnoceny dle manuálů ke standardizovaným dotazníkům sociální opory pro děti a dospívající a sebepojetí školní úspěšnosti žáka.

V dotazníku sociální opory pro děti a dospívající (CASSS-CZ) byla použita pouze jedna ze subškál Moji rodiče, z důvodu zaměření práce na rodinné prostředí žáka. Subškála Moji rodiče se dále dělila na oblast četnosti získané sociální opory a na oblast subjektivní důležitosti. Skóre pro každou z oblastí jsme získali tak, že jsme sečetli označené hodnoty u každé ze 12 dílčích položek. Zvláště jsme sčítali hodnoty pro četnost výskytu vnímané opory a zvláště pro důležitost vnímané opory. Četnost výskytu sociální opory rodiči se posuzuje na šestistupňové škále od 1 (nikdy) do 6 (vždy). U důležitosti sociální opory poskytované rodiči je možné rozpětí od 1 (není důležité) do 3 (velmi důležité). Zjištěné hodnoty se za subškálu četnosti a důležitosti samostatně u každého probanda zprůměrovaly. Získanou hodnotu pro četnost lze porovnat s orientačními normami pro jednotlivé ročníky a pohlaví, které jsou součástí manuálu k dotazníku. Normy pro důležitost sociální opory autoři dotazníku v manuálu neuvádějí. (Mareš, Ježek, 2005, s. 15)

Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti žáka (SPAS) byl vyhodnocen dle přiloženého manuálu za pomoci šablony. Proběhlo zjištění, kolik zakroužkovaných odpovědí spadá do okének označených čísly jednotlivých testových škál – obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní, sebedůvěra. Získali jsme tím hrubý skór v jednotlivých škálách, který jsme zapsali do příslušných okének v tabulce, které jsou označeny číslem škály a zkratkou jejího názvu. Sečtením jednotlivých hodnot jsme dospěli k celkovému skóre žákova sebepojetí. Pro účely tohoto výzkumu bylo pracováno pouze se získanými hrubými skóry. (Matějček, Vágnerová, 1992, s. 31)

Získaná data z dotazníků CASSS-CZ a SPAS byla zpracována pomocí programu Microsoft Excel, který zajišťoval snadnější a přehlednější práci s daty. Data z každého dotazníku byla přepsána do tabulky. Pro vyhodnocování dat pomocí metod popisné statistiky i tvorbu grafů byl využit program Statistica, verze 10.0. Před samotným zpracováním dat byly ověřeny předpoklady pro použití u jednotlivých testů.

Vyhodnocení výzkumu a výsledky šetření jsou popsány a graficky znázorněny v následující kapitole.

6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU A ANALÝZA DAT

V šesté kapitole analyzujeme výsledky kvantitativního výzkumu, které jsme získali vyhodnocením vyplněných dotazníků – sebezpojetí školní úspěšnosti a sociální opory pro děti a dospívající. Získané výsledky jsou v této části práce popsány za pomoci statistických metod. Grafické zobrazení je znázorněno pomocí sloupcových grafů – histogramů.

V rámci výzkumu jsme získali celkem 407 vyplněných platných dotazníků. Z toho 209 ze základních škol a 198 z víceletých gymnázií.

6.1 Získané výsledky z dotazníku sociální opory pro děti a dospívající - (CASSS-CZ)

V dotazníku sociální opory pro děti a dospívající (CASSS-CZ) byla použita pouze jedna ze subškál Moji rodiče. Tato subškála se dále dělila na oblast získané sociální opory a na oblast její subjektivní důležitosti. Oblast získané sociální opory označena v dotazníku Jak často?, a oblast důležitosti Jak důležité? Skóre pro každou z oblastí jsme získali sečtením hodnot uvedených u 12 dílčích položek, zvlášť pro důležitost a zvlášť pro míru získané sociální opory. Míra získané sociální opory mohla nabývat průměrných hodnot od 1 –do 6, důležitost sociální opory od 1 do 3.

Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči

V tabulce č. 3 uvádíme zjištěné průměrné hodnoty získané sociální opory od rodičů pro celý soubor i dle typu navštěvované školy. Ze získaných dat vyplývá, že dotazovaní žáci vnímají, zda jim rodiče poskytují sociální oporu. Průměrná hodnota míry získané sociální opory u celého souboru činí 4,22 z možného rozpětí 1 až 6. Žáci základních škol dosahovali průměrné hodnoty 4,02, na gymnáziích byla vnímaná sociální opora vyšší 4,43.

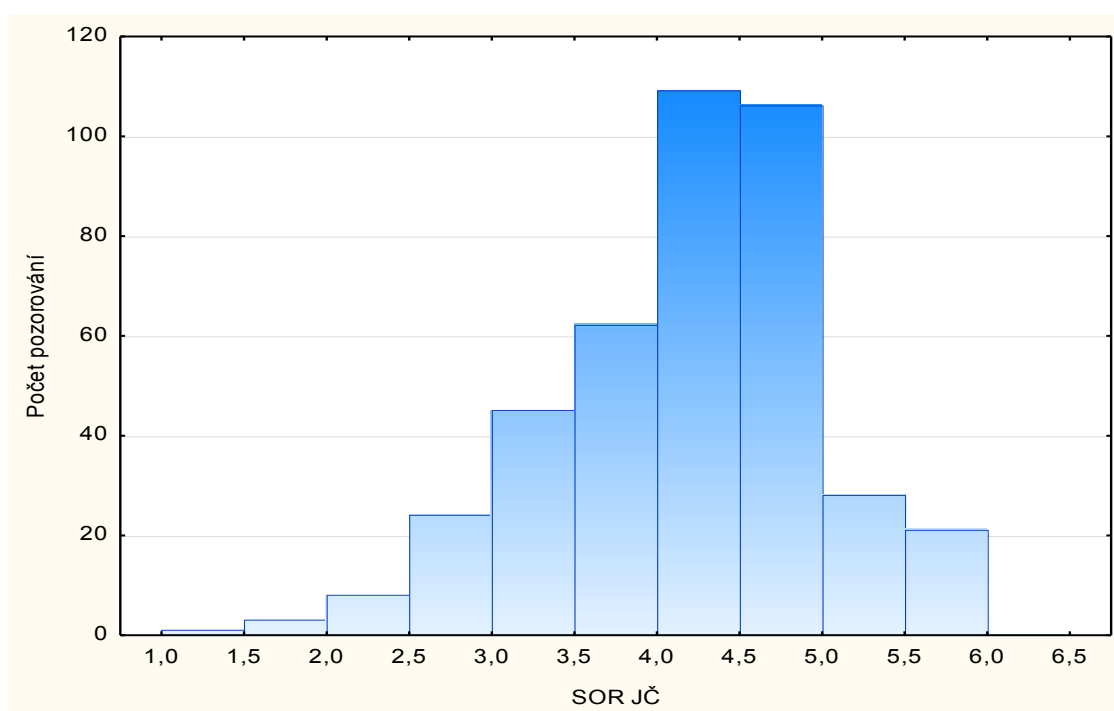
Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči – podle typu školy

<i>Celý soubor</i>					
	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
základní škola	4,02	4,17	1,50	6,00	0,89
gymnázium	4,43	4,41	3,00	5,75	0,66
celkem	4,22	4,25	1,50	6,00	0,81

Tab. č. 3

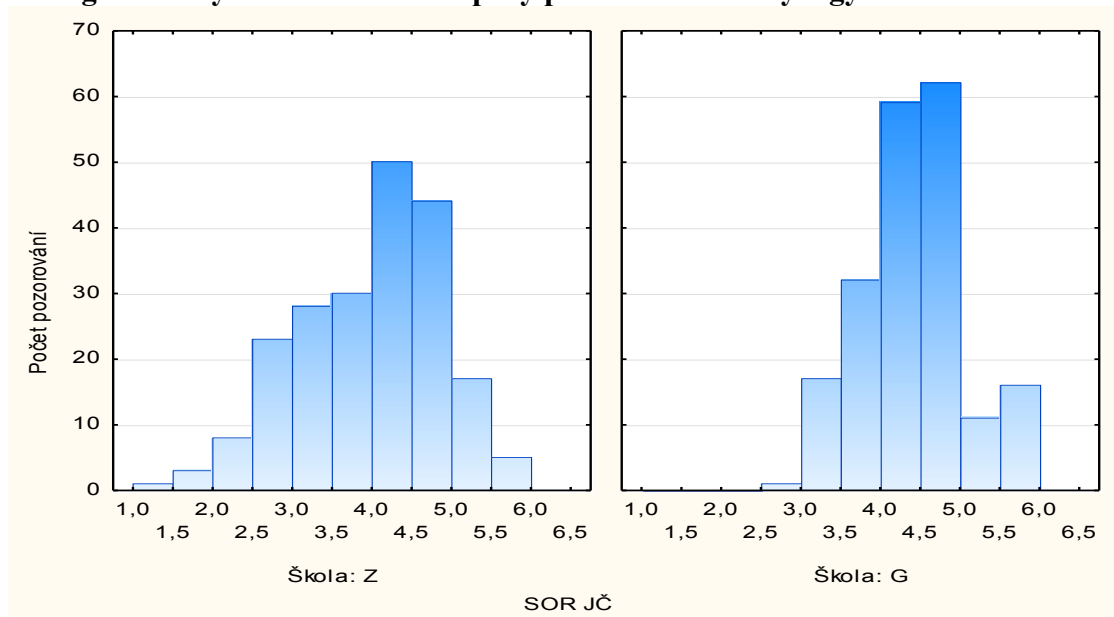
Četnosti jednotlivých průměrných hodnot získané sociální opory od rodičů přehledně zachycuje graf č. 2. Míru sociální opory zachycuje v grafu osa x, která je označena použitou zkratkou z dotazníku CASSS-CZ – SOR JČ, tzn. Sociální opora rodičů, Jak často? Jedná se o data získaná pro celý soubor žáků. Nejčastější míra vnímané sociální opory se pohybuje v intervalu průměru 4,0 – 4,5. Medián (střední hodnota) ze všech 407 pozorování – průměr 4,25 – také spadá do tohoto intervalu.

Histogram míry získané sociální opory pro celý soubor



Graf č. 2

Jiných četností v míře získané sociální opory jsme dosáhli rozdělením souboru podle typů navštěvovaných škol – graf č. 3. Žáci základních škol ($n=209$) nejčastěji uváděli míru četnosti vnímané sociální opory v intervalu 4,0 – 4,5, kde se nachází i medián 4,17. Studenti gymnázií ($n=198$) uváděli nejčastěji získanou sociální oporu v intervalu 4,5–5,0. Medián 4,41 se však v nejčastějším intervalu nenachází, ale nalézá se v intervalu o 0,5 nižším.

Histogram míry získané sociální opory pro základní školy a gymnázia

Graf č. 3

Rozdělením souboru podle pohlaví a škol jsme získali poněkud odlišné hodnoty, které uvádíme v tabulce č. 4. Průměrná hodnota získané sociální opory v celém souboru byla vyšší u chlapců 4,26. Celková průměrná hodnota u dívek činila 4,19. Rozdílné průměrné hodnoty jsme zjistili i u jednotlivých škol ve vztahu k pohlaví. Chlapci na základních školách (4,10) vnímali více sociální opory než dívky (3,93). Na gymnáziích byly hodnoty téměř vyrovnané – dívky (4,44) a chlapci (4,43).

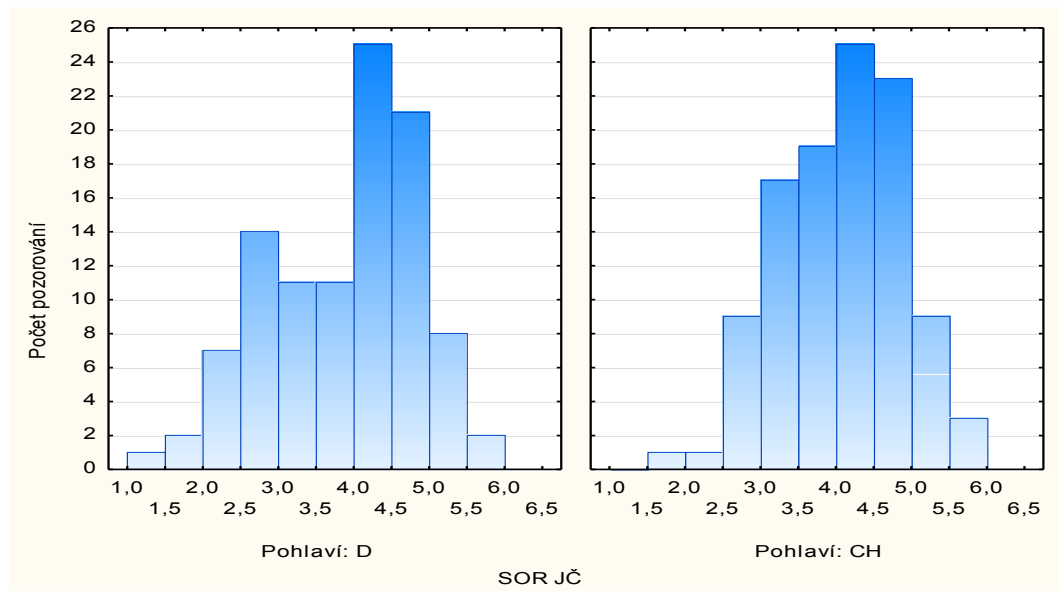
Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči – podle pohlaví

<i>Celý soubor (základní škola + gymnázium)</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	4,19	4,25	1,50	5,75	0,88
chlapci	4,26	4,25	1,75	6,00	0,74
celkem	4,22	4,25	1,50	6,00	0,81
<i>Základní škola</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	3,93	4,17	1,50	5,66	0,98
chlapci	4,10	4,17	1,75	6,00	0,80
celkem	4,02	4,17	1,50	6,00	0,89
<i>Gymnázium</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	4,44	4,41	3,16	5,75	0,68
chlapci	4,42	4,37	3,00	5,67	0,64
celkem	4,43	4,41	3,00	5,75	0,66

Tab. č. 4

Znázornění četností míry získané sociální opory v závislosti na pohlaví jsou uvedeny v grafech č. 4 a č. 5. V grafu č. 4 jsou uvedeny četnosti míry získané sociální opory u žáků základních škol. Dívky (n=102) i chlapci (n=107) nejčastěji uváděli míru sociální opory v intervalu 4,0 – 4,5. V tomto intervalu se u obou pohlaví nachází i medián 4,17.

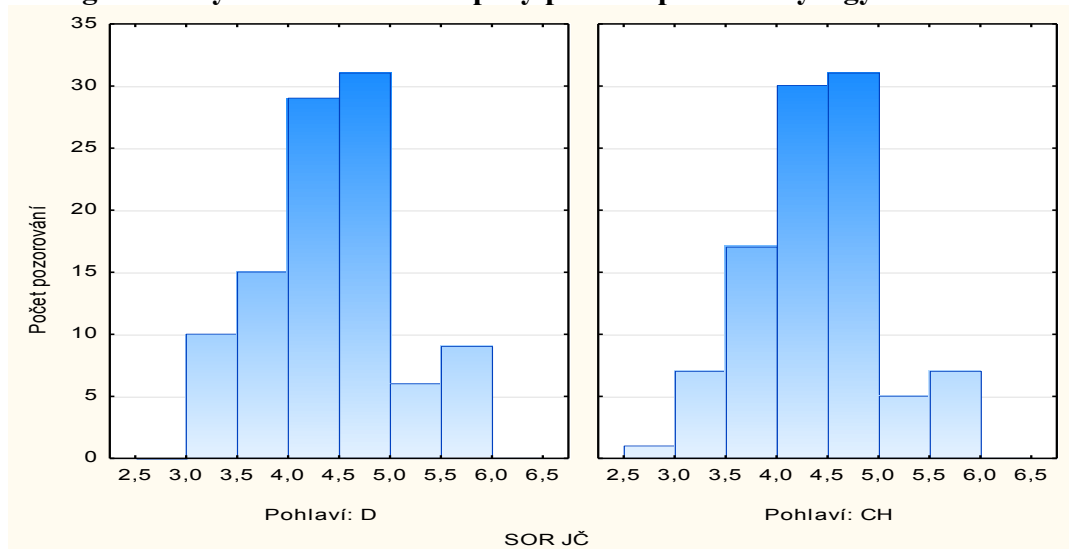
Histogram míry získané sociální opory pro chlapce a dívky ze základních škol



Graf č. 4

V grafu č. 5 jsou znázorněny četnosti míry získané sociální opory u studentů gymnázií. Rovněž jako v případě základní školy uváděli chlapci (n=98) i dívky (n=100) míru sociální opory ve stejném intervalu 4,5 – 5,0. Medián 4,41 se však v nejčastějším intervalu ani u jednoho z pohlaví nenachází, nalézá se vždy v intervalu o 0,5 nižším.

Histogram míry získané sociální opory pro chlapce a dívky z gymnázií



Graf č. 5

V následující tabulce č. 5 jsou uvedeny hodnoty sociální opory podle jednotlivých tříd a pohlaví. Z důvodu rozsahového omezení práce se zmíníme jen o hlavních poznatcích a odchylkách od normy. Studentům gymnázií bylo poskytováno více sociální opory od rodičů než žákům základní školy, i na úrovni jednotlivých tříd. Data mají sestupnou tendenci s ohledem na věk. Tedy, že mladší žáci vnímají poskytovanou sociální oporu ve větší míře než žáci starší.

Námi získaná data bylo dále možno porovnat s orientačními normami původního dotazníku CASSS-CZ, které jsou součástí. Na základních školách byla ve všech třídách i dle pohlaví zjištěna nižší průměrná hodnota, než uvádí normy dotazníku. Naopak studenti gymnázií dosahovali výrazně vyšších hodnot od normy dle navštěvované třídy i pohlaví.

Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči – podle třídy

Základní škola				Gymnázium		
6.tř				prima		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	4,31	4,50	1,09	4,79	4,83	0,60
chlapci	4,43	4,42	0,57	4,88	4,83	0,58
celkem	4,37	4,50	0,88	4,84	4,83	0,59
7.tř				sekunda		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	3,85	4,17	0,89	4,43	4,25	0,83
chlapci	4,20	4,38	0,80	4,39	4,41	0,52
celkem	4,04	4,25	0,86	4,41	4,25	0,70
8.tř				tercie		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	3,96	4,17	0,84	4,39	4,25	0,48
chlapci	4,03	4,13	0,87	4,28	4,16	0,49
celkem	4,00	4,17	0,85	4,33	4,25	0,48
9.tř				kvarta		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	3,52	3,33	0,87	4,12	4,21	0,60
chlapci	3,64	3,59	0,78	4,10	4,08	0,67
celkem	3,58	3,42	0,82	4,11	4,16	0,63

Tab. č. 5

Míra důležitosti sociální opory poskytovaná rodiči

V tabulce č. 6 uvádíme získané hodnoty v druhé oblasti sociální opory od rodičů – míře její subjektivní důležitosti. Z uvedených dat vyplývá, že dotazovaní žáci považují sociální oporu rodičů za důležitou. Průměrná hodnota celého souboru činí 2,22 z možného rozpětí 1 až 3. Žáci základních škol dosahovali průměrné hodnoty 2,12, na gymnáziích byla důležitost sociální opory vyšší, činila 2,32.

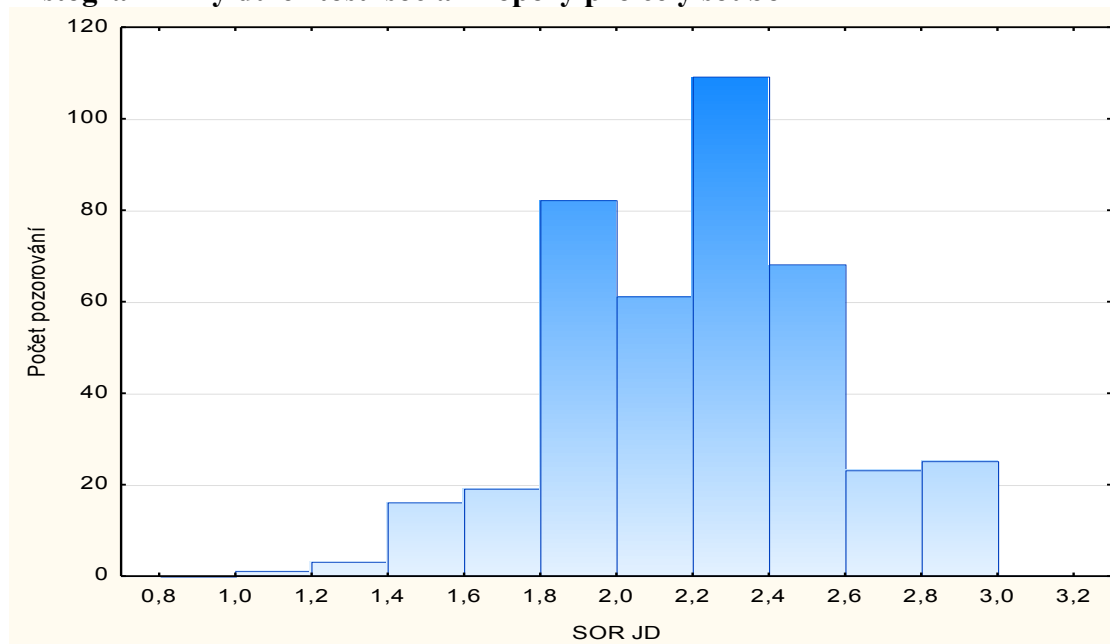
Míra důležitosti sociální opory poskytovaná rodiči - podle typu školy

<i>Celý soubor</i>					
	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
základní škola	2,12	2,16	1,08	2,91	0,33
gymnázium	2,32	2,33	1,50	3,00	0,32
celkem	2,22	2,25	1,08	3,00	0,34

Tab. č. 6

Četnosti jednotlivých průměrných hodnot důležitosti sociální opory od rodičů zachycuje osa x v grafu č. 6. Ta je označena použitou zkratkou z dotazníku CASSS-CZ - SOR JD, tzn. Sociální opora rodičů, Jak důležité? Jedná se o data získaná pro celý soubor žáků. Nejčastější míra důležitosti sociální opory se pohybuje v intervalu průměru 2,2 – 2,4. Medián (střední hodnota) ze všech 407 pozorování – průměr 2,25 – také spadá do tohoto intervalu.

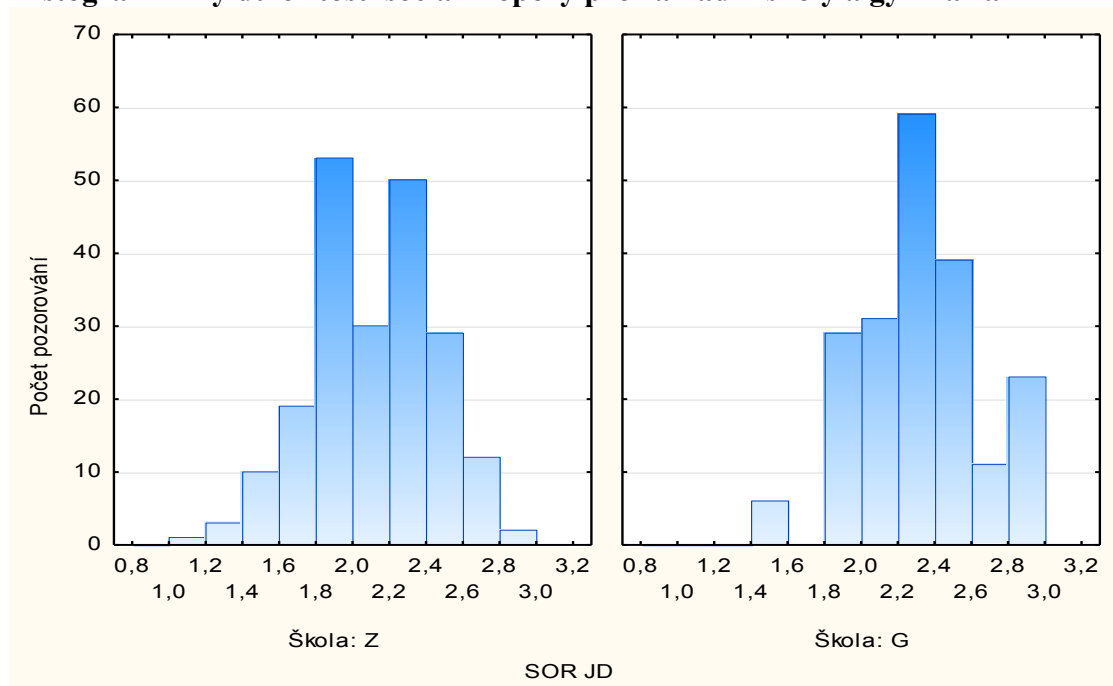
Histogram míry důležitosti sociální opory pro celý soubor



Graf č. 6

K jiným četnostem v míře důležitosti sociální opory jsme dospěli rozdělením souboru podle typů navštěvovaných škol – graf č. 7. Žáci základních škol (n=209) nejčastěji uváděli míru důležitosti sociální opory v intervalu 1,8 – 2,0. Medián 2,16 se však v nejčastějším intervalu nenachází, nalézá se v intervalu o 0,5 vyšším. Studenti gymnázií (n=198) uváděli nejčastěji důležitost sociální opory v intervalu 2,2 – 2,4, kde se nachází i medián 2,33.

Histogram míry důležitosti sociální opory pro základní školy a gymnázia



Graf č. 7

V tabulce č. 7 uvádíme hodnoty důležitosti sociální opory rodičů podle pohlaví. Průměrné hodnoty důležitosti sociální opory v celém souboru byly ve vztahu k pohlaví téměř totožné. U chlapců činila 2,21, u dívek 2,22.

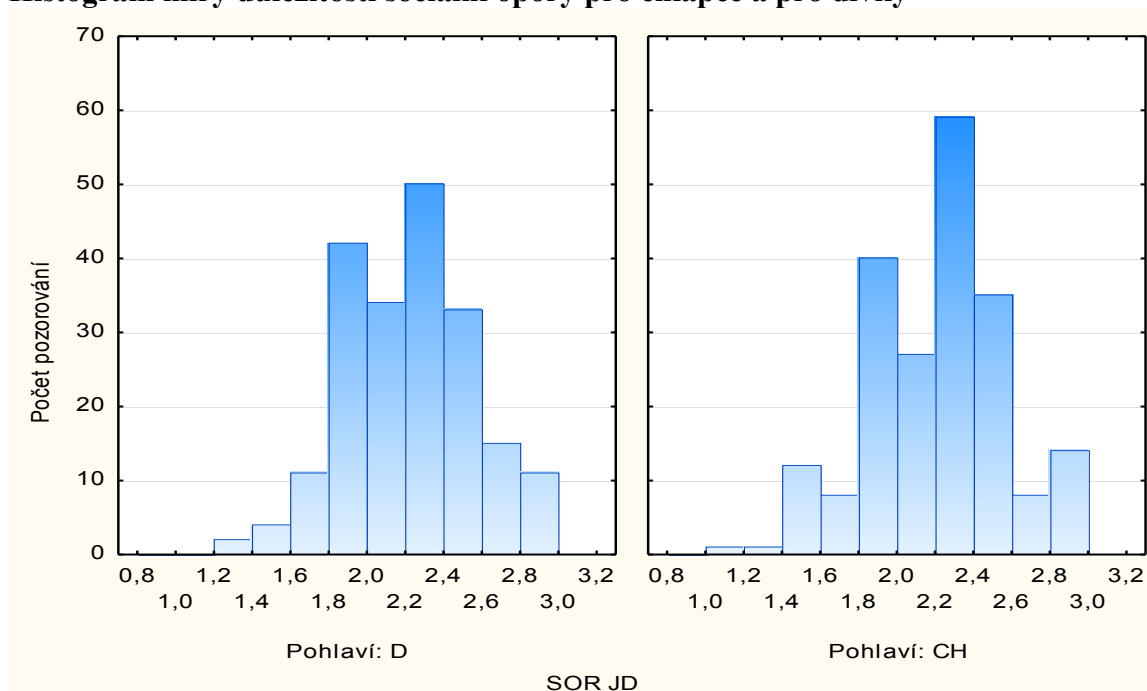
Rozdílné průměrné hodnoty jsme zjistili dle jednotlivých škol ve vztahu k pohlaví. Dívky na základních školách (2,14) vnímali důležitost sociální opory více než chlapci (2,10). Na gymnáziích byla důležitost vyšší naopak u chlapců (2,32), dívky (2,24).

Míra důležitosti sociální opory poskytovaná rodiči - podle pohlaví

<i>Celý soubor (základní škola + gymnázium)</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	2,22	2,25	1,25	3,00	0,33
chlapci	2,21	2,25	1,08	3,00	0,35
celkem	2,22	2,25	1,08	3,00	0,34
<i>Základní škola</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	2,14	1,25	2,66	2,16	0,32
chlapci	2,10	1,08	2,91	2,16	0,34
celkem	2,12	1,08	2,91	2,16	0,33
<i>Gymnázium</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	2,24	1,58	3,00	2,11	0,31
chlapci	2,32	1,50	3,00	2,33	0,32
celkem	2,32	1,50	3,00	2,33	0,32

Tab. č. 7

Jiných četností v míře důležitosti sociální opory jsme dosáhli rozdělením souboru podle pohlaví – graf č. 8. Dívky (n=202) i chlapci (n=205) nejčastěji uváděli míru důležitosti sociální opory v intervalu 2,2 – 2,4, kde se u obou pohlaví nachází i medián 2,25.

Histogram míry důležitosti sociální opory pro chlapce a pro dívky

Graf č. 8

6.2 Získané výsledky z dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti žáka - (SPAS)

V tabulce č. 8 jsou uvedeny zjištěné hodnoty míry sebepojetí školní úspěšnosti pro celý soubor i dle typu navštěvované školy. V celém souboru dosáhla průměrná hodnota celkové míry sebepojetí školní úspěšnosti 27,23 z max. možné hodnoty 48. Žáci základních škol dosáhli průměrné hodnoty 24,89, na gymnáziích byla míra sebepojetí vyšší 29,70.

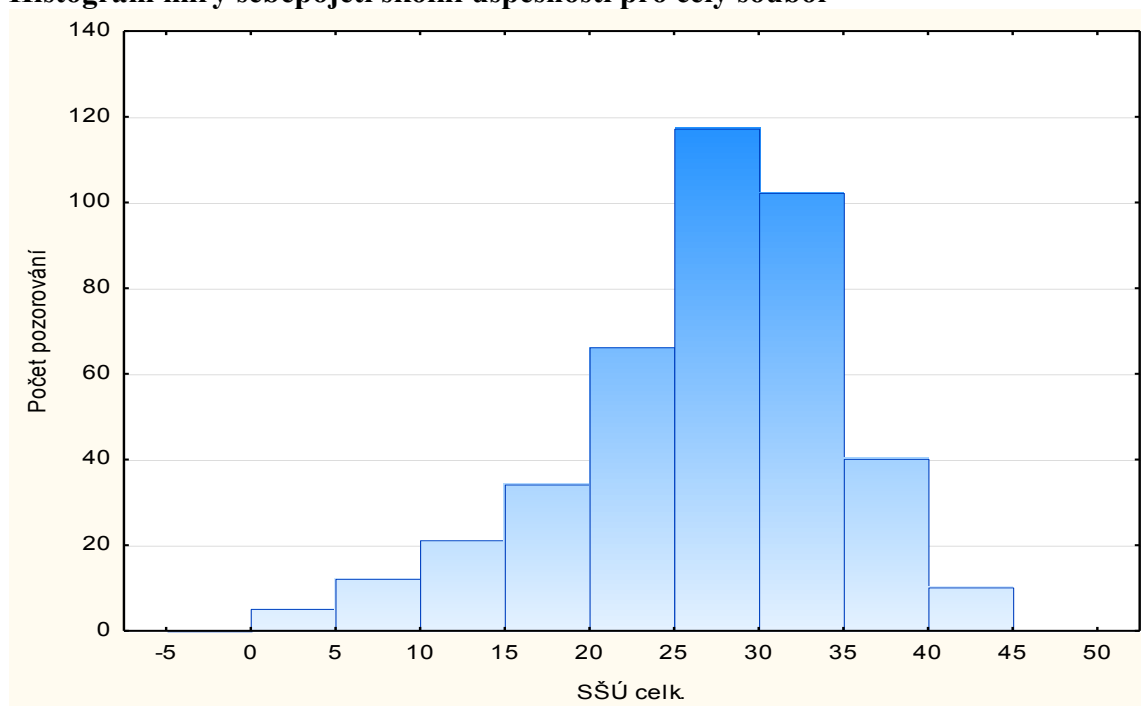
Míra sebepojetí školní úspěšnosti - podle typu školy

<i>Celý soubor</i>					
	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
základní škola	24,89	25,50	2,00	44,00	9,62
gymnázium	29,70	30,00	18,00	43,00	4,51
celkem	27,23	29,00	2,00	44,00	7,95

Tab. č. 8

Četnosti jednotlivých průměrných hodnot míry sebepojetí školní úspěšnosti zachycuje graf č. 9. Míru sociální opory zachycuje v grafu osa x , která je označena použitou zkratkou z dotazníku SPA – celk SŠÚ, tzn. celková míra sebepojetí školní úspěšnosti. Jedná se o data získaná pro celý soubor žáků. Nejčastější míra sebepojetí školní úspěšnosti se pohybuje v intervalu průměru 25,0 – 30,0. Medián (střední hodnota) ze všech 407 pozorování – průměr 29,0 – také spadá do tohoto intervalu.

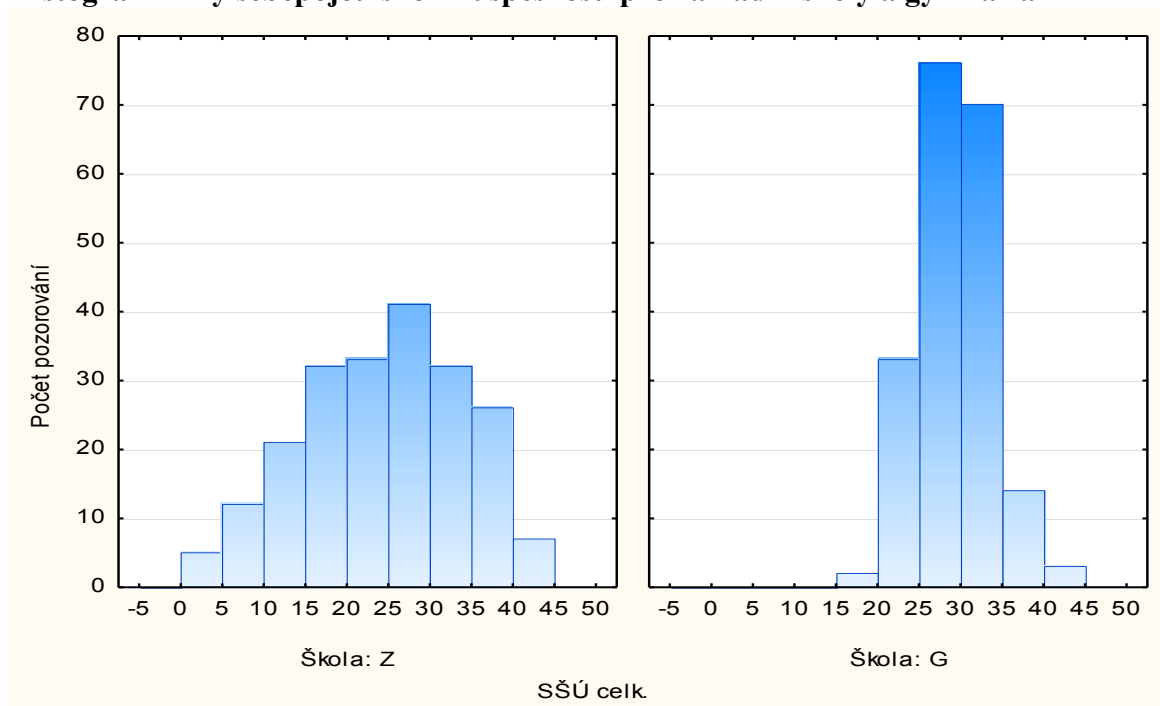
Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro celý soubor



Graf č. 9

K jiným četnostem v míře sebepojetí školní důležitosti jsme dospěli rozdělením souboru podle typů navštěvovaných škol – graf č. 10. Žáci základních škol (n=209) i studenti gymnázií (n=198) nejčastěji uváděli míru sebepojetí školní úspěšnosti v intervalu 25,0 – 30,0, ve kterém se nachází medián pro ZŠ (25,50) i gymnázia (30,0).

Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro základní školy a gymnázia



Graf č. 10

V tabulce č. 9 uvádíme hodnoty celkové míry sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví. Rozdělením souboru podle pohlaví a škol jsme získali jiné hodnoty. Průměrná hodnota míry sebepojetí školní úspěšnosti v celém souboru byla nepatrně vyšší u dívek 27,47. Celková průměrná hodnota u chlapců byla nižší, a sice 27,00.

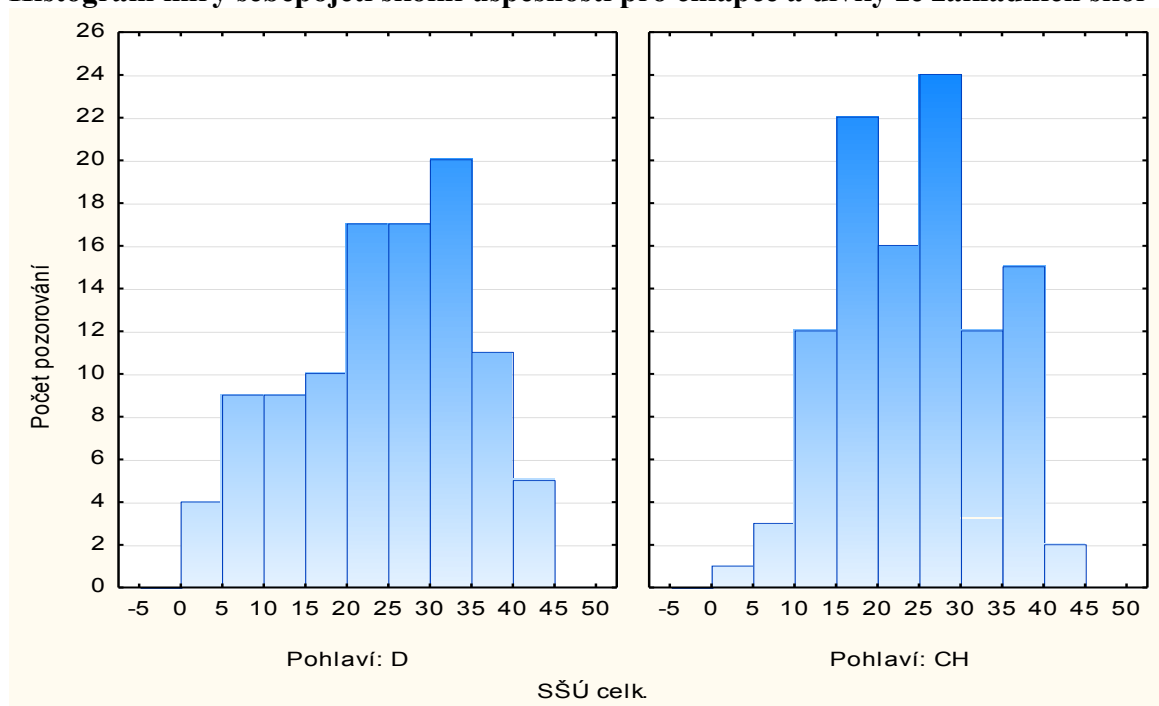
Rozdílné průměrné hodnoty jsme zjistili i u jednotlivých škol ve vztahu k pohlaví. Na základních školách byly hodnoty mezi pohlavími téměř vyrovnané – dívky (24,80) a chlapci (24,97). Na gymnáziích dosáhli vyšší průměrné hodnoty sebepojetí naopak dívky (30,18), chlapci (29,21).

Míra sebepojetí školní úspěšnosti - podle pohlaví

<i>Celý soubor (základní škola + gymnázium)</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	27,47	29,00	2,00	43,00	8,62
chlapci	27,00	28,00	4,00	44,00	7,24
celkem	27,23	29,00	2,00	44,00	7,95
<i>Základní škola</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	24,80	26,00	2,00	42,00	10,45
chlapci	24,97	25,00	4,00	44,00	8,81
celkem	24,89	26,00	2,00	44,00	9,62
<i>Gymnázium</i>					
pohlaví	aritm. průměr	medián	minimum	maximum	směr. odchylka
dívky	30,18	30,00	21,00	43,00	4,96
chlapci	29,21	30,00	18,00	38,00	3,98
celkem	29,70	30,00	18,00	43,00	4,51

Tab. č. 9

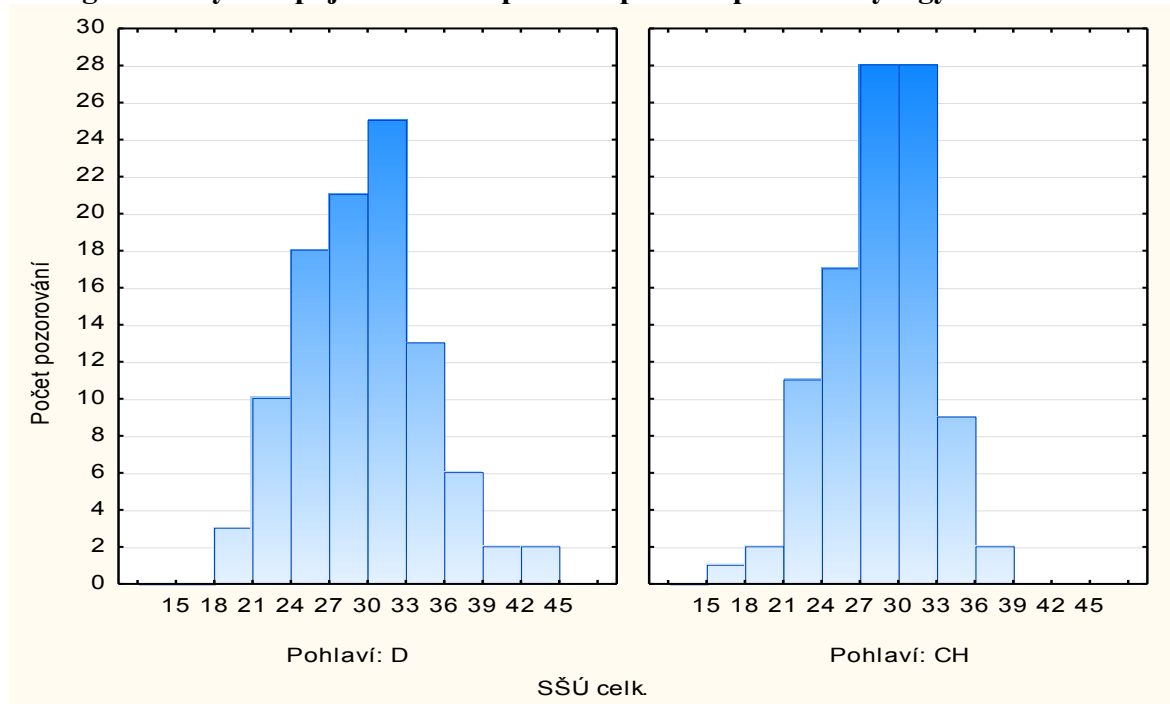
V grafu č. 11 jsou uvedeny četnosti míry sebepojetí školní úspěšnosti u žáků základních škol. Dívky (n=102) nejčastěji uváděly míru sebepojetí v intervalu 30,0 – 35,0. Medián 26,0 se však v tomto intervalu nenachází, ale nalézá se v intervalu o 0,5 nižším. Nejčastější míra sebepojetí u chlapců (n=107) se pohybuje v intervalu průměru 25-30,0, do kterého spadá i medián 25,0.

Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro chlapce a dívky ze základních škol

Graf č. 11

V grafu č. 12 jsou znázorněny četnosti míry sebepojetí školní úspěšnosti u studentů gymnázií. Dívky (n=100) i chlapci (n=98) nejčastěji uváděli míru sebepojetí v intervalu 30,0 – 33,0, ve kterém se u obou pohlaví nacházel i medián 30,0.

Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro chlapce a dívky z gymnázií



Graf č. 12

V následující tabulce č. 10 jsou uvedeny hodnoty celkového sebepojetí školní úspěšnosti podle jednotlivých tříd i pohlaví. Studenti gymnázií dosahovali vyšších průměrných hodnot celkové míry sebepojetí školní úspěšnosti než žáci základních škol i na úrovni jednotlivých tříd. Ve všech třídách gymnázií měli vyšší míru sebepojetí dívky oproti chlapcům, na základních školách se třídní průměry k pohlaví lišily.

Míra sebepojetí školní úspěšnosti - podle třídy

	6. tř			prima		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	25,52	29,00	10,06	29,50	29,50	4,45
chlapci	28,00	29,00	9,05	29,26	29,00	2,94
celkem	26,67	29,00	9,60	29,38	29,00	3,75
	7. tř			sekunda		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	22,44	23,00	11,18	28,44	28,00	5,70
chlapci	22,91	20,50	8,52	27,20	26,00	5,38
celkem	22,70	22,00	9,68	27,86	27,00	5,52
	8. tř			tercie		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	24,57	26,00	9,35	31,17	31,00	4,34
chlapci	24,00	24,00	8,53	29,92	30,50	3,68
celkem	24,26	26,00	8,81	30,51	31,00	4,01
	9. tř			kvarta		
pohlaví	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
dívky	26,48	29,00	11,21	31,58	31,00	4,95
chlapci	25,41	25,00	8,80	30,04	30,00	3,61
celkem	25,98	25,00	10,06	30,82	30,00	4,37

Tab. č. 10

V tabulce č. 11 jsme se zaměřili na dílčí oblasti dotazníku SPAS, které zde uvádíme ve vztahu k pohlaví i dle typu navštěvované školy. Na základě výsledků uvedených v tabulce je možné pozorovat, že studenti gymnázií dosáhli oproti žákům základních škol vyšších průměrných hodnot ve všech dílčích dimenzích sebepojetí školní úspěšnosti. Je možné rozpoznat ty oblasti, ve kterých z hlediska průměru dominují dívky v porovnání s chlapci. Zatímco dívky vynikají v oblastech čtení, pravopis a psaní, chlapci dominují v matematice, čtení a obecných schopnostech.

Nejvyšší průměrná hodnota u dívek byla dosažena v oblasti čtení (základní škola 5,09; gymnázium 5,47). U chlapců základní školy dominovalo také čtení (5,11), na gymnáziu se nejlépe hodnotili chlapci v oblasti matematiky (5,81). Naopak nejnižšími průměrnými výsledky na gymnáziu ohodnotila obě pohlaví žáků oblast sebedůvěry – dívky (4,53)

a chlapci (4,41). Na základní škole byla zjištěna nejnižší průměrná hodnota u dívek v oblasti obecných schopností (3,31), u chlapců zase pravopis (2,88).

Sebepojetí školní úspěšnosti v jednotlivých dimenzích - podle pohlaví

<i>Celý soubor (základní škola + gymnázium)</i>						
	dívky			chlapci		
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
obecné schopnosti	4,18	4,00	2,03	4,53	5,00	1,94
matematika	4,64	5,00	2,15	5,44	6,00	1,87
čtení	5,28	6,00	2,08	5,12	5,00	1,92
pravopis	4,32	5,00	2,21	3,66	4,00	2,20
psaní	5,06	5,00	2,20	4,03	4,00	1,89
sebedůvěra	3,98	4,00	1,95	4,21	4,00	1,83
<i>Základní škola</i>						
	dívky			chlapci		
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
obecné schopnosti	3,31	3,00	2,18	4,19	4,00	2,18
matematika	4,05	4,00	2,61	5,10	5,00	2,33
čtení	5,09	6,00	2,66	5,11	5,00	2,27
pravopis	3,87	4,00	2,75	2,88	2,00	2,56
psaní	5,05	6,00	2,62	3,65	3,00	2,24
sebedůvěra	3,43	4,00	2,23	4,04	4,00	2,27
<i>Gymnázium</i>						
	dívky			chlapci		
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka
obecné schopnosti	5,07	5,00	1,40	4,90	5,00	1,58
matematika	5,25	5,00	1,31	5,81	6,00	1,07
čtení	5,47	6,00	1,20	5,13	5,00	1,45
pravopis	4,78	5,00	1,33	4,52	5,00	1,26
psaní	5,08	5,00	1,68	4,45	4,00	1,30
sebedůvěra	4,53	4,00	1,43	4,41	4,00	1,16

Tab. č. 11

V další části práce budou analyzovaná data využita ke statistickému testování stanovených hypotéz.

6.3 Testování hypotéz

Hypotéza č. 1

Předpokládáme, že existuje statistická souvislost mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti žáka a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči.

Výsledky korelace mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči

Celý soubor n=407				
proměnná	průměr	sm.odch.	SOR JČ	celk. SŠÚ
sociální opora	4,22	0,8124	1,00	0,418073
sebpoejetí šk.úspěšnosti	27,23	7,9454	0,418073	1,00
Základní škola n=209				
proměnná	průměr	sm.odch.	SOR JČ	celk. SŠÚ
sociální opora	4,02	0,8926	1,00	0,400881
sebpoejetí šk.úspěšnosti	24,89	9,6228	0,400881	1,00
Gymnázium n=198				
proměnná	průměr	sm.odch.	SOR JČ	celk. SŠÚ
sociální opora	4,43	0,6556	1,00	0,302040
sebpoejetí šk.úspěšnosti	29,70	4,5147	0,302040	1,00

Tab.č. 12

$$\underline{r_p = 0,418 \quad \text{PEARSON CORREL}}$$

Vypočítaný koeficient korelace ($r_p = 0,418$) ukazuje, že v celém souboru žáků existuje středně silný pozitivní vztah mezi získanou sociální oporou žáka poskytovanou rodiči a jeho celkovým sebepojetím školní úspěšnosti.

Pozitivní korelace byla ověřena i u jednotlivých typů škol – základní školy ($r_p = 0,401$) i gymnázia ($r_p = 0,302$).

K ověření statistické významnosti korelačního koeficientu jsme dále vypočítali testové kritérium t . Vypočítaná hodnota testového kritéria $t = 9,26$ pro celý soubor byla porovnána s kritickou hodnotnou $t_{0,05}(400) = 1,96$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota je vyšší než hodnota kritická, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

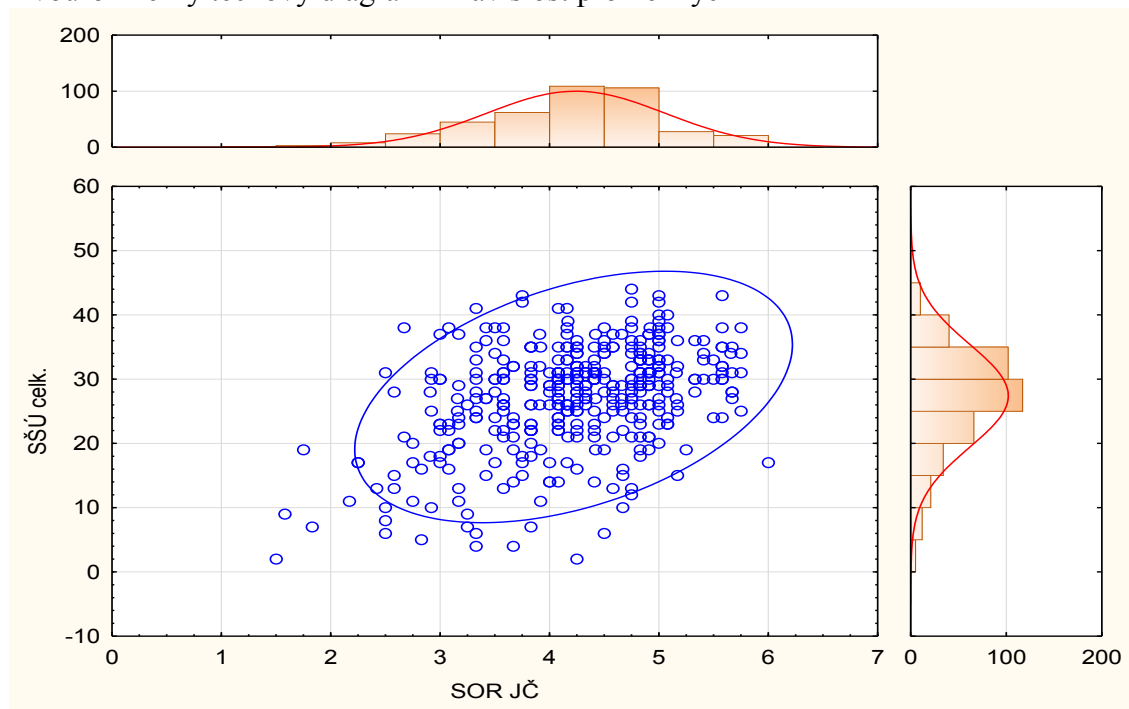
Hypotéza, že existuje statistická souvislost mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti žáka a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči, byla **verifikována**.

Potvrzujeme tedy předpoklad, že míra získané sociální opory poskytované rodiči souvisí s celkovou mírou žákovy sebepojetí školní úspěšnosti. Čím více se žákům dostává sociální opory od rodičů, tím dosahují vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti.

Dvourozměrný tečkový diagram (graf č. 13) znázorňuje závislost mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči. V grafu je zakreslena elipsa 95% konstantní hustoty pravděpodobnosti a na okrajích grafu jsou histogramy obou proměnných.

Obě proměnné vykazují určité odchylky od normality. Dvourozměrná normalita je rovněž porušena, protože vně elipsy leží 6 % bodů, tedy více než 5 %. Avšak vzhledem k tomu, že rozsah souboru je velký ($n = 407$), lze tyto odchylky od normality zanedbat.

Dvourozměrný tečkový diagram – závislost proměnných



Graf č. 13

Hypotéza č. 2

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy a víceletého gymnázia.

Sebepojetí školní úspěšnosti – podle typu školy

proměnná	základní škola <i>n=209</i>			gymnázium <i>n=198</i>			F poměr rozptyly
	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	
sebepojetí školní úspěšnosti	24,89	25,50	9,62	29,70	30,00	4,51	0,000142

Tab. č. 13

Výsledné p je blízké 0.

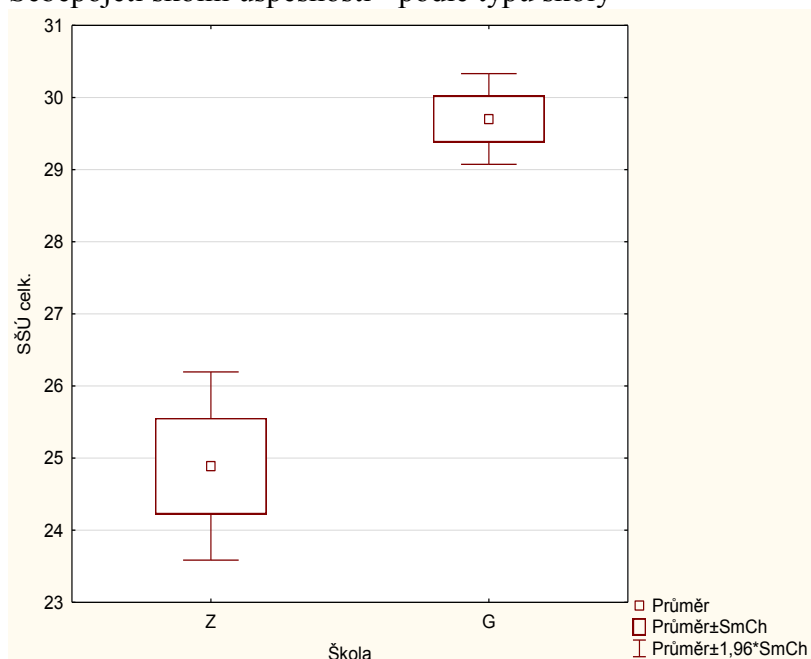
$p = 0,00000031$ T.test

Při výpočtu byl použit T.test s neshodnými rozptyly, protože $F < 0,05$. Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je menší než 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy a víceletého gymnázia, byla **verifikována**.

Žáci víceletého gymnázia dosahují vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti než žáci navštěvující základní školu. Mezi celkovou mírou sebepojetí školní úspěšnosti žáků základní školy a víceletého gymnázia existuje statisticky významný rozdíl.

Sebepojetí školní úspěšnosti - podle typu školy



Graf č. 14

Hypotéza č. 3

Předpokládáme, že existují rozdíly v celkové míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců.

Sebepojetí školní úspěšnosti - podle pohlaví

	<i>dívky</i>			<i>chlapci</i>			
	<i>n=202</i>			<i>n=205</i>			
proměnná	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	F poměr rozptyly
sebepojetí školní úspěšnosti	27,47	29,00	8,62	27,00	28,00	7,24	0,01355

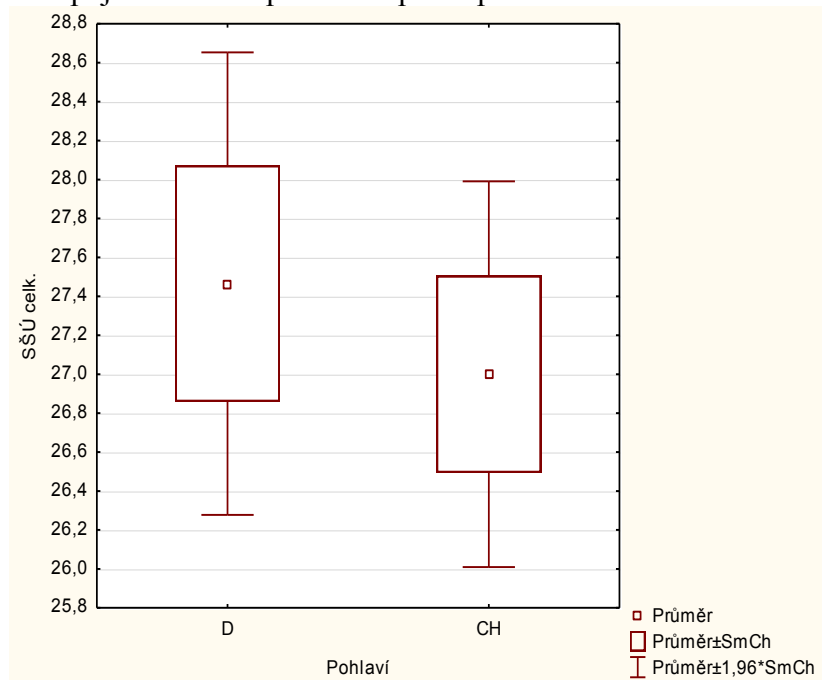
Tab. č. 14

$p = 0,555$ T.test

Při výpočtu byl použit T.test s neshodnými rozptyly, protože $F < 0,05$. Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je větší než $0,05$. Proto nelze zamítnout nulovou hypotézu.

Hypotéza, že existují rozdíly v celkové míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců, byla **falzifikována**.

Mezi celkovou mírou sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců nelze hovořit o statisticky významném rozdílu.

Sebepojetí školní úspěšnosti - podle pohlaví

Graf č. 15

Hypotéza č. 4a

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi obecné schopnosti.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – obecné schopnosti

	<i>dívky</i>			<i>chlapci</i>			
	<i>n=202</i>			<i>n=205</i>			
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	F poměr rozptyly
obecné schopnosti	4,18	4,00	2,03	4,53	5,00	1,94	0,539

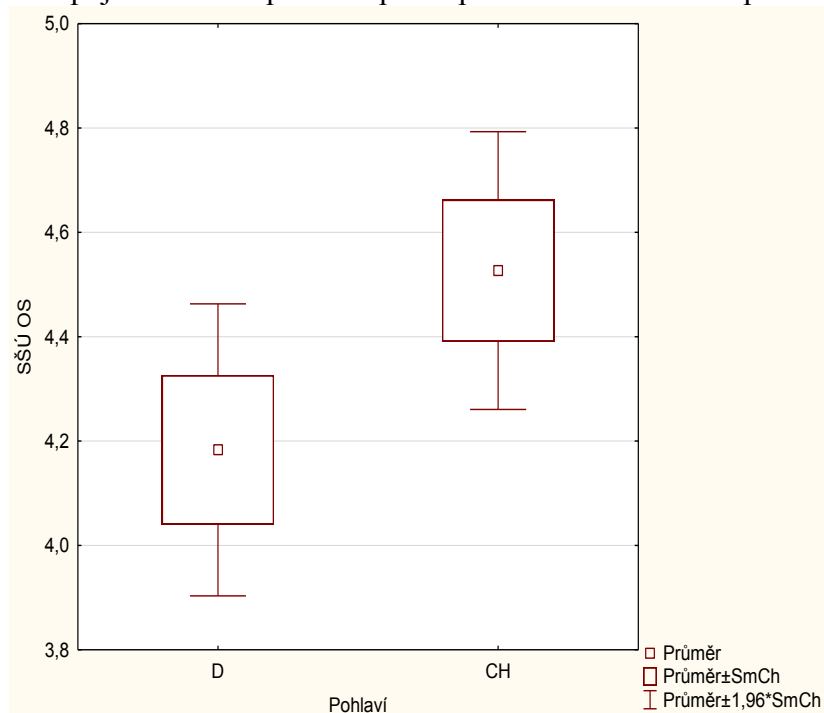
Tab. č. 15

$p = 0,082$ T.test

Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je větší než 0,05. Proto nelze zamítnout nulovou hypotézu.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi obecné schopnosti, byla **falzifikována**.

V míře sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi obecné schopnosti dívek a chlapců nelze hovořit o statisticky významném rozdílu.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – obecné schopnosti

Graf č. 16

Hypotéza č. 4b

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi matematika.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – matematika

	<i>dívky</i>			<i>chlapci</i>			
	<i>n=202</i>			<i>n=205</i>			
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	F poměr rozptyly
matematika	4,64	5,00	2,15	5,44	6,00	1,87	0,045

Tab. č. 16

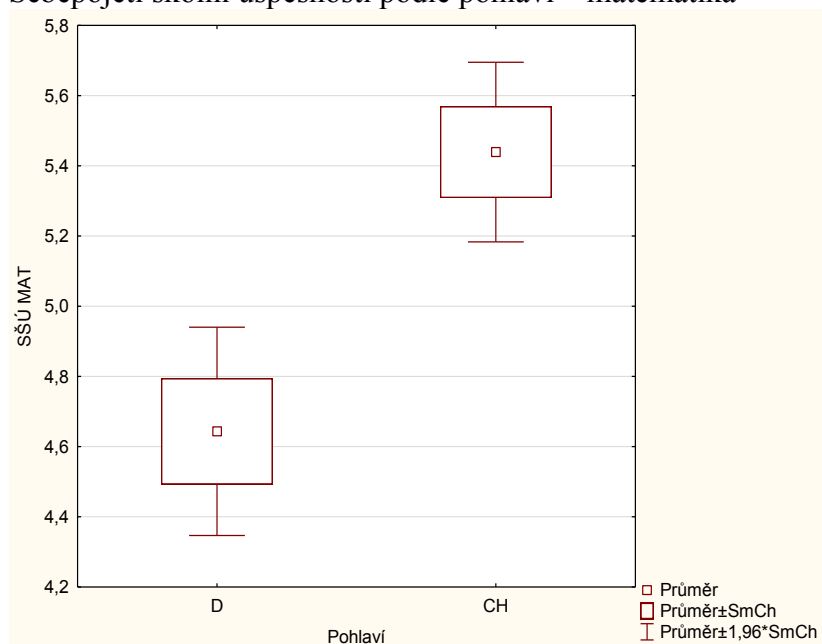
Výsledné p je blízké 0.

$p = 0,0000804$ T.test

Při výpočtu byl použit T.test s neshodnými rozptyly, protože $F < 0,05$. Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je menší než 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi matematika, byla **verifikována**.

Chlapci dosahují vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi matematika než dívky. V míře sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi matematika je mezi chlapci a dívkami statisticky významný rozdíl.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – matematika

Graf č. 17

Hypotéza č. 4c

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi čtení.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – čtení

	<i>dívky</i> <i>n=202</i>			<i>chlapci</i> <i>n=205</i>			
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	F poměr rozptyly
čtení	5,28	6,00	2,08	5,12	5,00	1,92	0,258

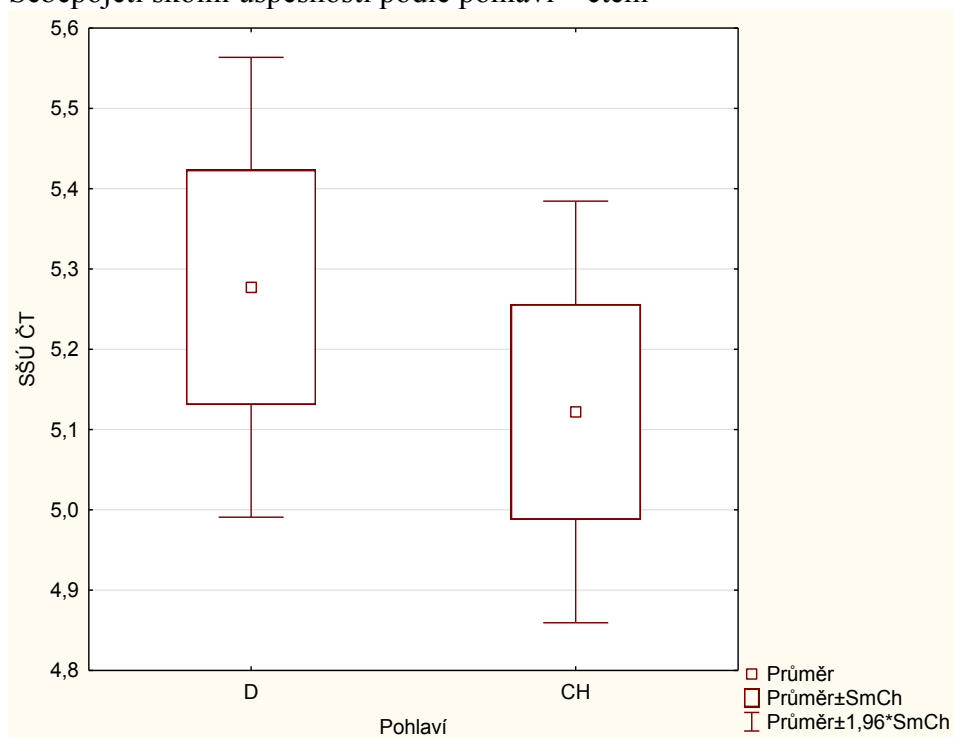
Tab. č. 17

p = 0,433 T.test

Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je větší než 0,05. Proto nelze zamítnout nulovou hypotézu.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi čtení, byla **falzifikována**.

V míře sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi čtení mezi dívkami a chlapci nelze hovořit o statisticky významném rozdílu.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – čtení

Graf č. 18

Hypotéza č. 4d

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebedojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi psaní.

Sebedojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – psaní

dimenze	dívky <i>n=202</i>			chlapci <i>n=205</i>			F poměr rozptyly
	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	
psaní	5,06	5,00	2,20	4,03	4,00	1,89	0,033

Tab. č. 18

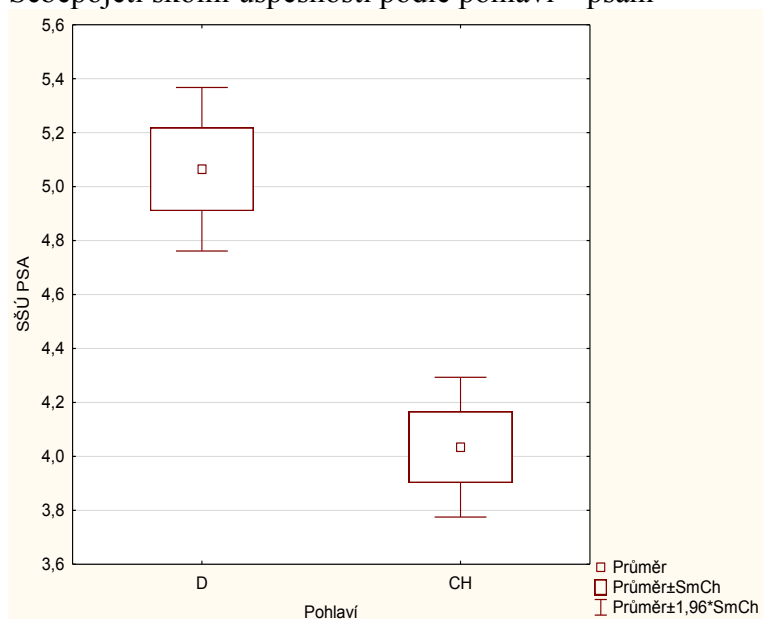
Výsledné p je blízké 0.

$p = 0,000000613$ T.test

Při výpočtu byl použit T.test s neshodnými rozptyly, protože $F < 0,05$. Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je menší než 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebedojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi psaní, byla **verifikována**.

Dívky dosahují vyšší míry sebedojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi psaní než chlapci. V míře sebedojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi psaní je mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl.

Sebedojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – psaní

Graf č. 19

Hypotéza č. 4e

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi pravopis.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – pravopis

dimenze	dívky <i>n</i> =202			chlapci <i>n</i> =205			F poměr rozptyly
	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	
pravopis	4,32	5,00	2,21	3,66	4,00	2,20	0,972

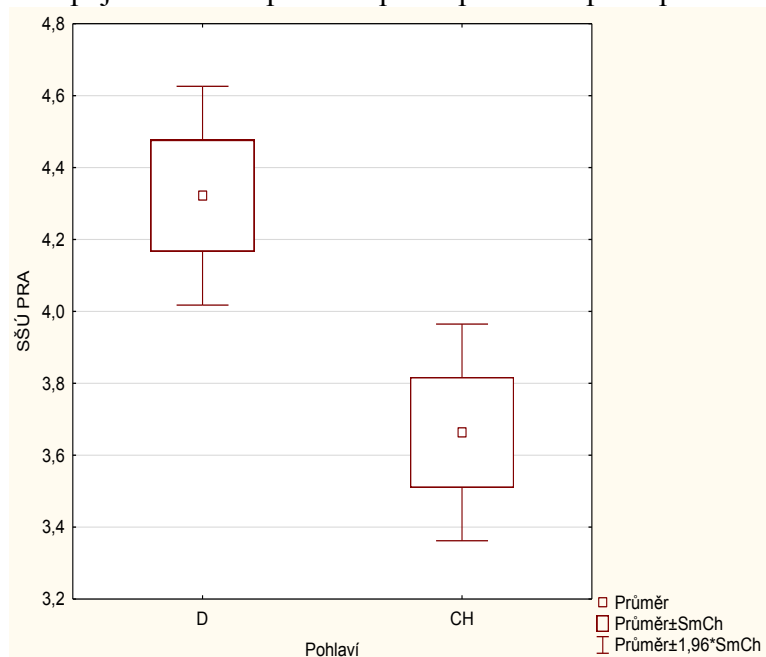
Tab. č. 19

 $p = 0,002$ T.test

Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je menší než 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi pravopis, byla **verifikována**.

Dívky dosahují vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi pravopis než chlapci. V míře sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi pravopis je mezi dívkami a chlapci statisticky významný rozdíl.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – pravopis

Graf č. 20

Hypotéza č. 4f

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi sebedůvěra.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – sebedůvěra

	<i>dívky</i> <i>n=202</i>			<i>chlapci</i> <i>n=205</i>			
dimenze	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	F poměr rozptyly
sebedůvěra	3,98	4,00	1,95	4,21	4,00	1,83	0,351

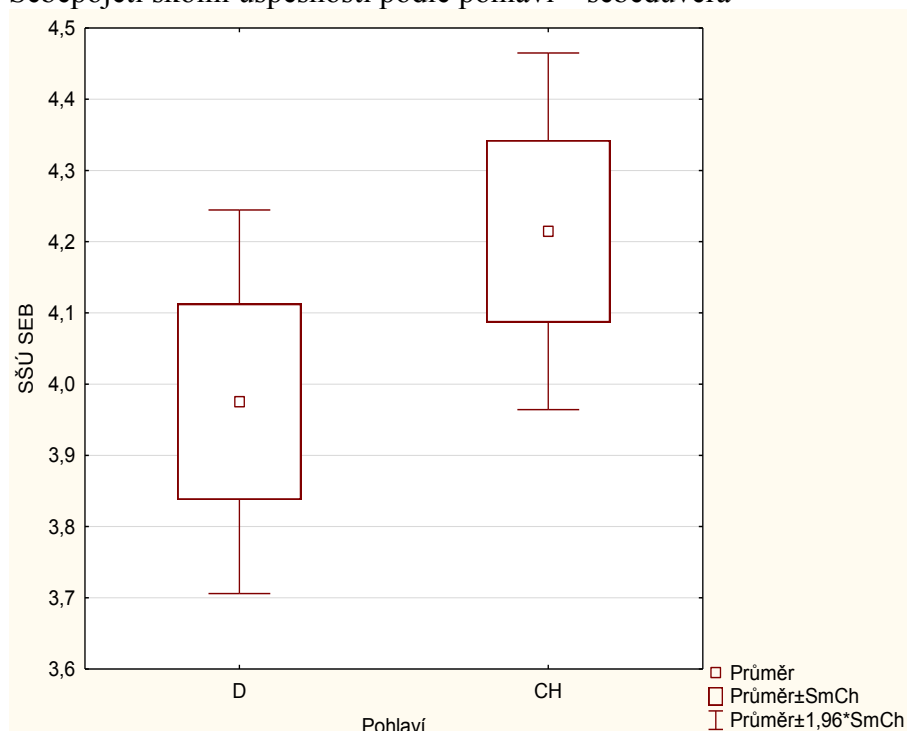
Tab. č. 20

$p = 0,202$ T.test

Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je větší než 0,05. Proto nelze zamítnout nulovou hypotézu.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti dívek a chlapců v dílčí dimenzi sebedůvěra, byla **falzifikována**.

V míře sebepojetí školní úspěšnosti v dílčí dimenzi sebedůvěra mezi dívkami a chlapci nelze hovořit o statisticky významném rozdílu.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – sebedůvěra

Graf č. 21

Hypotéza č. 5

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti mladších a starších žáků.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle věku – mladší a starší žáci

Základní škola + gymnázium n=211							F poměr rozptyly
	6. tř. + prima n=113			9. tř. + kvarta n=98			
proměnná	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	
sebepojetí školní úspěšnosti	27,99	29,00	7,45	28,50	30,00	7,98	0,480

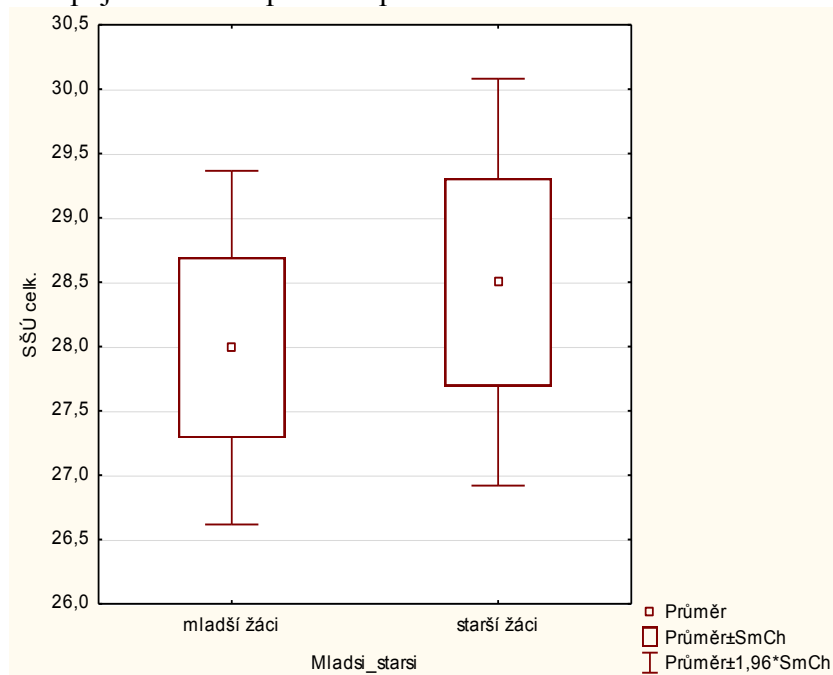
Tab. č. 21

p = 0,633 T.test

Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je větší než 0,05. Proto nelze zamítnout nulovou hypotézu.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sebepojetí školní úspěšnosti mladších a starších žáků, byla **falzifikována**.

V celkové míře sebepojetí školní úspěšnosti mezi mladšími a staršími žáky nelze hovořit o statisticky významném rozdílu.

Sebepojetí školní úspěšnosti podle věku – mladší a starší žáci

Graf č. 22

Hypotéza č. 6

Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia.

Sociální opora poskytovaná rodiči

Celý soubor (základní škola + gymnázium) n=407							F poměr rozptyly
	základní škola n=209			gymnázium n=198			
proměnná	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	aritm. průměr	medián	směr. odchylka	
sociální opora poskytovaná rodiči	4,02	4,17	0,89	4,43	4,41	0,66	0,00014

Tab. č. 22

Výsledné p je blízké 0.

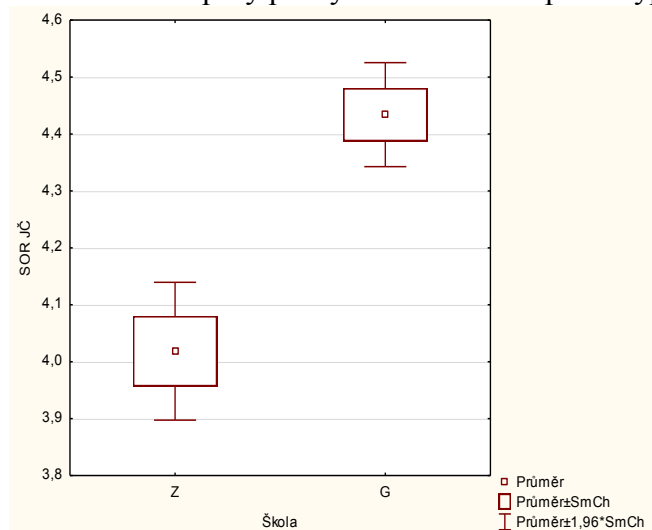
p = 0,000000165 T.test

Při výpočtu byl použit T.test s neshodnými rozptyly, protože $F < 0,05$. Statistické testování bylo provedeno na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledná hodnota signifikance p je menší než 0,05. Zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Hypotéza, že existují rozdíly v míře sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia, byla **verifikována**.

Studenti víceletého gymnázia získávají vyšší míru sociální opory než žáci navštěvující základní školu. Mezi mírou získané sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia je statisticky významný rozdíl.

Míra sociální opory poskytovaná rodiči – podle typu školy



Graf č. 23

Hypotéza č. 7

Předpokládáme, že existuje statistická souvislost mezi mírou důležitosti a mírou získané sociální opory poskytované rodiči.

Výsledky korelace mezi mírou důležitosti a mírou získané sociální opory poskytované rodiči

Celý soubor <i>n=407</i>				
proměnná	průměr	sm.odch.	SOR JČ	SOR JD
získaná sociální opora	4,22	0,8124	1,00	0,562644
důležitost sociální opory	2,22	0,3386	0,562644	1,00
Základní škola <i>n=209</i>				
proměnná	průměr	sm.odch.	SOR JČ	SOR JD
získaná sociální opora	4,02	0,8926	1,00	0,481519
důležitost sociální opory	2,12	0,3278	0,481519	1,00
Gymnázium <i>n=198</i>				
proměnná	průměr	sm.odch.	SOR JČ	SOR JD
získaná sociální opora	4,43	0,6556	1,00	0,607986
důležitost sociální opory	2,32	0,3199	0,607986	1,00

Tab.č. 23

$$r_p = 0,563 \quad \text{PEARSON CORREL}$$

Vypočítaný koeficient korelace ($r_p = 0,563$) ukazuje, že v celém souboru žáků existuje středně silný pozitivní vztah mezi mírou získané sociální opory poskytované rodiči a její důležitostí.

Pozitivní korelace byla ověřena i u jednotlivých typů škol – základní školy ($r_p = 0,482$) i gymnázia ($r_p = 0,608$).

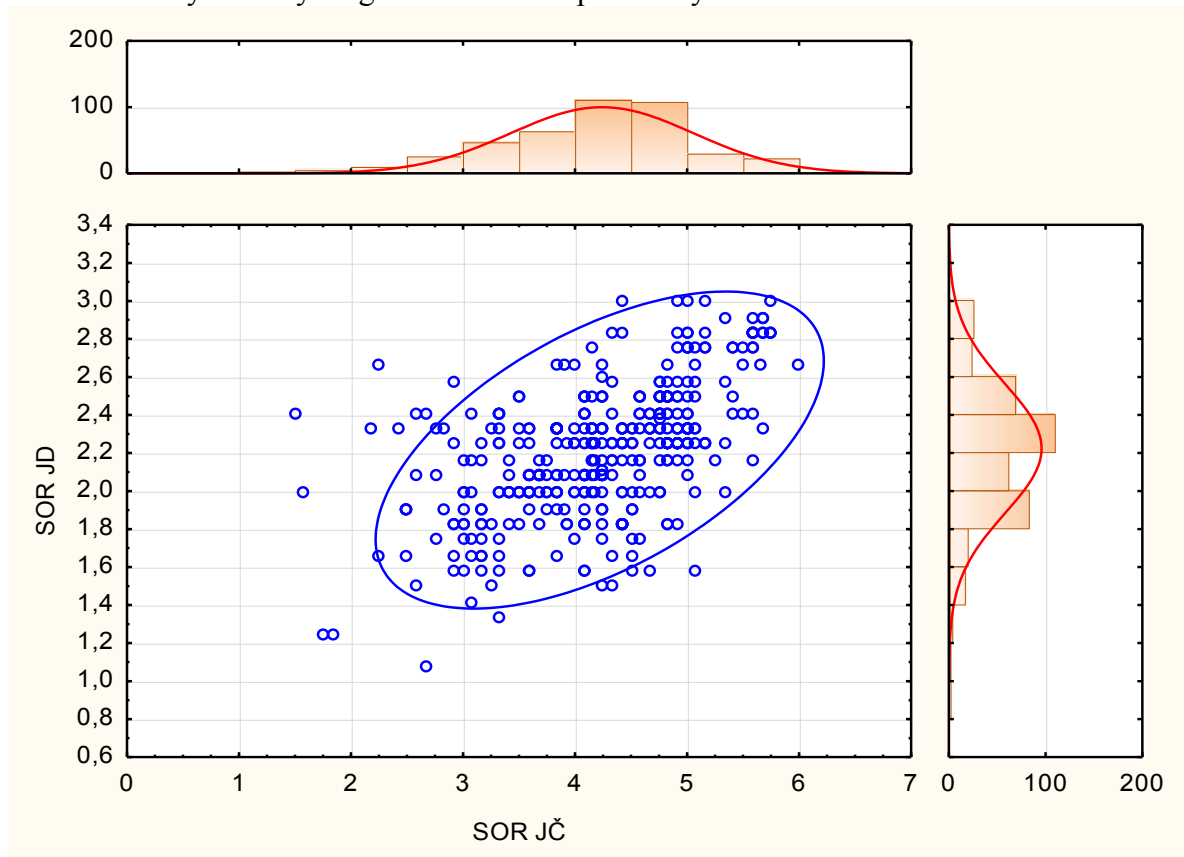
K ověření statistické významnosti korelačního koeficientu jsme dále vypočítali testové kritérium t . Vypočítaná hodnota testového kritéria $t = 15,41$ pro celý soubor byla porovnána s kritickou hodnotou $t_{0,05}(400) = 1,96$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota je vyšší než hodnota kritická, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní.

Hypotéza, že existuje statistická souvislost mezi mírou důležitosti a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči, byla **verifikována**.

Potvrzujeme tedy předpoklad, že míra získané sociální opory souvisí s její subjektivní důležitostí. Čím více se žákům dostává sociální opory od rodičů, tím více tuto oporu považují za důležitou.

Dvourozměrný tečkový diagram (graf č. 24) znázorňuje závislost mezi mírou získané sociální opory poskytované rodiči a její důležitostí. V grafu je zakreslena elipsa 95% konstantní hustoty pravděpodobnosti a na okrajích grafu jsou histogramy obou proměnných.

Dvourozměrný tečkový diagram – závislost proměnných



Graf č. 24

6.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výchozím předpokladem našeho výzkumu bylo přesvědčení, že sociální opora rodičů hraje jednu z klíčových rolí při zvládnání zátěže žáků ve vzdělávacím procesu. Míra její četnosti bude mít kladný vliv na vnímání vlastního sebepojetí školního úspěchu. Toto východisko se stalo základem při stanovení první hypotézy, která měla ověřit statistickou souvislost mezi sociální oporou žáka a jeho sebepojetím školního úspěchu. Vypočítaný koeficient korelace ukazuje, že v celém souboru žáků existuje středně silný pozitivní vztah mezi sociální oporou žáka poskytovanou rodiči a celkovým sebepojetím školní úspěšnosti. Pozitivní korelace byla ověřena i u jednotlivých typů škol, kdy vyšší hodnoty dosáhli překvapivě žáci základní školy. Předpokládali jsme, že vyšší korelace dosáhnou studenti víceletého gymnázia s ohledem na teoretické poznatky z kap 4.1. Pomocí statistických výpočtů se tedy potvrdil předpoklad, že míra vnímané sociální opory souvisí s celkovou mírou žákova sebepojetí školní úspěšnosti. Čím více se žákům dostávalo sociální opory od rodičů, tím dosahovali vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti.

Druhá hypotéza byla vztažena k celkové míře sebepojetí školní úspěšnosti dle typu navštěvované školy. Vycházeli jsme z teoretických poznatků, kdy žáci dosahující lepších školních výsledků odchází po páté třídě ze základní školy, aby ve studiu pokračovali na víceletém gymnáziu. Dalším faktorem byla jistě i rodičovská podpora, jejíž závislost jsme potvrdili při testování hypotézy č. 1, a která ovlivnila žákovo sebepojetí. V kapitole o školním sebepojetí 1.3 byl zmíněn efekt BFLPE W. Marshe, který mluvil o rizicích spojených s přechodem žáků na výběrové školy, kde je kladen důraz na výkon a výsledky. Podle něj může dojít ke snižování míry sebepojetí žáka z důsledku intenzivního srovnávání s ostatními žáky. V našem výzkumu se toto snížení u studentů víceletých gymnázií nepotvrdilo, naopak tyto studenti své sebepojetí vnímali statisticky významněji než žáci základní školy.

Celkovou míru sebepojetí školní úspěšnosti jsme v další hypotéze vztáhli k mezipohlavním rozdílům. Předpokládali jsme, že dívky budou dosahovat výrazně vyšších průměrných hodnot v porovnání s chlapci, protože jsou vnímány jako více snaživé a konformní, plnící úspěšněji své školní povinnosti. Naopak u chlapců hovořilo v neprospěch tempo jejich psychosociálního zrání, zvládnání školních povinností a socializace ve školním kolektivu, které mohou ovlivnit jejich školní úspěšnost. Tento výsledek se objevil i v publikaci autorů dotazníku (Matějček a Vágnerová, 1992, s. 26), kde byly odhaleny statisticky významné

rozdíly v celkovém skóre testu ve prospěch dívek a v neprospěch chlapců. Dívky v našem výzkumném souboru dosáhly sice vyšších průměrných hodnot než chlapci, ale rozdíly byly minimální. Náš předpoklad se ve třetí hypotéze nepotvrdil, proto nemůžeme hovořit o statisticky významných rozdílech.

V dalších hypotézách byly ověřovány rozdíly v jednotlivých dimenzích sebepojetí školní úspěšnosti - obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra. Dívky jsou dle teoretických poznatků úspěšnější v humanitně zaměřených předmětech (český jazyk, cizí jazyk, dějepis), chlapci naopak v přírodovědných a technických předmětech (matematika, fyzika, informatika). V našem výzkumu dimenze pravopis a psaní vykazovaly statisticky významné rozdílnosti ve prospěch dívek, matematika ve prospěch chlapců. Identické výsledky jsou zřejmé i ve standardizační studii Matějčka a Vágnerové (1992). V ostatních dimenzích nebyly zjištěny statistické rozdíly.

Východiskem páté hypotézy bylo zjištění, že s přibývajícím věkem dítěte je patrný postupný vývoj a zároveň nabývání a upevňování školního sebepojetí (viz.kap.1.3). Pro testování jsme zvolili skupinu žáků mladších a starších. Mladší žáci navštěvovali 6. tř. základní školy a primu víceletého gymnázia. Žáci starší navštěvovali 9. tř. základní školy a kvartu víceletého gymnázia. Starší žáci v našem výzkumném souboru dosáhli vyšších průměrných hodnot než žáci mladší, ale nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. Proto se naše východisko v páté hypotéze nepotvrdilo.

Šestá hypotéza byla vztažena k míře získané sociální opory poskytované rodiči žákům základní školy a víceletého gymnázia. Vycházeli jsme z poznatků teorie a předpokládali jsme, že podpora dětí při přechodu na výběrovou školu, stabilita rodinného prostředí i zájem rodičů bude mít vliv na vyšší míru vnímané sociální opory u studentů víceletého gymnázia. Z výsledků vyplynulo, že studenti víceletého gymnázia pocítují více sociální opory rodičů než žáci základní školy. Výsledky vykazovaly statisticky významné rozdíly, čímž se potvrdil náš předpoklad a hypotéza byla verifikována.

Cílem poslední hypotézy bylo prověření souvislosti mezi mírou získané sociální opory poskytované rodiči a její subjektivní důležitostí pro žáka. Sociální opora rodičů hraje jednu z klíčových rolí při zvládnání zátěže žáků ve vzdělávacím procesu – viz. kapitola 3.2. Pokud je opora vnímána v daném případě pozitivně, přisuzuje jí jedinec i subjektivní důležitost. V opačném případě, kdy je opora vnímána negativně, je zároveň považována za nedůležitou. Žáci našeho výzkumu vnímali sociální oporu rodičů v závislosti na věku

sestupně, tedy mladší žáci vnímali více sociální opory od rodičů a také pro ně byla důležitější. Starší žáci jí vnímali méně a zároveň pro ně byla i méně důležitá. V celém souboru žáků existuje středně silný pozitivní vztah mezi mírou získané sociální opory a její subjektivní důležitostí. Pozitivní korelace byla ověřena i u jednotlivých typů škol, kdy vyšších hodnot dosáhli studenti víceletého gymnázia. Potvrdil se tedy předpoklad, že míra získané sociální opory souvisí s její subjektivní důležitostí. Čím více se žákům dostalo sociální opory od rodičů, tím více tuto oporu považovali za důležitou.

V krátkosti se ještě zmíním o výsledcích, které nám z našeho výzkumu vyplynuly a nebyly vztaženy k testovaným hypotézám. Jak již bylo řečeno v úvodu práce, český školský systém umožňuje ranou diferenciaci žáků již na úrovni základního vzdělávání. Jedná se o přechod žáků do výběrových škol nejen podle studijních výsledků, ale i dle jejich sociálně-ekonomického zázemí. Jedním ze zajímavých zjištění, která se objevila ve výsledcích dotazníků SPAS, byla nízká míra sebedůvěry (viz. tab.č.11). Chlapci i dívky z gymnázií hodnotili dimenzi sebedůvěry nejméně ze všech dotazovaných oblastí školního sebepojetí. I žáci základních škol měli tuto dimenzi na jednom z posledních míst a v porovnání s průměry studentů gymnázia ještě nižší. U žáků nejnižších ročníků byla míra sebedůvěry velmi nízká, ve vyšších ročnících měla jen mírně narůstající tendenci. Přitom zdravá sebedůvěra, vědomí silných a slabých stránek mají významný vliv na adekvátní sebepojetí jedince. To výrazně ovlivňuje výsledky vzdělávání a budoucí ambice, které jsou jedním ze základních předpokladů uplatnění jedince na trhu práce.

Výzkumem sebedůvěry žáků, kteří se na víceletá gymnázia nehlásí a zůstávají na ZŠ, se zabýval tým z AV ČR pod vedením M. Federičové. Z výzkumu vyplynulo, že přítomnost spolužáků, kteří se hlásí na výběrovou školu a prochází náročným procesem přípravy na přijímací zkoušky, má nepříznivý vliv na sebedůvěru žáků, kteří se nikam nehlásí. Míra konkurence ve třídě má významný dopad na sebedůvěru žáků, kteří se na gymnázium nehlásí, ale kteří měli vynikající studijní výsledky oproti třídnímu průměru. Tento dopad byl výraznější spíše u dívek než u chlapců. U dívek se projevil pokles sebedůvěry i z důvodu odchodu spolužáků ze třídy nebo vytvořením nově vzniklého kolektivu. S ohledem na význam sebedůvěry na další vzdělávací dráhu jedince, doporučuji autoři výzkumu věnovat pozornost psychologickým důsledkům rané diferenciaci v období pubescence. (M. Federičová a kol., 2016)

Výsledky našeho zkoumání jsme mohli dále porovnat s empirickými výzkumy týkajícími se víceletých gymnázií a shrnutými v diplomové práci P. Sucháčka (2013). Sucháček

uvádí, že výsledky žáků víceletých gymnázií jsou významně lepší než výsledky žáků základních škol, ať je metodologie testování jakákoliv. Vychází přitom z mezinárodních šetření (PISA, TIMSS, atd.). Stejně tvrzení se verifikovalo i v našem výzkumu. Studenti víceletých gymnázií dosáhli výrazně vyšších výsledků v sebepojetí školní úspěšnosti i v jeho jednotlivých dimenzích ve srovnání s žáky základní školy.

Dále Sucháček upozornil na zajímavá zjištění (výzkum společnosti SCIO) týkající se postavení chlapců v obou typech škol. Zatímco na gymnáziích dosahují celkově lepších výsledků než dívky, na základních školách je tomu přesně naopak. Pokud budeme operovat se zjištěnou mírou sebepojetí školní úspěšnosti, tak se tato analýza v našem šetření nepotvrdila a měla právě opačný výsledek (viz. tab.č.9). Chlapci na základní škole dosáhli vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti než dívky, na gymnáziu byla jejich míra sebepojetí oproti dívkám nižší. Nutno ovšem dodat, že rozdíly v celkové míře sebepojetí v závislosti na pohlaví nebyly nijak výrazné.

Jednou z metod, kterou jsme použili, byl standardizovaný dotazník zjišťující míru sebepojetí školní úspěšnosti žáka, autorů Z. Matějčka a M. Vágnerové z roku 1992. Tento typ dotazníku se stále používá v odborné praxi (např. pedagogicko-psychologické poradny, školní poradenská pracoviště, aj.) a pokud jsme měli možnost zjistit, prozatím nebyl nahrazen jiným, novějším dotazníkem. Některé slovní obraty v dotazníku se již v praxi moc nepoužívají a žáci s nimi měli jisté potíže při vyplňování svých odpovědí. Např. se jednalo o „Psát úhledně a krasopisně....“. Poukazujeme na to z důvodu zpětné vazby, kterou jsme měli od vyučujících ze škol i ze vzkazů, které samotní žáci psali na své dotazníky.

Přestože jsme výzkum provedli u čtyř institucí (dvě základní školy a dvě víceletá gymnázia), žádná z nich neprojevila zájem o získaná data. Naše spolupráce skončila předáním vyplněných dotazníků. Už při prvotním zpracování dat však byly viditelné rozdíly u obou zjišťovaných oblastí mezi základními školami. Výsledky víceletých gymnázií byly spíše vyrovnané.

6.5 Doporučení pro praxi

Rodina, která je chápána jako místo primární socializace, má zásadní vliv při upevňování sebepojetí jedince a na jeho psychosociální vývoj. K prostředí rodiny se postupem času přidává i škola, prostřednictvím které dochází k formování žákovy sebepojetí ve vztahu ke školní úspěšnosti. Žáci v období pubescence své kvality prokazují prostřednictvím školní výkonnosti. Toto období je obecně nazýváno jako fáze píle a snaživosti. S přibývajícím věkem dítěte je patrný postupný vývoj a zároveň nabývání a upevňování sebepojetí. Žáci, kteří mají důvěru v sebe sama, dovedou lépe uplatnit své schopnosti a dovednosti ve školním prostředí. Zároveň se prokazují vyšší mírou vytrvalosti, jsou odolnější vůči neúspěchu. Čím vyšší je sebepojetí školní úspěšnosti, tím vyšší je skutečný výkon i aktivita ve vyučování.

Rodiče a jejich poskytování citového zázemí dítěti, pozitivní rodinná atmosféra, vyjadřování náklonnosti, porozumění anebo zájem o školní výsledky - tyto všechny atributy se podílejí na zdravém, pevném a stabilním sebepojetí dítěte. Významnou roli sehrávají i vrstevníci a spolužáci, ale také vzájemné porovnávání prospěchu a výsledků učiteli i rodiči. Sebepojetí se tedy ve školním prostředí neformuje pouze na individuální úrovni, ale je výsledkem interakcí s dalšími lidmi v okolí žáka.

Školní prostředí pro dítě neznamena jen pozitivní zdroj výzev a možnost rozvoje. Zároveň se rozšiřuje spektrum zátěžových situací a ne vždy je dítě schopno dostát všem školním požadavkům, které jsou na něj kladeny. Dítě se setkává jak se školními úspěchy, tak i neúspěchy a osobním selháním. Pomocí mu může být sociální opora, kterou mu poskytují lidé v jeho okolí. V období pubescence jsou to zejména rodiče, ale i kamarádi, spolužáci, pedagogové, či další lidé ve škole.

V oblasti školního neúspěchu je možné nalézt uplatnění pro sociálního pedagoga v resortu školství. Prozatím se problémy školní neúspěšnosti zabývají pracovníci školního poradenského pracoviště, v budoucnu by mohl být sociální pedagog zařazen mezi pedagogické pracovníky (dle zákona č. 563/2004 Sb). Sociální pedagog by zastával roli mediátora mezi školou a rodinou, kde chybí podnětné zázemí, jako jeden z hlavních atributů pro rozvoj školní úspěšnosti.

V současné době je možno sociálního pedagoga zaměstnat a financovat v rámci výzvy MŠMT, Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (2014-2020) - Sociální pedagog – personální podpora ZŠ.

Jedná se o dočasnou personální podporu s cílem podpořit žáky ohrožené školním neúspěchem, kteří musí být v konkrétní základní škole alespoň tři. Školní neúspěch je zapříčiněn – nízkou motivací ke vzdělávání, dlouhodobým a prospěchovým neúspěchem, nedůsledností ve školní přípravě, kázeňskými přestupky, nedůsledným rodičovským vedením, sociokulturně znevýhodněným prostředím. Hlavní pracovní náplní je mediace mezi školou a rodinou i ostatními subjekty (např. policií, obcí, zdravotnickým zařízením, aj.). Účinně pomůže žákům, jejichž rodiny nemají dostatečnou kapacitu, pomoci s přípravou do školy a s motivací ke studiu. Poskytne pedagogům informace týkající se zázemí žáků a problémů, což následně pomůže pedagogům zvolit vhodný přístup k žákovi.

Školní úspěch i neúspěch v nemalé míře ovlivňuje budoucí život každého žáka. Jedinec, který ve škole získal minimum odpovídajících znalostí a dovedností, má méně šancí se uplatnit na trhu práce. Tomu bude odpovídat i jeho sociální a ekonomické postavení ve společnosti.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na problematiku sebepojetí školní úspěšnosti žáků ve vztahu k rodinnému prostředí. Tato témata představují hlavní linie teoretické i praktické části práce. Výzkum jsme zaměřili na zjištění, zda existuje statistická souvislost mezi sociální oporou rodičů a sebepojetím školní úspěšnosti. Dílčími cíli bylo zmapování míry sebepojetí školní úspěšnosti a míry sociální opory v závislosti na pohlaví, věku nebo dle typu navštěvované školy.

Teoretickou část tvořily čtyři kapitoly - sebepojetí, školní úspěšnost a neúspěšnost, rodinné prostředí a instituce poskytující základní vzdělání. V první kapitole byla pozornost věnována problematice sebepojetí a to především definičnímu vymezení i jeho vývoji v jednotlivých etapách lidského života. Dominantním bylo vymezení sebepojetí v období dospívání, které koresponduje s věkem našich respondentů. Poslední část kapitoly byla věnována problematice školního sebepojetí, které úzce souvisí s tématem této práce. V následující části byl vymezen koncept školní úspěšnosti a neúspěšnosti. V další kapitole jsme se zabývali rodinným prostředím, zejména sociální oporou poskytovanou rodiči a vlivu rodiny na výchovně-vzdělávací proces. Poslední kapitola byla věnována institucím poskytujícím základní vzdělání a otázce vnější diferenciaci. Ze čtyř oblastí teoretické části vznikl ucelený koncept, kterým jsme navázali na část praktickou.

Realizace výzkumného šetření probíhala pomocí kvantitativního přístupu, s pomocí dvou standardizovaných dotazníků, které plně korespondovaly s tematickým zaměřením práce. Jednalo se o dotazník Sebepojetí školní úspěšnosti žáků a dotazník Sociální opory pro děti a dospívající. Výzkumný vzorek v počtu 407 respondentů tvořili žáci druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Stanovení hypotéz bylo provedeno na základě získaných teoretických poznatků z první části práce. Sběr dat probíhal na školách v průběhu měsíce ledna 2017. Získané údaje byly statisticky zpracovány a graficky znázorněny.

Výzkumným cílem práce bylo zmapovat míru sebepojetí školní úspěšnosti žáků druhého stupně základní školy a studentů nižšího stupně víceletého gymnázia, dále jeho spojitost se sociální oporou poskytovanou rodiči. Potvrdila se pozitivní korelace u žáků obou typů škol, tedy čím více se žákům dostávalo sociální opory od rodičů, tím dosahovali vyšší míry sebepojetí školní úspěšnosti. Dále se ukázalo, že studenti navštěvující víceletá gymnázia vykazovali vyšší míru sebepojetí školní úspěšnosti v porovnání s žáky základních škol.

Naopak nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v míře sebepojetí v případě mezipohlavních rozdílů, a ani ne mezi mladšími a staršími žáky. V obou případech nebyla naplněna naše očekávání. V závislosti na pohlaví se objevily statisticky významné rozdílnosti v dílčích dimenzích sebepojetí - pravopis a psaní ve prospěch dívek, matematika ve prospěch chlapců. Studenti víceletého gymnázia vnímali poskytovanou sociální oporu rodičů více, než žáci základní školy. Dále se potvrdila pozitivní korelace mezi četností a důležitostí sociální opory u žáků obou typů škol. Čím více se žákům dostávalo sociální opory od rodičů, tím více tuto oporu považovali za důležitou.

Významnými mechanismy ve vztahu k sebepojetí školní úspěšnosti jsou jak rodina, tak i škola. Jsou hlavními činiteli, nejen se prolínajícími, ale i vzájemně se obohacujícími. Rodinné prostředí, které je v období dospívání stále nejdůležitější sociální oporou jedince, má vliv na jeho školní výsledky. Kladný vztah rodičů s dětmi, způsob komunikace, pozitivní klima, ale i společné rodinné aktivity hrají velmi důležitou roli ve všestranném rozvoji osobnosti dítěte, což se odráží i ve školní úspěšnosti. Pedagogové vnímají zapojení rodičů za důležitou součást při nápravě problémů spojených se školní neúspěšností nebo s problémy v oblasti vzdělávání. Naopak málo podněcující a akceptující rodinné prostředí může způsobit ztrátu motivace dětí k učení. Nezájem rodičů brzdí rozvíjení zájmů a naplňování aspirací svých dětí. Vždyť školní úspěch i neúspěch v nemalé míře ovlivňuje budoucí pracovní život každého jedince, který má dále vliv na jeho ekonomické a sociální postavení ve společnosti. V oblasti školního neúspěchu lze nalézt uplatnění pro sociálního pedagoga v resortu školství. Zastával by např. roli mediátora mezi školou a rodinou, kde chybí motivace ke školním výkonům, pomáhal by žákovi s přípravou.

V dalších výzkumech by bylo možné výsledky sebepojetí školní úspěšnosti (dotazník SPAS) v jednotlivých dimenzích – matematika a pravopis, porovnat s klasifikačním hodnocením žáka v daném předmětu. Z dotazníku Sociální opory - CASSS-CZ byla v našem výzkumu využita pouze jedna z oblastí sociální opory – rodiče. V příštím výzkumném šetření by bylo zajímavé srovnat míru vnímané opory ze strany kamarádů, učitelů, spolužáků nebo lidí ve škole, jež tento výzkumný nástroj rovněž nabízí. Pro posouzení vztahu mezi oběma dimenzemi by bylo rovněž příhodné zahrnout také další determinanty, které mohou se sebepojetím školní úspěšnosti souviset, a tedy jej ovlivňovat. Z rodinného prostředí by se mohlo jednat o dosažené vzdělání rodičů, počet sourozenců, pořadí narození nebo úplnost či neúplnost rodiny, prostřednictvím kterých by mohla být nalezena zajímavá zjištění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, Marek, 2001. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2747-9.
- [2] ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- [3] FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- [4] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [5] HARTL, Pavel, Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [6] HAYES, Nicky, 2013. *Základy sociální psychologie*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0534-0.
- [7] HELUS, Zdeněk, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: SPN. Knižnice psychologické literatury.
- [8] HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přeprac. a doplň. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [9] HENDL, Jan, 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 5., rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0981-2.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.
- [11] KASÍKOVÁ, Hana, Jana STRAKOVÁ, 2011. *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [12] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- [13] KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2003. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-774-4.

- [14] LOKŠOVÁ, Irena, Jozef LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Pedagogická praxe. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- [15] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [16] MAREŠ, Jiří, 2001. *Sociální opora u dětí a dospívajících. I*. Hradec Králové: Nucleus. ISBN 80-86225-19-4.
- [17] MAREŠ, Jiří, Stanislav JEŽEK, 2005. *Dotazník sociální opory pro děti a dospívající*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-08-9.
- [18] MATĚJČEK, Zdeněk, Marie VÁGNEROVÁ, 1992. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- [19] MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Josef BASL, 2006. *D(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
- [20] MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ, 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., přeprac. a aktual. vyd.* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-014-2.
- [21] MLČÁK, Zdeněk, 1999. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-7042-543-1.
- [22] POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [23] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [24] RABUŠICOVÁ, Milada, 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.
- [25] SMÉKAL, Vladimír, Petr MACEK, 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Brno: Barrister&Principal. ISBN 80-85947-83-8.

- [26] ŠOLCOVÁ, Iva, Vladimír KEBZA, 2003. *Prediktory sociální opory u české populace*. Československá psychologie, 2003, roč. 57, č.3, str. 220-229.
- [27] TYRLÍK, Mojmír, Petr MACEK a JAN ŠIRŮČEK, 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5107-2.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-487-X.
- [29] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [30] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [31] WALTEROVÁ, Eliška, 2011. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.

Internetové zdroje:

BOYS, GIRLS AND ACHIEVEMENT: ADRESSING THE CLASSROOM, B.Francis, [on line]. c2017 [cit. 2017-01-19]. Dostupné z www:< <https://site.ebrary.com>>

INTERAKCE RODINY A ŠKOLY POHLEDEM MATEK, K.Vojtíšková, [on line]. c2017 [cit. 2017-02-02]. Dostupné z www:< http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_2_03_Interakce_115_126.pdf>

OPERAČNÍ PROGRAM – VÝZKUM, VÝVOJ A VZDĚLÁVÁNÍ, MŠMT (2014-2020), , [on line]. c2017 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z www:<http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_zjednodusene_projekty_22_a23/P_riloha_c_3_Prehled_sablon_k_1_8_2016.pdf>

PROTEKTIVNÍ A RIZIKOVÉ OSOBNOSTNÍ RYSY U ADOLESCENTŮ. M.Dolejš, O.Skopal, J.Suchá, a kol. [on-line]. c2016 [cit. 2016-12-01]. Dostupné z www: < <http://psych.upol.cz/wp-content/uploads/2014/10/Protektivní-a-rizikové-osobností-rysy-u-adolescentů-Dolejš-Skopal-Sucha-a-kol..pdf>>

PSYCHOLOGIE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI A NEÚSPĚŠNOSTI. R.Kohoutek. [on line]. c2017 [cit. 2017-01-03]. Dostupné z www: < <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>>

PSYCHOSOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V ADOLESCENCI: ROLE VRSTEVNICKÝCH A RODINNÝCH VZTAHŮ. Dizertační práce, 2009, Masarykova univerzita, Brno, M. Širůčková [on line]. c2017 [cit. 2017-01-15]. Dostupné z www: < http://is.muni.cz/th/20659/fss_d/>

RODINA - DŮLEŽITÁ SOCIÁLNÍ DETERMINACE VÝVOJE PSYCHIKY A OSOBNOSTI. R.Kohoutek. [on line]. c2017 [cit. 2017-01-13]. Dostupné z www: < <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/rodina-dulezita-socialni-determinace-vyvoje-psychiky-a-osobnosti>>

SEBEDŮVĚRA TŘÍDY A SOUTĚŽ SPOLUŽÁKŮ O OSMILETÁ GYMNÁZIA, M. Federovičová, [on line]. c2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z www: < http://idea.cergei.cz/files/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy/files/downloads/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy.pdf>

SOCIÁLNÍ OPORA: SHRNUÍ VÝZKUMNÉ ČINNOSTI V ČESKÉ A SLOVENSKÉ OBLASTI A INSPIRACE DO BUDOUCNOSTI – NADANÉ DĚTI, Z. Krpoun [on line]. c2017 [cit. 2017-01-20]. Dostupné z www: < <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1347012861.pdf>>

ŠKOLSKÝ ZÁKON, č. 561/2004 Sb. [on line]. c2017 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z www: < <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>>

VÍCELETÁ GYMNÁZIA V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU: FUNKCE A DOPADY. Diplomová práce, 2013, Masarykova univerzita, Brno, P. Sucháček [on line]. c2017 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z www: < http://is.muni.cz/th/327525/ff_m/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AV ČR	Akademie věd České republiky
BFLPE	Efekt velké ryby v malém rybníce (Big Fish Little Pond Effect)
CASSS-CZ	Dotazník sociální opory pro děti a dospívající
H 1 ..., 7	Hypotéza 1, 7
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PISA	Mezinárodní šetření (Programme for International Student Assessment)
Pohlaví: D	Dívky
Pohlaví: CH	Chlapci
SES	Socioekonomický status
SOR JČ	Sociální opora rodičů – Jak často?
SOR JD	Sociální opora rodičů – Jak důležité?
SPAS	Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti žáka
SŠÚ	Sebepojetí školní úspěšnosti
Škola: G	Gymnázium
Škola: Z	Základní škola
TIMSS	Mezinárodní šetření (Trends in International Mathematics and Science Study)
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

- Tab.č. 1 Počet vrácených platných dotazníků – škola a třída
- Tab.č. 2 Výzkumný soubor podle typu školy a pohlaví
- Tab.č. 3 Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči – podle typu školy
- Tab.č. 4 Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči – podle pohlaví
- Tab.č. 5 Míra získané sociální opory poskytovaná rodiči – podle třídy
- Tab.č. 6 Míra důležitosti sociální opory poskytovaná rodiči - podle typu školy
- Tab.č. 7 Míra důležitosti sociální opory poskytovaná rodiči - podle pohlaví
- Tab.č. 8 Míra sebepojetí školní úspěšnosti - podle typu školy
- Tab.č. 9 Míra sebepojetí školní úspěšnosti - podle pohlaví
- Tab.č. 10 Míra sebepojetí školní úspěšnosti - podle třídy
- Tab.č. 11 Sebepojetí školní úspěšnosti v jednotlivých dimenzích - podle pohlaví
- Tab.č. 12 Výsledky korelace mezi mírou sebepojetí školní úspěšnosti a mírou získané sociální opory poskytovanou rodiči
- Tab.č. 13 Sebepojetí školní úspěšnosti – podle typu školy
- Tab.č. 14 Sebepojetí školní úspěšnosti - podle pohlaví
- Tab.č. 15 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – obecné schopnosti
- Tab.č. 16 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – matematika
- Tab.č. 17 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – čtení
- Tab.č. 18 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – psaní
- Tab.č. 19 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – pravopis
- Tab.č. 20 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – sebedůvěra
- Tab.č. 21 Sebepojetí školní úspěšnosti podle věku – mladší a starší žáci
- Tab.č. 22 Vnímaná sociální opora Rodiče - podle typu školy
- Tab.č. 23 Výsledky korelace mezi celkovou mírou získané sociální opory a její důležitostí

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1 Výzkumný soubor podle typu školy a pohlaví
- Graf č. 2 Histogram míry získané sociální opory pro celý soubor
- Graf č. 3 Histogram míry získané sociální opory pro základní školy a gymnázia
- Graf č. 4 Histogram míry získané sociální opory pro chlapce a dívky ze základních škol
- Graf č. 5 Histogram míry získané sociální opory pro chlapce a dívky z gymnázií
- Graf č. 6 Histogram míry důležitosti sociální opory pro celý soubor
- Graf č. 7 Histogram míry důležitosti sociální opory pro základní školy a gymnázia
- Graf č. 8 Histogram míry důležitosti sociální opory pro chlapce a pro dívky
- Graf č. 9 Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro celý soubor
- Graf č. 10 Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro základní školy a gymnázia
- Graf č. 11 Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro chlapce a dívky ze základních škol
- Graf č. 12 Histogram míry sebepojetí školní úspěšnosti pro chlapce a dívky z gymnázií
- Graf č. 13 Dvourozměrný tečkový diagram – závislost proměnných
- Graf č. 14 Sebepojetí školní úspěšnosti - podle typu školy
- Graf č. 15 Sebepojetí školní úspěšnosti - podle pohlaví
- Graf č. 16 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – obecné schopnosti
- Graf č. 17 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – matematika
- Graf č. 18 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – čtení
- Graf č. 19 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – psaní
- Graf č. 20 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – pravopis
- Graf č. 21 Sebepojetí školní úspěšnosti podle pohlaví – sebedůvěra
- Graf č. 22 Sebepojetí školní úspěšnosti podle věku – mladší a starší žáci
- Graf č. 23 Míra sociální opory poskytovaná rodiči – podle typu školy
- Graf č. 24 Dvourozměrný tečkový diagram – závislost proměnných

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník – CASSS-CZ, SPAS

DOTAZNÍK

Milí žáci/žákyně,

prosím vás o vyplnění a zakroužkování odpovědí u všech otázek dotazníku. Jedná se o otázky týkající se vás i vašich rodičů. Získané odpovědi jsou anonymní a budou zpracovány v rámci diplomové práce.

1. Třída: 2. Pohlaví: chlapec / dívka

V této části dotazníku mě zajímá, jakou pomoc a oporu dostáváte od svých rodičů.

Zde je ukázka toho, jak se má dotazník vyplňovat.

Moji rodiče	Jak často?						Jak důležité?		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy	Nedůležité	Důležité	Velmi důležité
Moji rodiče.....									
dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí	1	2	3	4	5	6	1	2	3

V tomto případě rodiče žáka téměř nikdy nepochválí, ačkoli na to žák čeká, považuje pochvalu od rodičů za důležitou.

Nyní se už můžete pustit do odpovídání. Pokud by vám bylo něco nejasného, přihlaste se a zeptejte se. Zakroužkujte zvolenou odpověď u činnosti, jak často se odehrává a současně jak je pro vás osobně důležitá.

Moji rodiče	Jak často?						Jak důležité?		
	Nikdy	Téměř nikdy	Občas	Často	Téměř vždy	Vždy	Nedůležité	Důležité	Velmi důležité
Moji rodiče.....									
dávají mi najevo, že jsou na mě hrdí	1	2	3	4	5	6	1	2	3
rozumí mi	1	2	3	4	5	6	1	2	3
naslouchají mi, když jim potřebuji něco říci	1	2	3	4	5	6	1	2	3
pomohou mi, když nevím co dělat	1	2	3	4	5	6	1	2	3
dávají mi dobré rady	1	2	3	4	5	6	1	2	3
pomáhají mi řešit problémy tím, že mi poskytnou informace	1	2	3	4	5	6	1	2	3
pochválí mě, když se mi něco povede	1	2	3	4	5	6	1	2	3
citlivě mě upozorní, když dělám chyby	1	2	3	4	5	6	1	2	3
odmění mě, když něco udělám dobře	1	2	3	4	5	6	1	2	3
pomáhají mi, abych mohl dělat to, co mě baví	1	2	3	4	5	6	1	2	3
udělají si čas, aby mi pomohli s rozhodováním	1	2	3	4	5	6	1	2	3
dávají mi mnoho věcí, které potřebuji	1	2	3	4	5	6	1	2	3

Dotazník CASSS-CZ

V této části dotazníku mě zajímá, jak vnímáte vlastní schopnosti, školní výkony a jak se ve škole cítíte.

U každé otázky zakroužkujte jednu z možností ANO – NE.

1. Naučím se dost lehce a rychle i těžkou látku.	ANO	NE
2. Myslím, že matematiku umím velmi dobře.	ANO	NE
3. Čtu pořád ještě dost nejistě. Potřeboval bych číst líp.	ANO	NE
4. Jsem docela dobrý v pravopise.	ANO	NE
5. Ve škole píší dost ošklivě.	ANO	NE
6. Sám si myslím, že moje školní práce je dost slabá.	ANO	NE
7. Učení mi připadá dost těžké. Jsem rád, když mi někdo pomůže.	ANO	NE
8. Při prověrce z matematiky vždycky vypočítám všechny příklady.	ANO	NE
9. Při čtení se často přeříkávám a pletu. Proto nerad čtu nahlas.	ANO	NE
10. Jsem spokojený s tím, jak mi jdou diktáty.	ANO	NE
11. Mám hezké, úhledné písmo.	ANO	NE
12. Mezi dětmi ve třídě bývám často jeden z prvních.	ANO	NE
13. Je únavné, když musím nad úkolem moc myslet.	ANO	NE
14. Násobilku jsem se naučil lehce, nedělá mi potíže.	ANO	NE
15. Se čtením jsem míval potíže. Dost jsem se natrápil, než jsem se naučil rychle číst.	ANO	NE
16. Diktáty nenávidím.	ANO	NE
17. Ze psaní jsem vždycky dostával pochvalu a pěkné známky.	ANO	NE
18. Školní prověrky zvládám celkem lehce.	ANO	NE
19. Často mi dělá potíže vyjádřit se, jak bych chtěl.	ANO	NE
20. Nejlepší známky dostávám z matematiky.	ANO	NE
21. Druhé děti ve třídě čtou většinou líp než já.	ANO	NE
22. V diktátech mívám hodně chyb.	ANO	NE
23. Psát úhledně a krasopisně mě stojí hrozně moc námahy.	ANO	NE
24. Škola mi kazí náladu. Jde mi často na nervy.	ANO	NE

25. Při prověrkách a zkoušení mi všechno trvá déle než ostatním. Potřeboval bych trochu víc času.	ANO	NE
26. Matematika je můj nejmilejší předmět. Jde mi lehce.	ANO	NE
27. Čtení je moje záliba a vášeň. Už jsem přečetl spoustu knížek.	ANO	NE
28. Diktáty mívám obvykle napsány správně. Dostávám za ně většinou dobré známky.	ANO	NE
29. Výkresy mívám čisté, hezké. Dostávám za ně pochvalu.	ANO	NE
30. Ve škole mi jde všechno lehce, bez potíží. Cítím se tam dobře.	ANO	NE
31. Většina dětí ve třídě se učí líp než já.	ANO	NE
32. Paní učitelka si / myslí, že jsem na matematiku hloupý.	ANO	NE
33. Číst jsem se naučil velice brzy, bez potíží.	ANO	NE
34. Když máme psát sloh, tak se na to už předem těším. To mě docela baví. To mám docela rád.	ANO	NE
35. Při psaní škrábu jako kocour.	ANO	NE
36. Sám si myslím, že moje nadání je docela slabé.	ANO	NE
37. Mám rád úkoly, nad kterými se musí myslet.	ANO	NE
38. Jsem špatný na matematiku, moc mi nejde.	ANO	NE
39. Pořád čtu dost pomalu a to mě otravuje.	ANO	NE
40. Kdyby nebyly diktáty a pravopis, byla by škola docela prima. Ty dělají ze školy otravu.	ANO	NE
41. Úkoly jsem musel často přepisovat, jak byly naškrábané.	ANO	NE
42. Zkoušení ve škole mě hrozně znervózňuje.	ANO	NE
43. Patřím asi mezi nejbystřejší děti v naší třídě.	ANO	NE
44. Násobení a dělení je pro mne hračka.	ANO	NE
45. Ze čtení jsem vždycky dostával pochvalu a dobré známky.	ANO	NE
46. Na pravopis se špatně soustřeďuji. Nadělám vždycky hodně chyb.	ANO	NE
47. Moje písmo je bezvadné.	ANO	NE
48. Ze školy mám někdy strach. Raději bych tam ani nešel.	ANO	NE

Dotazník SPAS

Prosím, zkontrolujte, zda jsou vyplněny odpovědi u všech otázek.

Děkuji za vaše odpovědi ☺

Ilona Válková

NEVYPLŇUJTE!

Dotazník SPAS

Škála	Hrubý skór	Sten	Poznámky
1			
2			
3			
4			
5			
6			
Celkový skór			