

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Disertační práce

2010

Mgr. et Mgr. Stanislava Hoferková

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Mgr. et Mgr. Stanislava Hoferková

Obor: Pedagogika

**Vztahy mezi sebehodnocením a životní
a školní perspektivou žáka druhého
stupně základní školy**

Disertační práce

Školitel: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

Olomouc 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Náchodě dne 10. 5. 2010

Mgr. et Mgr. Stanislava Hoferková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému školiteli prof. PhDr. Blahoslavu Krausovi, CSc. za odborné vedení, cenné připomínky, moudré rady a za laskavý přístup, své rodině za pochopení a trpělivost a Doc. PhDr. Janu Laškovi, CSc. za poskytnutou pomoc a podporu.

Anotace

HOFERKOVÁ, Stanislava. *Vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2010. 196 s. Disertační práce.

Disertační práce je zaměřena na zkoumání vztahů mezi sebehodnocením žáka druhého stupně základní školy a jím prožívanou životní a školní perspektivou. Cílem práce v rovině teoretické je zejména charakterizovat životní a školní perspektivu žáka, v rovině empirické pak zmapovat možné vztahy mezi budoucí časovou perspektivou žáka a jeho sebehodnocením.

Disertační práce je členěna na část teoretickou a empirickou. Teoretická část charakterizuje vývojové období pubescence, shrnuje základní poznatky o problematice sebepojetí a sebehodnocení. Práce upozorňuje na smysl budoucnosti v lidském životě, pokouší se zpracovat a shrnout budoucí časovou perspektivu ve vybraných pedagogických a pedagogicko-psychologických koncepcích. Práce vymezuje životní perspektivu pubescenta, vyzdvihuje roli školy v procesu tvorby budoucí časové perspektivy a popisuje sebehodnocení žáka. Představuje metody užívané ve výzkumech orientace na budoucnost a připomíná vybrané výzkumy v oblasti budoucí časové perspektivy jedince.

Navazující empirická část práce předkládá projekt výzkumného šetření „Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy“, který vychází především z teoretického konceptu představeného v první části práce. Empirická část práce hledá vztahy mezi úrovní sebehodnocení a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy.

Klíčová slova: pubescence, sebehodnocení, budoucí časová perspektiva, životní perspektiva, školní perspektiva.

Annotation

HOFERKOVÁ, Stanislava. *Relations between Eleven- to Fifteen-year-old Schoolchildren's Self-esteem and Their Life and School Perspectives*. Olomouc : Faculty of Education Palacky University, 2010. 196 s. Doctoral thesis.

The Dissertation investigates the relations between eleven- to fifteen-year-old schoolchildren's self-esteem and their life and school perspectives from their own point of view. The main theoretical goal of the Dissertation is to characterize the life and the school perspective of schoolchildren. The main goal of its empirical investigation is to map out possible relations between the schoolchildren's future time perspective and their self-appraisal or self-esteem.

The Dissertation consists of two parts, theoretical and empirical. The theoretical part characterizes the period of pubescence, summarizes the basic knowledge about the self-concept and self-esteem issues. The Dissertation deals with the sense of the future and with the role the future plays in human life, it tries to process and summarize the future time perspective in selected pedagogical and pedagogical-psychological concepts. The Dissertation defines a pubescent's life perspective and describes his or her self-esteem or self-appraisal. It introduces the methods used in concentration-on-future investigations and mentions selected investigations carried out in the field of future time perspective of an individual.

The follow-up empirical part of the Dissertation presents the "Mutual Relations between Eleven- to Fifteen-year-old Schoolchildren's Self-esteem and Their Life and School Perspectives" investigation project which is, before all, based on the theoretical concept introduced in the first part of the Dissertation. The empirical part tries to search relations between the eleven- to fifteen-year-old schoolchildren's self-esteem level and their life and school perspectives.

Keywords: pubescence, self-esteem, self-appraisal, future time perspective, life perspective, school perspective.

Annotation

HOFERKOVÁ, Stanislava. *Untersuchung des Verhältnisses zwischen der Selbsteinschätzung eines Schülers der Grundschuloberstufe und den von ihm erlebten Lebens- und Schulaussichten*. Olomouc : Pädagogische Fakultät der Palacky-Universität, 2010. 196 s. Dissertationsarbeit.

Die Dissertation richtet sich auf die Untersuchung des Verhältnisses zwischen der Selbsteinschätzung eines Schülers der Grundschuloberstufe und den von ihm erlebten Lebens- und Schulaussichten. Das Ziel der Arbeit auf der theoretischen Ebene ist es, vor Allem die Lebens- und Schulaussichten des Schülers zu charakterisieren, auf der empirischen Ebene mögliche Verhältnisse zwischen der künftigen Zeitperspektive des Schülers und seiner Selbsteinschätzung zu erforschen.

Die Dissertation gliedert sich in zwei Abschnitte: den theoretischen und den empirischen Teil. Der theoretische Teil kennzeichnet die Entwicklungsperiode der Pubertät, fasst grundlegende Erkenntnisse über die Selbstauffassung und Selbsteinschätzung zusammen. Die Arbeit weist auf den Sinn der Zukunft im menschlichen Leben hin und versucht, die künftige Zeitperspektive in den ausgewählten pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Konzepten zu verarbeiten, um daraus das Fazit zu ziehen. Diese Dissertationsarbeit bestimmt die Lebensperspektive eines Heranwachsenden, betont die Rolle der Schule im Prozess der Bildung der künftigen Zeitperspektive und beschreibt die Selbsteinschätzung des Schülers. Sie präsentiert Methoden, die in der Forschung der Zukunftsorientierung angewendet werden, und erinnert an die ausgewählten Forschungen auf dem Gebiet der künftigen Zeitperspektive des Einzelnen.

Der empirische Teil der Arbeit beschreibt das Forschungsprojekt „Wechselwirkungen zwischen Selbsteinschätzung und Lebens- und Schulaussichten des Schülers der Grundschuloberstufe“, dessen Grundlage insbesondere das im ersten Abschnitt der Arbeit dargelegten theoretischen Konzept ist. Der empirische Teil der Dissertation sucht nach den Zusammenhängen zwischen dem Selbsteinschätzungsgrad und den Lebens- und Schulaussichten eines Schülers der Grundschuloberstufe.

Schlüsselbegriffe: Pubertät, Selbsteinschätzung, künftige Zeitperspektive, Lebensaussichten, Schulaussichten.

Obsah disertační práce

Úvod.....	9
1 Pedagogicko-psychologická charakteristika období pubescence	12
1.1 Charakteristika období dospívání	12
1.2 Charakteristika období pubescence	16
1.2.1 Vztahy s rodiči a vrstevníky	21
2 Sebehodnocení.....	26
2.1 Charakteristika sebepojetí (self-concept)	26
2.1.1 Reálné a ideální Já	28
2.2 Charakteristika sebehodnocení (self-esteem)	29
2.2.1 R. P. Rohnerovo pojetí sebehodnocení	34
2.2.2 Vybrané výzkumy v oblasti sebehodnocení dospívajících.....	37
3 Budoucí časová perspektiva.....	39
3.1 Budoucnost jako součást časové perspektivy jedince	39
3.2 Potřeba otevřené budoucnosti Z. Matějčka	42
3.3 Čtyři druhy potřeb smyslu Roy F. Baumeistera	45
3.4 C. R. Snyderovo pojetí psychologie naděje.....	47
3.5 Potřeba strukturace budoucnosti autorů V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové	50
3.6 Koncepce budoucí časové perspektivy J. R. Nuttina.....	51
3.7 Koncepce orientace na budoucnost J.-E. Nurmiho.....	52
3.8 Koncepce budoucí časové perspektivy T. T. D. Peetsmy.....	54
3.9 Perspektivní orientace v koncepci osobnostního přístupu Z. Heluse	56
3.10 Vybrané výzkumy v oblasti budoucí časové perspektivy dospívajících	60
4 Životní a školní perspektiva žáka.....	66
4.1 Životní perspektiva pubescenta	67
4.2 Školní perspektiva žáka	71
4.2.1 Vztah žáka ke školní práci, k učitelům a spolužákům	73
4.2.2 Školní hodnocení	78
4.2.3 Motivace žáků ve škole	81
4.3 Škola a sebehodnocení žáka	92

5 Projekt výzkumného šetření zaměřeného na vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy.....	96
5.1 Základní charakteristika výzkumného projektu a definování klíčových konceptů	96
5.2 Formulace a operacionalizace výzkumného problému, cílů a hypotéz výzkumného šetření.....	98
5.3 Charakter výzkumu a popis využitých výzkumných metod a technik .	104
5.4 Administrace a časový harmonogram, pilotáž a předvýzkum výzkumného šetření.....	117
5.5 Charakteristika výzkumného souboru respondentů.....	119
6 Interpretace kvantitativních dat výzkumného šetření zaměřeného na vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy	125
6.1 Interpretace výsledků použitých technik	125
6.2 Analýza škál z hlediska zkoumaných proměnných	143
6.3 Interpretace vazeb uvnitř škál a mezi škálami.....	149
6.4 Interpretace faktorové analýzy	152
6.4.1 Analýza faktorů z hlediska zkoumaných proměnných.....	156
6.4.2 Interpretace vazeb mezi faktory a subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte	159
6.5 Verifikace hypotéz.....	160
6.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření zaměřeného na vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy	163
6.7 Shrnutí výzkumného šetření a diskuze	169
Závěr.....	174
Seznam literatury a dalších zdrojů	177
Seznam obrázků, grafů a tabulek	192
Seznam příloh	196

Úvod

„Uvědomujeme si, že náš vztah k dítěti může být rozličně projevován. A ať už se tak děje záměrně, anebo mimoděčně, je rozhodujícím činitelem jeho vývoje, podmiňuje průběh jeho dětství, mnohdy s celoživotními důsledky. Jinak řečeno, jsme - svými postoji a svým jednáním - pro dítě šancí, dobrodiním, ale také ohrožením či neštěstím.“

Z. Helus (2004, s. 219)

Zaměřenost osobnosti souvisí s tím, že do našeho života vstupuje budoucnost jako otevřený horizont šancí a možností. Naděje nám dává pocit, že se nám podaří dosáhnout vytyčených cílů, naše vyhlídky spojujeme hlavně s budoucími událostmi. Existence otevřené budoucnosti nám dává naději, že je „na co se těšit“, je „pro co žít“. Naopak budoucnost uzavřená, bez smysluplných vyhlídek, nebo budoucnost, která se nám jeví jako ohrožující, nás demobilizuje, traumatizuje a „bere“ nám smysl života. Už v předškolním věku nacházíme u dětí touhu po otevřeném horizontu budoucnosti, která se ukazuje být nejen touhou, ale životní potřebou. Z. Matějček (2003, s. 38) k této potřebě dodává: „Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.“ Co to znamená? Předně nám jde o to něco dokázat, něčemu se naučit, na něco se těšit, někým být, něco překonat ...

Budoucnost hraje v životě člověka závažnou roli, neboť ovlivňuje každodenní myšlení i chování; cíle, ke kterým se upínáme, nás mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivizují, otevřený výhled do vzdálenější budoucnosti dává smysl našemu konání. Aktivní strukturace budoucnosti nabývá na významu na druhém stupni základní školy – v období pubescence. Žáci jsou pod tíhou školních a rodičovských požadavků nuceni klást si otázky a přemýšlet nad svojí budoucností. Na konci povinné školní docházky stojí před nelehkým úkolem – zvolit další profesní směřování. Nutnost uvažovat o své budoucnosti, plánovat a strukturovat ji zde vystupuje naléhavěji než kdy dříve.

To, jak uvažujeme o své budoucnosti, jaké cíle si klademe, jaké postupy k jejich dosažení volíme, do velké míry závisí na tom, jak si sami věříme, jak kompetentní se vnímáme, jak sami sebe hodnotíme – na našem sebehodnocení. Naopak dosažení vytyčených cílů zpětně ovlivňuje naše sebevědomí a posiluje sebedůvěru. V práci jsme se proto zaměřili právě na vztahy mezi sebehodnocením a budoucí časovou perspektivou žáka druhého stupně základní školy. Hlavním cílem dizertační práce je **zmapovat a charakterizovat možné vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy.**

Skutečnost, že problematika budoucí časové perspektivy je řešena na různých úrovních, z různých hledisek a v různé šíři, se odráží v terminologické nejednotnosti. Některé užívané termíny se svým významem překrývají (budoucí časová perspektiva, budoucí perspektiva, perspektiva budoucnosti či orientace na budoucnost), jiné termíny mají specifický význam (například perspektivní orientace). V tuzemské literatuře dosud neexistuje monografie, která by se komplexně zabývala orientací jedince na budoucnost. Výjimku tvoří problematika perspektivní orientace Z. Heluse, kterou více rozpracovává I. Pavelková (1990, 2002). Perspektivní orientace jedince představuje pouze specifickou část procesu orientace na budoucnost, je však významným přispěním k tomuto tématu, stejně jako vybrané monografie J. Křivohlavého (Mít pro co žít, 1994; Psychologie smyslnosti existence: otázky na vrcholu života, 2006 a další).

Přes zvýšený zájem zahraniční odborné veřejnosti o existenci budoucnosti v lidském životě není této problematice u nás věnována zasloužená pozornost. Důležitým cílem disertační práce v rovině teoretické je proto zmapovat a shrnout vybrané pedagogické a pedagogicko-psychologické koncepty časové perspektivy a teoreticky vymezit východiska týkající se problematiky budoucí časové perspektivy jedince.

Pochopit budoucí časovou perspektivu žáka na druhém stupni základní školy není možné bez důkladného pochopení vývojového období pubescence, ve kterém se žák nachází. Považovali jsme proto za nutné věnovat pedagogicko-psychologické charakteristice období pubescence jednu z hlavních kapitol. Stejně tak problematika sebehodnocení, i když hojně zpracovaná v psychologické literatuře, si zaslouží svoji pozornost i na půdě pedagogické.

Budoucí časová perspektiva je často diskutována jako motivační faktor v lidském chování, negativní výhledy do budoucna jsou často prezentovány jako klíčový prvek v nedostatku motivace. Motivace žáků k učení je stálým zdrojem obav v oblasti vzdělávání, v důsledku čehož se budoucí časové perspektivě věnuje pozornost i v pedagogických výzkumech (např. Pavelková, 1985, 1990; Peetsma, 2002). Motivaci žáků k učení je proto věnována kapitola v rámci obsáhlejší školní perspektivy žáka.

Z. Helus (2004) uvádí ve své koncepci osobnostního přístupu, že využívání potencialit dítěte znamená mimo jiné uvádět žáka do horizontu otevřené budoucnosti, v níž může něco dokázat, někým se stát, a formovat jeho pozitivní sebehodnocení. To, jak žák hodnotí sám sebe, se odráží nejen v jeho duševním zdraví, ale také na jeho školním výkonu. Nejen učitelé, ale také rodiče a další vychovatelé by měli dítěti dávat najevo důvěru v jeho schopnosti dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách, zvládat úkoly a překonávat překážky.

1 Pedagogicko-psychologická charakteristika období pubescence

„Období dospívání je významnou etapou celoživotního utváření člověka a každý, kdo se do kontaktu s mladými lidmi dostává, by se jim měl snažit porozumět.“

(Macek, 2003, s. 7)

O psychickém vývoji zejména v dětství a období dospívání se již nahromadilo velké množství dílčích poznatků. Je možno pozorovat změnu zájmu o rozvíjení některých speciálních oblastí, zvláštního pokroku bylo například dosaženo ve studiu nejuťlejšího dětství. Zvýšená pozornost je věnována otázkám dospívající mládeže, či samotné etapě dospělosti, a to zejména s ohledem na její funkci generativy (v pojetí E. Eriksona).

1.1 Charakteristika období dospívání

Pro období dospívání se v posledních letech vžil termín „adolescence“, který je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět) a jako termín označující určité období života člověka bylo toto slovo použito poprvé v 15. století (Macek, 2003).

V tuzemské literatuře obtížně hledáme novější psychologické práce, které se obdobím dospívání zabývají komplexně. Jestliže se někteří autoři zmiňují o nových trendech v pojetí dospívání, činí tak obvykle v mnohem širším kontextu vývojového pohledu na člověka (např. Langmeier, Krejčířová, 1998; Říčan, 2004; Vágnerová, 2000), případně se věnují specifitějším tématům (např. Matoušek, Kroftová, 1998; Matějček, 1989, 2003, 2007). Ucelený pohled na období dospívání nabízí P. Macek (2003).

Období dospívání je charakteristické komplexní proměnou osobnosti v oblasti somatické, psychické i sociální, samotný průběh je podmíněn nejen biologicky, ale je závislý především na konkrétních kulturních a společenských podmínkách. Dospívající se liší od dětí i od dospělých – vytvářejí si vlastní specifickou subkulturu s vlastními hodnotami, normami, se specifickým stylem oblékání, účesem, mluvou apod.

J. Taxová (1987, s. 60 - 68) chápe dospívání ve třech jeho hlavních charakteristikách: dospívání jako stadium tranzitní (přechodné období mezi dětstvím a dospělostí), stadium mnoha změn (mění se zjev adolescentů, názory, chování i jednání, hodnoty, postoje a zájmy, motivace i sociální vztahy, rozvíjí se aspirace a životní cíle, proměnou prochází celá osobnost) a přípravné stadium z hlediska životního uplatnění (čím je společnost vyspělejší – ekonomicky, technicky, organizačně, politicky i morálně – tím dlouhodobější a náročnější musí být příprava na dospělost).

Odlišně chápe toto období P. Macek (2003), který zdůrazňuje, že období dospívání není pouze přechodnou dobou mezi dětstvím a dospíváním, ale má svůj objektivní i subjektivní význam: „Adolescence je dnes mnohvrstevnatým sociálním, kulturním a psychologickým fenoménem. Vyjadřuje ji určitý životní styl, který není společensky ceněn jako méně hodnotný než jiné styly... Není již pouhým přípravným obdobím či překlenovacím mostem mezi dětstvím a dospělostí, má psychologickou cenu samo o sobě. V adolescenci se zakládá pocit autorství vlastního života, prohlubuje se vědomí vlastní hodnoty a jedinečnosti“ (Macek, 2003, s. 118).

Vymezení období dospívání není jednotné, liší se mezi tuzemskými autory i v rámci světové literatury (americká literatura vymezuje období dospívání jako věk od 12 do 20 i 22 let a dále ho dělí alespoň na dvě části; sovětská literatura používá dělení na mladší, střední a starší školní věk; anglosaská literatura pak často slovně označuje jedince ve věku od 12 do 19 let pojmem „*teenager*“). V tuzemské literatuře byla vypracována řada pokusů o vnitřní rozčlenění období dospívání, pro zajímavost a srovnání uvedeme ty nejznámější:

- P. Příhoda (1977) rozdělil období dospívání na pubescenci (11 až 15 let) a období hebetické, které se dále dělí na období postpubescence (15 – 20 let) a „mecítma“ (20 – 30 let).
- P. Říčan (2004), podobně jako J. Kuric (2001) a autoři J. Langmeier a D. Krejčířová (1998) vymezují dospívání jako období zahrnující pubescenci (11 – 15 let) a adolescenci (16 – 20/22 let).
- M. Vágnerová (2005b) celé období dospívání nazývá obdobím adolescence, které pak člení na období rané adolescence (které je obvykle označováno pojmem pubescence a zahrnuje prvních 5 let dospívání, časově je lokalizováno přibližně mezi 11. a 15. rokem života, s určitou individuální variabilitou) a období pozdní adolescence (15. – 20. rok).
- Podobně P. Macek (2003) pojmem adolescence označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí a rozděluje toto období na časnou adolescenci (10/11 – 13 let), střední adolescenci (14 – 16 let) a pozdní adolescenci (17 – 20 let popřípadě i mnohem déle).

Všimněme si, že pojem adolescence je chápán buď v úzkém slova smyslu jako období od 16 do přibližně 22 let, nebo v širokém slova smyslu jako ekvivalent pojmu dospívání (tedy období od 11 do 22 let). V dalším textu chápeme **pubescenci jako období mezi 11. a 15./16. rokem života, které je součástí většího období dospívání (adolescence), jež je vymezeno věkem přibližně 11 – 20/22 let.**

Poněkud širším sociologickým či pedagogickým označením je pojem „**mládež**“. Mládeží lze rozumět sociální kategorii jedinců, kteří zastávají relativně stejné sociální pozice; přitom sociální hodnota těchto sociálních pozic je dána historickou situací, příslušností k sociální vrstvě a typem (charakterem) vzdělání. Mládež můžeme definovat jako sociální skupinu tvořenou lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak dosud se ještě plně nezapojili do života dospělých.

Vývojové úkoly dospívání

Teoretické diskuse si někdy pokládají otázku, zda je toto období specifickou, kvalitativně odlišnou fází ontogenetického vývoje. Je-li ontogenetickým stadiem, kvalitativně odlišným od jiných stadií, je třeba uvést jeho specifičnost a odlišnost. Východiskem je koncept vývojového úkolu podle amerického psychologa R. J. Havighursta (1900 – 1991). Ve vývojovém úkolu jsou zahrnuty jak potřeby a očekávání společnosti, stejně jako jeho individuální potřeby a očekávání. Pro naplnění vývojového úkolu nabízí konkrétní společnost (kultura) určité osvědčené vzorce chování, pokud je člověk nerespektuje, je sankcionován. Modifikovanou verzi nabízí P. Macek (2003, s. 17):

- Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role;
- Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti;
- Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví;
- Změna vztahů k dospělým (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost;
- Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi;
- Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život;
- Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování;
- Představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života;
- Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).

Z přehledu je zřejmé, že úkoly mají biologickou, psychologickou a kulturní dimenzi (v jiné než evropské a severoamerické kultuře by se mohli v řadě aspektů odlišovat).

Plnění vývojového úkolu v tomto období není jednoduché, střetává se při něm celá řada protichůdných tendencí, intrapsychických a interpersonálních vlivů. Snad nejznámější a nejvlivnější psychologická teorie rozvíjející toto téma je koncepce E. H. Eriksona: vývojový úkol v adolescenci, v pátém stádiu životního cyklu, je formulován jako vytvoření identity vlastního já (ego identity). Problém identity je chápán jako aktuální krize vztahu k sobě samému, která je reakcí na zmatek vyvolaný novými vnitřními pocity spjatými s dospíváním a s novými požadavky prostředí. Utváření identity je chápáno jako celoživotní proces, nicméně pro adolescenci je to úkol centrální.

Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně, vzniká tzv. difúzní identita, tj. nepřítomnost či aktivní odmítání vymezení sebe samého jako jedinečného subjektu, odlišného od ostatních. Difúzní (rozptýlená) identita je stav, kdy člověk nemá aktivní potřebu sebedefinování. Je snadno ovlivnitelný vrstevníky, mění často své názory, přesvědčení a mění i své chování, aby bylo v souladu s normami a očekáváním skupiny, které je právě členem. Jeho sebehodnocení je značně kolísavé (Macek, 2003).

Pro vývojové úkoly puberty je podstatné, že jedince zvýšenou měrou zaměstnávají, bytostně se ho dotýkají, odpovídají touze rozvíjet se – směřovat do otevřené, nadějné budoucnosti. Zvládání rozvojových úkolů přináší vnitřní zadostiučinění, ale i vnější sociální uznání; naproti tomu nezvládání rozvojových úkolů vyvolává pocit životní nespokojenosti, pochyby o sobě samém a zhoršuje celkové postavení jedince (např. Helus, 2004).

1.2 Charakteristika období puberty

Pubescence (z latinského *pubertas*, *pubescere* – obrůstatí chmýřím; Čačka, 2000, s. 226) je období, které se přibližně kryje s docházkou na druhém stupni základní školy, tedy období mezi zhruba 11. a 15. - 16. rokem života dospívajícího. V průběhu dospívání jsou typické velké individuální rozdíly,

puberta nemusí nastupovat přesně v určitou dobu a ani neprobíhá u každého jedince stejně a ve všech složkách rovnoměrně.

Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozráváním. Dochází ke změně způsobu myšlení, i změnám emočního prožívání. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodičích, značný význam pro něho mají vrstevníci, navazování přátelství a prvních lásek. Období pubescence končí důležitým sociálním mezníkem – ukončením povinné školní docházky.

Díky častým a nápadným změnám nálad a impulsivnímu jednání charakterizovala starší literatura zejména období vlastní pubescence jako období emoční lability, **období konfliktů**, bouří, krizí atd. (např. V. Příhoda, 1977, s. 388 nazval období pubescence obdobím vulkanismu). Univerzální výskyt krizí v tomto období se však neprokázal, proto se novější práce již k takovému označením neuchylují (např. Čačka, 2000; Vágnerová, 2005b). P. Macek (2003, s. 16 – 17) píše: „Pro současné kulturní a společenské podmínky v Evropě a Severní Americe tedy není „bouře a vzdor“ obecnou charakteristikou adolescence. Její problematický a konfliktní průběh je spíše determinován osobnostními a situačními faktory.“ Autor navrhuje spíše termíny jako hledání nebo přehodnocení.

Tělesná proměna a její význam

Odborná literatura často uvádí pojem „sekulární akcelerace“ – jev, který označuje trend urychleného nástupu dospívání a zrychlení celkového růstu. Zpravidla se uvádí celá řada možných příčin: lepší výživa, zlepšená hygiena a menší výskyt infekčních chorob, změněné klimatické podmínky apod. Je zřejmé, že nejde o jedinou příčinu, ale o celý komplex změn, k nimž od poloviny 18. století v rozvinutých průmyslových zemích docházelo. Nezdá se však, že by se období dospívání zkracovalo, spíše je tomu naopak, neboť dospělost v současné době vyžaduje mnohem větší připravenost ke splnění čím dál větších požadavků, než tomu bylo dříve. Lze tedy říci, že dospívání se tak stále rozšiřuje oběma směry – zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti. Podle M. Vágnerové (2005) sekulární akcelerace již dosáhla svého vrcholu a došlo ke stabilizaci.

Dočasné prudké zrychlení růstu u dívek i chlapců – tzv. růstový spurt (Říčan, 2004, s. 171) nebo růstový skok (např. Petrovskij, 1977, s. 96) je pro pubescenci typický a vrcholí nejčastěji mezi 11. a 12. rokem u dívek a 13. až 14. rokem u chlapců (dívky jsou proto v určitém období často stejně vysoké či vyšší než chlapci; mužský spurt je však prudší a vede k trvalému rozdílu mezi výškou mužů a žen). Po 15. roce již růst pokračuje pozvolna. Růstový spurt má podle P. Říčana (2004, s. 171) psychologicky významný důsledek: „patnáctiletý už nevzhlíží k dospělému, je sním doslova na stejné úrovni. Obvykle je už i rychlejší a mrštnější, jen v hrubé síle se mu ještě otec (matka) vyrovná, nebo ho předčí.“

Růstový spurt může přinášet i negativní důsledky; samotného pubescenta často překvapí a ten si s nimi mnohdy neví rady: „Dívky se často trápí nepříjemným dojmem, že mají výrazně nehezky obličej, deformovaný nos, úzké nebo široké rty, oči moc blízko či "hrozně" daleko od sebe, "šeredně" husté, eventuálně nevýrazné obočí ap. Jiné zas trpí tím, že mají prsa příliš velká a těžká, nebo velmi malá. Také jim občas připadá, že pánev mají "až moc širokou, stehna silná a k tomu ještě veliký zadek". Či naopak jsou plné obav, že mají postavu na svůj věk málo vyvinutou, chlapecky plochou a nevýrazně dětskou“ (Jedlička, 2001, s. 103). Tělesné schéma je součástí identity, proto může být tělesná změna pubescentem intenzivně prožívána. Podle P. Říčana (2004, s. 178) nejde pouze o přijetí svého těla, ale také své tváře, své povahy, schopností, možností, jde o to přijmout sám sebe: „To je velký a obtížný úkol pubescentního vývoje.“

Tělesná proměna má různý subjektivní význam, který závisí na představě o atraktivitě, na psychické vyspělosti jedince, na zkušenostech, ale také na tom, zda tělesná proměna není příliš časná nebo naopak příliš zpozdilá. Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci, proto ranější dospívání je zatěžující zejména pro dívky. Brzy dospívající chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý hoch naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem agrese silnějších a vyspělejších vrstevníků. Tělesná atraktivita obecně má svou sociální hodnotu. Atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni dospělými i vrstevnickou skupinou (např. Vágnerová, 2005b).

Vývoj poznávacích procesů

V období dospívání dochází k výrazným změnám v oblasti poznávacích procesů. Pro působení ve škole je důležitý zejména vývoj myšlení, paměti a pozornosti. Podle J. Piagetovy koncepce je období pubescence čtvrtým, nejvyšším stadiem kognitivního vývoje, označované jako **stadium formálních logických operací**. Děti do tohoto stadia vstupují přibližně ve věku 11 – 12 let, kdy už prošly předchozím stadiem konkrétních operací, které je charakteristické respektováním základních zákonů logiky a respektováním konkrétní reality. „Hlavní rozdíl mezi formálním myšlením a konkrétními operacemi spočívá v tom, že konkrétní operace jsou soustředěny na realitu, kdežto formální myšlení ji postihuje potenciálními transformacemi a asimiluje ji podle představovaného nebo dedukovaného dění“ (Piaget, Inhelder, 2001, s. 134).

Formální logické operace se označují jako hypoteticko-deduktivní myšlení, které vyjadřuje přesah poznávání do oblasti, kterou nelze přímo pozorovat. O. Čáčka (2000) upozorňuje, že pubescenti ve věku zhruba 13 – 14 let zpravidla ještě nedokáží uskutečňovat formální operace bez opory názornosti, teprve adolescenti ve věku 16 – 17 let myslí spolehlivě na úrovni formálních operací. Projevem nezralosti hypotetického myšlení v tomto období je podle M. Vágnerové (2005) neschopnost přesněji rozlišovat mezi reálně existujícími a pouze možnými alternativami.

V období pubescence dochází ke změně vztahu k časové dimenzi. Pro mladší školáky byla nejdůležitější současnost, pro dospívající nabývá na významu budoucnost. Hypotetické myšlení dospívajících může mít charakter úvah o budoucnosti, předvídání či plánování budoucích událostí. Změna uvažování ovlivňuje i postoj k základním psychickým potřebám (Vágnerová, 2005b):

- Potřeba jistoty a bezpečí je konfrontována s novou dimenzí – anticipací budoucnosti, která je prezentována jako přijatelná, či nejistá a ohrožující.
- Dospívající začíná uvažovat o svých budoucích možnostech a perspektivách; do popředí vstupuje potřeba seberealizace, která se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost a není již zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění.

- Potřeba otevřené budoucnosti nabývá nyní svého smyslu. „Přesah konkrétní reality a formování různých možností může fungovat jako naděje, jako otevření perspektivy. Budoucnost začne mít potřebný subjektivní význam teprve tehdy, když je o ní dospívající schopen uvažovat“ (Vágnerová, 2005b, s. 336).

Starší školáci mají také větší kapacitu **paměti** než školáci mladší, neboť dovedou používat účinnější strategie – časové rozvržení učiva, rozčlenění na menší části, zvýrazňování podstatných informací apod. V tomto období také dochází ke změně poměru v užívání paměti mechanické ve prospěch paměti logické, která vyžaduje již hlubší porozumění látce (např. Vágnerová, 2005b; Čačka, 2000).

Dospívající dovedou také lépe ovládat svou **pozornost**, využívat různé strategie usnadňující její zaměření a udržení, avšak schopnost koncentrace pozornosti v tomto období kolísá, pubescenti jsou často nesoustředění a rozptýlení. Příčiny mohou být způsobeny například dočasným oslabením nervové soustavy (např. Taxová, 1987).

Emoční a morální vývoj

Emoční vývoj je důležitou stránkou rozvoje osobnosti dospívajícího, dotýká se všech stránek jeho vztahů k sobě samému i okolnímu světu. P. Příhoda označil období pubescence za období „vulkanismu“, kdy „každá tendence tu má vyšší teplotu než v dětství i v následujících obdobích“ (Příhoda, 1977, s. 388). Příčiny a zdroje těchto specifických projevů emocionality jsou podle O. Čačky (2000, s. 252) determinovány nejen fyziologickými změnami a sociálními vlivy a tlaky, ale „především jejich subjektivním zpracováním, teprve se rodícími trvalejšími hledisky, tendencemi a cíli „Já“.

Emoční projevy pubescentů jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy nápadnější a zdají se být méně přiměřené. I když citové prožitky mohou být velmi intenzivní, bývají spíše krátkodobé a proměnlivé: „S téměř děsivou nepředvídatelností se v období puberty střídají návaly chmurně zadumané sebelítosti s explozemi popudlivého vzteku či hlučně bujarou veselostí... Všechno

se náhle může zdát nudně mdlé, dávno vyčichlé, nic nemá cenu; budoucnost se jeví jako nepříliš lákavá, studeně mlžná a trudná“ (Jedlička, 2001, s. 108).

Pro **morálku adolescentů** je v tomto věku typická tendence uvažovat o morálních principech a zaujímat k nim vlastní stanovisko; typické jsou tendence k absolutizujícím závěrům a lpění na dodržování uznávaných principů, opět až v absolutní a nekompromisní míře (Vágnerová, 2000). Podle L. Kohlbergovy kognitivní teorie morálního vývoje se k období dospívání vztahuje především období tzv. konvenční morálky a okrajově období morálky postkonvenční. Konvenční morálka je založena na principech, které adolescent odvozuje z jednání lidí v nejrůznějších situacích v jeho okolí. Někteří adolescenti se dostanou až na úroveň postkonvenční morálky, která je zvnitřněním a individualizovaným pojetím spravedlnosti a svobody, založené na převzetí zodpovědnosti za sebe samého (Macek, 2003).

1.2.1 Vztahy s rodiči a vrstevníky

Rodina saturuje základní psychické potřeby – potřebu jistoty, bezpečí, útočiště, potřebu psychické opory atd. Rodina hraje nezastupitelnou funkci v životě nejen dítěte, ale také dospívajícího (dospělého člověka nevyjímaje). V období dospívání dochází k postupné přeměně vztahů mezi členy rodiny – tato přeměna představuje zejména odpoutávání se z vázanosti na rodinu. Emancipace dospívajícího z pout rodiny není snadná ani pro rodiče, kteří se často obávají, že dítě ztratí – emancipace však nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. Vztahy k rodičům jsou v tomto období stále ještě na prvním místě. Pubescent potřebuje i výchovné vedení, podle P. Říčana (2004, s. 181) „opatrné a nenásilné, ale pozorné. Autoritativní, případně i razantní výchovné zásahy si rezervujeme pro zcela výjimečné situace.“

Pubescenti sledují chování svých rodičů, kritizují jejich postoje a hodnoty, diskutují s nimi o jejich názorech a někdy až zcela nápadně zastávají odlišné stanovisko než rodiče. Odborníci upozorňují (např. Petrovskij, 1977; Vágnerová, 2000; Čačka, 2000 a další), že vinu na konfliktech a těžkostech, které vznikají ve vztazích dospělého člověka a pubescenta, mají i rodiče. Pubescentovi zůstává

v rodině stále jen role dítěte, povinnosti nabývají, ale práva ne. Rodiče vyžadují poslušnost, nemají potřebu přiznat pubescentovi větší samostatnost, nechťjí brát vážně jeho názory atd. Podle A. V. Petrovského (1977, s. 104) konflikty mezi rodiči a pubescenty mohou trvat tak dlouho, dokud se vztah dospělého k pubescentovi nezmění: „Konflikt je důsledkem neschopnosti nebo nedostatku dobré vůle dospělého najít pubescentovi nové místo vedle sebe... Je zapotřebí nalézt takový stupeň samostatnosti, který by odpovídal možnostem pubescenta, společenským požadavkům na něho a dospělému by dovoloval usměřňovat ho, mít na něho vliv.“

Rodiče sice ztrácejí výsadní postavení, avšak za normálních okolností si dospívající udrží pozitivní vztahy k rodičům. Dospívající bývají ke svým rodičům kritičtí, ale dovedou je i ocenit – nejvíce si u nich cení upřímnosti a spolehlivosti, tj. schopnosti být věrný svému přesvědčení a svým zásadám (Matějček, 1989). Dospívajícím naopak nejvíce vadí, když jsou rodiče podráždění, hádaví, malicherní, nebo když nedají jasně najevo, co vlastně chtějí. Nemají rádi ani nadměrné narušování osobní intimity a vymáhání důvěrnosti (Vágnerová, 2005b).

Dříve se prosazovalo pojetí období dospívání jako konfliktního období ve vztazích rodiče – děti. Konflikt mezi rodiči a dospívajícím se jevil jako nezbytný pro emancipaci dospívajícího a získání pocitu vlastní autonomie. Tento průběh již nelze generalizovat, přičemž zde nehrají roli pouze faktory individuální, ale také kulturní a historické odlišnosti. Vzájemný vztah rodičů a dětí může být stále pozitivní, přičemž závislost se může snižovat.

Proces separace ze závislosti na rodině by měl být v adolescenci ukončen – jedinec by měl být rodiči akceptován jako téměř dospělý jedinec se všemi právy, ale také pochopitelně povinnostmi. Nenaplněná potřeba emancipace, kterou adolescent nezvládl, se může projevovat různými obtížemi – láska k rodičům se může změnit v nenávisť, úcta v pohrdání, dospívající může setrvat v infantilní roli závislosti, může odejít od rodiny, zkratkovitě uzavřít manželství apod.

Vrstevnícká skupina a subkultura mládeže

Druhým nejdůležitějším socializačním činitelem v období dospívání je vrstevnícká skupina, kterou P. Říčan (2004, s. 183) označuje jako „jednu z hlavních sil pubescentního vývoje.“ Vrstevníci mají pro pubescenta velký význam, neboť saturují potřebu jistoty, bezpečí, potřebu někam patřit, být akceptován. Vrstevníci mají podobné problémy a starosti jako dospívající, sdílí společné názory, hodnoty, normy, způsob života, hudbu, volný čas. Vrstevnícké skupiny navíc představují jakési „cvičné pole“, ve kterém si mladí lidé prověřují různé formy mezilidské interakce, učí se naslouchat druhým, prosazovat své názory, dospívat ke kompromisům, zažívat pocity přijetí i odmítnutí.

Členstvím ve vrstevnícké skupině získávají dospívající sociální status a pocit vlastní hodnoty. Přátelé poskytují unikátní informace, vztahy se stávají prostorem pro získávání a testování vlastní sociální kompetence. Nezařadí-li se dospívající do nějaké vrstevnícké skupiny, pociťuje to často jako sociální stigma. Pro označení vrstevníckých vztahů v období dospívání se objevuje pojem „vrstevnícká aréna“, „*peer arena*“ (např. Macek, 2003, s. 22) – toto označení vyjadřuje přesvědčení, že ve vztazích mezi dospívajícími jde vedle přátelství a blízkosti také o střetávání a konfrontaci. Psychologická „vrstevnícká aréna“ dává vzniknout mnoha nejrozumnějším skupinám a seskupením. Ve velké míře jsou tyto vztahy prostředkem, ne cílem adolescentního chování. Důležitý druh emocionální náklonnosti a interpersonálních vztahů v tomto období představuje také přátelství.

Vrstevnícká skupina může mít na dospívajícího i negativní vliv, obzvlášť jedná-li se o skupinu s asociálními či antisociálními rysy. Jedinec může svým vrstevníkům nebezpečně podléhat, snažit se zalíbit, být akceptován a respektován za každou cenu. „...Pro řadu dospívajících jsou však takováto uskupení jediným sociálním prostředím, kde mohou prožít pocit akceptace, vzájemnosti, osobního významu i sounáležitosti se skupinou při společných akcích. V bitvách na ochozech sportovních stadionů, street party, hospodských rvačkách i na politických demonstracích extremistických sil lze prokázat neohroženost, zažít dobrodružství, zábavu, napětí i kataraktické vybití. Při masových násilnostech mohou jednotliví členové osvědčit rvavou nebojácnost, schopnost obětovat se pro kamaráda a oddanost společné věci“ (Jedlička, 2001, s. 109). S tím souvisí

i inklinace k subkulturám: „subkultury podtrhují jinakost „nás pubescentů, naší party“, ztěžují druhým proniknout „mezi nás“ a posilují „naši vzájemnou blízkost“ (Helus, 2004, s. 212).

Být členem party vrstevníků, vydobýt si pozici v partě, být přijímán a respektován je často silnější než vliv autorit – rodičů i učitelů. Je proto na rodičích, aby svým dětem vytvářeli kladné emoční prostředí, na učitelích a vychovatelích, aby dovolili pubescentovi zažít úspěch, pocit sounáležitosti a respektu.

Každý, kdo pracuje s dětmi a mládeží, snaží se na ně výchovně působit (učitelé, vychovatelé), by měl mít povědomí o **subkulturách mládeže**, vědět o jejich působení a znát povahu jejich aktivit (např. Kraus, 2008). Pojem subkultura mládeže (též alternativní kultura či adolescentní kultura) označuje dílčí kulturu vázanou na specifické způsoby chování, na hodnotové preference, akceptování či zavrhování norem. Podle P. Macka (2003) vznikla kultura mládeže nejdříve jako opozice ke kultuře dospělého světa, postupně však získávala stále specifitější a relativně autonomní charakter. Neexistuje pouze jedna subkultura, která by charakterizovala jednu generaci mladých. Všechny možné subkultury vzájemně koexistují a jsou neustále „recyklované“ v různých podobách.

Příslušníci subkultur se vymezují především nápadnými vnějšími znaky – stylem oblékání (např. u punkerů kožené bundy, piercing apod.), společnými zájmy, specifickou hudbou, gesty, symbolikou, slangem, specifickým účesem apod. Hudba má zcela ojedinělý význam, vyjadřuje hodnoty, názory a pocity adolescentů. „Její specifická prezentace (koncerty, festivaly, diskotéky atd.) je zvláštním sociálním prostředím pro seznamování, sbližování, přátelské a erotické aktivity, stejně jako „prostorem“ pro vyjádření vlastní úzkosti, nejistoty, agrese či protestu. Také v jejím aktivním provozování spatřuje řada mladých lidí příležitost k seberealizaci, potvrzení vlastní hodnoty, kompetence a sociální prestiže“ (Macek, 2003, s. 41).

Adolescenti si vytvářejí svou vlastní kulturu, která se projevuje v demonstrování potřebě volnosti a experimentování. Odmítnutí stylu života a hodnot rodičovské generace už nemívá charakter protestu, ale projevuje se spíše

jejich ignorováním. Mladí lidé si vytvářejí subkultury proto, aby si vytvořili prostor pro vlastní sebevyjádření a tvořivost, aby si vytvořili nový a jiný životní styl. Subkultury pomáhají dospívajícím v hledání sebe sama, v začlenění se do vrstevnické skupiny, v nalézání nových přátel, lásek, získávání nových zkušeností apod. Některé mladé lidi přivádí do subkultury touha být zvláštní, výjimečný, nebo naopak být „in“, najít sebe sama, ujasnit si, co od života očekávám apod.

V moderních demokratických společnostech je kultura dospívajících stále větší měrou tolerována a není často v přímé opozici ke kultuře dospělých, kteří do ní minimálně zasahují. Berou ji buď jako něco specifického, co je mimo dosah jejich chápání, nebo na ní nejrůznějším způsobem participují a profitují. Někdy se ozývá názor, že subkultury dospívajících se stále větší měrou **komercializují** – vzniká celý specifický průmysl pro teenagery: oděvní, sportovní, hudební, filmový atd.

Podle J. Smolíka (2005) mají v současné době mezi **českými dospívajícími** nejpočetnější zastoupení příznivci subkultury skinheads (přibližně 5 – 7 tisíc), následuje hnutí punk (přibližně 5 tisíc), graffiti (několik tisíc sprejerů) a široce vymezená mnohatisícová scéna se styly house, trance, techno a dalších. Uvedené počty naznačují, že aktivními členy subkultur je menšina mladých lidí. Kromě aktivních členů však existují i jejich příznivci a sympatizanti, kteří hnutí neorganizují, nicméně sami navštěvují koncerty, akce apod., či se alespoň ztotožňují s myšlenkami a životním stylem určité subkultury.

Š. Kövérová (2003) uvádí specifickou subkulturu – **subkulturu nezaměstnanosti**. Mnohým mladým lidem se neparticipace na trhu práce stává životním stylem, který ani nemají zájem změnit. Práce a zaměstnání se pro ně stává překážkou jejich novodobého způsobu života. Případné příjmy ze zaměstnání se podle nich nevyrovnají hodnotám, které získají takovýmto způsobem života. Oceňují finanční pomoc rodičů, partnerů, příbuzných, ale i státu.

2 Sebehodnocení

*„Jedním z nejdůležitějších klíčů k poznání člověka je postižení jeho
sebehodnocení. Sebehodnocení totiž do značné míry determinuje chování
a jednání člověka.“*

(Kohoutek, 1986, s. 1)

Problematika lidského „Já“ je trvalým předmětem zájmu různých věd, zejména pak filozofie, pedagogiky a psychologie, nicméně v posledních čtyřech desetiletích narůstají příspěvky nebývalou měrou. Z českých autorů, kteří nabídli přehledy některých problémových oblastí psychologie Já, připomeňme např. P. Říčana, J. Papicu, V. Bokorovou, M. Blatného, L. Oseckou, P. Macka a další.

2.1 Charakteristika sebepojetí (self-concept)

Obecně sdílená definice vymezuje sebepojetí jako souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová. Sebepojetí jako složku komplexu Jáství vymezuje O. Čačka (2000, s. 259 - 260): „osobně volený, osobitý a celistvý obraz sebe sama představující specifickou složku („jádro“) nedílného a postupně se harmonizujícího komplexu aspektů Jáství (sebepoznání, sebehodnocení, sebeuplatnění aj.). Je tedy dalším vývojovým stupínkem pokračující individualizace a kultivace řídicích struktur.“

Trochu odlišnou definici nabízí Z. Helus (2007, s. 57): „Sebepojetí (autokoncepce) a od něho se odvozující sebeřízení (autoregulace) patří mezi základní témata vztahu jedince k sobě samému. Skládá se z určitých komponent, které spolu úzce souvisí, propojují se navzájem, jedna přechází v druhou. Tyto komponenty tvoří sebepoznání, sebecit a sebehodnocení.“

Sebepojetí je tedy to, co si o sobě samém myslíme, jak si sebe představujeme, jak sami sebe hodnotíme, jak se vnímáme a prožíváme (tato část sebepojetí bývá

někdy nazývána sebeobrazem). Jeho součástí jsou subjektivně významné postoje a názory, zahrnujících hodnocení základních zejména pak meziosobních vztahů. Je tedy zřejmé, že sebepojetí je také motivační silou, protože může být pohnutkou jednání.

Aspekty sebepojetí

Sebepojetí je charakterizováno třemi aspekty: aspektem kognitivním (vyjadřující poznávání a hodnocení sebe), emocionálním (prožívání a pocit ze sebe) a konativním (vyjadřuje pohotovost k jednání a obsahuje i motivaci). Považujeme takové rozlišení jednotlivých aspektů sebepojetí za užitečné a budeme podle něj organizovat další text.

Kognitivní aspekt Já se týká obsahu a struktury sebepojetí – představuje sumu všech znalostí o sobě (obsah sebepojetí), která je určitým způsobem kognitivně organizovaná (struktura sebepojetí; Blatný, 2003). **Konativní aspekt Já** (seberegulace), označovaný též jako motivační či v nejširším smyslu behaviorální, vyjadřuje skutečnost, že „představa sebe, ať už z hlediska stávající skutečnosti (aktuální Já), nebo z hlediska možných Já (zvláště ideálního Já), se v průběhu vývoje stává hlavním faktorem psychické regulace chování“ (Blatný, 2003, s. 121).

Emoční aspekt Já poukazuje na skutečnost, že sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě, ale je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě, charakterizovaný emocionálními prožitky Já, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení, tj. positivity - negativity. Věcně i terminologicky je tento aspekt Já ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod. (Blatný, 2003).

V současné odborné literatuře jsou v některých případech pojmy sebepojetí a sebehodnocení používány synonymně. Tento fakt je vysvětlován skutečností, že lidé v běžném životě nerozlišují mezi sebehodnocením a sebepojetím. Osobně se přikláníme k názoru (podobně např. Blatný, 2001), který podporuje rozlišování pojmů sebepojetí a sebehodnocení; sebehodnocení považujeme za aspekt sebepojetí.

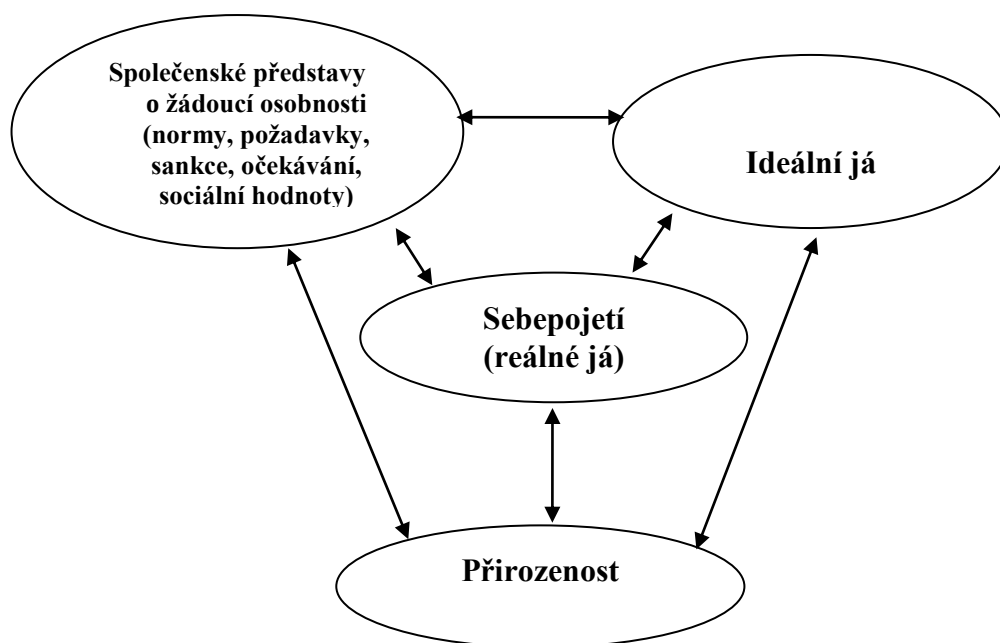
2.1.1 Reálné a ideální Já

Problematika ideálního Já patří k tradičním tématům psychologie, jako první s rozlišením reálného a ideálního Já ve struktuře osobnosti přišel C. R. Rogers (Vymětal, Rezková, 2001). Reálné Já představuje to, jak člověk sám sebe hodnotí, naproti tomu ideální Já vyjadřuje individuální představu o tom, co je žádoucí a správné, co jedinec uznává jako pozitivní hodnotu ve směru usilování – reálné Já vyjadřuje, jací jsme, ideální Já, jací bychom si přáli být.

Vzájemný poměr mezi stránkami sebepojetí je u každého člověka odlišný a během života se mění. Diskrepance (rozpor) mezi reálným a ideálním Já vyjadřuje stupeň nespokojenosti člověka se sebou samým. Diskrepance bývá relativně větší v době dospívání, ovšem kromě nepříjemných pocitů trápení může být i velkou motivační silou osobního vývoje a zrání. Z. Helus (Helus, 2007, s. 58) k této problematice dodává: „Hodnotící konstatování nesouladu mezi reálným a ideálním Já může vyústit v rozhodnutí přiblížit se ideálu: jedinec pak vynakládá úsilí, aby se změnil, zlepšil. Překonává sám sebe, pracuje na sobě. Z úspěchů, kterých v tomto směru dosahuje, se rodí jeho sebeúcta, sebejistota. Tento typ úsilí je významným zdrojem sebeřízení osobnosti k jejímu rozvoji; bývá i významnou vnitřní podmínkou učení.“

K tomuto pozitivnímu vyústění nemusí ovšem docházet vždy – časté jsou případy, kdy jedinec o svém ideálním Já pouze sní, ale nesnaží se jej realizovat, stagnuje. Stupeň diskrepance mezi reálným a ideálním Já nesmí být takový, aby jedince ochromoval – v tom případě je jedinec deprimován, případně až traumatizován do té míry, že nabývá k sobě vysloveně negativního vztahu (Helus, 2007).

J. Lašek (2005) vedle reálného a ideálního Já pracuje ještě s **vnímaným Já**, které obsahuje pocity sebe v daném okamžiku (souhrn toho, jak se vidíme v kontextu daných situací) a **prezentovaným Já** - charakteristiky, které jedinec ukazuje druhým (prezentuje se tak, jak by se chtěl jevit, jak by chtěl být druhými vnímán). V. Smékal (2002, s. 343) uvádí následující schéma:



Obrázek č. 1 Vznik reálného Já (Smékal, 2000, s. 343)

Reálné Já je tedy výsledkem mnoha vzájemně na sebe působících komponent: ideální Já, které si jedinec o sobě tvoří sám, ideální Já ve smyslu žádoucí osobnosti vytvořené společností, ve které jedinec žije, a která mu předkládá celou řadu norem a požadavků, k jejichž akceptaci jedinec směřuje (a sankcí za jejich nenaplnění). Nepochybně je zde i jistý genetický potenciál a tendence vycházet z něj při hodnocení sebe i okolí, což se děje více na počátku konstruování vlastního Já. To vše pak tvoří dohromady složitý celek – reálné Já (Lašek, 2005).

2.2 Charakteristika sebehodnocení (self-esteem)

Problematice sebehodnocení (*self-esteem*) byla a je v psychologii věnována značná pozornost – J. Křivohlavý (2001b) například uvádí, že v anglicky psané literatuře bylo problému sebehodnocení věnováno jen v posledních 10 letech přes 30 000 článků.

Pojem sebehodnocení (*self-esteem*) zavedl do psychologie William James a od té doby byla tato problematika mnohokrát zpracována různými autory,

v důsledku čehož se tato problematika vyznačuje značnou terminologickou nejednotností. Různí autoři vymezují sebehodnocení různým způsobem, v důsledku čehož může vzniknout např. problém při snaze o srovnání výsledků studií, kde se kritéria jednotlivých autorů na to, co sebehodnocení je a jaké faktory jsou důležité při jeho formování, mohou lišit. Jak je výstižně poznamenáno ve Velkém sociologickém slovníku (Velký sociologický slovník 2, 1996, s. 972): „V celé oblasti těchto příbuzných pojmů dodnes panuje značná sémantická nejasnost, sémiologická libovůle, závislost na zaměření autora.“

Terminologický problém navíc nastává při překladu z anglického jazyka a do anglického jazyka, neboť samotný pojem **sebehodnocení** je překládán různě: *self-evaluation* (např. Hartl, Hartlová, 2000, s. 523), *self-assessment* (např. Velký sociologický slovník 2, 1996, 971-972), nebo *self-esteem*. Samotný pojem *self-esteem* je zase zpětně překládán jako sebehodnocení, ale i sebeúcta (Hayesová, 1998), sebeoceňování (Nakonečný, 1999). K problematice překladu J. Výrost a I. Slaměník (1997, s. 188) dodávají, že pro *self-esteem* není zavedený žádný jiný termín a překlady jako sebeocenění či hodnota sebe sama se příliš neujaly.

Překlad pojmu *self-esteem* je také někdy používán ve významu *self-confidence*, tedy **sebevědomí**. Pojem sebehodnocení a sebevědomí se vzájemně prolínají. Vedle těchto pojmů se ještě můžeme setkat s pojmem **sebeúcta**, který N. Hayes (1998) vymezuje jako hodnotící složku sebepojetí zahrnující internalizované sociální soudy/úsudky (*social judgments*) a vymezuje ho vůči **sebeobrazu** (*self-image*), jako prostému obrazu o sobě. V následujícím textu uvádíme pro srovnání několik definic sebehodnocení:

– „Sebehodnocením se rozumí to, jak si člověk sama sebe váží, cení, jak hodnotí sama sebe, jaké mínění má sám o sobě – o svých hodnotách, schopnostech, o své činnosti, o tom, co v životě udělal a kým je, o svém osobním i společenském stavu. Z toho pak vyplývá i další. Nejde jen o to, za koho se člověk považuje, ale i o to, za koho chce být považován, jakou úctu ke své vlastní osobě od druhých lidí očekává, v jaké vážnosti chce být mezi lidmi, s nimiž přichází do osobního styku“ (Křivohlavý, 2001b, s. 20).

– „Sebehodnocením vyjadřujeme to, jak sebe prožíváme, myslíme a hodnotíme nejprve ve vztahu s vrstevníky a s tím, co se "má a nemá", později nastane generalizace (zevšeobecnění) průběžných výsledků srovnávání, které je pro duševní zdraví nesmírně důležité a zaujímá v teorii osobnosti a psychoterapie významné místo“ (Vymětal, Rezková, 2001, s. 46).

– „Co rozumíme pod pojmem sebehodnocení? Zahrnujeme sem především pocit vlastní hodnoty a pocit vlastní síly a mohoucnosti, sebedůvěru daného člověka v oblasti morální, rozumové, společenské a tělesné; můžeme dokonce říci, že sebehodnocení je jakýmsi centrem osobnosti člověka“ (Kohoutek, 1986, s. 1).

– Sebehodnocení se týká „názorů a soudů o sobě samotném na pozadí určitého ideálu, na základě porovnávání s druhými osobami, anebo vzhledem k určité normě“ (Helus, 2007, s. 58).

Pro naše účely není potřeba jednotlivé pojmy (sebeúcta, sebevědomí, sebedůvěra, sebehodnocení apod.) navzájem podrobně vymezovat; v naší práci je spolu s M. Blatným (2003, s. 115) zastřešujeme jako „mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě“, tedy pod pojem sebehodnocení (*self-esteem*).

Dimenze sebehodnocení

O sebehodnocení mluvíme jako o emočním vztahu k sobě, můžeme proto na něj aplikovat teorii emocí i s jejími dimenzemi (Blatný, 2003):

- libost – nelibost (pozitivita, negativita)
- intenzita
- stabilita – nestabilita (labilita)

Libost – nelibost (pozitivita – negativita) je jedním z nejdůležitějších aspektů sebehodnocení a je popisován jako pocit spokojenosti, resp. nespokojenosti se sebou samým a pocit duševního zdraví jedince (Smékal, 2002). „Individuální

rozdíly v sebehodnocení ovlivňují chování v nejrůznějších oblastech, jako je soutěžení, konformita, kauzální atribuce...“ (Blatný, 2003, s. 119).

Velká pozornost byla a je věnována negativním důsledkům nízkého sebehodnocení. Např. B. Jiřincová (1996) považuje adekvátní sebepojetí jako jeden z důležitých aspektů duševní rovnováhy člověka. Vedle přiměřeného sebepojetí a sebehodnocení jako základu adekvátního vztahu člověka k okolí a k sobě samému považuje za důležité dále soulad životních rolí člověka s jeho osobnostním vybavením (člověk by měl plnit jen takové role, které nejsou v rozporu s jeho osobními vlastnostmi, neboť rozpor mezi osobnostní výbavou a profesní rolí může být zdrojem neurotizace), bohatý rejstřík pozitivních hodnot a převažující pocit životní spokojenosti (zdůraznění síly pozitivní myšlenky, naopak negativní emoci neprospívají duševnímu zdraví člověka).

V současnosti se prosazuje myšlenka „adekvátního sebehodnocení“, neboť vysoké sebehodnocení může mít negativní konsekvence: lidé s vysokým sebehodnocením mají tendenci dělat o sobě nadhodnocené či přemrštěné závěry a jejich předpoklady o vlastním výkonu často překračují jejich schopnosti, což ve svém důsledku může vést k selhání (např. Blatný, 2003).

Mezi další dimenze sebehodnocení patří intenzita a stabilita sebehodnocení. Intenzita sebehodnocení je prožívána jako větší či menší sebedůvěra, sebevědomí (Smékal, 2002). Stabilita je dle M. Blatného (2003) aspektem sebehodnocení, který je důležitější než to, zda je sebehodnocení vysoké, nebo nízké. Lidé s nestabilním sebehodnocením jsou velmi vnímaví na pozitivní zpětnou vazbu a více defenzivní na kritiku (Blatný, 2003).

Vývoj a zdroje sebehodnocení

Sebepojetí člověka se vytváří a mění v průběhu celého života. U dítěte se nejprve vyvíjí vědomí tělového Já jako vědomí fyzické odlišnosti od okolního světa. Postupně vzniká tzv. tělové schéma či obraz vlastního těla, v dospělosti významný aspekt osobnosti, neboť obsahuje představy o vlastním těle, jeho

částech a určité vitální pocity (síla, svěžest apod.).¹ Kolem 2 a půl roku se u dítěte vyvíjí vědomí sociálního Já jako vědomí jedinečnosti a stává se důležitou základnou duševního života člověka. Až do této doby dítě samo sebe označovalo ve třetí osobě: říkalo např. „Janička chce“, nikoli „já chci“. Zdrojem vědomí sociálního Já jsou sociální zkušenosti a vnímání sebe sama jako sociální bytosti (sebereflexe).

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Mění se vlivem nových zkušeností, které jsou konfrontovány se stávající úrovní vývoje osobnosti a zralostí organismu, která je dána věkem. Sebepojetí člověka se nejvíce mění v závislosti na výrazných změnách organismu (např. puberta, klimakterium, náhlé změny zdravotního stavu). Méně charakteristické změny probíhají v průběhu celé životní cesty. Pro dobře adaptovaného člověka je podle R. L. Atkinsonové (1995) charakteristické sebepojetí, které je konzistentní s jeho myšlením, zkušeností a chováním; není rigidní, ale pružné, a může se měnit, jak asimiluje nové zkušenosti a myšlenky.

Počátky **sebehodnotících kritérií** jsou položeny již v raném dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné, rodičovské funkce (např. Blatný, 2003). Jeho vývoj závisí především na rodinných vztazích, na tom, jak je s dítětem zacházeno, jakou roli dítě ve svém prostředí zaujímá. V prvních dvou letech je sebehodnocení dítěte málo diferencované, avšak už od konce druhého roku dítěte je sebehodnocení zřejmé a ve třetím roce je už poměrně velmi výrazné (Kohoutek, 1986).

„Dítě je od počátku své existence svým okolím vyhodnocováno. Zprvu v jisté úrovni fascinace („ona už se směje!“), později již komplexněji („ona už umí mluvit, sama jíst“), až ke srovnávání s jinými dětmi (ona umí víc než její vrstevnice apod.). Tato hodnocení jsou dítěti předkládána nepřetržitě a ne vždy pro něj dopadají ideálně“ (Lašek, 2005, s. 18). Původně vnější hodnocení jsou během dospívání internalizována, zvyšuje se jejich distance od externích zdrojů a stávají se trvalou součástí sebepojetí.

¹ Pro způsob, jakým člověk přemýšlí o svém těle, jak ho vnímá a cítí, se od roku 1950 ustálil název „body image“ (Grogan, 2000).

V dospívání je vývoj sebehodnocení zvláště výrazný; stále více se uplatňuje vliv vrstevníků, význam rodičovské podpory je však stejně ne-li důležitější. „Duševní rovnováha dospívajícího chlapce či děvčete je nyní obzvláště závislá na tom, jak sebe sami hodnotí, a to jak v oblasti tělesné, tak v oblasti duševní a společenské. Jestliže u dospívajícího převládne pocit nespokojenosti se sebou samým,...může to jeho duševní rovnováhu značně narušit“ (Kohoutek, 1986, s. 4).

Na vývoj a ustálení sebehodnocení v dospělosti má značný vliv zejména společenská role, začlenění do profesního života a úspěchy či neúspěchy v rodinném životě. „Nejlepšími prediktory sebehodnocení u dospělých jsou posílení od spolupracovníků a osob z referenčních skupin, dále od významných osob z rodiny (zvláště od rodičů a partnera), nakonec posílení od důvěrných přátel a vlastních dětí“ (Blatný, 2003, s. 116).

2.2.1 R. P. Rohnerovo pojetí sebehodnocení

Základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti je kladný emoční vztah rodičů k dítěti. R. P. Rohner (1980) vytvořil **teorii rodičovského akceptování – odmítání dítěte** (PART – *Parental acceptance-rejection theory*), která se pokouší vysvětlit a předpovídat hlavní konsekvence rodičovské akceptace či odmítání dítěte (Lašek, 2005).

Akceptující rodiče jsou takoví rodiče, kteří dávají najevo svoji lásku fyzicky (např. mazlením, líbáním, hlazením), verbálně (sdělováním hezkých věcí dítěti či o dítěti, oceňováním jej, pochvalami, projevováním rodičovské hrlosti), či kombinovaně; vše směřuje k tomu, aby se dítě cítilo milováno a akceptováno. Naproti tomu odmítající rodiče dítě negativně srovnávají s druhými dětmi, mají na něj často vztek, cítí je jako přítěž, nechovají k nim hlubší náklonnost. Toto odmítání se projevuje obvykle agresivitou a hostilitou namířenou k dítěti, nevšímavostí a zanedbáváním. Buď dítě verbálně či fyzicky napadají, nebo jej ignorují, nenaplnují jeho potřeby, nezajímají se o jeho blaho, pohodu (*well-being*) a komfort, tráví s dítětem minimum času apod. (Rohner, 1980).

Důsledky R. P. Rohnerovy teorie se projevují v chování osobnosti v dětství i dospělosti. Studie prokázaly vliv odmítání na pozdější výskyt velmi široké škály negativních jevů: psychiatrické a behaviorální nemoci, neurózy, delikvence, problémy se vzděláváním, špatným tělesným vývojem apod. (Lašek, 2005). „Odmítané a emočně zanedbávané dítě pak spíše tenduje k vlastnímu agresivnímu chování, hůře se podřizuje vnějšímu vedení, je defenzivně nezávislé, má poškozenou sebeúctu, je emočně nestabilní, anxiozní, neschopné přiměřeně emočně reagovat, má negativní pohled na svět a vztah k němu“ (Lašek, 2005, s. 51).

Ústředním tématem C. R. Rohnerovy teorie je problematika sebehodnocení. Ve svém slovníku pojmů (Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory [PARTheory], <http://www.cspar.uconn.edu>) vymezuje:

- *self-evaluation* jako „globální úsudek, který má jednatelce sklon o sobě dělat... Má dva základní výrazy – *self-esteem* a *self-adequacy*“ (Rohner, Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory [PARTheory], <http://www.cspar.uconn.edu>).

- *Self-esteem* (v tomto vymezení by tento termín nejvíce odpovídal pojmu sebehodnocení, sebeúcta) definuje jako „globální emoční posouzení, které o sobě jedinec dělá z hlediska ceny a hodnoty. Pocity kladného *self-esteem* znamenají, že se jedinec má rád, že se schvaluje, přijímá a cítí se sám se sebou dobře, že se sám v sobě málokdy zklamal, a že vnímá sám sebe jako osobu hodnou respektu. Naproti tomu negativní *self-esteem* znamená, že jedinec se neschvaluje, devaluje sám sebe a cítí se někdy horší než ostatní, sám sebe vnímá jako bezcennou osobu nebo osobu hodnou odsouzení“ (Rohner, Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory [PARTheory], <http://www.cspar.uconn.edu>).

- *Self-adequacy* (hodnocení vlastních schopností) definuje jako „jedincovo hodnocení vlastních pravomocí nebo schopností plnit instrumentální či na úkol orientované požadavky každodenního života. Pocity kladné *self-adequacy* znamenají, že jedinec se vnímá jako schopný uspokojivě řešit problémy, jako úspěšný nebo schopný úspěchu ve věcech, které se odhodlal

udělat, jako sebejistý, sebevědomý a sociálně adekvátní. Negativní pocity *self-adequacy* jsou naopak pocity nekompetence, vnímané neschopnosti úspěšně zvládat každodenní nároky“ (Rohner, Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory [PARTheory], <http://www.cspar.uconn.edu>).

Součástí C. R. Rohnerovy baterie rodinné diagnostiky je také Rohnerova škála sebehodnocení dítěte (PAQ, *Personality Assessment Questionnaire*). Škála PAQ byla přeložena a upravena Z. Matějčkem a byla vydána jako součást příručky Rohnerovy rodinné diagnostiky v roce 1992 v Ostravě (Matějček, Vágnerová, 1992); obsahuje 42 položek, rozdělených do 7 subškál:

1. Hostilita a agresivita: Hostilní a agresivní dítě má tendenci do něčeho nebo někoho tlouci či ničit, neovládá se, plánuje agresivní akty.
2. Závislost: Závislé dítě rádo přijímá litování, povzbuzování, milé chování směrem k němu, přijímá pomoc a povzbuzení a projevené city.
3. Negativní sebeocenění: Dítě, které se negativně sebehodnotí má dojem, že je a bude k ničemu, ve srovnání s jinými dopadá hůře, je ze sebe nešťastné, nespokojené.
4. Negativní sebeocenění schopností: Dítě, které negativně hodnotí své schopnosti, má pocit, že se snaží zbytečně, neumí si věci vybojovat, je horší, než jiní, nic nedokáže.
5. Emoční inhibovanost: Emočně inhibované dítě neumí dát najevo pozitivní emoce ani k blízkým (rodina), ani ke kamarádům či přátelům.
6. Emoční labilita: Emočně labilní dítě střídá nálady, snadno se rozčílí, otráví, má vztek.
7. Pesimismus: Pesimistické dítě pocituje svět jako nebezpečný, smutný, kde není hezky a je mnoho nebezpečí.

Sám autor charakterizuje škálu sebehodnocení dítěte jako univerzálně použitelnou a na kulturní oblasti nezávislou metodu sebereflexe dítěte. Metoda je

určena pro děti od 10 do 15 let a je použitelná obecněji, hodí se i k jiným diagnostickým účelům, není omezena jen na posouzení rodinného prostředí a rodinných vztahů (např. Vágnerová, 2001a).

2.2.2 Vybrané výzkumy v oblasti sebehodnocení dospívajících

K tradičním **metodám výzkumu sebepojetí** můžeme zařadit např. třídící techniky (např. technika Q-třídění) a sebesuzovací škály, metodu volné výpovědi, sledování reakčního času na podnětová slova a strukturované dotazníky apod. (Blatný, 2003).

V dětské a adolescentní psychodiagnostice jsou pro účely diagnostiky sebehodnocení často využívány dotazníkové metody a posuzovací škály. Umožňují nám získat informace o názorech a postojích dítěte, které se nemusí shodovat s jeho chováním, nemusí být proto pro okolí dítěte známé (Vágnerová, 2001a). Mezi nejznámější patří např. Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS), Rohnerova škála sebehodnocení dítěte (PAQ), Rosenbergova škála sebehodnocení, *Student Self-Concept Scale* (SSCS), *Behavior Assessment System for Children* (BASE) a další. Přehled těchto metod spolu s detailním popisem uvádí např. autoři M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001, s. 375 – 384). Za jistou nevýhodu těchto metod je považována jejich náchylnost ke společensky žádoucím odpovědím (např. Blatný, 2003).

Vybrané výzkumy zaměřené na mapování sebehodnocení pubescentů

Studie realizovaná P. Mackem (1998b) mapovala dvě složky subjektivního pocitu pohody adolescentů – životní spokojenost a globální sebehodnocení. Výzkumu se účastnili dospívající ve věku od 14 do 18 let (toto věkové rozmezí není předmětem zkoumání naší práce, přesto jsou výsledky do jisté míry relevantní). Z mezinárodního srovnání vyplývá, že čeští adolescenti vyjadřují menší míru spokojenosti se životem než dospívající z jiných evropských zemí, neodlišují se od většiny ostatních v míře negativních pocitů a nejvýše ze všech skórují v dimenzi "pozitivní postoj k životu". Aktuální životní situace je hodnocena lépe mladšími adolescenty, v akceptaci životní reality se však obě

věkové skupiny neliší. Negativní sebehodnocení není závislé na věku, zato je zřejmý rozdíl mezi dívkami a chlapci – chlapci se hodnotí pozitivněji.

Ve výzkumném šetření (Lašek, 2004) realizovaném na vzorku 849 dětí 6. tříd základních škol byla použita **Rohnerova škála sebehodnocení dítěte** k postižení sebehodnocení dětí. Výsledky potvrdily charakteristiku období puberty dětí, které je typické nižším sebehodnocením sebe i svých schopností, snahou o větší nezávislost a vymaněním se z vázanosti na rodinu, vyšší tendencí k pesimismu apod. (podobně např. Vágnerová, 2001a). Chlapci se ve výzkumném šetření jeví výrazně hostilnější, nezávislejší, více negativně hodnotili sami sebe, cítili se emočně inhibovanější, méně emočně labilní a pesimističtější než dívky. Negativní sebehodnocení snižovalo jak hledání, tak aktivitu ve **Škále dětské naděje** (Snyder, 1997, viz kapitola č. 3.4). Negativní sebehodnocení schopností snižovalo hledání i aktivitu u dívek, u chlapců pouze aktivitu, nikoli hledání řešení (při hledání řešení si nedělají tolik hlavu s úrovní svých schopností). Chlapci byli obecně méně závislí při aktivitě a hledání na úrovni svého sebehodnocení (Lašek, 2004).

J. Lašek (2004) dále zjišťoval **vliv známek z českého jazyka a matematiky** na posledním vysvědčení na míru sebehodnocení dětí. Zjistil, že známka i v této oblasti velmi silně vystupuje jako podklad pro prožívání, chování a sebehodnocení, neboť čím horší známku měl žák, tím vykazoval vyšší míru hostility, negativnější sebehodnocení a negativní hodnocení schopností, vyšší pesimismus. Se zhoršující se známkou se cítili chlapci emočně inhibováni, pouze u dívek se zhoršující se známkou narůstala emoční labilita. Emočně labilnější dívky mají horší známky, chlapci nikoli.

3 Budoucí časová perspektiva

„Pevným bodem v budoucnosti je utvářena celá přítomnost jedince. Je na něj zaměřená. Vnitřní svět a zážitkový čas ztrácí svou strukturu, jakmile člověk přichází o svou budoucnost... Bez pevného bodu v budoucnosti nemůže člověk vlastně vůbec existovat.“

P. Tavel (2007, s. 65)

Typickým rysem lidského myšlení a chování je orientace člověka na budoucí události a výsledky. Význam minulosti pro jedince je nepopíratelný, avšak budoucnost hraje v životě člověka stejně závažnou roli, neboť ovlivňuje každodenní myšlení i chování; cíle, ke kterým se upínáme, nás mobilizují, orientují a dlouhodobě aktivizují, otevřený výhled do vzdálenější budoucnosti dává smysl našemu konání. „To, jak člověk prožívá čas, ale i jak je schopen vědomě a záměrně svůj život rozvrhovat a plánovat v čase, se stává významným psychickým regulativem“ (Pavelková, 1990, s. 6).

3.1 Budoucnost jako součást časové perspektivy jedince

Když jedinci chybí životní cíl, život pro něho postrádá jakýkoliv obsah a smysl. Naopak zaměření na cílový bod v budoucnosti vytváří duchovní oporu, která pomáhá člověku v tíživých životních situacích. P. Tavel (2007) poukazuje na skutečnost, že koncentrační tábor přežili většinou ti, kteří se orientovali na budoucnost, na nějaký smysl, jehož naplnění na ně čekalo v budoucnosti. Když V. E. Frankl v táboře onemocněl skvrnitým tyfem, přispělo k jeho přežití v neposlední řadě i to, že uprostřed nemoci začal rekonstruovat ztracený rukopis své knihy Lékařská péče o duši (Frankl, 2006).

O. Čačka (1998, s. 347) předpokládá, že „samotná podstata lidské existence spočívá v jednotě zaměření až sebetranscendenci (sebepřesahování), a to v návaznosti na dosaženou úroveň vzdělanosti a životní moudrosti. Obsah

vlastního zaměření může být při tom ale značně variabilní.“ Potvrzuje se, že životní naplněnost člověka, a do značné míry i jeho duševní zdraví, spočívá nejen v nějakém hledání „sobě a okolnostem adekvátní adaptace“ či životního stylu, ale především v tom, „být na něco a na někoho zaměřen a něčemu oddán“. V tom je teprve vlastní sjednocující „smysl“ existence každého subjektu (Frankl, 1994, s. 103). Životní cíl je často spojován se samotným smyslem života. Podle P. Tavela (2007) jsou to blízké pojmy, avšak není možné je ztotožňovat, neboť mezi nimi existují rozdíly: 1. hlavní cíl života je vyjádření toho, k čemu směřuje jeho život; 2. smysl života je teoretické a praktické řešení otázky, proč je potřebné dosáhnout tohoto hlavního cíle. Smysl života je spojený s pocitem žít pro něco a pro někoho. Absence smyslu života se v citové oblasti projevuje pocitem pustoty a prázdnoty, což se samozřejmě odráží na duševním i tělesném zdraví.

Existence otevřené budoucnosti (Matějček, např. 2003), respektive otevřeného horizontu budoucnosti (Helus, 2004) se jedinci většinou jeví jako něco daného, samozřejmého. Její význam na nás dolehne, když tato „samozřejmost“ přestane platit, když např. zestárneme, onemocníme, když nás opustí blízký člověk (zemře, odcizí se nám, opustí nás apod.), když nás propustí z práce, nedostaneme se na střední či vysokou školu ... V těchto situacích si začneme klást otázku, zda vůbec nějakou budoucnost máme a důležitost samotné existence budoucnosti na nás dolehne jako nikdy před tím. Potřeba anticipovat svoji budoucnost, strukturovat ji (Hrabal, Man, Pavelková, 1989), klást si cíle, které dají smysl našemu snažení (Baumeister, 1991), mít „pro co žít“ (Frankl, např. 1994) nám dává naději (Snyder, 2002), je základním předpokladem smysluplnosti naší existence (Křivohlavý, 2006).

Koncepce budoucí časové perspektivy byla doposud v zahraniční literatuře velmi široce, mnoha způsoby a z různých hledisek diskutována a interpretována.² Orientace na budoucnost je součástí obecnějšího konstruktů – časové orientace (**časové perspektivy**), která se vztahuje k subjektivní zkušenosti jedince s časem. Termín časová perspektiva byl poprvé použit L. K. Frankem

² Toto konstatování se netýká tuzemské literatury, kde se problematikou budoucí časové perspektivy, respektive její části zabývají pouze publikace I. Pavelkové: *Perspektivní orientace ve vztahu k rozvoji osobnosti a výkonu žáků* (1985), *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti* (1990), *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci* (2002).

(1939, cit. Dle Pavelková, 2002), který pod tímto pojmem chápal aktuální kognitivní a dynamické zaměření na cílové objekty ležící dále v budoucnosti. K. Lewin později převzal tento termín a propůjčil mu teoretický statut ve svém systému. Časová perspektiva je proces zařazování událostí a objektů do časového rámce podle pořadí, soudržnosti a významu (Ashkanasy et al, 2004). Rozeznáváme tři kategorie časové perspektivy – minulost, přítomnost a budoucnost. Tyto časové perspektivy nám pomáhají při kódování, ukládání a vybavování nejen vnímaných, ale také očekávaných, zacílených, anticipovaných zkušeností a scénářů. Jednotlivci i celé společnosti se liší navzájem tím, jak jsou ukotveni v jednotlivých časových perspektivách – zda „užívají“ časových rámců intenzivně, nebo naopak sporadicky.

Orientace na budoucnost (*orientation to the future*) se kryje s termínem **budoucí časová perspektiva** (*future time perspective*), tyto pojmy jsou v literatuře užívány nejčastěji souběžně jako synonyma.³ Orientace na budoucnost představuje v konkrétní rovině míru jedincova snažení pro budoucnost, uvažování nad tím, jak se v budoucnosti zhodnotí stávající činy (chování), víru, že budoucnost „bude za něco stát“.

Odborníci většinou definují orientaci na budoucnost jako zájem o budoucí události (Kastenbaum, 1961, cit. dle Pavelková, 2002), sklon organizovat budoucnost (Wallace, 1956, cit. dle Ashkanasy et al, 2004), obecnou schopnost anticipovat budoucnost (Gjesme, 1983, cit. dle Ashkanasy et al, 2004) či zaměřenost jedince na cíle a prostředky jejich dosažení (Nuttin, 1985). J.-E. Nurmi (1991) naznačuje, že koncepce orientace na budoucnost se týká také způsobu, jakým lidé dávají smysl svému životu. Ve skutečnosti je to právě schopnost reflektovat budoucnost, potřeba mít budoucnost otevřenou, která odlišuje lidi od jiných forem života (Matějček, 2003). Další odborníci dávají přednost popisu orientace na budoucnost v termínech specifického kontextu,

³ Termín **perspektiva** pochází z latinského slova *perspicere*, *perspectum*: *per* – skrze a *specere* – vidět, dívat se do dálky (prostorově i časově; Colman, 2006, s. 565). Akademický slovník cizích slov (Petráček, Kraus, 1998, s. 586) definuje tento pojem jako 1. pohled do dálky, 2. výhled do budoucnosti a 3. hledisko, stanovisko. Pojem perspektiva či perspektivy bývá v tuzemské odborné literatuře užíván ve třech základních variantách: perspektiva jako cíl (např. Švingalová, 2006; Macek, 2003; Čáp, 2001), perspektiva jako vyhlídka do budoucnosti, nebo perspektiva životní ve smyslu projektování životní cesty jedince, životního programu (např. Helus, 2004).

orientace na budoucnost se poté vztahuje k zastoupení konkrétní domény života (např. profesní kariéra, sociální vztahy) v termínech času (Peetsma, 2000).

Orientace na budoucnost je charakterizována rozpětím (*extension*), která je představována reprezentací objektů ve vzdálené nebo naopak blízké budoucnosti. Důležitou charakteristikou je hodnota (*value*) událostí, objektů v budoucnosti. Důležitost jednotlivých událostí, objektů v budoucnosti představuje motivační moment v orientaci na budoucnost (Peetsma, 2000). Orientace na budoucnost se skládá z těchto komponent: afektivní, kognitivní a motivační (Peetsma, 2000; srovnej Nuttin, 1985). Afektivní část představuje optimistický nebo pesimistický pohled na budoucnost obecně, kognitivní část je tvořena vědomostmi (očekávaními) vztahujícími se k budoucnosti. Kognitivní aspekt souvisí s psychologickou zkušeností s časem a může být spatřován jako individuální schopnost vnímat svět (Peetsma, 2000), nebo jako psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti (Pavelková, 1990). Motivační komponent odkazuje na anticipaci hodnot, které jedinec přiřazuje budoucím výsledkům svého současného chování, a které působí jako motivační síla.

Přes aktuálnost problematiky (a stále se zvyšující zájem o časový faktor v lidském životě v zahraniční literatuře) můžeme konstatovat (také např. Pavelková, 1990), že problematika časového faktoru v lidském životě zůstává v mnoha ohledech nedořešená. Jak již bylo naznačeno výše, problematika časové perspektivy je velmi obsáhlá, terminologicky roztříštěná. Životní a školní perspektiva tak, jak ji vymezujeme pro účely naší práce, nebyla dosud v tuzemské literatuře teoreticky zpracována. Z tohoto důvodu nejprve představíme vybrané pedagogické a pedagogicko-psychologické koncepce, které se dotýkají existence budoucnosti v lidském životě a problematiky orientace na budoucnost.

3.2 Potřeba otevřené budoucnosti Z. Matějčka

J. Langmeier a Z. Matějček (např. Langmeier, Matějček, 1968) odvodili kdysi z nálezů u dětí z dětských domovů čtyři základní psychické potřeby a učinili z nich páteř teorie psychické deprivace (psychické potřeby chápali jako určitou obdobu potřeb biologických). Aby dítě mohlo vůbec přežít, musí být naplněny

jeho životně důležité biologické potřeby (potrava, teplo, ochrana před úrazem apod.). Existují však i základní životně důležité potřeby psychické, které musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou, Z. Matějček (2003, s. 37) dodává: „společnosti k užtku a sobě k uspokojení“. Základní psychické potřeby vymezují J. Langmeier a Z. Matějček (1968) následovně:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, potřeba „smysluplnosti světa“.
3. Potřeba jistoty, potřeba prvotních citových a sociálních vztahů.
4. Potřeba vědomí vlastní identity, vlastního Já, vlastní společenské hodnoty.

K těmto čtyřem potřebám Z. Matějček teprve později přidal pátou potřebu – **potřebu otevřené budoucnosti** neboli životní perspektivy: „Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím“. Potřeba otevřené budoucnosti stojí na žebříčku psychických potřeb nejvýše a Z. Matějček (2003, s. 39) připomíná, „že je se vši pravděpodobností jen a jen lidská“.

Jak sám autor (Matějček, 2003, s. 38) přiznává, tuto potřebu převzal od dr. Jiřího Mrkvičky. Nikdy se nezeptal, jak na ni dr. J. Mrkvička přišel, přesto dodává, že „tato potřeba nepochybně existuje a je životně důležitá!“ Její důležitost dokládá vlastními zážitky s dětmi z náhradní rodinné péče. Pro dokreslení doslovně citujeme:

„Oba jsou z SOS dětské vesničky v Doubí, kam z dětských domovů na začátku sedmdesátých let přišlo skoro najednou kolem stovky dětí, jež jsem většinou před tím vyšetřoval v dětských domovech. Přišel podzim a urodilo se hodně švestek. Matky začaly zavařovat švestky na zimu. A to byl pro děti objev! Takto zcela nově, konkrétně a hmatatelně vstoupil pojem budoucnosti do jejich života. "Budeme to jíst ne teď, ale až v zimě! A budou to s námi jíst i děti, které teprve přijdou!" Děti s nadšením tahaly tašky švestek domů z alejí, kterých bylo v okolí několik.

Vzpomínám si, jak toho jedna maminka, která měla zatím jen dvě děti, použila jako nátlaku na mě: "Už mi nějaké další děti dejte! Podívejte se, vždyť já už mám zavařených šestapadesát sklenic švestek - kdopak by to mohl sníst, když jsme jenom tři... Ale budoucnost vstoupila nově i do života těchto matek, a tím ovšem i do života jejich nových rodin. To je ten druhý nezapomenutelný zážitek. Sotva matky-pěstounky dostaly první děti, už myslely na budoucnost. Bylo to tak překvapivé a silné, že nebylo možné si toho nevšimnout. Jedna matka koupila klavír, protože její děti (zatím malé - a některé teprve přijdou) "budou jistě hudebně nadané - tak aby se mohly včas učit!" Druhá matka dostala nějaký šperk a usoudila, že se bude výborně hodit té její malé, až půjde jednou do tanečních" (Matějček, 2003, s. 38 – 39).

Potřebu otevřené budoucnosti najdeme i u Z. Heluse (2004, s. 123), který ji uvádí pod pojmem „**otevřený horizont budoucnosti**“ a dodává, že tuto potřebu nacházíme již u dětí předškolního věku, které se chtějí něčemu naučit, na něco se těšit, něco překonat, něco předvést druhým atd. Potřeba nabývá dále na významu ve školním věku, kdy se děti ptají, proč a jak se učit, jak se studijně orientovat, ale i v dospívání, kdy dochází ke konkretizaci životních plánů v oblasti profese, soukromého života, osobnostního vývoje. Potřeba otevřené budoucnosti je samozřejmě bytostně důležitá i v dospělosti.

Z. Helus (2004, s. 123) uvažuje, že o významu otevřeného horizontu budoucnosti lidé za běžných životních okolností zpravidla neuvažují. „To, že máme budoucnost, že se všechno vyvíjí a my jsme tak či onak „u toho“, považujeme vesměs za samozřejmé. Jeho význam ale na nás dolehne, když tato samozřejmost přestává platit: když např. onemocníme nebo zestárneme a klademe si otázku, zda vůbec ještě nějakou budoucnost před sebou máme; když ztratíme blízké osoby (zemřely, opustily nás rozvodem, odcizily se nám), bez nichž jsme si neuměli budoucnost představit; když neuspějeme u důležitých zkoušek, ztratíme zaměstnání, proděláme velké zklamání, přijdeme o majetek – tedy postihne nás něco, co nám budoucnost vyjeví jako temnotu bez východiska...“

Autor (Helus, 2004, s. 123) pro podobné případy ztráty perspektivní orientace používá obratu "fenomén přibouchnutých dveří", který znamená zpravidla velkou újmu na možnostech rozvoje osobnosti. Proto by měl vychovatel uplatňující vůči

dítěti osobnostní zřetel dbát na to, aby žáky či studenty uváděl do horizontu otevřené budoucnosti, v níž mohou něco dokázat, někým se stát.

S potřebou otevřené budoucnosti úzce souvisí bytostně podstatná složka našeho života – „**potřeba vlastní minulosti**“, jakožto „svědectví o naší minulosti – naše vlastní vzpomínky, vzpomínky těch, kdo nás vychovávali, kdo nás v našem dětství znali (a sdíleli s námi svůj životní čas), celá alba fotografií, věci v domácnosti, naše dětské knížky, naše hračky, naše dětské oblečení, které někde někdo zachoval, stopy naší činnosti na nábytku, na stěnách, v přírodním okolí (Matějček, 2003, s. 40 – 41).

3.3 Čtyři druhy potřeb smyslu Roy F. Baumeistera

Ve své monografii o smysluplnosti života uvádí Roy F. Baumeister (1991), americký sociální psycholog, čtyři základní druhy potřeb smyslu, s nimiž se setkává každý člověk ve svém životě: potřeba smysluplných životních cílů (*purpose*), potřeba kladných hodnot při zvažování toho, proč žít (*value*), potřeba dobré vlastní výkonnosti při dosahování vytyčených cílů (*efficacy*) a potřeba kladného sebehodnocení (*self-worth*).⁴

První potřebou je **potřeba životních cílů (*purpose*)**, kterou autor vymezuje jako nalézání uspokojivých odpovědí na otázky „Co dělám?“, „Proč tu jsem a proč žiji?“, potřebu znát účel toho, co dělám, a obecně "mít pro co žít" (Křivohlavý, 1994). J. Křivohlavý (2001a, s. 85 – 86) dodává, že „tato potřeba vyplývá z nutnosti vědět, co by člověk měl dělat v další fázi života – ať jde o krátkodobou, či dlouhodobou perspektivu... Odpověď na tuto otázku mu dá ujasnění cíle. Má-li jasný cíl, může být jeho jednání účelné a nachází i smysl toho, co dělá, případně i toho, co chce dělat. Nachází-li smysl svého snažení a své činnosti (svého jednání), odráží se to i v jeho míře uspokojení (saturace či frustrace), v míře jeho radosti ze života a naději... Cíl můžeme nejen získat, ale i ztratit. I s tím se setkáváme u lidí, kteří „nemají proč žít“. Často tomu tak je u

⁴ Pozn. Autor pracuje s pojmem *self-worth*, který by v doslovném překladu znamenal *sebecenění, sebeocení*. Spolu s J. Křivohlavým (2001a) tento termín překládáme a chápeme jako sebehodnocení.

lidí před sebevraždou. Do značné míry zde platí, že "ten, kdo nemá proč žít, nežije – maximálně jen živoří (vegetuje)".

Potřeba hodnot (value) představuje nutnost existence hodnot v životě každého člověka. Jednotlivé hodnoty tvoří hierarchicky uspořádaný systém hodnot – v jeho čele stojí hodnoty nejvyšší, které ve svém životě uznáváme.

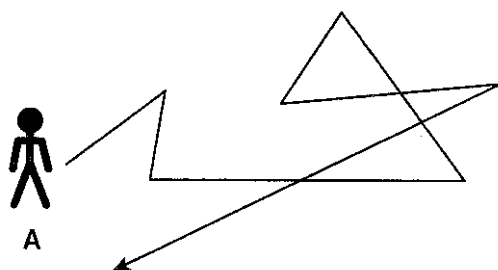
„Lidé potřebují věřit, že mají určitou kontrolu nad událostmi... Jednoduše řečeno, účinnost (působnost) znamená, že se jedinec cítí schopný a silný. Smysluplný život je více než pouhá existence cílů a hodnot; musíte také cítit, že jste schopni těchto cílů dosáhnout a realizovat tyto hodnoty“ (Baumeister, 1991, s. 41). Tato potřeba vyjadřuje **potřebu vědomí účinnosti (sebeuplatnění; efficacy)**.

Poslední potřebou je **potřeba kladného sebehodnocení (self-worth)**, která se stává nedílnou součástí smysluplného života. Kladným sebehodnocením se rozumí kladný výsledek zvažování vlastní osobnosti na subjektivních vahách, přičemž závažím na těchto vahách je to, co považujeme v životě za důležité.

Otázkami smysluplnosti lidského života se v posledních desetiletích začala soustavně zabývat i psychologie – začala zjišťovat, co se děje v člověku, když si staví cíle, když se rozhoduje, zda to má či nemá smysl, jak vnímá překážky na cestě k dosažení těchto cílů, jak vnímá své „prohry“ apod. Ztráta smysluplnosti života – u dětí, dospívajících i dospělých může vést k neuróze, kterou E. Frankl nazval „noogenní neurózou“ – člověk se necítí dobře, nic ho nebaví, nezajímá, cítí se životem unaven, hledá „zapomnění“. U nás vyšla dosud pouze jedna monografie, která se uceleně věnuje psychologii smysluplnosti lidského života – *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života* od prof. Jara Křivohlavého (2006).

3.4 C. R. Snyderovo pojetí psychologie naděje

Podle C. R. Snydera (1997) je proces naděje chápán jako k cíli zaměřená aktivita. Co se tímto termínem rozumí? J. Křivohlavý (2004, s. 13) vysvětluje, že jde o „slovní vystižení té skutečnosti, s níž se setkáváme téměř na každém kroku, když něco děláme. Naše činnost (aktivita, jednání) má přitom určitý cíl – např. jíme a cílem je nasytit se (pochutnat si, zahnat hlad atp.), nebo se učíme ve škole a cílem je něco se naučit (udělat zkoušku, postoupit do vyššího ročníku atp.). Jindy klademe jednu cihlu na druhou a cílem je postavit zeď“.



Obrázek č. 2 C. R. Snyderova trajektorie bezcílného bloumání (Snyder, 2000, upraveno dle Křivohlavý, 2004, s. 14)

Naše jednání není jen náhodným blouděním či bloumáním, ale účelnou aktivitou (viz obr. č. 2, Snyder, 2000). Zvolíme-li si určitý cíl a dáme-li se na cestu k tomuto cíli, žijeme v naději, že dosáhneme toho, co očekáváme.



Obrázek č. 3 C. R. Snyderova cílesměrnost jednání (Snyder, 2000, upraveno dle Křivohlavý, 2004, s. 15)

Tím, co nás táhne kupředu, je cíl (obr. č. 3, Snyder, 2000) našeho jednání. Lidské jednání není tedy určováno jen vrozenými silami (v psychologii se pro ně

často používá termínu "drives"), ale především tím, „o co nám jde“. C. R. Snyder (2000) vytvořil teoretické pojetí naděje, jehož základem je respektování cílesměrnosti lidského jednání. V jádru tohoto pojetí naděje jsou tři základní složky (komponenty) našeho jednání: cíl, cesta a aktivita.

1. Cíl – lidská aktivita je cílesměrná, což znamená, že je zaměřená na zcela určitý předmět, činnost nebo cíl, kterého chce osoba dosáhnout.

2. Cesta případně cesty vedoucí k cíli – C. R. Snyder (2000) používá termín „myšlení o cestách“ (*pathways thinking*). Tento moment v procesu naděje lze pojmenovat jako „Už vím, jak to udělám!“. V naší práci tento termín překládáme jako „hledání“.

3. Aktivita je třetím motivujícím komponentem v procesu naděje; podněcuje danou osobu k tomu, aby se o dosažení vytyčeného cíle snažila, aby nastoupila cestu k němu a v tomto pohybu pokračovala přes těžkosti a překážky, dokud cíle nedosáhne. C. R. Snyder (2000) nazývá tento motivující moment termínem "energizující působení" – „*agency*“. Tento termín se u nás často převádí do označení „snaha“ (např. Křivohlavý, 2004, s. 17), my ho překládáme jako „aktivita“.

Na základě výše uvedeného pojetí naděje došel C. R. Snyder (Snyder, 2000, s. 8) k následující definici naděje: „Naděje je souhrnem vnímaných schopností nacházet cesty k vytyčeným cílům a vnímanou snahou těchto cest použít“.

C. R. Snyder vytvořil se svými spolupracovníky stupnici ADHS *Adult Disposition Hope Scale* (publikována poprvé v roce 1991). Termín „dispoziční“ zdůrazňuje fakt, že jde o relativně **dlouhodobou** („celoživotní“) míru intenzity naděje. V literatuře se obvykle setkáváme s označením této metody krátkým termínem *Hope Scale* – „Škála naděje“. Tam, kde se s ní diagnosticky pracuje (např. při vyšetřování klientů), je tato škála označena *Goal Scale*, neboli "Škála cílů" (Křivohlavý, 2004). Jde o dotazník s 12ti výroky, které jsou dané osobě (starší 16 let) předkládány. Příkladem může být výrok: "Snažím se jít energicky za svým cílem". Každý výrok pokusná osoba ohodnotí číslem 1 až 8, kde 1 znamená "zcela nepravda" a 8 znamená "zcela pravda". V souboru 12 výroků jsou čtyři

výroky zaměřeny na aktivitu (*pathways*), další čtyři výroky na uskutečňování cesty k cíli (*agency*). Poslední čtyři výroky jsou tzv. hluché výroky, které nemají žádný vztah k tematice naděje (tzv. *distracters*, odváděče pozornosti; Snyder, Lopez, 2006).

Pro potřeby naší práce je zásadní Škála naděje dětí – CRS (*Children Hope Scale*), která je zaměřena na diagnostikování naděje dětí ve věkovém rozmezí 7 – 16 let. Tato škála má na rozdíl od škály předcházející pouze šest výroků – tři jsou věnovány aktivitě (energizující stránce naděje – *agency*), např.: "Domnívám se, že si vedu poměrně dobře." Tři další otázky jsou zaměřeny na uvažování o cestách, jak vytyčených cílů dosáhnout (*pathways thinking*) – např.: "Když mám nějaký problém, přicházím na řadu způsobů, jak jej řešit." Respondenti odpovídají na výroky zaškrtnutím jednoho ze šesti bodů stupnice – od "to o mně vůbec neplatí" po "to přesně platí o mně" (Snyder, Lopez, 2006).

Naděje hraje v lidském životě velmi důležitou roli. Byla zjištěna kladná korelace mezi nadějí a optimismem, sebehodnocením, atribučním stylem; naopak negativní korelace mezi nadějí a depresí. Škála naděje také predikuje výsledky ve vzdělávání, sportu nebo psychickém zdraví (Snyder, Lopez, 2006). Dalším významná korelace byla nalezena mezi nadějí a negativními emocemi. Ukazuje se, že u všech lidí se v těžkých situacích typu zablokování cesty k vytyčenému cíli objevují negativní emoce. Negativní emoce se objevují se i u lidí silné naděje, avšak rozdíly byly zjištěny v intenzitě (síle) negativních emocí. Zatímco u lidí slabé naděje dosahuje síla negativních emocí vrcholu intenzity, u lidí silné naděje byla zjišťována poměrně nižší intenzita negativních emocí. Když se zjišťovalo, proč je tomu tak, zjistilo se, že lidé silné naděje mají **větší dovednost v hledání a nacházení alternativních cest k vytyčenému cíli**. Lidé slabé naděje jsou podstatně více zmateni tváří v tvář zablokované cestě k cíli, jsou postaveni před situací, s níž nepočítali a pro jejíž řešení jim chybí základní dovednosti (hledání alternativních cest k cíli; Krivohlavý, 2004).

3.5 Potřeba strukturace budoucnosti autorů V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové

Vedle potřeby otevřené budoucnosti se lze setkat v odborné literatuře také s **potřebou strukturace budoucnosti** (Hrabal, Man, Pavelková, 1989), která se projevuje „zvýšenou tendencí plánovat svou budoucnost, mít budoucnost časově strukturovanou“ (Pavelková, 2002, s. 178).

Potřeba otevřené budoucnosti Z. Matějčka je potřebou vrozenou (srovnej kapitola č. 3.2), naproti tomu potřeba strukturace budoucnosti se zdá být podle autorů V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1989, s. 80) spíše potřebou získanou: „Postupně tedy dochází k vytvoření potřeby plánovat vlastní budoucnost. Vznik této potřeby umožňuje vnitřně přijmout výchovně vzdělávací úkoly v důsledku pochopení jejich souvislostí s osobní, individuální perspektivou.“

Podle autorů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989) se tato potřeba nevyvíjí rovnoměrně, ale existuje klíčové období, ve kterém u mnoha dětí nabývá tato potřeba v hierarchii potřeb významné místo. Významné zvýšení potřeby strukturace budoucnosti se podle nich projevuje mezi 7. a 8. ročníkem základní školy: „Změna vnějších podmínek, blížící se konec školní docházky, určitý tlak rodičů a učitelů na to, aby žáci začali intenzivněji přemýšlet o své budoucnosti, zřejmě ovšem spolu s vnitřními dispozicemi, zvláště s dozráváním kognitivních struktur, se projevuje v intenzivní aktualizaci potřeby strukturace budoucnosti. Tím zároveň dochází ke kvalitativnímu přesunu od krátkodobé orientace k orientaci dlouhodobé alespoň u části žáků“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 80 – 81).

Časová strukturace budoucnosti je vyjádřena zejména sledem a časovým zařazením cílů, přání nebo úkolů, které si jedinec do budoucnosti klade, případně které ho čekají a on je anticipuje. Z tohoto hlediska tedy nejde o konkrétní obsah jednotlivých cílů a přání, nýbrž o časovou dimenzi – jak daleké cíle si jedinec klade, neboli „jak daleko vidí“. Jinými slovy jde o to, převažují-li u jedince cíle umístěné do nejbližší budoucnosti či budoucnosti vzdálenější, zda je mezi jednotlivými cíli či přáními jedince vázanost a kontinuita, atd.

Potřeba strukturace budoucnosti spolu s ostatními potřebami pak vytváří předpoklad k tomu, aby si jedinec stavěl konkrétní, obsahem určité perspektivní cíle. Vlastní mechanismus stanovování perspektivních cílů je velmi složitý proces, o jehož uskutečnění rozhodují vedle potřeb jedince i jeho zájmy, hodnotová orientace, postoje, přesvědčení a **úroveň sebehodnocení** (Pavelková, 2002).

3.6 Koncepce budoucí časové perspektivy J. R. Nuttina

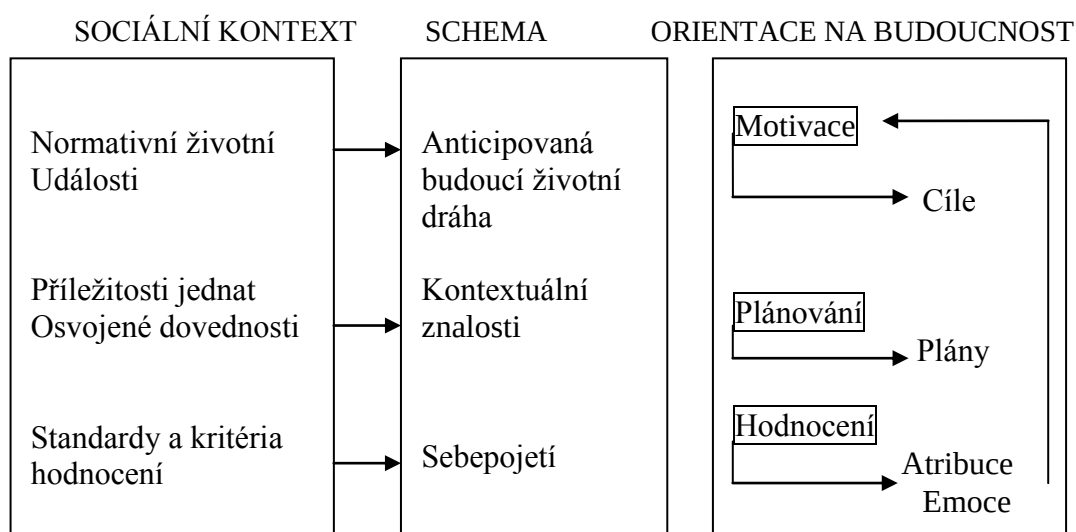
V zahraniční literatuře se lze setkat s J. R. Nuttinovým termínem budoucí časová perspektiva (*Futute Time Perspective*, v odborné literatuře často uváděn již jen zkratkou F.T.P.). Podle J. R. Nuttina (1985) je chování člověka zaměřeno na cíle a prostředky jejich dosažení (tedy plány, či projekty). Objekty těchto plánů nebo cílů jsou dočasně umístěny ve více či méně vzdálené budoucnosti, čímž vzniká budoucí časová dimenze v chování jedinců – časová perspektiva. Budoucí časová perspektiva se vztahuje k jedincovu kognitivnímu pochopení vztahu mezi velkými časovými úseky (např. dny, týdny, měsíce a roky) a událostmi v minulosti, nebo očekávání do budoucna, a představuje schopnost plánovat a organizovat činnosti mimo přítomný okamžik.

Podle autora (Nuttin, 1985) je nutno rozlišovat mezi třemi různými aspekty psychologického času, které jsou často uváděné pod stejným termínem „časová perspektiva“. První je vlastní časová perspektiva (*time perspective*), která je charakterizována prodloužením, hustotou, stupněm strukturovanosti a úrovní realismu. Druhý termín – časový postoj (*time attitude*) odkazuje na více či méně pozitivní nebo negativní postoj k předmětům v minulosti, současnosti a budoucnosti. Posledním termínem je časová orientace (*time orientation*), který odkazuje na preferenční směr v chování a myšlení – tedy zaměřenost převážně na objekty a události v minulosti, současnosti nebo budoucnosti (lze například předpokládat, že většina mladých lidí je orientována převážně na budoucnost, zatímco starší lidé jsou orientováni více na minulost).

Termín J. R. Nuttina „budoucí časová perspektiva“ (*future time perspective*) se překrývá s termínem orientace na budoucnost (*orientation to the future, future orientation*).

3.7 Koncepce orientace na budoucnost J.-E. Nurmiho

Orientace na budoucnost je složitý, komplexní a vícestupňový proces. V modelu J.-E. Nurmiho (1991, s. 2), který vychází ze sociálně-kognitivního přístupu a teorii cílově zaměřeného jednání, je orientace na budoucnost charakterizována jako souvztažnost tří procesů – motivace, plánování a hodnocení (obr. č. 4).



Obrázek č. 4 Kontextuální přístup k adolescentní orientaci na budoucnost (Nurmi, 1991, s. 3, upraveno)

Jedinci si stanovují cíle, které vycházejí z jejich vlastních motivů, hodnot, poznatků a očekávání týkajících se budoucnosti. V centru snažení stojí také realizace těchto cílů – jedinci plánují svoji budoucnost, řeší případné překážky a konečně – hodnotí své možnosti dosáhnout těchto cílů a plánů (v tomto procesu hrají důležitou roli kauzální atribuce – *causal attribution* i emoce – *affects*; Nurmi, 1991). Jinak řečeno motivace určuje, o co se lidé v budoucnu zajímají, plánovací proces představuje plán realizace tohoto zájmu, a hodnocení se týká očekávané míry, do jaké bude tento zájem realizován.

Motivace (*motivation*)

J.-E. Nurmi (1991, s. 3) upozorňuje, že většina cílů, zájmů a motivů, které si lidé kladou, jsou orientovány na budoucnost. Vzhledem k tomu, že tyto cíle jsou reprezentovány jako očekávání týkající se budoucnosti, znalosti, na kterých jsou tato očekávání založena, hrají velmi důležitou roli (aby bylo možno stanovit si realistické cíle, je nutno tyto cíle neustále srovnávat s těmito poznatky).

Lidská očekávání a cíle tvoří složitý hierarchický systém (Nurmi, 1991). Jednotlivé úrovně hierarchie se od sebe odlišují mírou obecnosti a abstraktnosti. Základním principem je ta skutečnost, že plány a očekávání na „vyšší“ úrovni jsou vždy realizovány prostřednictvím plánů a cílů na úrovni „nižší“ – ty jsou dále zpracovávány na řadu subplánů a subcílů. Nižší úrovně cílů představují ve skutečnosti strategie realizace cílů vyšších. Na druhé straně, vyšší úroveň osobních cílů organizuje a integruje nižší úroveň cílů. Např. chce-li adolescent dosáhnout určitého profesionálního postavení – tedy cíl „vyšší“ úrovně, z hlediska krátkodobějších cílů to znamená nejprve absolvovat určitý typ školy apod.

Plánování (*planning*)

Druhý hlavní proces zapojený do orientace na budoucnost se týká toho, jak lidé plánují realizaci svých cílů a zájmů. Plánování lze charakterizovat jako proces, který se skládá ze stanovování subcílů, konstrukce plánů a realizace těchto plánů (Nurmi, 1991):

Jedinci si nejprve musí zkonstruovat samotný cíl a také budoucí kontext, v němž by měl být cíl realizován. Obě tyto anticipační reprezentace jsou založeny na znalostech o kontextu budoucích aktivit; poskytují základ pro další dvě fáze plánování.

Další etapou je nutnost konstrukce plánu, projektu či strategie vedoucí k dosažení cíle. Sestavení plánu je podobný procesu řešení problémů: jedinec si musí zkonstruovat cesty, které vedou k dosažení cíle, a pak se rozhodnout, která z nich je nejefektivnější. Srovnání různých řešení mohou být prováděna buď „myšlenkově“ nebo přímým zkoušením. Avšak vzhledem k tomu, že lidské cíle často představují dlouholetý proces (dokonce i proces trvající desetiletí), je třeba dané cesty neustále hodnotit podle toho, jak pravděpodobné je, že povedou

k dosažení cíle. Poslední, třetí fáze se týká realizace těchto plánů a vytvořených strategií.

Hodnocení (*evaluation*)

Třetím, neméně důležitým procesem, je proces hodnocení budoucnosti. Podle J.-E. Nurmiho (1991) lidé musí hodnotit reliabilitu stanovených cílů a zkonstruovaných plánů. Procesu hodnocení se také týká míra možnosti ovlivnění budoucnosti a existence moci nad svou budoucností. Zde hraje důležitou roli sebehodnocení, neboť lidé hodnotí své šance na realizaci svých cílů a plánů v souladu s ohledem na své schopnosti (Nurmi, 1991).

Orientace na budoucnost je na obr. č. 4 znázorněna jako třífázový proces, který se skládá ze stanovování cílů, plánování jejich aktualizace, a hodnocení jejich spolehlivosti. Je však třeba mít na paměti, že tyto tři etapy jsou spojeny s celou řadou dalších procesů. A. Bandura (1986; viz Nurmi, 1991) upozorňuje na to, že osobní cíle a normy poskytují základ, na kterém lidé hodnotí své výkony: za prvé – dosažení cílů buduje pozitivní sebepojetí a vnitřní přesvědčení o svých schopnostech. Za druhé, účinnost zkonstruovaných plánů ovlivňuje dosažení výsledku, tím pádem ovlivňuje i sebepojetí. Za třetí, jak lidé hodnotí příčiny úspěchu a neúspěchu zase ovlivňuje cíle a aspirace, které si lidé stanovují později.

3.8 Koncepce budoucí časové perspektivy T. T. D. Peetsmy

Podle T. T. D. Peetsmy (2002) je koncepce budoucí časové perspektivy obvykle popisována v souvislosti s určitými oblastmi lidského života, jako je např. profesní kariéra nebo sociální vztahy – v termínech času. Koncepce budoucí časové perspektivy je interpretována jako varianta postoje s jeho třemi složkami: afektivní, kognitivní a behaviorální. Budoucí časovou perspektivu považuje za postoj k určitému objektu vytyčenému v čase, který je charakterizován „rozsahem“ (*extension*; ve výzkumu zaměřeném na žáky a studenty autorka akcentuje období aktuálního školního roku a období po ukončení školní

docházky) a hodnotou daného objektu pro jedince (*valence*) – toto „uznání“ představuje zásadní motivační proměnnou. Emocionální složka budoucí časové perspektivy – ocenění (*appreciation*) je interpretována jako optimistický nebo pesimistický přístup k určitému objektu v budoucnosti, a také jako pozitivní nebo negativní zhodnocení tohoto objektu.

V literatuře je zdůrazňován motivační charakter budoucí časové perspektivy (Nuttin, 1980; Peetsma, 2000). Předpokládá se, že budoucí časová perspektiva může předpovědět jedincův zájem o školu a jeho působení v ní (*investment*), jedincovu angažovanost představovanou např. intenzitou práce, přípravou na zkoušení, na testy, vypracováváním domácích úkolů apod. *Investment* je součástí chování studentů zaměřené na pozitivní školní výsledky a případně i na budoucí profesionální kariéru. Toto jednání se skládá z postupných kroků, které mají dopad na cíle v budoucnosti.

T. T. D. Peetsma (2000) vytvořila dotazník obsahující 48 položek, který mapuje budoucí časovou perspektivu postižením objektu (*object*), rozsahu, prodloužení (*extension*) a hodnoty (*valence*). Tyto tři komponenty byly alternovány takto:

- objekty na čtyřech úrovních: školní a profesní kariéra, sociální vztahy, osobní rozvoj a volný čas;
- rozsah ve dvou úrovních: přítomný okamžik (aktuální školní rok) a doba po dokončení školy;
- ocenění na dvou úrovních: pozitivní a negativní ohodnocení.

Jednotlivé oblasti jsou mapovány výroky, ke kterým se respondent vyjadřuje na šestibodové škále. Příklady znění jednotlivých výroků (Peetsma, 2000):

- Školní a profesní kariéra v dlouhodobém horizontu s negativním ohodnocením představuje např. výrok: „Nestarám se o to, co se ve škole učím nebo jaký druh práce budu moci dělat po ukončení školy.“
- Školní a profesní kariéru v krátkodobém horizontu s pozitivním ohodnocením: „Jsem rád, že se v tomto školním roce mnoho nového naučím.“

- Sociální vztahy v dlouhodobém horizontu s pozitivním ohodnocením: „Líbí se mi myšlenka zachovat si kontakty s přáteli po odchodu ze školy.“
- Volný čas v dlouhodobém horizontu s pozitivním ohodnocením: „Předpokládám, že moje prázdniny stejně jako můj volný čas budou hrát důležitou roli v mém budoucím životě.“
- Volný čas v krátkodobém horizontu s negativním ohodnocením: „Svému volnému času nepřikládám velkou hodnotu.“

Ta část dotazníku budoucí časové perspektivy, která mapuje školní a profesní kariéru a osobní rozvoj, byla použita v našem výzkumném šetření. Školní a profesní kariéra a osobní rozvoj v krátkodobém horizontu (stávající školní rok) byly pro naše účely nazvány „**školní perspektivou**“, neboť se jedná o budoucí časovou perspektivu vázanou zejména na školu, na učivo probírané ve stávajícím školním roce, na rozvíjení schopností apod. Školní a profesní kariéra a osobní rozvoj v dlouhodobém horizontu (doba po ukončení školní docházky) byly označeny jako „**životní perspektiva**“, neboť tato oblast mapuje období po ukončení školní docházky. Jedná se ve své podstatě o školní perspektivu s přesahem do budoucího života.

3.9 Perspektivní orientace v koncepci osobnostního přístupu Z. Heluse

Perspektivní orientace hraje důležitou roli v **koncepci osobnostního přístupu ve vzdělávacím procesu** Z. Heluse (např. 1982; 2004), proto se v textu nejprve zaměříme na koncepci osobnostního pojetí, která se obrací nejen k učitelům, ale také rodičům a vychovatelům: „Nemělo by nám ale uniknout, že obsahové určení dětského věku, a zejména pak ten jeho aspekt, který označujeme jako dětství, má také apelativní význam – apeluje na nás, vyzývá nás, abychom jako vychovatelé činili vše, co je pro rozvoj osobnosti dítěte žádoucí, abychom jeho vývoji poskytovali účinnou podporu“ (Helus, 2004, s. 91).

Realizace osobnostního pojetí v přístupech k dítěti (zejména ve výchovně vzdělávacím procesu realizovaným vzdělávacími institucemi) znamená dbát na jeho:

- odkázanost,
- vývojové směřování,
- potenciality.

„Patří k náročným úkolům vychovatele, aby s taktem a uvážlivou moudrostí řešil tento rozpor mezi sklony dítěte ve své odkázanosti spočinout a na druhé straně se ze své odkázanosti vymaňovat. A je to úkol nejenom náročný, ale také pro osobnostní vývoj dítěte nanejvýš významný“ (Helus, 2004, s. 93). Odkázaností se rozumí především odkázanost dítěte na druhé lidi. Směřování znamená, že dítě ustavičně něco chce, o něco usiluje, vyvíjí se, někam se celým svým životem ubírá a manifestuje se ve třech základních podobách: směřování k dospívání a dospělosti, směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a směřování ke svébytné nezávislosti. Konkretizace využívání potencialit dítěte spočívá v citlivosti vychovatele vůči dítěti a posilování vzdělávacích možností žáků, mezi které Z. Helus (2004, s. 98 – 101) uvádí:

1. Formování a posilování orientace žáků na rozvoj jejich činnosti, resp. na posilování jejich výkonové motivace.
2. Formování aktivizujícího sebepojetí.
3. Formování rozvinutého jazykového kódu.
4. Formování a posilování perspektivní orientace žáků.

Z. Helus (2004, s. 95) však upozorňuje na zúžené chápání potencialit jako něčeho, co lze převést na měřitelné výkony: „Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na mysli i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního své rázu a být

ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi.“

Autor (Helus, 2004) ve své koncepci osobnostního pojetí dítěte rozlišuje **sebeznehodnocující** a **sebezhodnocující** sebepojetí. Neustálým negativním hodnocením dítěte mohou učitelé či rodiče navodit v dítěti sebeznehodnocující sebepojetí – tedy přesvědčení, že jsou špatnými žáky, že se nikdy nenaučí kreslit, že budou vždycky zlobiví, že mají slabou vůli apod. „Vytvořené sebeznehodnocující sebepojetí se pak stává činitelem snížené výkonnosti, a to i v případě, že má žák předpoklady dosahovat v dané oblasti vysokých výkonů“ (Helus, 2004, s. 99). Naopak důvěra ve schopnosti dítěte napomáhá vytváření tzv. sebezhodnocujícího sebepojetí, které má aktivizační účinek a při jinak stejných schopnostech přispívá k lepším výkonům, než jakých dosahuje dítě se sebepojetím sebeznehodnocujícím.

Zkrácená versus prodloužená životní perspektiva

Perspektivní orientaci je v Helusově koncepci osobnosti vyhrazeno významné místo, neboť je považována za jeden ze základních definujících znaků osobnosti. K té Z. Helus (2007, s. 55) dodává: „Jedním z nejvýznamnějších znaků člověka (a možno se oprávněně ptát, není-li to jeho nejvýznamnější znak vůbec) je, že existuje jako „já“, že jest „já“. S tím neodlučitelně souvisí, že obrací pozornost sám k sobě, zajímá se o sebe sama. Jádrem člověka k sobě samému je, že:

- Chce vědět, kým je a jaký je – jde mu o sebepojetí;
- Chce dosahovat cílů, které dávají jeho životu smysl, chce se stát sám sebou – jde mu o seberealizaci, resp. o aktualizaci pravého „já“).

Koncepce perspektivní orientace staví na několika hlavních zřetelích v přístupu k dítěti, součástí je i zřetel k zaměřenosti osobnosti – tedy zřetel k budování prodloužené životní perspektivy (naproti tomu stojí tzv. zkrácená životní perspektiva). Podle Z. Heluse (2004, s. 124) je zkrácená životní perspektiva spjatá s morálkou „něco za něco – a pokud možno ihned“, zatímco u prodloužené životní perspektivy „není podněcující silou hmotná odměna

či výhoda, ale vyhlídka zkvalitnění vlastní osobnosti, rozvoj schopností, větší rozsah možností něco dokázat, větší samostatnost, odpovědnost atd.“

Prodloužená životní perspektiva – pojem, který se objevuje v dřívějších Z. Helusových pracích (např. Helus, 1982), je ekvivalentem pojmu *perspektivní orientace*. Tuto koncepci více rozpracovává I. Pavelková (1990; 2002, s. 177), která již používá výhradně pojem *perspektivní orientace*: „Perspektivní orientaci vymezujeme jako komplexní relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti. Projevuje se mimo jiné v tom, že si jedinec klade vzdálenější cíle a usiluje o jejich dosažení. Základ perspektivní orientace tvoří kognitivně zpracovaná potřeba strukturace budoucnosti. Oproti tomu krátkodobá orientace se projevuje vázaností na bezprostřední budoucnost a tendencí jedince klást si pouze krátkodobé bezprostřední cíle.“

Perspektivní orientace tvoří důležitou kognitivně motivační charakteristiku žáků základních škol, I. Pavelková (1990, s. 51) však dodává, že u žáků existují výrazné rozdíly v úrovni perspektivní orientovanosti, neboť perspektivní orientace je rozvinuta jen u menší části žáků na konci základní školy, obdobná situace je však i u středoškoláků.

Výzkumy (Pavelková, 1990, s. 54) potvrdily také jeden ze základních teoretických předpokladů, že „žáci s rozvinutější formou perspektivní orientace, jejíž základ tvoří potřeba strukturace budoucnosti, kladou větší důraz na rozvoj a seberozvoj osobnosti“. Z. Helus (1982) jako důvod uvádí, že navození perspektivní orientace jedince umožňuje přechod jedince od vývoje determinovaného zásahy z vnějšku k samovývoji regulovanému z vnitřku. „Perspektivně orientovaný jedinec totiž projektuje z vnitřní potřeby svou vlastní budoucnost, vytyčuje si cíle, strukturu je čas a ve jménu toho, co seberozvojově plánuje, vytyčuje, přemáhá sám sebe k vyšší rozvojové kvalitě své osobnosti“ (Helus, 1982, s. 153).

Perspektivní orientace je důležitým aspektem jedincovy orientace na budoucnost, tento aspekt můžeme pojmenovat jako rozpětí (délka, hloubka; *extension*). Vedle toho aspektu lze postihnout i např. obsah, realismus, hustotu, strukturaci aj.

3.10 Vybrané výzkumy v oblasti budoucí časové perspektivy dospívajících

Lze konstatovat, že značná část **metod používaných v této oblasti** je svou spolehlivostí a platností velmi nevyvážená (srovnej např. Pavelková, 1990). Podle Nurmiho (1991) existuje celá řada problémů s užívanými metodami, např. to, že se metody zaměřují pouze na základní informace o orientaci na budoucnost, orientace není zkoumána jako vícestupňový proces, používané metody se značně navzájem liší – tento nedostatek standardizované metodiky představuje obtížnost v porovnávání výsledků různých studií. Nejčastěji používanými metodami jsou dotazník a rozhovor, avšak dosud nebylo zkoumáno, do jaké míry tyto výsledky korelují se skutečným chováním v situacích, které se týkají na budoucnost orientovaného plánování a rozhodování.

Z praktických důvodů je výzkum časové perspektivy prováděn na úrovni myšlenkové. Implicitně se pak předpokládá, že existuje prosté spojení mezi myšlením a konáním. Na úrovni myšlenek jsou rozlišovány dva **přístupy** (Nuttin, 1985):

První přístup vychází z volných projevů pokusných osob (např. příběhy, povídky, kresby atd.). Nevýhodou však je, že si vůbec nejsme jisti, zda události a předměty, které se objevují ve volných výrazech jednotlivce, mají skutečný osobní význam pro tuto osobu, nebo zda jsou pouhými produkty fantazie bez jakékoli důležitosti. Nejznámější a nejběžněji používanou metodou tohoto druhu je „Tematicko-apercepční test“ (TAT). Dále se používají např. „Test neukončených myšlenek“, „Technika doplňování příběhu“ (SCT) a další (podrobněji Pavelková, 1990).

Druhý přístup vychází z událostí v minulosti nebo budoucnosti, kterými se pokusná osoba po určitou dobu zabývá a kterým přisuzuje jistý význam. Do této skupiny metod lze zařadit např. „*Personal Future Events Test*“, který měří délku perspektivy budoucnosti (osoby vyprávějí neurčitý počet příběhů, o kterých se domnívají, že je budou prožívat v budoucnosti; poté musejí udat, jak staří budou v okamžiku, kdy se každý z příběhů bude odehrávat; průměr nebo medián tohoto stáří nebo rozdíl mezi aktuálním stářím pokusných osob a udaným stářím

se používá jako index délky perspektivy budoucnosti; Wallace, 1956; cit. dle Pavelková, 1990). Mezi další metody lze zařadit např. otázku „Kým bys chtěl být?“, T. J. Cottleho metodu „Nejdůležitější události života“ či T. J. Cottleho „*Circles – Test*“ – test kruhů (pokusná osoba má minulost, přítomnost a budoucnost namalovat jako kruhy; velikost kruhu je využívána jako indikátor vyrovnávání se se základními otázkami v jednotlivých časových dimenzích; podrobněji Pavelková, 2002).

Do této skupiny lze zařadit velké množství různých dotazníků, připomeňme dotazník perspektivní orientace I. Pavelkové (dotazníky PO-2 respektive PO-4 a PO-5), který zjišťuje převažující orientaci žáků. Dotazník má dvě varianty – pro základní školy a pro středoškolskou populaci (Pavelková, 1985, 1990). Nejznámější a nejpropracovanější metodou patřící do této skupiny je J. Nuttinova metoda motivační indukce (MIM), která vedle kognitivního aspektu zachycuje motivační aspekt časové perspektivy a zároveň pomocí obsahové analýzy umožňuje její kvalitativní rozbor (Nuttin, 1985).

Na budoucnost orientované **motivy, zájmy a cíle** bývají obvykle zkoumány dotazováním se jedinců na jejich naděje a obavy nebo očekávání do budoucna. Přestože je obsah kategorií velmi různý, nejčastěji se vyskytující oblasti se týkají budoucího povolání/profese, vzdělání/vzdělávání, volnočasových aktivit, rodiny/manželství, majetku, sebeaktualizace (např. Macek, 1998a).

Jedinci se také liší podle toho, kdy v budoucnosti („v jak daleké budoucnosti“) očekávají realizaci svých cílů. Tento rozměr je v zahraniční literatuře charakterizován jako „časové rozpětí“ (*temporal extension*), „časové rozklenutí“ (*time-span*; např. Nurmi, 1991, s. 8). V české literatuře se tento pojem nijak nedefinuje, hovoří se pouze o věku či období, ve kterém respondent předpokládá dosažení svého zájmu či cíle (např. Macek, 1998a). Toto „časové rozpětí“ bývá zkoumáno tak, že účastníci jsou požádáni, aby vedle seznamu svých očekávání a cílů odhadli i čas, případně roky, ve kterých očekávají jejich naplnění, realizaci (např. Macek, 1998a). Časové rozpětí se poté skóruje buď (a) věkem subjektu v okamžiku realizace naděje či cíle, nebo (b) v letech, kdy

subjekt očekává, že naděje či cíle budou realizovány. S tímto časovým obdobím souvisí i perspektivní či krátkodobá orientace (viz Pavelková, 1985).

Výzkumy se taktéž zaměřují na aktivitu **plánování**. Výzkumník se např. může zeptat na cíle a přání subjektu a dále se dotázat, jak si představuje, že cíle dosáhne, jaké strategie použije atd. Podle již dříve prezentovaného modelu J.-E. Nurmiho hodnocení budoucnosti, třetí důležitý proces v orientaci na budoucnost, se opírá o kauzální atribuce a emoce, které jsou zjišťovány např. dotazováním se subjektu, do jaké míry se domnívá, že může uplatnit kontrolu nad realizací svých nadějí a obav (Nurmi, 1991).

Jaké cíle a očekávání mají adolescenti? Do jak daleké budoucnosti jejich myšlení zasahuje? Jak moc jsou při plánování své budoucnosti dobří? Jak mladí lidé vidí své šance na ovlivnění očekávaných budoucích událostí a jak svoji budoucnost pocítují? Jak se tyto různé aspekty uvažování o budoucnosti vyvíjí během dospívání? A konečně, jaké jsou hlavní faktory sociálního kontextu, které ovlivňují tento vývoj? Od počátku 50. let byly na toto téma publikovány desítky studií. I přes velké množství výzkumů v této oblasti nevíme příliš mnoho o tom, jak adolescenti vidí svoji budoucnost. Závěry z výzkumů jsou obvykle rozporuplné a neúplné, důvodem může být např. i nejednotnost, nevyjasněnost a nedostatečná validita a reliabilita používaných metod, jak bylo naznačeno výše.

Vybrané výzkumy zaměřené na mapování budoucí časové perspektivy dospívajících

Všechny výzkumy, které zkoumají **obsah nadějí, cílů a očekávání**, ukazují, že adolescenti se nejvíce zajímají o své budoucí povolání a vzdělání (např. Macek, 1998a; Sak, 2000; Nurmi, 1989a). Dalšími nejčastějšími tématy jsou rodina a manželství, trávení volného času a materiální aspekty života (Nurmi, 1991; Macek, 1998a). Tyto výsledky naznačují, že cíle a zájmy dospívajících se týkají hlavních vývojových úkolů pozdního dospívání a rané dospělosti jako je budoucí vzdělání, povolání, rodina, a materiální aspekty jejich budoucího života.

Není příliš překvapivé, že existují **gendrové rozdíly** v adolescentní orientaci na budoucnost. Výzkumy dokládají (např. Nurmi, 1991; Pavelková, 2002; Macek, 1998a), že chlapci mají tendenci více se zajímat o materiální aspekty života,

oproti tomu dívky jsou více orientované na budoucí rodinu. Pro dívky je důležitý budoucí cíl uzavření sňatku (či trvalý život s partnerem), založení vlastní rodiny a rovněž obecnější přání mít dobré vztahy s druhými lidmi, zatímco chlapci uvádí jako důležitý cíl získat hodně peněz a také přání stát se slavným (např. Macek, 1998a).

J. Lašek (2004) prováděl dotazníkové šetření na 849 žácích 6. tříd základních škol zaměřené na zkoumání různých komponent sebehodnocení. V šetření využil mj. i **Škálu dětské naděje** (Snyder, 1997, podrobněji kapitola č. 3.4) pro zachycení celkové motivace žáků k cíli, jejich aktivity při dosahování těchto cílů a hledání způsobů řešení v případě překážek. Zjistil, že dívky jsou celkově aktivnější, více si věří, hledají více způsobů řešení, jsou více motivované k cíli.

Ačkoli **obavy a starosti** dospívajících se liší v závislosti na mnoha faktorech (věk, pohlaví, kultura, používané metody atd.), dospívající se zdají být podle J.-E. Nurmiho (1991) znepokojeni zejména třemi tématy – normalizované životní úkoly (například získání pracovního místa, dobré vzdělání, založení rodiny atd.), událostmi souvisejícími s jejich rodiči a současnými rodinami (např. obavy o zdraví svých rodičů, rozvody rodičů atd.). Poslední obavy se týkají společenských hrozeb, např. hrozby jaderné války.

Jednou z nejčastěji studovaných dimenzí orientace na budoucnost u dospívajících je, **jak daleko do budoucnosti zasahují cíle a očekávání**. Výsledky ukazují, že mladí lidé, bez ohledu na věk a kulturní zázemí, zasazují své myšlení na konec druhé a začátek třetí dekády života (Nurmi, 1991; Macek, 1998a). Tyto výsledky jsou v souladu se závěry týkající se vývojových úkolů (budoucí povolání, vzdělání, rodina), neboť se očekává, že budou uskutečněny právě na konci druhé a na počátku třetí dekády života. J.-E. Nurmi (1991, s. 13) navíc dodává, že adolescentní orientace na budoucnost reflektuje určitý „kulturní prototyp“: od mladých lidí se očekává, že nejprve dokončí vzdělání, poté si najdou zaměstnání, za třetí vstoupí do manželství a konečně začnou budovat materiální základnu pro pozdější život. Časovou osu strukturováním životních cílů v nadcházejícím měsíci, roce a v budoucích 30 letech zkoumal ve svých výzkumech i **P. Sak** (2000). Zatímco pro 14leté dospívající je dominantou v plánech do budoucna škola a studium, pro vzdálenější budoucnost se dominantním cílem stává rodina, partner, manželství (viz příloha 1).

Výzkumy (Pavelková, 1985, 1990, 2002) potvrzují, že kvalita srovnání se s budoucností a způsobilost jedince anticipovat a plánovat svoji budoucnost nezáleží pouze na vnějších činitelích (nároky, příležitosti apod.), nýbrž je do jisté míry limitována rozvinutím vnitřních dispozic jedince – za tento vnitřní předpoklad považuje I. Pavelková (např. 1985) **perspektivní orientaci** jedince, kterou vymezuje jako komplexní, relativně autonomní předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti. Perspektivní orientace je chápána jako vyšší stadium, kterému předchází tendence klást si pouze krátkodobé cíle (krátkodobá orientace), která je typická pro mladší děti. Rozhodující období pro rozvinutí perspektivní orientace se ukazují vyšší ročníky druhého stupně základní školy. Jako významný se jeví předěl mezi 7. a 8. ročníkem a jako vysoce významný rozdíl mezi 6. a 8. ročníkem (Pavelková, 1990). Autorka upozorňuje na skutečnost, že výzkum nerefletoval 9. ročník základní školy, neboť povinná školní docházka končila 8. ročníkem. Výzkum (Pavelková, 1990) zároveň ukázal, že na konci základní školy jsou výrazné rozdíly v úrovni perspektivní orientace a značná část žáků je dosud krátkodobě orientována.

Ve výzkumu (Pavelková, 1985) realizovaném v 6., 7. a 8. ročnících základních škol (vzorek tvořilo 265 respondentů) se autorka zaměřila na ověření vztahu perspektivní orientace k výkonovým a kognitivním potřebám. Podle předpokladu byla zjištěna vysoce významná pozitivní vazba mezi perspektivní orientací žáků a potřebami úspěšného školního výkonu, negativní významná vazba k potřebě vyhnouti se neúspěchu a pozitivní vysoce významná vazba ke kognitivním potřebám. Perspektivní orientace v 6. třídě základní školy ještě není dostatečnou motivační silou, k posunu však dochází mezi šestým a sedmým a především mezi sedmým a osmým ročníkem, kdy se perspektivní orientace začíná od výkonové motivace osamostatňovat (to je v souladu i se zjištěním výzkumu Pavelková, 2002) a její motivační síla se vzhledem ke školnímu výkonu zvětšuje.

T. T. D. Peetsma (2000) ve výzkumu prováděném na 606 holandských studentů ve věku 11 až 20 let zjišťovala vliv **budoucí časové perspektivy**

na „angažovanost“ (*investment*) studentů ve škole.⁵ Autorka ověřila předpoklad, že budoucí časová perspektiva je silně vázána na konkrétní objekt. Samotné časové hledisko se zdá být méně silné, než je orientace na konkrétní objekt, proto předpokládá, že daný objekt hraje v budoucí časové perspektivě žáků a studentů větší roli než časové období.

Autorka (Peetsma, 2000) dále zjistila, že žáci a studenti s pozitivní budoucí časovou perspektivou zaměřenou na školu a kariéru více pracují ve škole a vynakládají větší úsilí při domácí přípravě do školy než studenti s negativní perspektivou. Studenti s lepšími známkami se více než studenti se známkami horšími angažují ve škole a jsou také více zakotveni v pozitivní krátkodobé budoucí perspektivě týkající se školy. Vztah mezi studentovou angažovaností a dlouhodobou perspektivou nebyl významný. Analýzou vlivu několika proměnných na vztah mezi budoucí časovou perspektivou studentů a jejich snahou týkající se školy se prokázalo, že žádná z těchto proměnných (typ školy, pohlaví, socio-ekonomický status) neměla významný vliv (Peetsma, 2000).

Pro zachycení vztahu studentů k budoucnosti byla ve výzkumu (Pavelková, 2002) využita metoda "**Kým budete**" (viz kapitola 3.10), která podle jejího autora R. Kastenbauma umožňuje nahlédnout do tzv. "osobní futurity". Metoda vychází z předpokladu, že pokusné osoby sdělí odhad osobního směřování tak, jak o něm již uvažovali. Tento odhad má pak silný osobní význam. Otázka "Kým budete?" byla položena žákům 8. a 9. ročníků základních škol, téměř všichni žáci na ni odpověděli, jen kolem 8 % žáků nechalo otázku nevyplněnou (pravděpodobně buď nevěděli, co odpovědět, nebo nechtěli). Nejčastěji volená povolání: kuchař, práce s počítačem (především programátor), právník, automechanik, sekretářka (volí pouze děvčata), podnikatel, lékař, kadeřnice, kosmetička, číšník, profesionální fotbalista, majitel firmy, elektrotechnik, učitel, psycholožka, profesionální voják, automobilový závodník a další.

⁵ Autorka pracuje s pojmem budoucí časová perspektiva – *future time perspective*, který vymezuje jako „zaměřenost jedince k důležitým objektům v jeho budoucnosti“ (Peetsma, 2000, s. 178, viz kapitola č. 3.8). Pojem *investment* překládáme jako „angažovanost“ (tímto pojmem se rozumí čas a energie, kterou jedinec investuje do školy, do přípravy na další hodiny, do vypracování domácích úkolů apod.).

4 Životní a školní perspektiva žáka

„A již jen fakt, že ve vztahu k dětem dnes více víme a více vzhledem k nim můžeme dokázat, nás morálně zavazuje, klade na nás řádově vyšší odpovědnost za jejich vývoj – na nás jako rodiče, učitele, lékaře, občany...“

Z. Helus (2004, s. 81)

Termín „**životní perspektiva**“ chápeme jako synonymum pojmu budoucí časová perspektiva (či orientace na budoucnost) a vymezujeme ho jako vědomé projektování životní cesty, které v sobě zahrnuje orientaci jedince na budoucí události, objekty, uvažování a představy o budoucnosti, o dalším studiu, o budoucím povolání, kladení si cílů a jejich plnění atd.

Vedle termínu životní perspektiva pracujeme také s pojmem „**školní perspektiva**“, který chápeme, na rozdíl od pojmu životní perspektiva, jako orientaci jedince na kratší časové období, které se v případě žáků či studentů týká především školní docházky (srovnej Peetsma, 2000). Tento termín vyzdvihuje důležitost role školy v procesu tvorby životní perspektivy žáka. Vztah školy a životní perspektivy je zřejmý, my ho v tomto smyslu chápeme ve dvou dimenzích:

- žák na druhém stupni základní školy uvažuje v krátkodobém horizontu zejména o budoucnosti, která se bezprostředně dotýká školy a školní docházky (respektive dalšího vzdělávání) – přemýšlí o své profesní kariéře, zvažuje výběr střední školy atd.,

- škola je navíc jedním z důležitých determinantů tvorby životní perspektivy žáka – lze konstatovat, že žák na druhém stupni základní školy posuzuje svoji životní perspektivu i z mnohaletého pobytu ve škole.

4.1 Životní perspektiva pubescenta

Podle Z. Heluse (2004) může budoucnost do našeho života vstupovat třemi zásadně odlišnými způsoby a odhalovat se jako:

- otevřený horizont šancí a možností, který jedinci poskytuje především naději, že se vzdálených cílů podaří dosáhnout;
- horizont, který se před jedincem uzavírá, neobsahuje šance dosáhnout cílů, na nichž mu záleží a které dávají jeho životu smysl;
- něco, co vyvolává úzkost a strach.

V prvním případě jde o budoucnost, která jedince aktivizuje, mobilizuje jeho síly; budoucnost se jeví jako výzva, otevírá se svými možnostmi, apeluje na jedince, aby si kladl osobní cíle a zvažoval nejúčinnější strategie jejich dosažení. Oproti tomu v případě druhém budoucnost síly deaktivizuje, demobilizuje – existují jedinci, kteří mohou být svými osobními nezdary zklamáni či traumatizováni do té míry, že vzdávají své usilování, hrouť se a rezignují. Ve třetím případě budoucnost jedince traumatizuje, vyvolává úzkost a strach, jedinec utíká do vzpomínek a fantazií, v nichž hledá kompenzující úlevu, stagnuje a na své cíle rezignuje.

Zejména v **raném školním věku** převažuje v úvahách o budoucnosti snění, fantazírování, toužení. Děti si představují, čím budou v dospělosti, jak se proslaví. Hovoříme o „nepravém vztahu k budoucnosti“ (Helus, 2004, s. 213), neboť je určován spíše stávajícím rozpoložením dítěte, ne vážnými pokusy o anticipaci budoucnosti – dítě dosud nekonstruuje cesty dosažení svých cílů, nemobilizuje rozhodnutí, vůli.

V období **pubescence** se konkretizuje zájem o budoucnost, budoucnost jedince dostává do popředí. Jedinec je rodiči, učiteli, médií, vrstevníky nucen vážněji uvažovat o své budoucnosti, o tom, co bude po ukončení školní docházky, jak se jeho cesty budou dále ubírat.

Důkladné promyšlení životních cest se stává naléhavé v **adolescenci**, děje se tak v souvislosti s nezbytností volit další profesní dráhu. Adolescenty čeká na

konci střední školy buď zapojení do pracovního života či další studium. V obou případech je jedinec nucen mapovat své schopnosti, možnosti, uvažovat o možných alternativách, brát zřetel na možné neúspěchy, zvažovat, jaké šance se tou či onou volbou otevírají či zavírají. Dospívající si dělá starosti, strachuje se, pociťuje úzkost, nadšení, obavy, leká jej nebezpečí „zabouchnutých dveří“, zvažuje alternativy, kdyby to nevyšlo.

Anticipace budoucnosti, její strukturování a plánování je důležité pro pubescenty na konci základní školy z několika důvodů – jedinec se potýká s řadou **normativních, věkově specifických úkolů** (např. Nurmi, 1991), které jsou stanovovány rodiči, učiteli, ale také přáteli, vrstevníky. Většina těchto úkolů se týká očekávaného vývoje životní dráhy (*life-span*) a vyžadují od jedince, aby o své budoucnosti přemýšlel, zvažoval možné perspektivy, reflektoval své možnosti, schopnosti apod. Od žáka na konci základní školy se očekává, že se bude dále profesně orientovat, podá si přihlášku na určitý typ školy atd. To vyžaduje, aby o svém budoucím povolání (o své budoucnosti) přemýšlel více než kdy předtím. Navíc rozhodnutí, která pubescenti v tomto období musí učinit (např. již zmiňovaný výběr střední školy), mají rozhodující a určující vliv na jejich další život v dospělosti.

Anticipace budoucnosti hraje důležitou roli ve **formování identity** dospívajících a někteří autoři poukazují také na skutečnost (např. Nurmi, 1991), že problémy pubescentního chování (např. kriminalita, problémy při volbě kariéry, zneužívání drog a další) souvisí právě s tím, jak mladí lidé „vidí“ svoji budoucnost.

Také Z. Helus (2004) spatřuje počátky vytyčování životních plánů a perspektiv jako jeden z hlavních rozvojových úkolů období pubescence. Postupně dochází k projasňování budoucnosti, pubescent hledá odpovědi na otázky, co je třeba pro budoucnost udělat, jak zabezpečit úspěch pro své životní plány a předsevzetí, jak čelit jejich ztroskotání. „Pubescent se konfrontuje s nezbytností nenechat čas jen tak plynout, ale klást na sebe nároky, vytyčovat perspektivy, mít plány, ztvárňovat svůj „životopis“, vyjádřit odpovědnost za sebe sama“ (Helus, 2004, s. 213).

Vývoj pubescentní orientace na budoucnost je složitý, několikastupňový a dlouhotrvající proces. Orientace na budoucnost se vyvíjí v rámci **kulturního a institucionálního kontextu**: normativní očekávání týkající se budoucnosti poskytují základnu pro vytyčování cílů a plánů: „definují“ jedinci možné, žádoucí a věkově specifické cíle, poskytují modely, jak těchto cílů úspěšně dosáhnout a vytyčují normativní standardy a lhůty pro odpovídající chování (např. kulturní normy zahrnují povědomí o tom, kdy a jak začít chodit či žít s jedincem opačného pohlaví atd.). Mezi typické vývojové úkoly pubescence patří pozvolné formování sexuální identity, volba kariéry, osamostatňování od rodičů atd. Během rané dospělosti se objevují další úkoly vztahující se k manželství, dětem, práci a životnímu stylu.

Zájmy, plány, a přesvědčení, které se týkají budoucnosti, jsou naučeny v **sociálních interakcích** s jinými lidmi. Zejména rodiče, ale také vrstevníci ovlivňují to, jak pubescenti uvažují a plánují do budoucna. Podle J.-E. Nurmiho (1991) rodiče spoluutvářejí orientaci na budoucnost několika způsoby: ovlivňují zájmy, hodnoty a cíle svých dětí; poskytují modely řešení různých vývojových úkolů (např. „předávají informace“ o tom, jak vypadá úspěšné manželství); ale také přesvědčení o vlastních schopnostech a možnostech ovlivňovat různé oblasti života jedince získá právě v rodinné interakci.

Orientace na budoucnost může být ovlivněna dalšími psychickými faktory jako je kognitivní a sociální vývoj. Nárůst kognitivních schopností v pozdním dětství a v dospívání ovlivňuje orientaci na budoucnost v mnoha různých směrech, zdůrazňována je zejména role formálních operací (srovnej Pavelková, 1985).

Tvorba životních projektů

Orientace na cíle, které si jedinec vytyčuje do budoucna, je skladbou z mnoha podřazených a nadřazených cílů; sledováním těchto cílů se životní úsilí stává smysluplným, dostává dlouhodobý výhled i konkrétní náplň. Navzájem spolu související sled činů, kterými se jedinec pokouší dosáhnout vytyčených cílů, se nazývá „životní projekt jedince“ (Helus, 2004, s. 124) či „personální projekt“ (Křivohlavý, 2006, s. 31). Životní projekt představuje současný přesah jedince do

budoucnosti a utváření životních cílů znamená „zabydlování“ budoucnosti (Sak, 2000). I když je význam tvorby životních projektů pro člověka nepopíratelný, této problematice se nevěnuje v tuzemské literatuře dostatečná pozornost (v zahraniční literatuře např. Little, Salmela-Aro, Phillips, 2007). Tvorba **životních projektů**, resp. plánování života (Helus, 2004):

- zaměstnává mladé lidi v dospívání, když řeší otázky čím být, co pro to udělat, jaké kroky podstoupit;

- je charakteristická pro ranou dospělost, kdy mladý člověk vstupuje do zaměstnání a střetává se s úspěchy, se zklamáními, prodělává první krize uplatnění, je vystaven deziluzi a řeší problém, zda je život jiný, než si představoval, v podstatě nad jeho síly, anebo zda stojí před výzvou věci ještě jednou, realističtěji zvážit a ujasnit si, za čím tedy, teď už doopravdy a nekompromisně, jít;

- naléhá ve fázi tzv. středu života, kdy muž či žena nabývají pocit, že to, čeho dosáhli, není stále ještě tím pravým, ale že stále ještě mají čas a šanci si "to pravé" ujasnit, rozhodnout se pro ně a vykročit s jasnými předsevzetími za jeho uskutečněním;

- zaměstnává v pozdní dospělosti, kdy je už dobře cítit nadcházející stáří a je třeba se rozhodnout, jak naložit s nabytými zkušenostmi, ale i ubývajícimi silami;

- je naléhavým tématem stáří, kdy vyvstávají otázky, jak organizovat svůj čas, jak si poradit s nemocemi, případně s opuštěností, ztrátou partnera, hmotnými nedostatky....

Potřeba vytyčovat životní projekty a uskutečňovat je se stává ústředním tématem po celý život člověka; uplatňuje se nejen ve vztahu k celému životu, ale také ve vztahu k manželství, profesní dráze, zabezpečení dětí apod. „Vytyčovat životní projekty, brát je vážně a aktivně se zasazovat o jejich realizaci je významným činitelem odolnosti a obnovování tvůrčích sil. Významná je zde způsobilost reagovat na selhání v dosavadním projektu pokusem o druhý (ještě jeden) start“ (Helus, 2004, s. 125). Také vychovatel by si měl klást za úkol být dětem nápomocen v jejich hledání šance druhého startu, měl by dbát na to, aby

je „uváděl do horizontu otevřené budoucnosti, v níž může něco dokázat, někým se stát“ (Helus, 2004, s. 123).

4.2 Školní perspektiva žáka

Rodina je prvotním a nejdůležitějším socializačním činitelem. V průběhu života jedince se objevují další socializační činitelé, kteří se liší navzájem svým působením i vlivem – vedle vrstevnické skupiny a médií jsou silným činitelem vzdělávací instituce. Nejvýznamnější z těchto institucí je škola, která hraje v životě každého člověka velmi významnou roli – po mnoho let zůstává druhým nejsilnějším a nejdůležitějším socializačním činitelem. Jedinec tráví ve škole velké množství času počínaje povinnou školní docházkou, pokračováním na střední škole (případně škole vysoké). Zejména povinná školní docházka, která je zakotvena v Listině základních práv a svobod, ovlivňuje každého člověka bez výjimky. Role školáka zásadním způsobem ovlivní nejen rozvoj dětské osobnosti a prožití zbývajících dětských let, ale můžeme říci i celý další život.

Žák na druhém stupni základní školy posuzuje svoji životní perspektivu také z mnohaletého pobytu ve škole – **spolužáci, učitelé, školní hodnocení** a mnoho dalších činitelů se spolupodílí na utváření životní perspektivy jedince. Školní perspektiva žáka poté zpětně ovlivňuje jeho působení ve škole, jeho **motivaci k učení**.

Definice a funkce školy

J. Průcha (2009, s. 390) definuje školu jako „sociální instituci účelově vytvořenou k realizaci svého základního úkolu – tj. zajišťování řízené a systematické edukace.“ Stejně jako rodina má i škola společností vymezené funkce (např. Průcha, 2009; Kraus, 2008). Za nejdůležitější funkci pokládáme **socializační funkci**. V rámci této funkce je nutné zdůraznit zejména potřebu připravit mladou generaci pružně reagovat na rychlé společenské změny (nové technologie), zprostředkovávat rozhodovací procesy, utvářet sociální dovednosti, a jako zásadní se jeví vyzbrojit mladé lidi schopnostmi vzdorovat různým vlnám

a nástrahám života (hrací automaty, drogy, kriminalita apod.) – vytvářet odolného jedince), vést k větší zodpovědnosti, posilovat altruistické tendence, solidaritu (šikana, rasismus, humanismus apod.) apod.

Vzdělávací funkce nesmí být chápána jako primární a nejdůležitější funkce, neboť je snáze nahraditelná (např. médií). Další, dnes už více redukovanou funkcí, je funkce **pečovatelská**. Tato funkce je chápána různě od úzkého pojetí spojovaného s uspokojováním potřeb biologického rázu až po široké pojetí zahrnující momenty a situace výchovné a vzdělávací. V rámci této funkce zabezpečuje škola hygienické potřeby žáka, stravování, optimální fyziopsychické podmínky apod. Dříve hrála škola poměrně významnou roli v oblasti zprostředkování lékařské péče – žáci v rámci školy docházeli na preventivní stomatologické prohlídky, povinné očkování apod. V dnešní době se však škola čím dál více distancuje a přenechává tyto starosti výhradně na rodině (nelze však předpokládat, že rodiny z různých důvodů tuto úlohu a s tím spojené povinnosti beze zbytku zabezpečí).

Podstata **rekreační funkce** míří mimo vyučovací proces do sféry volného času žáků. V této souvislosti se domníváme, že škola upouští tuto oblast více méně ze zřetele (pokles počtu oddělení školních družin, pokles počtu zájmových kroužků ap.) a přenechává ji specifickým zařízením (jichž rovněž ubývá); tělocvičny, laboratoře, dílny apod. zůstávají ve školách pro tyto účely velmi často nevyužity, resp. využity komerčně.

Významnou úlohu hraje škola v **poradenské funkci**, která je však nejčastěji redukována na poradenství profesní, a to prostřednictvím výchovných poradců z řad učitelů. Tato funkce by měla být směřována nejen k žákům a jejich rodičům, ale i k samotným učitelům; měla by zahrnovat nejen otázky profesionální orientace, studijních předpokladů, diagnostikování schopností, ale také osobnostních zvláštností, pomoci v řešení prospěchových i výchovných těžkostí, pomoci v náplni trávení volného času apod.

Poslední dvě funkce představují **profesionalizační a selektivní funkci**. Školy (zejména střední a vysoké) pomáhají svým žákům k zaujetí jistého místa ve světě práce. Do jisté míry také platí, že škola funguje jako „výťah“, který člověka vysadí

v jistém podlaží (zaměstnanecká pozice, sociální prestiž) podle toho, jaký stupeň a typ školy jedince absolvuje, příp. jakých školních výsledků dosáhl.

Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a **druhý stupeň**. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem (Školský zákon, www.msmt.cz). Druhý stupeň je věkově vymezen obdobím pubescence; dolní hranice je tvořena přibližně 11. rokem, horní hranice 15./16. rokem podle věku nástupu do první třídy.

V souladu s Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání (ISCED; *International Standard Classification of Education*) někteří autoři (např. Jůva, 2001; Kalhoust, Obst, 2002 aj.) používají pro druhý stupeň základní školy pojem „nižší sekundární škola“ (tento druh vzdělávání má poté označení ISCED 2). Při tomto označení termín primární škola označuje v našem školském systému první stupeň základní školy; vyšší sekundární škola je souhrnný název pro typ školy jako např. gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště a další. V naší práci používáme vžitě označení „druhý stupeň základní školy“.

4.2.1 Vztah žáka ke školní práci, k učitelům a spolužákům

Přechod žáka z prvního stupně na druhý stupeň základní školy je obecně chápán jako zlom. Postoj žáka ke škole se jednoznačněji diferencuje vzhledem k aktuální úspěšnosti a budoucím vzdělávacím aspiracím. Pubescenti začínají uvažovat a o jejím smyslu, začínají chápat její význam pro budoucnost. Zároveň se také mění postoj rodičů ke škole – dosavadní nedostatky dítěte ve škole jsou dospělými bilancovány a často interpretovány jako překážka, kterou je třeba překonat, aby žák získal šanci na relativně uspokojující zařazení, a v tomto směru vyvíjejí tlak na dítě (Vágnerová, 2000).

Motivace k učení se v období dospívání mění. Mladší školáci se učí, aby dostali dobrou známku a byli za ni dospělými pozitivně hodnoceni. Pro pubescenta přestává být úspěšnost ve škole cílem, ale prostředkem. Dospívající se neučí, aby byl pozitivně ohodnocen autoritou, ale proto, aby dosáhl nějakého konkrétního, osobně významného cíle – např. přijetí na vybraný obor. Žák

vynaloží větší úsilí pouze tehdy, když je přesvědčen o smyslu takového jednání. Jestliže se **učivo** jeví pubescentovi jako nepotřebné a samoúčelné, klesá i motivace k práci a učení. To je podle M. Vágnerové (2005) jeden z důvodů, proč většina pubescentů nemá o školu větší zájem. Zvládnutí nároků školy – dobrý výkon, přijatelné chování apod. má smysl především jako prostředek k dosažení bezproblémového vztahu s rodiči, nebo se stává nevýznamnou nutností: „Pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat a nevyvíjet zbytečné úsilí pokud k tomu není nějak přinucen. Cílem je především to, aby se žák nedostal do potíží“ (Vágnerová, 1997, s. 47 - 48).

Pod tlakem rodičů a učitelů začínají pubescenti uvažovat o svých možnostech lokalizovaných do budoucna. Úspěšnost žáka na druhém stupni vede k postupné diferenciaci žáků podle předpokládaného profesní začlenění. Žáci se postupně rozdělují na budoucí „studenty“ a „učně“. Motivace a vztah k učení jsou ovlivněny anticipací budoucí profesní role, která je podporována i učiteli, kteří přistupují k žákům odlišným způsobem a náročností. Změny v náplni role „studenta“ či „učně“ ovlivňují i sociální vztahy ve třídě (Vágnerová, 2000).

Pubescenta čeká na konci druhého stupně základní školy nelehký úkol – rámcově si zvolit vlastní profesní orientaci. Než však žáci dospějí k **volbě povolání**, projdou různými stadii; některá tato stadia se vyznačují nedostatkem realismu – žáci neznají skutečnou náplň práce, nemají přesné představy o požadované kvalifikaci a dovednostech apod. D. E. Super (1981, cit. dle Fontana, 2003) navrhl model vývojových stadií povolání, který přisuzuje každému stadiu jedno vývojové období.

1. Stadium fantazií (rané dětství) – toto stadium trvá přibližně do prvních ročníků základní školy a je typické převládající fantazií, která převažuje i při smýšlení o povolání.
2. Stadium zájmu (pozdní dětství) – ve středním školním věku je fantazie pomalu nahrazována zájmem. Děti jsou přitahovány k povoláním, která v jejich očích ztělesňují věci, které jsou pro ně zajímavé.
3. Stadium schopností – třetí stadium se týká dospívajících žáků, pro které začínají být rozhodující jejich schopnosti. Objevuje se sklon zamítat

ta z možných povolání, která jsou zjevně nad úrovní jejich schopností, nebo pod ní.

4. Stadium ohledávání – poslední stadium se týká věku blížící se dvacítky. Dospívající si postupně svět povolání a přípravu na něj „ohmatávají“ při podávání žádostí o zaměstnání a zjišťováním praktických skutečností pracovního života.

Tento model nelze brát za neměnný, neboť jak doplňuje např. D. Fontana (2003), je velmi individuální a pro každého žáka specifický. Někteří jedinci již po ukončení povinné školní docházky vstupují do zaměstnání, jiní procházejí jednotlivými stadii mnohem pomaleji a je možné, že v období dospívání se budou nacházet dosud ve stadiu fantazií.

Rámcové zvolení profesní orientace může pro dospívajícího i pro rodiče představovat problém, neboť pro mnoho pubescentů je volba povolání psychologicky předčasná. Nejsou pro ni zralí a dostatečně připravení – nejsou dosud zájmově vyhranění, není dokončen vývoj jejich schopností, charakterových vlastností; dospívající často mění svoji orientaci, svá rozhodnutí, experimentují. Uvádí se, že mnozí dospívající již po 2 – 3 letech učení přicházejí na to, že jejich volba s výběrem např. střední školy nebyla ta pravá; jsou nespokojeni a usilují o změnu (např. Langmeier, Krejčířová, 1998).

Odborníci (např. Říčan, 2004; podobně Kuric, 2001 aj.) proto doporučují návštěvu dobrého poradce pro volbu povolání, či specializovaného odborníka v pedagogicko-psychologické poradně, který může pomoci a tuto nelehkou a důležitou životní volbu usnadnit. Poradenství pro volbu povolání je na školách zajišťováno především výchovným poradcem (nebo psychologem), který si musí položit dvě základní otázky: za prvé, jaké povolání se bude žákovi nejspíše zamlouvat, a za druhé, pro jaké povolání se žák zjevně nejvíce hodí. Není nutné připomínat, že skloubit tyto dva požadavky nemusí být vždy jednoduché.

Také **vztah pubescenta k učitelům** se výrazně mění. Starší žáci již nevidí v učiteli žádnou „tabuizovanou autoritu“, hodnotí chování i profesní kompetence velmi přísně, bývají netolerantní. Pubescenti usilují o rovnoprávnou diskuzi, chtějí

mít možnost projevit svůj názor, být respektováni a vydobýt si přijatelnou sociální pozici. Žáci na druhém stupni základní školy mají tendence polemizovat s učiteli, v krajním případě negativisticky odmítat veškeré jejich požadavky. Podobné chování učitelé často interpretují jako projev drzosti, avšak negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem. Obdobnou příčinu má i tendence provokovat učitele. Žáci svými provokacemi usilují o to, aby se učitel přestal ovládat, zachoval se afektivně a snížil tím svoji sociální prestiž a nadřazenost (např. Vágnerová, 2005a).

Učitel je oblíbený a žáky respektovaný, jestliže je hodný, tolerantní, žáky chápe a umí jim ve všem poradit, mohou se mu svěřit, jestliže je spravedlivý, i když přísný, jestliže ke každému žákovi přistupuje individuálně, nepovyšuje se nad něho, má rád žáky i své povolání, ale musí být také vzdělaný ve svém oboru a mít široký všeobecný přehled (Hoferková, Šťastná, 2009). M. Vágnerová (2002) shrnuje požadované a imponující vlastnosti učitele do několika bodů: stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní schopnosti.

Žáci jsou velmi citliví na jakýkoliv projev nespravedlnosti, zaujatosti, zesměšňování, zastrašování, na urážky, přehlížení. Nejsou tolerantní k nadřezování a neuznávají pomstychtivost, nedostatek taktu, zdůrazňování své formální nadřazenosti aj. Změna postoje k učiteli se může projevit v různých rovinách (Vágnerová, 2002):

- symbolická konfrontace – žáci své negativní názory na učitele prezentují ve skupině vrstevníků, mezi přáteli, kde jim nehrozí žádné potíže. Takto projevená konfrontace může mít podobu kreslení karikatur učitelů, udělování přezdívek, apod.,
- snaha o rovnoprávnou diskuzi – žáci trvají na možnosti projevit svůj názor, být respektováni,
- negativismus – odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajícího, který není schopen reagovat zralejším způsobem,
- tendence provokovat – žáci se snaží vyprovokovat učitele, aby se přestal ovládat, a snížili tím jeho sociální prestiž,

- v krajním případě může jít o přímou agresi, především verbální napadení učitele.

Školní třída představuje specifickou a obvykle osobně významnou skupinu, ve které tráví pubescent velké množství času. Kolektiv třídy nelze tak snadno vyměnit; v jejím rámci bojuje pubescent o vlastní pozici a roli, chce být akceptován, ale zároveň se zde chce prosadit. V tomto věku bývá i **pozice ve třídě** významnou součástí osobní identity, představuje určitý precedens obecnější sociální úspěšnosti, neboť jedinec, kterému se podaří uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence (Vágnerová, 2005a).

Třída může uspokojovat mnohé psychické a sociální potřeby pubescenta, naopak může být zdrojem různých frustrací. Spolužáci ve škole slouží jako referenční skupina (jejich výkony nabízí srovnání s mými vlastními), mohou představovat zdroj citové jistoty a bezpečí, na druhé straně mohou představovat určité ohrožení – šikanu, intolerance handicapů, rasismus apod. M. Vágnerová (2002) podává výčet způsobů chování se spolužáky (tyto projevy, jejich preference i obsah, se v závislosti na vývoji mění):

- sdílení, které se projevuje tendencí dělat něco společně,
- podpora a pomoc, která vyjadřuje jednak pozitivní vztah k určitému dítěti, ale zároveň je výrazem akceptace vrstevnických norem, které solidaritu ve třídě chápou jako velmi důležitou,
- napodobování spolužáků, zejména těch, kteří mají ve třídě vysokou prestiž. U starších spolužáků souvisí napodobování s tendencí být konformní s komunitními normami, s přijetím určitého standardu třídy,
- předvádění a vytahování, které lze chápat jako způsob potvrzení vlastní hodnoty,
- soupeření, rivalita, která představuje snahu potvrdit si vlastní kvality ve srovnání s někým, kdo je chápán jako rovnocenný,
- žalování, jež se objevuje zejména v mladším školním věku, může být projevem potřeby vlastní obrany, potřeby upoutat pozornost učitele apod.

Starší žáci posuzují žalování jako porušení norem třídy, které musí být sankcionováno (např. odmítnutím kontaktu s žalobníkem),

- posmívání,
- vnucování se, podlézání, které většinou potvrzují nižší sociální status žáka ve třídě,
- agresivní chování může být projevem neschopnosti získat žádoucí postavení přijatelným způsobem, neznalosti adekvátního způsobu chování apod.

Vztahy ve třídě obvykle zůstávají neměnné. Postavení každého žáka je dané a stabilizované. Na druhém stupni základní školy dochází k častějším vzájemným kontaktům chlapců a dívek, jednotlivé skupiny se přestávají oddělovat na základě pohlaví (jak tomu bylo v mladším školním věku). Na konci školní docházky dochází k diferenciaci žáků podle očekávané budoucí profesní role – třída se pomalu rozděluje na studenty a učně, dochází k jinému zájmovému vyhranění, k větší rezignaci na školní práci apod. Tato změna se může projevit rozpadem dřívějších kamarádství a vznikem kamarádství nových (Vágnerová, 2002).

4.2.2 Školní hodnocení

Školní hodnocení je zvláštním případem hodnocení, má svá specifika: týká se školy, vztahuje se k výuce. Podle J. Slavíka (1999) je školní hodnocení nejčastěji vyměňovaná informace mezi učiteli, žáky, rodiči a dalšími účastníky školního dění. Poskytuje zpětnou vazbu, která vypovídá o tom, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů. Učitel, který umí dobře a transparentně hodnotit, učí tomuto hodnocení i své žáky, kteří pak postupně mění zvnějšku přicházející hodnocení v sebehodnocení (ve škole však žáci přijímají a zpracovávají především hodnocení svého „školního já“, jak poznamenává Lašek, 2005).

Známka finalizuje určité úsilí žáka, ale také jeho učitelů, rodičů, spolužáků apod.: „průběh žákova učení a učitelova vyučování (a vlivu řady dalších podmínek) se zpředměťuje do nějakého výsledku (rezultátu) a kvalita

tohoto výsledku je prostřednictvím školního hodnocení symbolicky vyjádřena známkou“ (Novák, 1990, s. 4). Školní známky vystupují ve své sociální funkci, reprezentují sociální „hodnotnost“ dítěte (ale také jeho rodiny). „Dobrá známka potvrzuje osobní hodnotu dítěte a pomáhá vytvářet postoj k sobě jako k úspěšnému jedinci, který tím dokazuje, že je schopen sociálně žádoucího výkonu, který pomáhá utvářet pozitivní vlastní identitu a potvrzuje existenci **školního já** jako součást globálního já“ (Lašek, 2005, s. 38). Školní známky navíc nesou schopnost předpovídat, či předznamenávat budoucí společenskou úspěšnost žáka (musíme mít však na mysli, že tato „prognostická“ schopnost známek nemusí platit vždy a za všech okolností; Novák, 1990). Sociální funkce známek nejčastěji vyplývá z objektivních sociálních souvislostí: známky, zejména pak vysvědčení, se uplatňují jako závažný faktor rozhodování o budoucnosti dítěte – školní prospěch předznamenává volbu střední školy, případně školy vysoké.

Hodnocení je náročné nejen pro žáka, ale také pro učitele. Podle zjištění J. Štefanoviče (1967) je ve starším školním věku známka hlavním motivem učení. Známkování prožívají žáci velmi citlivě, i když na konci pubescence známka ustupuje trochu do pozadí. Žáci samotné známce už nepřipisují tak velký význam, více se orientují na komplexní hodnocení, vlastní proces učení, ovládnutí vědomostí apod.

Hodnocení může žáka motivovat, podněcovat k dalšímu učení, vzbuzovat touhu po zlepšení, po dalším sebevzdělávání, může uspokojovat jeho potřebu dosahovat úspěchu v učení. Na druhou stranu hodnocení žáků může ubírat sebevědomí, demoralizovat, brát chuť do dalšího studia, vzbuzovat negativní emoce jako je strach, úzkost, vyvolávat neurózy. J. Štefanovič (1992, srovnej Slavík, 1999) vyjmenovává několik základních **funkcí hodnocení** žáků ve škole:

- Kontrolní funkce spočívá ve zjišťování stavu osvojených vědomostí, dovedností, návyků. Tato funkce je v procesu výchovně vzdělávacího procesu nepostradatelná pro oba subjekty – žáky i učitele. Zámka představuje důležitou zpětnou vazbou pro žáka, přináší mu informace o kladech a nedostatcích jeho vědomostí (dovedností apod.).

– Aktivizační funkce, která aktivizuje žáky k přípravě na další hodinu, osvojování si učiva apod. Autor upozorňuje na nutnost „správné“ realizace zkoušení a hodnocení (zkoušení, hodnocení nesmí žáka demotivovat).

– Diagnostická funkce je nepostradatelná zejména pro učitele, kteří na základě určení úrovně vědomostí, dovedností a návyků zjišťují pokroky žáků. Učitelům diagnostika přináší možnost zefektivňovat vzdělávací proces (učitel např. pomocí didaktického testu zjistí, že žáci učivo nedostatečně pochopili a je mu třeba věnovat více pozornosti).

- Diagnostická funkce umožňuje učiteli plnit také selektivní a prognostickou funkci, které se týkají zejména výběru následného studia a výběru nejvhodnějšího povolání.

– Sebehodnotící funkce hodnocení tkví v tom, že vyvolává prvotní představu žáka o sobě samém. Žák na základě učitelova hodnocení svých učebních výkonů si utváří představy o tom, jaký vlastně je i z hlediska dosažené úrovně vědomostí, dovedností, návyků, ve vztahu ke své aspirační úrovni, jaké má schopnosti, klady, nedostatky apod.

– V rámci didaktické funkce se v průběhu hodnocení korigují, zpřesňují a prohlubují vědomosti, dovednosti, návyky.

– Regulační funkce spočívá v tom, že učitel zkoumá a hodnotí podmínky, faktory, které podmínily získaný stav (vědomosti, dovednosti a návyky žáků). Na základě tohoto zjištění vyvozuje závěry, jak zlepšit vlastní didakticko-výchovné činnosti, řídit, usměrňovat, zlepšovat učení žáků.

– Hodnocení ve škole má také motivační funkci. Školní hodnocení může být aktivizující, stimulující, ale také deprimující, aktivitu a iniciativou ubíjející. Na motivaci žáka v procesu hodnocení působí mnoho činitelů – potřeba být uznávaný, úspěšný, snaha vyhnout se trestu v případě špatné známky apod. při samotném hodnocení nezáleží pouze na známce samotné, ale také na přístupu učitele k žákovi, jeho komentářích, povzbuzení apod.

– Výchovná funkce spočívá v té skutečnosti, že hodnocení a klasifikace má vážný účinek na utváření žákovy osobnosti a na jeho chování tím, že vyvolává jejich změnu. Hodnocení působí na celou osobnost žáka, na jeho psychické

procesy, stavy, zážitky, na plnění školních povinností, na utváření jeho vztahu ke spolužákům, učitelům, ke škole.

Na tom, zda hodnocení bude mít na žáky motivační, aktivizační, výchovný, nebo naopak demotivující účinek má vliv také to, jestli žáci samotné hodnocení vnímají jako spravedlivé či nespravedlivé. J. Štefanovič (1992) provedl výzkum na žácích základních a středních škol a zjistil, že žáci považují známkování za spravedlivé v případě, že je hodnocení spravedlivé ke všem žákům, respektuje při tom jejich tělesný a duševní stav, a v případě, že má učitel ustálená kritéria při známkování. Žáci v období pubescence více než žáci středních škol požadují rovné, spravedlivé známkování bez nadržování. Naopak známkování na základě „zaškatulkování“ žáka, nadržování „oblíbeným“ žákům, nemožnost opravit známku, učitelova přílišná přísnost a náročnost při známkování jsou žáky vnímány jako nespravedlivé. Žáci ve starším školním období nejvíce kritizují známkování podle sympatií – antipatií, učitelovu náladovost, známkování z trestu apod. (Štefanovič, 1992).

Jak jsme již naznačili v předchozí kapitole, žáci v období pubescence jsou velmi citliví na jakékoliv projevy nespravedlnosti a křivdy. Je tedy velmi důležité, zejména v období pubescence, aby byl učitel v procesu hodnocení spravedlivý, nestranný a nenadržoval oblíbeným a úspěšnějším žákům. F. Omelka (1959, s. 35) shrnuje znaky a důsledky učitelova pedagogického netaktu při procesu hodnocení následovně: „Nedůvěra, negace, deprese, nezdravý individualismus, nejednotnost požadavků (často i na té samé škole), neochota spolupracovat s celým učitelským kolektivem na vytvoření a dodržení jednotlivých zásad klasifikace, to jsou jevy, které vážně poškozují výchovu dětí k jednomu z podstatných znaků naší morálky – výchovu k radostné a poctivé práci.“

4.2.3 Motivace žáků ve škole

Motivace k učení je odborníky pokládána (vedle schopností žáka) za jeden z nejvýznamnějších faktorů školní úspěšnosti – neúspěšnosti (vyjádřené nejčastěji prospěchem, školními známkami; např. Novák, 1991; Pavelková, 2002; Fontana,

2003 a další), z tohoto důvodu pokládáme za důležité věnovat této problematice více pozornosti.

Slovo **motivace** pochází z latinského termínu *movere* (hýbat, pohybovat). Přikláníme se, podobně jako Čáp (2001), Balcar (1983), Hrabal, Man, Pavelková (1989), nebo Helus, Hrabal, Kulič, Mareš (1979) k vymezení motivace jako souhrnu činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému. T. Pardel a J. Boroš (1979) upozorňují, že při definování motivace nelze opomenout ani vymezení jejich hlavních znaků: aktivace chování (pudy, instinkty, potřeby atd.), zaměřenost chování, která dává obsahovou a hodnotovou náplň aktivaci (postoje, zájmy, hodnoty – zde má velký význam učení a výchova) a cílevědomost neboli úsilí dosáhnout cíle (vůle, aspirace, úspěch).

Vlastní motivační procesy u jedince bývají většinou složité. Především může být současně vzbuzeno více potřeb najednou, případně jedna a ta samá situace může obsahovat pozitivní a negativní hodnotu (v těchto případech hovoříme o motivačních konfliktech). Druhou komplikací motivačních procesů bývá skutečnost, že uspokojování nějakých potřeb je blokováno (frustrováno) a mohou nastoupit nejrůznější obranné mechanismy (únikové či agresivní). I. Pavelková (2002, s. 14) k tomu dodává: „Zároveň si musíme uvědomit, že většinu potřeb nemůžeme uspokojit hned, musíme čekat – stanovovat si cíle, formovat projekty vedoucí k dosažení cíle a postupně o ně usilovat. Střednědobé a dlouhodobé cíle se pak v řadě případů stávají silnějšími než aktuální potřeby.“

Za základní jednotku motivace lze považovat **motiv**. Ve shodě s M. Vágnerovou chápeme motivy jako „duševní projevy, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu“ (Vágnerová, 2001c, s. 53). Z definice vyplývá, že motivy určují směr, zaměření určité aktivity, intenzitu a délku trvání. Motivory se rozdělují na motivy vnitřní a vnější. Vnitřní motivy vycházejí z psychiky jedince, jsou realizací jeho potřeb. Oproti tomu vnější motivy přicházejí z okolí jedince a to především ve formě úkolů. D. Švingalová (2006) do vnitřních motivů zahrnuje potřeby, postoje, zájmy a záliby, hodnoty a hodnotovou orientaci a emoce. Mezi vnější motivy řadí pobídky a cíle (perspektivy). Pro naši práci jsou důležité zejména vnitřní motivy – potřeby, proto je ve stručnosti v následujícím textu představíme.

Potřeby ve shodě s autory (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979) chápeme jako dispoziční vnitřní činitele, které jsou zdrojem motivace. Velmi obecně lze říci, že potřeba je takový moment v systému biologickém, psychologickém nebo sociálním, který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému a vyhýbání se nepříznivým podmínkám (podobně např. Nakonečný, 2003). Termín potřeba vyjadřuje tedy jak aktivaci, energizující moment v motivaci, tak směřování motivace. Diference v aktivaci lze vyjádřit různou silou potřeby. Diference v směřování lze vyjádřit druhem potřeby, např. zda jde o potřebu potravy, jistoty, poznávání atd. (Čáp, 2001). Existuje řada běžně uváděných potřeb, stále však není vyřešena otázka jejího úplného výčtu a klasifikace (klasifikací potřeb se dále nezabýváme, neboť není pro naši práci relevantní; jednotlivé klasifikace uvádí ve svých pracích např. Madsen, 1979; Čáp, 2001; Vágnerová, 2001c).

Psychické potřeby představují sekundární motivy a nejsou na rozdíl od fyziologických potřeb vrozené, jejich vývoj je stimulován a dále modifikován působením vnějšího prostředí, především jeho psychosociální složky (Vágnerová, 2001c). Obsah těchto motivů i způsob jejich uspokojování je relativně dost rozličný v závislosti na sociokulturních rysech dané společnosti. Tyto motivy bývají i individuálně specifické. Autoři J. Dunovský, Z. Matějček a V. Břicháček (1999) podávají následující výčet základních psychických potřeb:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů. Dítě by se nemělo nudit, ale nemělo by být soustavně přetěžováno.
2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, potřeba „smysluplnosti světa“. Jde o základní potřebu umožňující učení.
3. Potřeba jistoty.
4. Potřeba vědomí vlastní identity, vlastního „Já“, vlastní společenské hodnoty, které se za normálních podmínek objevuje zřetelně ke konci druhého roku života dítěte. Dítě si utváří představu o sobě podle toho, jak ho hodnotí a přijímají jeho nejbližší lidé.
5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy. „Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí mezi otevřeností

a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím“ (Matějček, 2003, s. 38).

Vedle potřeb fyziologických a psychických lze uvést také potřeby sociální (někteří autoři sociální potřeby nevyčleňují a uvádějí pod potřebami psychickými; např. Vágnerová, 2001c). Autoři J. Dunovský, Z. Matějček a V. Břicháček (1999) zařazují mezi sociální potřeby potřebu lásky a bezpečí, potřebu přijetí, akceptace dítěte (tuto potřebu C. R. Rogers /1998/ nazývá potřebou „bezpodmínečného pozitivního přijetí“, neboli přijetí bez výhrad; jedná se o základní charakteristiku jeho přístupu zaměřeného na člověka), potřebu rozvinutí všech sil a schopností a potřebu osvojit si od nejtělejšího dětství zdravý životní styl.

Na otázku, co děti nejvíce potřebují, odpovídá Z. Matějček (2003, s. 9): „Moje odpověď je složitá i jednoduchá zároveň: mnoho věcí, ale ze všeho snad nejvíce jistotu ve vztazích ke svým lidem.“ Nejsou-li základní potřeby zejména ty psychické uspokojovány, dítě se nemůže vyvíjet v osobnost psychicky zdatnou a zdravou, Z. Matějček (2003, s. 37) dodává „společnosti k užítku a sobě k uspokojení“. Jsou-li děti ve svých základních potřebách uspokojovány pouze částečně, hovoříme o tzv. mikrodeprivaci či subdeprivaci.

Vnitřní a vnější motivace žáků k učení

Pro rozvíjení motivace žáků k učení při vyučování je důležité, aby učitel rozlišoval mezi vnější a vnitřní motivací (Lokšová, Lokša, 1999). V souladu s V. Hrabalem, F. Manem a I. Pavelkovou (1989) za **vnitřní motivaci** považujeme takovou motivaci, která plyne převážně z poznávacích potřeb (žák se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání; sama učební činnost uspokojuje danou potřebu). D. Fontana (2003, s. 153) k tomu dodává: „Potíž s většinou školního vyučování je v tom, že tuto důležitost zjevně postrádá.“ Podle autora by měl učitel učinit hodně pro to, aby práce ve škole měla přímý vztah k jejich zájmům, což znamená např. začínat od toho, co žáci již znají, od jejich otázek, ambicí, problémů, ukázat jim, jaký to má vztah k probíranému učivu, jak jim to, co se učí, může pomoci, poskytnout odpovědi, které jim pomohou vést spokojenější život (Fontana, 2003).

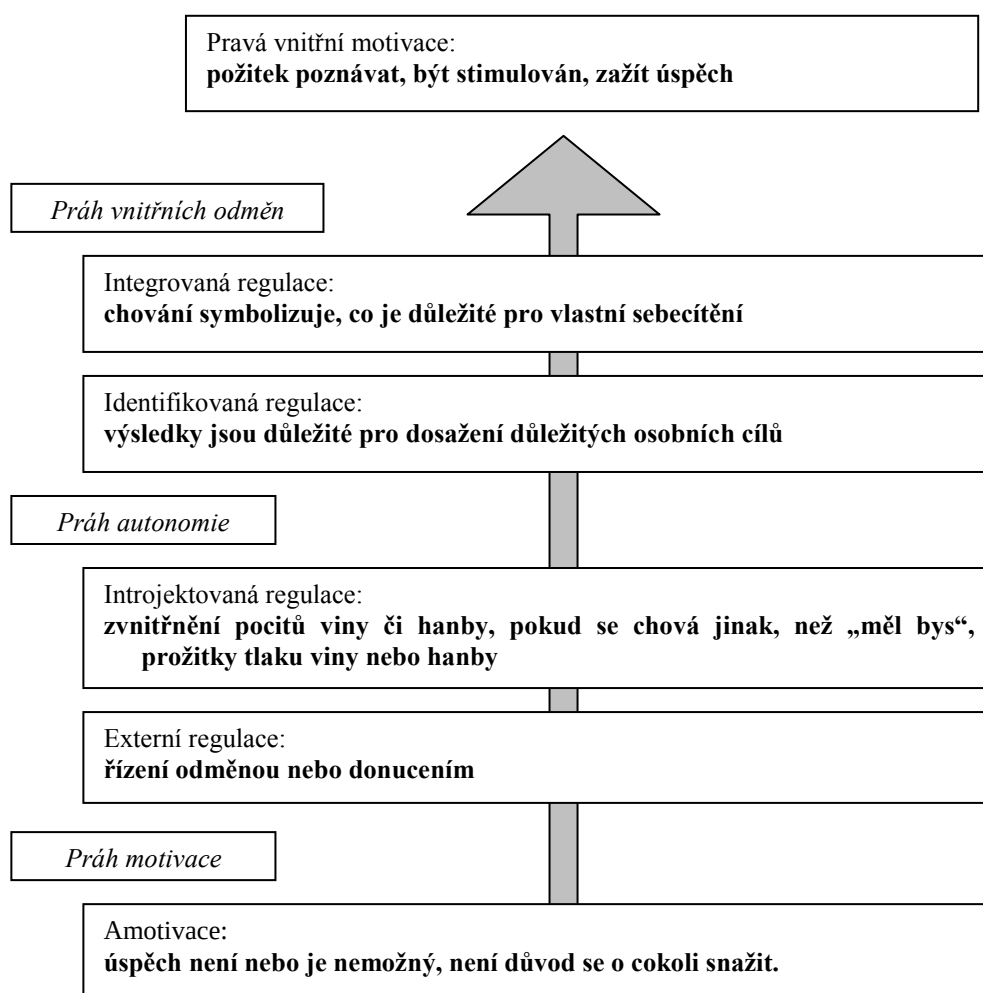
Jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, mluvíme o **vnější motivaci**. Žák se neučí z vlastního zájmu (z převahy motivace vnitřní), ale pod vlivem nějakých vnějších činitelů – toto jednání ve své podstatě instrumentální, neboť je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů (vyhnutí se testu, získání odměny apod.) Vnější motivace nemusí představovat závažnější problém, ve své podstatě není ničím negativním. Ve struktuře motivačních činitelů žáka by však neměla převažovat, neboť by mohla negativně ovlivnit vnitřní motivaci a následně vést k snížení úrovně výkonu. Navíc se ukazuje, že žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení (např. Lokšová, Lokša, 1999).

Různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry přiblížení se motivaci vnitřní. V odborné literatuře (např. Pavelková, 2002; Lokšová, Lokša, 1999) bývají rozlišovány čtyři odlišné **druhy vnější motivace**:

1. Externí regulace – chování je iniciováno výlučně externími motivačními činiteli (odměnou, hrozbou trestu apod.). Žák, který vykonává činnost, protože mu učitel za ni dá známku, je motivován vnějšími motivačními činiteli a jeho chování je externě regulované.
2. Regulace pasivně převzatá – základem pro tento typ externí motivace je zvenku převzatá, ale vnitřně neakceptovatelná regulace chování (žák se neidentifikoval s vnějším motivačním činitelem).
3. Identifikovaná regulace – žák přijme danou hodnotu za svou a identifikuje se s požadovaným chováním, takže danou činnost vykonává mnohem ochotněji. Příkladem je student, který se ochotně učí matematiku i doma, neboť ví, že je to důležité pro jeho úspěch v tomto předmětu (toto chování je již více regulované zevnitř).
4. Integrovaná regulace – vývojově nejvyšší forma vnější motivace. Je již plně integrována do osobnosti žáka, příslušný vnější motivační činitel je asimilován s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami jedince. Takovéto chování se objevuje u člověka až během dospělosti (dosud se nejedná

o vnitřní motivaci, neboť činnost je pro danou osobnost důležitá z hlediska vysokého hodnocení potenciálních výsledků).

J. Lašek (2005) upozorňuje, že co charakterizuje tyto typy motivace, je stupeň autonomie; rozdíly v míře autonomie jsou velmi podstatné pro posouzení mladého jedince při vnímání sebe. Vztahy těchto typů motivace jsou patrné z grafického uspořádání (obr. č. 5):



Obrázek č. 5 Vztahy mezi typy motivace (Deci, Ryan, 1995, s. 178)

Tyto čtyři typy externí regulace jsou charakterizovány chováním, které je zvnějšku řízeno odměnou, trestem či donucením. Toto chování není důsledkem sebedeterminace, ale tlaku okolí, v extrémním případě pak může toto zvnějšku přicházející donucování vést až ke vzdoru a zášti (v případě mizivé či nulové autonomie). Externí regulace a introjektovaná regulace jsou antitezemi k sebedeterminované motivaci a jsou zcela závislé na druhých. Identifikovaná regulace a integrovaná regulace jsou již typem autonomní regulace chování.

O vztahu mezi vnitřní a vnější motivací se soudilo, že vnější motivace „tlumí“ motivaci vnitřní, že „stojí proti sobě“. Novější názory (např. Pavelková, 2002) předpokládají, že tomu tak není, neboť oba dva typy motivace se dostávají do velmi složitých vzájemných vztahů a ne vždy vnější motivace „tlumí“ motivaci vnitřní, někdy ji dokonce může velmi vhodně doplňovat.

Otevřená zůstává otázka rozvoje vnitřní motivace. Odborníci (např. Hrabal, Kryrková, Pavelková 1984; Pavelková, 1985; Hrabal 1988) se domnívají, že konstituování vnitřní motivace je velmi složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory a má několik zdrojů (podob). U každého žáka může tento proces probíhat poněkud jinak (interiorizace vnější regulace, sebedůvěra, způsob a kvalita vedení ve škole, přiměřený prostor pro sebeuplatnění apod.).

Kromě vnitřní motivace existuje ještě jeden plnohodnotný zdroj motivace žáka k učení, a to je motivace vycházející ze spojování této činnosti s **osobní perspektivou žáka** (např. Pavelková, 1981; Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Také zde ovšem může být učební činnost prostředkem rozvoje perspektivní orientace žáků, jedné z významných osobnostních kvalit člověka.

Potřeby jako zdroje motivace k učení

Možnosti rozvíjení motivace žáků k učení jsou mnohostranné. Je na učiteli, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi, do jaké míry a jakým způsobem. Z autorů nabízejících způsoby a metody rozvíjení motivace žáků ve škole lze jmenovat např. J. Hvozdíka (1986), G. Pettyho (2008), V. Hrabala, F. Mana, I. Pavelkovou (1989) a další. M. Boekaerts (2002, s. 8 – 23) definuje osm zásad, které umožňují vytvořit prostředí výrazně podporující rozvoj motivačních strategií:

1. Motivační přesvědčení (*motivational beliefs*) vytvářejí příznivou situaci pro učení.
2. Studenti nejsou motivováni k učení, očekávají-li neúspěch.
3. Studenti, kteří chápou hodnotu a význam učební činnosti, jsou méně závislí na povzbuzení, podpoře, incentivách a odměnách.
4. Studenti, kteří jsou orientováni na zvládnutí učiva (*mastery-oriented*), se naučí více než studenti orientovaní na své já (*ego-orientation*, *ego-oriented*).
5. Studenti očekávají, že úsilí povede k výsledkům.
6. V rozvíjení svých motivačních strategií potřebují studenti povzbuzení a zpětnou vazbu.
7. V rozvíjení své vůle potřebují studenti povzbuzení a zpětnou vazbu.
8. Studenti se učí s větším nasazením, když jsou učební cíle v souladu s jejich vlastními cíly.

Jednou z nejúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k učení je **aktualizace jejich potřeb** (např. Lokšová, Lokša, 1999; Pavelková, 2002). Jedná se především o potřeby poznávací, výkonové a sociální. V optimálním případě se učební činnost stává komplexní incentivou pro všechny tři výše zmíněné skupiny potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Tyto tři skupiny potřeb budeme nyní stručně charakterizovat. Podrobnější popis včetně diagnostických postupů nalezne čtenář u autorů V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1989).

Potřeby poznávací představují sekundární potřeby, a proto se mohou (ale nemusí) u žáka plně rozvinout. Pokud jsou cílevědomě rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Jedná se především o potřebu smysluplného receptivního poznávání (získávání nových informací a snaha o jejich uspořádání a zachování) a potřebu vyhledávání a řešení problémů. Mezi základní znaky situací (úloh), které aktualizují poznávací potřeby, patří především: novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, vyvolání pochybnosti, záhadnost, možnost experimentovat (Pavelková, 2002). Metodou,

jak využívat při vyučování nejlépe k aktivizaci žáků jejich poznávací potřeby, je problémové vyučování.

Výkonové potřeby představují další důležitou oblast potřeb, která je třeba při rozvíjení motivace žáků ve vyučování aktualizovat. „Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat zvýšenou pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince. Důvodem je propojenost výkonových potřeb s jedincovým Já. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatnění, potvrzení a prosazení Já, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo“ (Pavelková, 2002, s. 26). Autoři I. Lokšová, J. Lokša (1999, s. 32) definují základní princip zvyšování motivace k učení prostřednictvím aktualizace výkonových potřeb: „motivace k učení se zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky (klást na žáka vysoké nároky předpokládá dobrou znalost aktuálního stavu vědomostí a poznatků; kromě uplatňování vysokých nároků, je také důležité kladné hodnocení).

Sociální potřeby jsou třetí skupinou potřeb rozvíjejících motivaci žáků k učení; pro rozvíjení motivace k učení jsou významné především proto, že žák se rozvíjí v interakci s jinými lidmi (např. Lokšová, Lokša, 1999; Pavelková, 2002). Z pedagogicko-psychologického hlediska vystupují do popředí jako nejvýznamnější sociální potřeby u žáka zejména potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu, resp. prestiže. Tyto potřeby hrají důležitou roli v motivaci lidského chování a určují typ sociální interakce žáka, jsou silnou vnější motivací jeho učební činnosti.

Odměny a tresty v motivaci k učení

Motivaci žáků k učení může učitel ovlivňovat také prostřednictvím vnějších motivačních činitelů, **odměnami a tresty**. V nejširším smyslu může být pro člověka odměnou uspokojení kteréhokoliv z jeho aktualizovaných potřeb a trestem její frustrace. Ve výchovně vzdělávacím procesu jsou odměny a tresty převážně chápány v užším smyslu – jako záměrně navozené následky splnění či

nesplnění těchto požadavků. V procesu učení mají odměny a tresty dvojí funkci: informační (zpětnovazební) a motivační (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Učitel může adekvátním uplatňováním odměn a trestů ve vyučování ovlivňovat formování vztahu žáka k učení a školní práci; musí však vědět, s jakou frekvencí a intenzitou je má používat. Vedle zmíněného musí učitel věnovat zvláštní pozornost i těm motivačním činitelům, které negativně ovlivňují školní výkon. Patří k nim zejména následky frustrace potřeb žáka – nuda a strach ve vyučování (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Problematika odměn a trestů (jejich motivační působení včetně negativních účinků) spolu s problematikou motivačních vlivů převážně snižujících žákův školní výkon jsou detailněji rozpracovány např. v publikaci V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové (1989).

Atribuční styl v motivaci k učení

Lidé mají různé způsoby, jak se vypořádávat s problémy a překážkami, které stojí na cestě k dosažení cílů. Příkladem je i způsob, jak lidé zdůvodňují své úspěchy a neúspěchy. Někteří mají tendence přisuzovat své úspěchy či neúspěchy externím vlivům (štěstí, špatné podmínky apod.), jiní spatřují odpovědnost sami v sobě (nedostatek schopností, vůle apod.). V této souvislosti se uvádí, že lidé vyznačující se externím stylem dávají přednost takové práci, při níž má důležitou úlohu náhoda, zatímco lidé s interním stylem dávají přednost situacím, kde nejvíce záleží na výkonnosti (Fontana, 2003). To neznamena, že úspěch je pravděpodobnější u interního stylu – mnohá prestižní povolání obsahují vysokou míru rizika, tedy převahu působení mnoha náhodných vnějších proměnných (podnikání, obchodování apod.)

B. Weiner (nejnověji 1979, cit dle Fontana, 2003) rozpracoval takzvanou **atribuční teorii**, která zahrnuje způsoby přisuzování příčin úspěchům a neúspěchům v našem osobním a pracovním životě.

Atribuční teorie ukazuje, že nejmotivovanější žáci (Fontana, 2003, s. 218) jsou ti, kteří:

- dávají přednost situacím, v nichž lze výsledky jejich činnosti přičíst jim samým;
- přičítají výsledek vlastnímu vynaloženému úsilí;
- jsou vnímaví a reagují na signály ukazující, že je třeba v určité oblasti vyvinout úsilí.

Ukazuje se, že u dobře motivovaných žáků se objevuje zejména interní přisuzování; v ideálním případě dochází k přisuzování realistickému, které vyplývá z pochopení vztahu mezi příčinou a účinkem v kterékoli dané situaci (Fontana, 2003).

Zdá se, že činitelé atribučního stylu jsou vrozené i získané, avšak úloha učení se jeví jako významná – některé děti jsou od malička poučovány, že nemohou z vlastních neúspěchů vinit druhé, naopak musí spoléhat na vlastní úsilí, a pokud neuspějí, musí se ještě víc snažit. Svádět vinu na druhé (osoby, podněty, situace) může být formou sebeobrany – poskytovat úlevu; to samo působí jako zpevnění a vede to k ustálení tohoto postoje. Je žádoucí, aby učitelé pomáhali dětem dospět k přesnému pochopení příčiny a účinku, a přispívat k vytváření realistického způsobu hodnocení skutečnosti (např. také Fontana, 2003).

Učitel si musí uvědomit, že svým chováním a svými výchovnými postupy a stylem vedení vyučovacího procesu ovlivňuje motivační atmosféru ve třídě a zároveň působí na formování sociální motivace žáků. Pokud učitel žáky přijímá a je empatický, může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace. Optimismus, důvěra v žákovy schopnosti, dynamičnost, tvořivost a nestereotypní pedagogická práce jsou důležitými faktory, jejichž prostřednictvím může učitel v interakci s žáky účinně formovat motivaci k učení. I. Lokšová a J. Lokša (1999, s. 50) dodávají: „Formovat vnitřní motivaci žáků k učení cestou aktualizace jejich potřeb a interiorizace vnějších motivů je velmi náročné. Ale pokud se to učiteli podaří, dá žákovi do rukou úžasný kapitál.“

4.3 Škola a sebehodnocení žáka

Vstup dítěte do školy je důležitý předěl v životě nejen dítěte, ale také celé jeho rodiny. Z dítěte se stává žák – tato role mu přináší mnohé výhody (možnost vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy), na straně druhé vyžaduje určité způsoby chování – dítě je nuceno ke konformnímu jednání, tráví ve škole velké množství času,⁶ je prostřednictvím tlaku rodičů a učitelů nuceno splňovat požadavky školy (nebo se o ně alespoň pokoušet) apod.

Z. Helus (2004) používá termínu „scholarizace dětství“ neboli „zeškolštění“ pro tu skutečnost, že „dětí a mládež jsou vyjmuty ze svých běžných, mimoškolních prostředí a aktivit (rodina, kamarádi, zábavy, osobní záliby a sklony, lenošení...) a podrobeny působení školy“ (Helus, 2004, s. 73). Scholarizace se stává neodmyslitelnou součástí života dětí a dospívajících, je určující pro kvalitu života jedince v dospělosti – ovlivňuje vyhlídky na kariéru, možnost výběru zaměstnání, budoucí platové zařazení, celkovou sociální prestiž jedince.

Mnoho současných dětí a dospívajících vnímá školu jako určující téma jejich života – ve škole tráví většinu svého času, školní výsledky do velké míry otvírají či zavírají mnoho dveří, ovlivňují naši budoucnost. Škola je chápána dětmi a dospívajícími a podporována učiteli a rodiči jako klíč k budoucnosti, což by samo o sobě mohlo být v pořádku. Problém nastává, pokud žák nestačí nárokům školy – buď v absolutním slova smyslu, kdy mu schopnosti nedovolí splňovat požadavky, nebo relativním, kdy neuspokojuje vysoké nároky kladené sebou samým či jeho okolím (rodiči, učiteli). Takové děti prožívají školu jako trvalý stres, zdroj strachu před „přibouchávajícími se dveřmi“ do budoucnosti, zdroj **zpochybňování jejich sebehodnocení** – tyto pocity ústí buď v rezignaci, nebo v kompenzaci (popírání smyslu školy a vzdělání, snaha vyniknout v jiných oblastech života). Naopak druhý problém spočívá v možnosti vývoje mentality, která je přespříliš určována specifickými znaky fungování školy – jako příklad bývá uváděno tzv. premiantství – žák je natolik adaptován na školní podmínky,

⁶ J. Lašek (2005) provedl průzkum času stráveného žáky 6. tříd ve škole. Z výpočtů vyplývá, že dítě stráví ve škole do 6. třídy včetně téměř 5900 hodin, v 6. třídě 1140 hodin; zkoušeno je průměrně 200krát za rok, což za 6 let je 1200krát, kdy musí prokazovat svoje vědomosti a dovednosti nejen sobě samému a učiteli, ale také před třídou, rodiči, příbuznými.

že má potíže orientovat se tvořivě v běžných reálných životních situacích (Helus, 2004).

Z. Helus (2004, s. 33) hovoří přímo o nutnosti pedagogické revoluce: „Má-li být nadcházející 21. století stoletím, v němž se lidstvo vymaní z hrůz, které páše po celé své dějiny na sobě samém, musí zcela rozhodným způsobem obrátit pozornost k dětem. Znamená to především skoncovat se školami jako továrnami na výrobu podrobených a státu poslušných poddaných a budovat je nově, jako místa, v nichž budou předpoklady zrodu osobnosti u každého dítěte citlivě zaznamenávány a kde budou všechny děti respektovány a podporovány v jejich jedinečné svéráznosti vnímavým umem pedagogů.“

Sebeobraz dítěte jako žáka je mnohdy odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině či sebeobrazu sourozence. Jak uvádí J. Lašek (2001), **školní, žákovo já** se může významně lišit od dalších já v jeho osobnosti: rodiče jsou často překvapeni pozitivním (nebo negativním) chováním dítěte ve škole, hovoří někdy o tom, že dítě je zcela jiné doma než ve škole. Rovněž učitel při mimoškolních aktivitách dětí (např. školní výlet, tělovýchovný kurz apod.) mnohdy vidí „jiné“ dítě, než jaké zná ze školy.

Žákovo já vzniká v interakci s druhými, především ve škole, ve které se dítě jako žák percipuje a definuje podél kontinua úspěšný – neúspěšný, tedy úspěšné a neúspěšné dítě vůbec. J. Lašek (2001) soudí, že **učitel svým hodnocením školních výkonů hodnotí celou žákovu osobnost a žák také toto hodnocení jako hodnocení celé osobnosti vnímá**. Vzhledem k délce pobytu dítěte ve škole pak může ono vnímané žákovo já silně poznamenat celé jeho sebepojetí v dalším životě.

Ve školním období je sebekoncepce dítěte již výrazně propracovanější, rozšiřuje se schopnost sebepopisu a popisu druhých. Učitel, který bezesporu patří mezi významné druhé, hraje důležitou úlohu v hodnocení žákových výkonů jak ve vyučovacích předmětech, tak i v celkovém chování „školního já“. Jak zjistili M. Langová, M. Kodým a J. Kvapil (1986), tak, jak vnímá učitel žáka, se promítá do jeho klasifikace a hodnocení, a to ovlivňuje i sebepercepci žáků samých. Žáci, kteří byli učitelem hodnoceni lépe, vykazovali sice vyšší hodnoty školního

sebepojetí a naopak, ale sami autoři považují toto vzájemné ovlivnění za relativně slabé – tedy žákovo „školní já“ by se dalo zařadit mezi komponenty globálního já.

L. Medved'ová (1996; podobně např. Koubeková, 2001) prováděla výzkum struktury sebehodnocení ve věku 11 – 15 let na vzorku 391 dětí. Došla mimo jiné k závěrům, že u děvčat na rozdíl od chlapců je důležité i školní sebehodnocení (k podobným závěrům se kloní i Lašek, 2001), s věkem klesá význam hodnocení školou a rodinou jako faktorů působících na sebehodnocení. Ve svém vzorku autorka zjistila, že chlapci mají vyšší sebehodnocení, vyšší úroveň agrese a jsou emočně stabilnější.

Sebehodnocení je závislé nejen na známkách, ale i na zkušenosti s působením učitele a celkovým klimatem třídy. Hodnocení vlastní pozice ve třídě bývá značně stabilní (Lašek, 2005). Problematiku školního sebehodnocení popisuje také M. Vágnerová (1995). Za základ školního hodnocení bere školní prospěch. Dobré hodnocení posiluje sebevědomí a tedy i sebehodnocení, avšak dochází k závěru, že školní prospěch neovlivňuje jednoznačně sebehodnocení žáků – děti ve třídě s nejhorším sebehodnocením se nejméně váží v tomto sebehodnocení na prospěch. M. Vágnerová (1995) dále ve svém výzkumu zjistila, že učitelé se domnívali, že úspěšné děti nemají důvod ke strachu ze školy, mají tendenci přičítat úspěšnému dítěti vyšší míru sebevědomí a suverenity, než skutečně dítě má.

Sebehodnocení je základem určitého očekávání, a proto ovlivňuje motivaci k takové aktivitě, ochotu vyvinout nějaké úsilí, event. i obavy z neúspěchu. Žák, který má dostatečnou důvěru ve vlastní schopnosti, je k výkonu více motivován, neboť se méně obává neúspěchu; bude také snáze překonávat potíže, které se ve školní práci objeví. Nízké sebehodnocení snižuje motivaci, dítě se o dobrý výkon ani nesnaží, neboť neočekává, že bude úspěšné. Takové dítě se vyhýbá situacím, které se jeví jako těžko zvládnutelné, reaguje i na běžné požadavky různými obrannými mechanismy a převažuje u něj negativní motivace zaměřená na vyhnutí se neúspěchu. M. Vágnerová (2002) definuje tři různé **zkušenosti související se školou**, které ovlivňují sebehodnocení dítěte:

1. Zkušenost s vlastním úspěchem či neúspěchem: dítě, které má možnost prožívat úspěch, se bude lépe hodnotit; naproti tomu opakovaný neúspěch nebo

negativní zkušenosti spojené se školou nepříznivě ovlivňují sebehodnocení dítěte i jeho budoucí očekávání.

2. Zkušenost s výkonem spolužáků, kteří představují referenční skupinu: školák svoje výsledky srovnává s výsledky svých spolužáků. Zejména na počátku školní docházky dítě očekává, že by mělo umět totéž co spolužáci, protože chodí do stejné třídy. Pokud dítě zažívá ve srovnání s nimi více neúspěchů, může tato zkušenost negativně ovlivnit jeho sebehodnocení a snížit jeho sebedůvěru.

3. Zkušenost s hodnocením osobně významnou autoritou, která nějakým způsobem interpretuje význam školních výsledků dítěte: hodnocení autorit může být více či méně subjektivně zkresleno, zejména názor rodičů nebývá zcela objektivní (ovšem rodiče jsou pro dítě citově významní, a proto je pro ně jejich hodnocení důležité, bez ohledu na to, zda je objektivní či nikoli).

Pozitivní sebehodnocení dítěte má mimo jiné velký vliv i na jeho **úspěch ve škole**, proto je důležité, aby nejenom rodiče, ale i učitelé podporovali kladné sebehodnocení dítěte. Sebedůvěru dítěte snižuje převaha kritiky, nedůvěry a negativního očekávání. Na druhé straně verbální povzbuzování, podpora dětského úsilí, důvěra v možnost jeho zlepšení i zdůraznění nezávislosti jejich vztahu k dítěti na školním prospěchu zvyšuje sebedůvěru dítěte.

5 Projekt výzkumného šetření zaměřeného na vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy

V následující části textu představíme projekt výzkumného šetření „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“, který vychází především z teoretického konceptu představeného v teoretické části práce a konzultace s odborníky v daném oboru.

5.1 Základní charakteristika výzkumného projektu a definování klíčových konceptů

Projekt výzkumu lze definovat jako „vstupní plán realizace empirického výzkumu“ (Maňák, Švec, Švec, 2005, s. 79). „Výzkumník v něm informuje písemně o podobě budoucího výzkumného projektu a o jeho významu. Práce na návrhu výzkumného projektu je příležitostí vyjasnit a upřesnit jednotlivé kroky plánu výzkumu a zvýšit tak pravděpodobnost úspěšného dokončení celého projektu“ (Hendl, 2009, s. 35).

Výzkumný projekt „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ vychází z teoretických konceptů prezentovaných v teoretické části práce. Východiskem projektu jsou fáze pedagogického vědeckého výzkumu (Chráška, 2007a), struktura výzkumného projektu vychází z návrhů jednotlivých autorů (např. Hendl, 2009; Maňák, Švec, 2004; Švaříček, Šedřová, 2007 aj.) a je uzpůsobena potřebám tohoto projektu:

1. vytvoření konceptuálního rámce (formulace výzkumného problému, definice klíčových konceptů),
2. stanovení cílů výzkumného šetření,

3. formulace hypotéz,
4. charakter výzkumu, návrh výzkumných metod a technik,
5. stanovení výzkumného souboru, volba metody výběru,
6. administrace dotazníkového šetření, charakteristika časového harmonogramu,
7. pilotáž a předvýzkum,
8. sběr dat,
9. testování hypotéz,
10. vyvozování závěrů a jejich prezentace.

Vstupem žáka do druhého stupně základní školy přechází relativně klidné období dětství do první bouřlivější fáze dospívání – puberty. Dožívají zde poslední „klidné chvíle“ dětí, rodičů i učitelů a nastupuje období, které bývá odlišně zpracováno jak dětmi, tak rodiči i učiteli. V období pubescence je orientace na budoucnost intenzivnější zejména ve spojitosti s výběrem střední školy. Žáci jsou nuceni více než kdy dříve uvažovat o své budoucnosti, zvažovat, jaké povolání by bylo pro ně vhodné s ohledem na jejich zájmy, schopnosti i možnosti.

Orientace na budoucnost (budoucí časová perspektiva, viz kapitola č. 3.1) – **životní perspektiva** představuje vědomé projektování životní cesty, v konkrétní rovině pak míru jedincova snažení pro budoucnost, představy o dalším studiu, o budoucím povolání, ale také kladení si cílů, jejich plánování, plnění, reorganizace atd. Popis budoucí časové perspektivy je nejčastěji vztahován k zastoupení konkrétní domény života (např. profesní kariéra) v termínech času (např. Peetsma, 2000). Škola je jedním z důležitých determinantů tvorby životní perspektivy žáka, neboť žák na druhém stupni základní školy posuzuje svoji životní perspektivu i z mnohaletého pobytu ve škole. **Školní perspektiva** je pak definována orientací jedince na kratší časové období, které se v případě žáků či studentů týká především školní docházky - žák na druhém stupni základní školy rozvíjí své schopnosti, nadání, uvažuje o své profesní kariéře, zvažuje výběr střední školy atd.

Životní perspektivu žáka postihuje subškála dlouhodobé perspektivy a dlouhodobého osobního vývoje **Škály školní perspektivy**, školní perspektiva je mapována subškálou krátkodobé perspektivy **Škály školní perspektivy**. Z výše uvedeného textu je patrné, že perspektiva je tvořena také cíly, které si klademe do budoucna, hledáním způsobů, jak těchto cílů dosáhnout, a aktivitou, kterou musí jedinec vynaložit při jejich dosahování (obzvláště v případech problémů, překážek, které se na cestách k dosahování cílů vyskytují). „Hledání“ a „aktivita“ je mapována subškálami **Škály dětské naděje** (CRS škála; viz kapitola č. 3.4).

Součástí celkového **sebehodnocení** dítěte (viz kapitola č. 2) je i hodnocení školních výkonů; dítě – žák je mnohočetně vyhodnocován, jeho výkony jsou porovnávány nejenom s vlastními předchozími výkony, ale i s výkony ostatních spolužáků. Vzhledem k tomu, že dítě tráví ve škole podstatnou část svého života, se tato hodnocení nutně promítají do jeho vlastního sebehodnocení a do jeho krátkodobé („školní“), ale i dlouhodobé („životní“) perspektivy.

Sebehodnocením, emočním aspektem sebepojetí, rozumíme to, jak si člověk sám sebe váží, cení, hodnotí, jaké mínění má sám o sobě – o svých hodnotách, schopnostech, o své činnosti, o tom, co v životě udělal a kým je, o svém osobním i společenském stavu (Křivohlavý, 2001b). Ve výzkumném šetření postihujeme sebehodnocení mapováním úrovně jednotlivých subškál **Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte**.

5.2 Formulace a operacionalizace výzkumného problému, cílů a hypotéz výzkumného šetření

F. N. Kerlinger (1972, s. 32) konstatuje, že výzkumný problém je „tázací věta nebo výrok, který se ptá: Jaký je vztah mezi dvěma nebo více proměnnými? Odpověď na tuto otázku je tím, co hledáme výzkumem. Jestliže je problém vědecký, obsahuje vždy dvě nebo více proměnných.“ V našem výzkumném šetření byl definován následující výzkumný problém:

Existuje vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy?

Jak uvádí např. M. Chráska (2007a), výzkumný problém by měl být formulován zcela konkrétně, jednoznačně, musí implikovat možnost empirického ověření a měl by vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými. **Proměnnými** rozumíme pedagogické jevy nebo vlastnosti, které ve výzkumu vystupují a mezi nimiž hledáme (ověřujeme) existenci vztahů; proměnné se ve výzkumu mění (nabývají různých hodnot). „Proměnné lze rozdělit na tzv. nezávisle proměnné a závisle proměnné. Nezávisle proměnná je vlastnost (jev), která je příčinou nebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti (jevu). Závisle proměnná je vlastnost (jev), která je výsledkem (následkem, důsledkem) působení nezávisle proměnné“ (Chráska, 2007a, s. 16). V našem projektu byly proměnné rozlišeny takto:

- **nezávisle proměnná:** úroveň osobnostního rozvoje žáka druhého stupně základní školy:

- pohlaví žáka – respondenta, věk žáka, bydliště žáka (vesnice, menší město, velké město), charakter rodiny žáka (rodina kompletní, rodiče rozvedeni), počet sourozenců žáka (mladších, starších, žádní sourozenci, mladší i starší), žákovy známky na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky.

- **závisle proměnná:** úroveň sebehodnocení žáka (měřeno Rohnerovou škálou sebehodnocení dítěte), úroveň životní a školní perspektivy žáka (měřeno Škálou školní perspektivy), úroveň „aktivity“ a „hledání“ (měřeno Škálou dětské naděje).

Formulace cílů výzkumného šetření a jejich operacionalizace

Hlavním cílem výzkumného projektu *„Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy“* je **zmapovat a charakterizovat možné vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy.**

Sebehodnocení žáka představuje úroveň jednotlivých subškál mapujících sebehodnocení dítěte v Rohnerově škále sebehodnocení dítěte, životní a školní perspektivu postihují Škála dětské naděje a Škála školní perspektivy, žák druhého stupně základní školy je žák, který navštěvuje 6. až 9. ročník základní školy.

Dílčí cíle výzkumného projektu lze rozdělit do čtyř základních okruhů, které se prolínají a jejichž výzkumné otázky na sebe navzájem navazují: první okruh zahrnuje dílčí cíle vztahující se v empirické rovině k úrovni sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy. Druhý okruh zahrnuje cíle, které se zaměřují na zmapování životní a školní perspektivy žáka. Třetí okruh zahrnuje dílčí cíle zjišťující vzájemné vztahy mezi životní a školní perspektivou žáka a jeho sebehodnocením a poslední okruh se týká možných faktorů, které vystupují ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a charakterizují školní a životní perspektivu žáka.

Dílčí cíle disertační práce spadající do okruhu 1 – vymezení úrovně sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy:

- zmapovat úroveň sebehodnocení žáka na druhém stupni základní školy (úroveň sebehodnocení žáka definována subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte),
- zjistit a popsat zjištěné závislosti a vztahy mezi sebehodnocením žáka a měřeními proměnnými (s využitím Pearsonova koeficientu korelace a analýzy rozptylu).

Dílčí cíle disertační práce spadající do okruhu 2 – vymezení úrovně životní a školní perspektivy žáka na druhém stupni základní školy:

- zjistit a charakterizovat úroveň životní a školní perspektivy žáka na druhém stupni základní školy (úroveň životní a školní perspektivy měřená Škálou dětské naděje a Škálou školní perspektivy),
- zjistit a popsat zjištěné závislosti a vztahy mezi měřeními proměnnými a životní a školní perspektivou žáka (s využitím Pearsonova koeficientu korelace a analýzy rozptylu).

Dílčí cíle disertační práce spadající do okruhu 3 – vymezení vztahů mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka:

- zjistit a popsat zjištěné závislosti a vztahy mezi sebehodnocením žáka a jeho životní a školní perspektivou (s využitím Pearsonova koeficientu korelace a analýzy rozptylu; sebehodnocení definováno subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte, úroveň životní a školní perspektivy měřená Škálou dětské naděje a Škálou školní perspektivy).

Dílčí cíle disertační práce spadající do okruhu 4 – extrahování faktorů charakterizujících životní a školní perspektivu žáka na druhém stupni základní školy:

- zjistit a charakterizovat faktory, které popisují životní a školní perspektivu žáka na druhém stupni základní školy (s využitím faktorové analýzy pro Škálu dětské naděje a Škálu školní perspektivy),
- zjistit a popsat zjištěné závislosti a vztahy mezi extrahovanými faktory a měřenými proměnnými (s využitím Pearsonova koeficientu korelace a analýzy rozptylu),
- zjistit a popsat zjištěné závislosti a vztahy mezi extrahovanými faktory a sebehodnocením žáka (s využitím Pearsonova koeficientu korelace; sebehodnocení je definováno subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte).

Formulace a operacionalizace výzkumných hypotéz

V odborné literatuře je tvorbě hypotéz věnována značná pozornost (v současnosti např. Pelikán, 1998; Gavora, 2000 aj.). Hypotézou se rozumí předpoklad, tvrzení o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými; hypotéza je chápána jako předběžná, prozatímní odpověď na výzkumnou otázku (Gavora, 2000). „Hypotéza není ničím jiným než podmíněným výrokem o vztazích mezi dvěma nebo více proměnnými. Na rozdíl od problému, který je formulován v podobě otázky explicitně, nebo implicitně vyjádřené, hypotéza je vždy

tvrzením, byť i podmíněně formulovaným“ (Pelikán, 1998, s. 44). Ve výzkumném šetření byly stanoveny následující hypotézy:

H 1: Existuje vztah mezi pohlavím respondentů a získanými daty ze všech škál.

Hypotéza H 1 bude testována pomocí analýzy rozptylu mezi pohlavím respondentů a naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

H 2: Věk respondentů má vliv na získaná data ze všech škál.

Hypotéza H 2 bude testována na základě korelace pomocí Pearsonova koeficientu korelace mezi věkem respondentů a naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

H 3: Existuje vztah mezi místem bydliště respondentů a získanými daty ze všech škál.

Hypotéza H 3 bude testována pomocí analýzy rozptylu mezi místem bydliště respondentů a naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

H 4: Existuje vztah mezi charakterem rodiny respondentů a získanými daty ze všech škál.

Hypotéza H 4 bude testována pomocí analýzy rozptylu mezi charakterem rodiny respondentů a naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

H 5: Existují vztahy mezi získanými daty Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

Hypotéza H 5 bude testována na základě korelace pomocí Pearsonova koeficientu korelace mezi naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

H 6: Existují vztahy mezi známkou z českého jazyka a matematiky, kterou obdržel žák na posledním vysvědčení, a získanými daty ze všech škál.

Hypotéza H 6 bude testována na základě korelace pomocí Pearsonova koeficientu korelace mezi známkou z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení a naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

H 7: Existuje vztah mezi faktory extrahovanými ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a měřenými proměnnými.

Hypotéza H 7 bude testována pomocí Pearsonova koeficientu korelace a analýzy rozptylu mezi faktory extrahovanými ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a měřenými proměnnými.

H 8: Existuje vztah mezi faktory extrahovanými ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a sebehodnocením respondentů.

Hypotéza H 8 bude testována na základě korelace pomocí Pearsonova koeficientu korelace mezi faktory extrahovanými ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a naměřenými hodnotami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

5.3 Charakter výzkumu a popis využitých výzkumných metod a technik

Pro projekt „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ byla zvolena kvantitativní orientace výzkumu. „Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 22). Důvodem výběru kvantitativní strategie byla možnost získat velké množství dat od většího množství respondentů.

V odborné literatuře se setkáváme s různým vymezením pojmu „metoda“ a jeho případného odlišení od pojmu „technika“. Spolu s J. Pelikánem (1998, s. 95) chápeme výzkumnou metodu jako „obecný metodologický nástroj k získání a zpracování dat...“ Výzkumná technika je pak „dílčím, operačním nástrojem, který cíleně realizuje strategický záměr vymezený zvolenou metodou. Můžeme ji tedy považovat za dílčí, přesně limitované, konkretizované použití odpovídající metody“ (Pelikán, 1998, s. 96; podobně např. Maňák, Švec, Švec, 2005).

Pro výzkumné šetření byla použita explorativní metoda, jejíž název pochází z latinského slova „*exploro, explorare*“, tedy „vytěžovati“: „jde skutečně o vytěžení informací z vyjádření samotné sledované osoby“ (Pelikán, 1998, s. 103). Předností této metody je její dostupnost, možnost oslovit větší množství respondentů, získat větší množství dat; některá data navíc nelze získat jiným způsobem než na základě výpovědí respondentů. Naopak mezi nevýhody této metody lze uvést např. validitu takto získaných údajů – respondent nemusí vždy odpovídat pravdivě, respondentovi nemusí vyhovovat forma dotazování apod. (Pelikán, 1998).

Pro potřeby projektu byla zvolena metoda dotazníku. Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na položené otázky (Pelikán, 1998).

V souhlasu s cílem šetření byly vybrány techniky, které jsou nejen efektivní z hlediska možnosti sběru dat, ale nabízejí i možnosti hlubšího statistického

zpracování a jejich interpretace a pro respondenty nepředstavují zátěžové prvky, které by je mohly odradit od věrohodných výpovědí. Využito bylo několik standardizovaných výzkumných technik: Škála dětské naděje, Škála školní perspektivy a Rohnerova škála sebehodnocení dítěte. Všechny tyto techniky (vyjma techniky „Kým bys chtěl být?“) užívají jako nástroje tzv. škálování: „Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále“ (Gavora, 2000, s. 88; podobně Chráska, 2007a). Existuje více druhů škál, v námi používaných technikách se objevují škály intervalové (Škála dětské naděje, Rohnerova škála sebehodnocení dítěte) a Likertovy škály (Škála školní perspektivy).⁷ Pro dokreslení problematiky budoucí časové perspektivy žáka byl dotazník doplněn o techniku „Kým bys chtěl být?“. Celý dotazník je uveden v příloze 2.

Technika „Kým bys chtěl být?“

Respondentům byla položena otázka: „Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?“. Jedná se o modifikovanou podobu techniky R. Kastenbauma (1961, cit. dle Pavelková, 2002) „Kým bys chtěl být?“, která vychází z předpokladu dominantního uchopení odpovědi vztahem k budoucímu povolání (odhadem vlastní budoucnosti prostřednictvím budoucího povolání, kterému by se žáci chtěli v dospělosti věnovat; Homolová, 2004). Otázka nebyla dále přesněji specifikována ani vzhledem k maximálnímu počtu uvedených odpovědí. Pokud respondent uvedl více odpovědí, pracovali jsme s první odpovědí.

Škála dětské naděje

Škála dětské naděje (*Children Hope Scale*, CRS škála) je zaměřena na diagnostikování „naděje“ dětí ve věkovém rozmezí 7 – 16 let (viz kapitola č. 3.4).

⁷ V názvech konkrétních dotazníkových technik užíváme pojmu „škála“. Vycházíme z doslovných překladů jednotlivých technik (např. Škála dětské naděje – „Children Hope Scale“) či jejich vžitých názvů (např. Rohnerova škála sebehodnocení dítěte, např. Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 434).

Škála dětské naděje obsahuje šest výroků – tři jsou věnovány snaze, aktivitě (energizující stránce naděje, *aktivity - agency*), tři další otázky jsou zaměřeny na uvažování o cestách, jak vytyčených cílů dosáhnout (*pathways thinking*; Snyder, 1997).

Pořadí výroku	Znění výroku
1	Myslím, že mi jdou věci dobře.
3	Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku.
5	Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti.

Tabulka č. 1 Položky CRS škály charakterizující aktivitu

Tyto výroky charakterizují aktivitu dítěte (dále jen „aktivita“), která podněcuje danou osobu k tomu, aby se snažila o dosažení vytyčeného cíle i přes případné těžkosti a překážky. „Aktivní“ žáci mají důvěru ve své schopnosti dosahovat cílů a využívají již získané zkušenosti k hledání řešení těchto cílů.

Pořadí výroku	Znění výroku
2	Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější.
4	Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit.
6	Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů.

Tabulka č. 2 Položky CRS škály charakterizující úroveň hledání cílů a řešení

Výroky 2, 4 a 6 charakterizují úroveň hledání cílů a řešení (dále jen „hledání“), která je velmi důležitá, má-li dítě dosáhnout toho, co si vytyčilo. Tento moment představuje motivaci dosáhnout vytyčeného cíle, hledat možné cesty jeho naplnění, nevzdat se, když přijdou překážky, ale naopak vymýšlet způsoby jejich překonání.

Pořadí výroku	Šest vět, které si přečteš dole, popisují, co si myslí mladí lidé o sobě, svých cílech a jak dělají věci obecně v životě. Pečlivě si je přečti a uvažuj o tom, jak to děláš obvykle ty. Přečti každou větu a pak zatrhni ve čtverečku tu možnost, která pro tebe nejvíce platí.	Nikdy	Jen málokdy	Občas	Často	Velmi často	Vždycky
1	Myslím, že mi jdou věci dobře.	1	2	3	4	5	6

Tabulka č. 3 Ukázka šestibodové škály použité v CRS škále

Respondenti odpovídají na výroky zaškrtnutím jednoho ze šesti bodů stupnice od "nikdy" po "vždycky".

Škála školní perspektivy

Škála školní perspektivy jako součást rozsáhlejšího dotazníku byla vyvinuta pro potřeby Mezinárodního vědeckého výzkumného projektu "*Befindlichkeit von Jugendlichen in ihrem schulischen Umfeld*" ("Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí"), který probíhal pod vedením výzkumného pracoviště Pedagogiky a odborné didaktiky Pedagogické fakulty Univerzity Bern (Švýcarsko) od roku 1996 a byl ukončen v roce 1999 (Neuenschwander, Hascher, 2003).⁸ Cílem daného výzkumu bylo zjištění úrovně prožitků role žáka ve škole. Bylo vybráno třináct oblastí, které mohou působit pozitivně či negativně na prožívání školy žákem, jako specifikum byla do výzkumu včleněna čtrnáctá oblast – oblast výuky cizího jazyka (Lašek, 2002).

⁸ Na projektu dále spolupracovaly Pedagogický institut Technické univerzity Magdeburg (SRN), Výzkumné pracoviště Pedagogické fakulty (Kohnstamm Institut) Univerzity Amsterdam (Holandsko) a Katedra německého jazyka a literatury ve spolupráci s Katedrou psychologie a pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (Česká republika).

1	Učební cíle a jejich význam
2	Realita - kvalita výuky
3	Funkce školy
4	Dobré pocity z pobytu ve škole
5	Nasazení žáka ve škole (angažovanost do školy) a životní prostor ve škole
6	Sociální sebekoncepce (self-concept)
7	Kognitivní sebekoncepce (self-concept)
8	Motivace
9	Perspektiva budoucnosti
10	Postoje ke vzdělání
11	Sociální klima ve škole
12	Výuka cizích jazyků
13	Sociometrie - sociogram a pozitivní volba spolužáka
14	Sociometrie - sociogram a negativní volba spolužáka

Tabulka č. 4 Sledované oblasti dotazníku Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí

Sledované oblasti byly vybrány po rozsáhlé diskusi v celém mezinárodním řešitelském týmu a týkají se řady jevů, které mohou působit pozitivně či negativně na prožívání školy žákem. Pro potřeby našeho výzkumného šetření byla použita část týkající se budoucí časové perspektivy zachycující krátkodobou a dlouhodobou perspektivu žáka, krátkodobý a dlouhodobý osobní vývoj (Peetsma, 2000, viz kapitola č. 3.8). Pro naše potřeby jsme tuto škálu nazvali „Škálou školní perspektivy“.

Pořadí výroku	Znění výroku
1	V současné době využiji jen málo z toho, co se ve škole naučím.*
2	Dále rozvíjet své schopnosti (nadání) mě baví.
3	To, co se ve škole naučím, hraje momentálně v mém životě velkou roli.
4	Momentálně mě zajímá jen málo z toho, co se v tomto školním roce naučím.*
5	Je mi jedno, co se právě ve škole učím. *
6	Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím.
7	Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím.
8	V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít.
9	Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání).*
10	Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu.
11	Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání).*
12	V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností.*

Tabulka č. 5 Položky Škály školní perspektivy mapující krátkodobou školní perspektivu a krátkodobý osobní vývoj

Krátkodobá orientace ve škole a ve svém osobním vývoji (dále jen „**školní perspektiva**“) je představována 12 položkami. Žák přemýšlí o tom, co se ve škole učí a naučí, rozvíjí své schopnosti a nadání, má radost z nového učiva.

Pořadí výroku	Možná někdy přemýšlíš o tom, k čemu se ti budou hodit znalosti získané ve škole. V dalším textu je řada výroků o tobě. Vedle každého výroku je sloupec se stupnicí od „nesouhlasí“ až po „zcela souhlasí“. Zamysli se nad každým výrokem a na stupnici zaškrtni tu možnost, která pro tebe nejvíc platí. Mysli jen na letošní rok!	Zcela nesouhlasí	Nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Souhlasí	Zcela souhlasí
1	V současné době využiji jen málo z toho, co se ve škole naučím.*	1	2	3	4	5	6

Tabulka č. 6 Ukázka šestibodové škály použité ve Škále školní perspektivy – část mapující krátkodobou školní perspektivu a krátkodobý osobní vývoj

Respondent je upozorněn, aby myslel pouze na letošní rok – tato část Škály školní perspektivy mapuje krátkodobou školní perspektivu a krátkodobý osobní vývoj.

Pořadí výroku	Znění výroku
13	Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání.
14	Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci.*
15	Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet.
16	Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení.
17	Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat.*
18	Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti.
19	Myslím na to, co ze mě později bude.
20	Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet.
21	Myslím, že ve své budoucí práci využiji hodně z toho, co jsem se naučil/a.
22	Těší mě přemýšlet o tom, jak budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) dále rozvíjet.
23	O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka.*
24	Nestarám se o to, jaké bude mé budoucí povolání.*

Tabulka č. 7 Položky Škály školní perspektivy charakterizující dlouhodobou školní perspektivu a dlouhodobý osobní vývoj

Dvanáct zbylých položek Škály školní perspektivy mapuje dlouhodobou perspektivu a dlouhodobý osobní vývoj žáka (dále jen „**životní perspektiva**“). Žák se zajímá, co bude po ukončení školní docházky, přemýšlí nad svým budoucím povoláním či dalším vzděláním. Chce dále rozvíjet své schopnosti a zvažuje svůj další osobní vývoj.

Pořadí výroku	Možná někdy přemýšlíš o tom, k čemu se ti budou hodit znalosti získané ve škole. V dalším textu je řada výroků o tobě. Vedle každého výroku je sloupec se stupnicí od „nesouhlasí“ až po „zcela souhlasí“. Zamysli se nad každým výrokem a na stupnici zaškrtni tu možnost, která pro tebe nejvíc platí. Přenes se nyní prosím do doby po ukončení školní docházky.	Zcela nesouhlasí	Nesouhlasí	Spíše nesouhlasí	Spíše souhlasí	Souhlasí	Zcela souhlasí
13	Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání.	1	2	3	4	5	6

Tabulka č. 8 Ukázka šestibodové škály použité ve Škále školní perspektivy - část mapující dlouhodobou školní perspektivu a dlouhodobý osobní vývoj

V té části Škály školní perspektivy, která charakterizuje dlouhodobou perspektivu a dlouhodobý osobní vývoj, byli respondenti upozorněni, aby se přenesli do doby po ukončení školní docházky. Podle míry souhlasu získává respondent za každou položku 1 – 6 bodů. U položek označených hvězdičkou * se skórování provádí obráceně – jedná se výroky vyjadřující opačné chování, než jaké sleduje subškála (místo 1 bodu získává bodů 6 atd.).

Rohnerova škála sebehodnocení dítěte

Rohnerova škála sebehodnocení dítěte (*Personality Assessment Questionnaire*, PAQ škála, viz kapitola č. 2.2.1) je součástí Rohnerovy baterie rodinné diagnostiky, která vznikla v roce 1971. Sám autor ji charakterizuje jako univerzálně použitelnou a na kulturní oblasti nezávislou metodu sebereflexe dítěte. Škála sebehodnocení dítěte je použitelná obecněji, hodí se i k jiným diagnostickým účelům, není omezena jen na posouzení rodinného prostředí a rodinných vztahů (Vágnerová, 2001a). PAQ škála byla přeložena a upravena Z. Matějčkem a byla vydána jako součást příručky Rohnerovy rodinné diagnostiky v roce 1992 v Ostravě (Matějček, Vágnerová, 1992). Rohnerova škála sebehodnocení dítěte mapuje 7 **subškál**, každá subškála je představována 6 položkami.

Pořadí výroku	Znění výroku - Hostilita a agresivita (<i>Hostility/Aggression</i>)
1	Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).
8	Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit.
15	Dovedu se tak navztekat, že něco vyhodím nebo rozbiju.
22	Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.
29	Je na mě vidět, když mám vztek.
32	Dělá mi potíže ovládat své nálady.

Tabulka č. 9 Položky PAQ škály charakterizující hostilitu a agresivitu

Hostilní a agresivní dítě má tendenci do něčeho nebo někoho tlouci či ničit, neovládá se, plánuje agresivní akty.

Pořadí výroku	Znění výroku - Závislost (<i>Dependence</i>)
2	Jsem rád(a), když mě maminka lituje, že jsem nemocný(á).
9	Jsem rád(a), když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.
16	Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).*
23	Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.
30	Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.
37	Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á) a rodiče jsou z toho celí pryč.

Tabulka č. 10 Položky PAQ škály charakterizující závislost

Závislé dítě má výraznou potřebu přijímání a prožití pozitivních vztahů, pocitů sociální opory, povzbuzení. Rádo přijímá litování, povzbuzování, milé chování směrem k němu, přijímá pomoc a povzbuzení a projevené city. Objevuje se také malá schopnost řešit sám své problémy.

Pořadí výroku	Znění výroku - Negativní sebeocenění (<i>Negative Self-Esteem</i>)
3	Jsem na sebe opatrný, aby se mi nic nestalo.*
10	Myslím si, že jsem a budu pořád k ničemu.
17	Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.
24	Myslím si, že jsem docela správný(á) a že by si to ostatní měli o mě myslet také.*
31	Jsem se sebou docela spokojený(á).*
38	Bývám sám se sebe nešťastný(á).

Tabulka č. 11 Položky PAQ škály charakterizující negativní sebeocenění

Dítě, které negativně hodnotí samo sebe, je ze sebe nešťastné, nespokojené, má pocit, že druzí jsou lepší, že je a bude k ničemu. Domnívá se, že ve srovnání s druhými dopadá hůře (negativní důsledek srovnávání), což vede k opatrnosti, ztrátě odvahy a chuti se prosadit a předvést.

Pořadí výroku	Znění výroku - Negativní sebeocnění schopností (<i>Negative Self-Adequacy</i>)
4	Myslím si, že dokážu udělat to, co chci stejně, jako každý jiný(á).*
11	Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.
18	To co chci, si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.*
25	Myslím si, že jsem budižkničemu, a že za nic nestojím.
32	Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím udělat, nedokážu.
39	Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).*

Tabulka č. 12 Položky PAQ škály charakterizující negativní sebeocnění schopností

Dítě, které negativně hodnotí své schopnosti, je nespokojené se sebou samým. Takové dítě má pocit, že se snaží zbytečně, neumí si věci vybojovat, je horší, zvláště ve srovnání s druhými, nic nedokáže.

Pořadí výroku	Znění výroku - Emoční inhibovanost (<i>Emotional Unresponsiveness</i>)
5	Dělá mi těžkosti projevit ostatním lidem, co cítím.
12	Je pro mne snadné být na rodiče milý(á).*
19	Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.
26	Nedělá mi těžkosti ukázat naší rodině, že je mám rád(a).*
33	Dělá mi těžkosti ukázat někomu, že ho mám rád(a).
40	Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).*

Tabulka č. 13 Položky PAQ škály charakterizující emoční inhibovanost

Emočně inhibované dítě neumí dát najevo pozitivní emoce k blízkým (rodina), ke kamarádům či přátelům, které jinak pozitivně emočně obsazuje.

Pořadí výroku	Znění výroku - Emoční labilita (<i>Emotional Instability</i>)
6	Jsem nešťastný(á), nebo mně navzteká, když se mi něco nedaří.
13	Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).
20	Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.
27	Střídá se u mne veselá a smutná nálada.
34	Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo bát otrávený(á).*
41	Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.

Tabulka č. 14 Položky PAQ škály charakterizující emoční labilitu

Emočně labilní dítě střídá nálady, snadno se rozčílí, mívá pocity otrávenosti, vzteku. Nechá se snadno vyvést z míry při problémech, prožívá negativní prožitky z neúspěšné činnosti.

Pořadí výroku	Znění výroku - Pesimismus (<i>Negative Worldview</i>)
7	Myslím si, že život je hezký.*
14	Život se mi zdá plný nebezpečí.
21	Myslím si, že na světě je dobře a hezky.*
28	Pro mne je život nepěkný a smutný.
35	Svět je pro mě nebezpečný.
42	Život je pro mě docela dobrá věc.*

Tabulka č. 15 Položky PAQ škály charakterizující pesimismus

Pesimistické dítě pocítuje svět jako nebezpečný, nehezký, smutný, s mnoha nebezpečími. Dítě je velmi kritické, snadno podléhá informacím zvnějšku.

Pořadí výroku		Téměř vždy	Někdy	Málokdy	Téměř nikdy
1	Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).	1	2	3	4

Tabulka č. 16 Ukázka čtyřbodové škály použité v PAQ škále

V PAQ škále respondent vyjadřuje míru svého souhlasu či nesouhlasu s každým tvrzením pomocí čtyřbodové škály; zaznamenává, zda zmíněné sdělení o něm platí téměř vždy, někdy, málokdy či téměř nikdy. Podle míry souhlasu získává respondent za každou položku 4 – 1 bod. U položek označených hvězdičkou * se skórování provádí obráceně – jedná se výroky vyjadřující opačné chování, než jaké sleduje subškála (místo 4 bodů získává bod 1 atd.).

Metoda byla standardizována na české populaci dětí od 10 do 15 let. Validita byla zjišťována pomocí srovnání s různými kritérii, event. srovnáním různě definovaných skupin dětí. Reliabilita PAQ škály byla posuzována metodou vnitřní konzistence, alfa koeficienty pro jednotlivé subškály se pohybovaly v rozmezí hodnot 0,59 - 0,69. Míra shody výsledku retestu v intervalu 2 – 3 týdny

dosahovala pro jednotlivé subškály hodnot v rozmezí 0,66 – 0,79 (Vágnerová, 2001a).

Metody zpracování dat

Pro statistické zpracování jsme zvolili následující statistické metody a techniky: aritmetický průměr, směrodatná odchylka, medián a modus, frekvenční analýza, Pearsonův koeficient korelace (r), analýza rozptylu, faktorová analýza, Cronbachovo alfa koeficientu reliability. V následující části textu představíme vybrané statistické metody a techniky.

Pearsonův koeficient korelace (r) lze definovat jako „poměr kovariance a součinu směrodatných odchylek obou proměnných“ (Chráška, 2007a, s. 114). Kovariance představuje variabilitu hodnot v dvojrozměrném statistickém souboru a její výpočet je analogický výpočtu variance. Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu blíží ke krajní hodnotě (1 nebo -1), tím větší (těsnější) je vztah mezi proměnnými. Jestliže je koeficient korelace záporný, znamená to, že mezi proměnnými existuje opačný (negativní) vztah (Chráška, 2007a).

Analýza rozptylu (ANOVA – *analysis of variance*, MANOVA – *multivariate analysis of variance*) je statistická metoda, která zkoumá závislost proměnných. „Základní statistikou v analýze rozptylu je F – testovací statistika rozdílnosti skupinových průměrů, pomocí nichž se testuje hypotéza, zda průměry ve skupinách určených kombinacemi faktorů se od sebe liší více než na základě působení náhodného kolísání. Pokud se průměry neliší významně, usuzujeme, že faktory nemají na závisle proměnnou vliv“ (Hendl, 2009, s. 348).

„**Faktorová analýza** je metodou pro určení počtu a povahy základních proměnných, které jsou mezi velkým množstvím údajů měření“ (Kerlinger, 1972, s. 626). Je to metoda extrahování společenských faktorových rozptylů z řad údajů měření. Tato analýza nám řekne, které údaje měření lze sečítat a studovat

spíše dohromady než odděleně. To pomáhá identifikovat a postihnout společné a podstatné vlastnosti, které jsou v základě testů a údajů měření.

Ptáme se: kolik proměnných nebo faktorů existuje? Co jsou faktory, jak je možno je nazvat společným pojmem? Pokud podstatně (významně) korelují dva nebo více testů (resp. měření), pak testy obsahují společný rozptyl, mají tzv. „společný faktorový rozptyl“ (Kerlinger, 1972, s. 627), měří něco společného. Tyto testy se seskupují dle interkorelací do trsů, shluků (cluster, klastr). Míra vlivu jednotlivých měření seskupených do clusteru se pak nazývá míra „nabití“ (*loading*), nebo nasycení (*saturated*). V clusteru pak jednotlivé skutečnosti, které jsme měřili, patří k sobě, resp. objevení jedné části clusteru předpokládá zároveň významnou pravděpodobnost objevení všech dalších složek clusteru.

J. Hendl (2009) uvádí, že faktory jsou nové proměnné, kterých je méně než původních, a ze kterých lze vyvozovat závěry o podstatě vzájemných závislostí původních proměnných. Faktor je „neviditelná proměnná“, která vzniká pomocí statistické procedury a obsahuje ty proměnné, které jej dohromady tvoří. Proto je nutné (a ne vždy snadné) zjištěný faktor pojmenovat tak, aby maximálně odrážel (definoval) podstatu faktoru.

Cronbachovo alfa (α) koeficientu reliability (jinak také nazývána koeficientem spolehlivosti, reliability) nabývá hodnot 0 až 1. Krajní hodnota 0 znamená, že jednotlivé subindikátory jsou vzájemně absolutně nekorelované, naopak opačná krajní hodnota 1 znamená, že jednotlivé subindikátory jsou vzájemně absolutně korelované. Cronbachovo alfa je jakousi analogií korelačního koeficientu. V zásadě lze rozdíl mezi nimi shrnout tak, že korelační koeficient používáme pro měření závislosti mezi numerickými veličinami spojitého typu, zatímco Cronbachovo alfa lze aplikovat i u veličin alfabetických ordinálního typu, které vyjádříme pomocí subjektivní číselné škály (známky od 1 do 5, apod.; Hrach, <http://www.vsem.cz>).

5.4 Administrace a časový harmonogram, pilotáž a předvýzkum výzkumného šetření

Po dohodě s řediteli vybraných základních škol byli v rámci administrace dotazníkového šetření učitelé osloveni, aby ve výuce v 6. až 9. třídách požádali přítomné žáky o vyplnění dotazníku. Žáci byli seznámeni s dotazníkem a způsobem jeho vyplnění; žákům byla zdůrazněna anonymita a dobrovolnost vyplnění dotazníku. Časová náročnost vyplnění dotazníku činila zhruba 20 minut v rámci jedné vyučovací hodiny.

Přibližný časový harmonogram výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zahájeno navržením projektu „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ na počátku roku 2009. V dubnu téhož roku byl proveden předvýzkum, samotný sběr dat proběhl v měsíci květnu (tyto měsíce byly zvoleny úmyslně se snahou minimalizovat externí rušivé vlivy, např. jarní prázdniny, „předprázdninový“ měsíc červen, který by mohl mít vliv na odpovědi žáků apod.).

V červenci až září roku 2009 probíhala analýza a interpretace dat. Konec roku 2009 byl vyčleněn k formulování závěrů a k ukončení výzkumného šetření.

Pilotáž a předvýzkum

Pilotáž představuje „získání předběžných informací o dané problematice..., první sondu do zákonitostí, které hodláme zkoumat“ (Chráška, 2007a, s. 26). V rámci pilotáže byli osloveni ředitelé vybraných základních škol v Královéhradeckém kraji a požádáni o participaci na výzkumném šetření. S řediteli základních škol, kteří přislíbili účast na výzkumném šetření, byly dohodnuty podrobnosti o realizaci výzkumného šetření (zejména způsob administrace dotazníku, datum předání a vyzvednutí dotazníků, zpřístupnění výsledků, anonymita participace apod.). Všichni ředitelé se rozhodli, že administraci dotazníků provedou sami učitelé dle časových a personálních

možností. V této fázi byla také náhodně vybrána a domluvena participace jedné základní školy, v jejíž jedné třídě byl proveden předvýzkum.

Předvýzkum většinou navazuje na pilotáž, a jak upozorňuje M. Chráska (2007a, s. 26), „měl by být jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu“. Předvýzkum má svoji nezastupitelnou hodnotu, neboť zmenšuje riziko použití nevhodné metody či techniky, přispívá ke zpřesnění formulace výzkumného problému, hypotéz výzkumu apod. (Chráska, 2007a). V rámci našeho projektu byly v předvýzkumu stanoveny následující cíle:

- Na náhodně vybrané třídě druhého stupně základní školy v Královéhradeckém kraji ověřit, zda žáci rozumí formulaci položek ve vstupní části dotazníku a dokáží je bez problémů vyplnit.
- Ověřit, zda žáci rozumí zadání k vypracování jednotlivých škál dotazníku.
- V případě potřeby upravit či doplnit vstupní položky dotazníku či zadání jednotlivých škál.
- Přibližně stanovit dobu, kterou žák potřebuje k vyplnění a následnému zkontrolování celého dotazníku.

Předvýzkumu se zúčastnilo 27 žáků 7. ročníku základní školy. Předvýzkum primárně sloužil k ověření pochopení dotazníku žáky, ujednotnění vstupních dat a zjištění informací vztahujících se k administraci dotazníku. Získaná data z předvýzkumu nebyla do výzkumného šetření zařazena, neuvádíme je proto ani zde v textu. Charakter respondentů předvýzkumu je uveden v příloze 3. Na základě stanovených cílů předvýzkumu byly přijaty tyto **závěry a opatření**:

- Na náhodně vybrané třídě druhého stupně základní školy v Královéhradeckém kraji bylo ověřeno, že žáci rozumí formulaci položek ve vstupní části dotazníku a dokáží je bez problémů vyplnit.
- Žáci rozumí zadání k vypracování jednotlivých škál dotazníku.
- Do vstupní části dotazníku byla přidána položka, která se dotazuje žáka na známku z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení.

- Do dotazníku byla přidána technika „Kým bys chtěl být?“
- Bylo zjištěno, že žák potřebuje zhruba 20 minut k vypracování a následnému zkontrolování celého dotazníku. Tato informace posloužila učitelům, kteří administrovali dotazníky ve fázi vlastního výzkumného šetření.

5.5 Charakteristika výzkumného souboru respondentů

Základním souborem rozumíme „množinu všech prvků patřících do okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném výzkumu“ (Pelikán, 1998, s. 47). V rámci základního souboru rozeznáváme tzv. výzkumný soubor (výběrový soubor, vzorek, výběr), kterým rozumíme „určitou část prvků vybranou ze základního souboru, který základní soubor zastupuje“ (Chráska, 2007a, s. 20).

Základní soubor v rámci výzkumného šetření byl tvořen žáky druhého stupně základních škol, tedy žáky 6. až 9. ročníků základních škol v Královéhradeckém kraji. **Výběrovým souborem** pak byli žáci druhého stupně základních škol v Královéhradeckém kraji na vybraných základních školách.

Při specifikaci konkrétních respondentů výzkumného šetření byl využit záměrný výběr, který je typický tím, že „o výběru jistého prvku nerozhoduje náhoda, ale buď úsudek výzkumníka, nebo úsudek zkoumané osoby“ (Chráska, 2007a, s. 22). Jednotlivé základní školy byly vybrány tak, aby byla zastoupena všechna okresní města Královéhradeckého kraje. Dále jsme oslovili základní školy menších měst a také základní školy na vesnicích. Do výzkumného šetření bylo celkem zahrnuto deset základních škol, které souhlasily s participací na výzkumném šetření.

Charakteristika Královéhradeckého kraje

Královéhradecký kraj leží v severovýchodní části Čech, se sousedními Libereckým a Pardubickým krajem tvoří oblast Severovýchod. Území kraje je po provedené reformě státní správy od 1. 1. 2000 tvořeno pěti okresy – Hradec Králové, Jičín, Náchod, Rychnov nad Kněžnou a Trutnov. Rozloha

Královéhradeckého kraje činí 4758 km² (celkem zaujímá šest procent rozlohy České republiky, řadí se na 9. místo v pořadí krajů; www.kr-kralovehradecky.cz).

Ke konci roku 2008 měl Královéhradecký kraj celkem 554 181 obyvatel, což je 5,3 % celkového počtu obyvatel České republiky (největším okresem je Hradec Králové s 162 167 obyvateli, naopak nejmenším Rychnov nad Kněžnou se 79 196 obyvateli). Ze všech krajů v republice po hlavním městě Praze (15,6 %) má Královéhradecký kraj největší podíl obyvatel ve věku nad 65 let (15,3 %). Průměrný věk mužů i žen je rovněž nad republikovým průměrem (www.kr-kralovehradecky.cz).

Královéhradecký kraj lze charakterizovat jako zemědělsko-průmyslový s rozvinutým cestovním ruchem. Průmysl je soustředěn do velkých měst, intenzivní zemědělství do oblasti Polabí. Největší koncentrací cestovního ruchu v České republice se vyznačují Krkonoše.

V Královéhradeckém kraji se k 1. 1. 2010 nacházelo celkem 275 základních škol (Hradec Králové – 61, Jičín – 41, Náchod – 57, Rychnov nad Kněžnou – 53, Trutnov – 63 základních škol; www.zakladniskoly.cz).

Popis výzkumného vzorku

Ve výzkumném šetření bylo osloveno celkem 456 žáků 6. až 9. tříd z deseti základních škol Královéhradeckého kraje. Návratnost dotazníků činila 100 %, pro potřeby výzkumného šetření bylo použito 427 dotazníků (29 dotazníků bylo vyřazeno z důvodu neúplných vstupních údajů, nesprávného či neúplného vyplnění škál). Následující údaje se týkají 427 respondentů, kteří byli zahrnuti do výzkumného šetření.

Ze vstupní části dotazníkového šetření jsme získali základní informace o dětech samých (pohlaví, věk), o místě jejich bydliště, struktuře rodin, počtu sourozenců a známkách na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky, tedy předmětů, které v této době tvoří páteř školního vzdělávání a jejichž známky nejvíce odpovídají i schopnostem dětí (Lašek, 2004) a výrazně korespondují také s mentální kapacitou dětí (viz např. Hrabal, 1989). Tyto základní informace o dětech jsou uvedeny v následujících tabulkách č. 17 – 23.

Pohlaví	Četnost	Procenta %
chlapec	220	51,52
děvče	207	48,48
Celkem	427	100

Tabulka č. 17 Rozložení respondentů podle pohlaví

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 427 žáků 6. až 9. ročníků základních škol, 220 chlapců a 207 dívek.

Věk	Četnost	Procenta %
11	18	4,21
12	60	14,05
13	66	15,46
14	99	23,19
15	164	38,41
16	20	4,68
Celkem	427	100

Tabulka č. 18 Rozložení respondentů podle věku

Věk respondentů se pohyboval mezi 11 a 16 lety, nejvíce respondentů bylo ve věku 14 let (23,19 %) a ve věku 15 let (38,41 %).

Bydliště	Četnost	Procenta %
Vesnice	148	34,66
menší město	231	54,10
velké město	48	11,24
Celkem	427	100

Tabulka č. 19 Rozložení respondentů podle místa bydliště

Více než polovina respondentů (54,10 %) pocházela z menšího města, 34,66 % z vesnice, nejméně respondentů (11,24 %) uvedlo jako místo svého bydliště velké město.

Rodina	Četnost	Procenta %
kompletní	294	68,85
rozvedená	133	31,15
Celkem	427	100

Tabulka č. 20 Rozložení respondentů podle charakteru rodiny

Téměř 70 % respondentů pochází z kompletní rodiny, jedna třetina respondentů (31,15 %) z rodiny rozvedené.

Sourozenci	Četnost	Procenta %
Mladší	166	38,88
Starší	185	43,33
Žádní	51	11,94
mladší i starší	25	5,85
Celkem	427	100

Tabulka č. 21 Rozložení respondentů podle sourozenců

Téměř 90 % respondentů má sourozence (38,88 % má mladšího sourozence, 43,33 % staršího a 5,85 % mladšího i staršího sourozence), pouze 11,94 % respondentů jsou jedináčci.

Známka z českého jazyka na posledním vysvědčení	Chlapci		Dívky		Chlapci i dívky	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Výborně	12	5,45	37	17,87	49	11,47
Chvalitebně	79	35,92	82	39,62	161	37,7
Dobře	80	36,36	63	30,44	143	33,49
Dostatečně	44	20,00	24	11,59	68	15,93
nedostatečně	5	2,27	1	0,48	6	1,41
Celkem	220	100	207	100	427	100

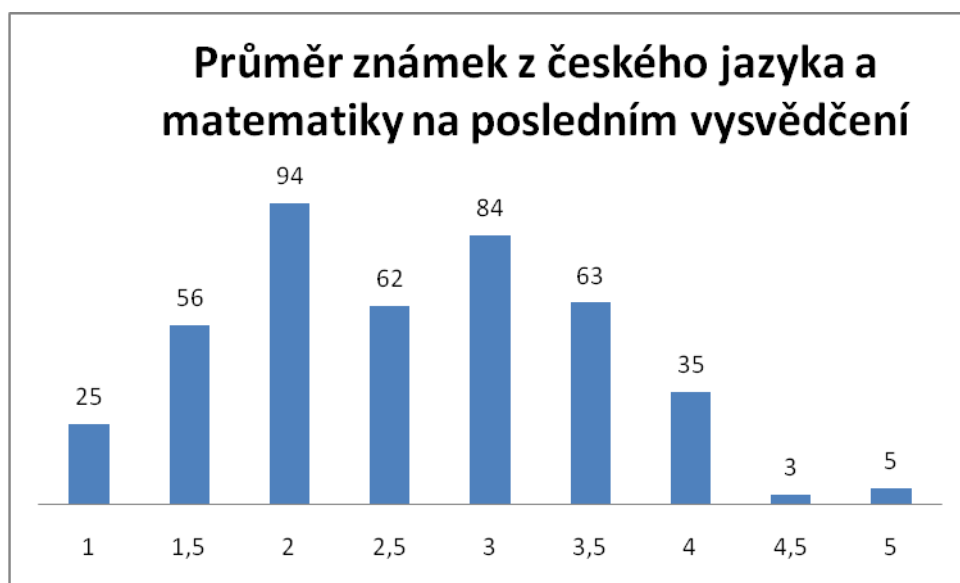
Tabulka č. 22 Rozložení respondentů podle známky z českého jazyka na posledním vysvědčení

Známky, které respondenti obdrželi z českého jazyka na posledním vysvědčení, se pohybovaly v rozmezí výborně až nedostatečně. Nejvíce respondentů (37,7 %) mělo na vysvědčení známku chvalitebně. Chlapci obdrželi z českého jazyka nejčastěji známku dobře (36,36 %), dívky chvalitebně (39,61 %).

Známka z matematiky na posledním vysvědčení	Chlapci		Dívky		Chlapci i dívky	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Výborně	30	13,63	33	15,94	63	14,75
Chvalitebně	70	31,82	77	37,20	147	34,43
Dobře	74	33,64	54	26,09	128	29,98
Dostatečně	42	19,09	40	19,32	82	19,2
nedostatečně	4	1,82	3	1,45	7	1,64
Celkem	220	100	207	100	427	100

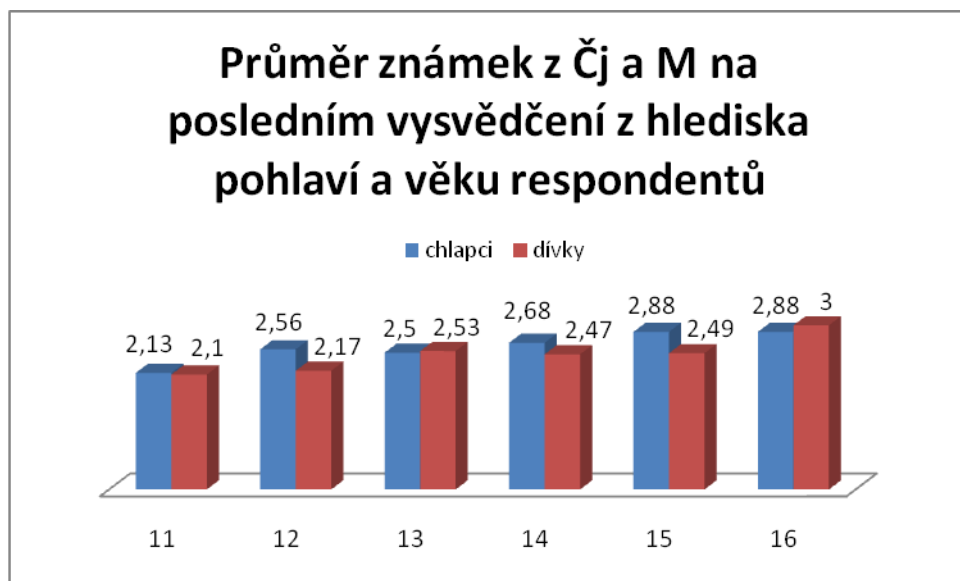
Tabulka č. 23 Rozložení respondentů podle známky z matematiky na posledním vysvědčení

Také známky z matematiky na posledním vysvědčení se pohybovaly v rozmezí výborně až nedostatečně. Nejčastější známkou (34,43 % respondentů) byla opět známka chvalitebně. Nejčastější známkou z matematiky byla u chlapců známka dobře (33,64 %), u dívek známka chvalitebně (37,20 %).



Graf č. 1 Rozložení respondentů podle průměru známek z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení

Nejčastějším průměrem známek z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení byl průměr 2 (22,01 %) a průměr 3 (19,67 %).



Graf č. 2 Rozložení respondentů podle průměru známek z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení z hlediska pohlaví a věku

Z grafu č. 2 je patrné, že průměr známek z českého jazyka a matematiky se s věkem lehce zvyšuje od průměru 2,1 v jedenácti letech až k průměru 3 v šestnácti letech (nárůst je tedy necelý jeden stupeň). Chlapci mají v průměru o něco horší známky než dívky (z českého jazyka i matematiky, viz tabulka č. 23) – neplatí ve věkové kategorii 13 let (průměr známek 2,5 u chlapců a 2,53 u dívek) a 16 let (průměr známek 2,88 u chlapců a 3 u dívek).

6 Interpretace kvantitativních dat výzkumného šetření zaměřeného na vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy

Ve výzkumném šetření „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ byl použit programový soubor Microsoft Excel a NCSS 97 (*Numeric Cruncher Statistic System*) pro zjištění základních hodnot: aritmetický průměr, směrodatná odchylka, modus, medián. Získaná data byla podrobena testům normality rozložení (*D'Agostino Kurtosis*, *D'Agostino Omnibus*), pro zjišťování statisticky významných rozdílů výsledků u jednotlivých variančních proměnných byla použita metoda MANOVA – multivarianční analýza rozptylu, pro zjištění stupně závislosti pak korelační analýza. Pro stanovení reliability metod byl použit výpočet Cronbachova α koeficientu a pro zjištění faktorů pak metoda ortogonální rotace faktorů Varimax.

6.1 Interpretace výsledků použitých technik

V následující části textu představíme výsledky použitých technik: techniky „Kým bys chtěl být?“, Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

Interpretace techniky „Kým bys chtěl být“

Součástí výzkumného šetření byla technika R. Kastenbauma (1961, cit. dle Pavelková, 2002) „Kým bys chtěl být?“ Tuto techniku jsme modifikovali v otázku „Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?“ Technika umožňuje nahlédnout do tzv. „osobní futurity“ žáka – respondent odhaduje vlastní budoucnost prostřednictvím budoucího povolání, kterému by se chtěl v dospělosti

věnovat. Předpokládá se, že toto zvolené povolání má silný motivační význam. Technika dále napovídá žákův budoucí výběr školy, vzdělávací a profesní směřování.

Odpověď	Četnost	Procenta %
nevím	33	7,73
automechanik	25	5,85
právník	22	5,15
IT pracovník	17	3,98
sportovec	17	3,98
policista	17	3,98
voják	16	3,75
kadeřník	14	3,28
podnikatel	14	3,28
neuvedeno	14	3,28
veterinář	13	3,04
učitel	12	2,81
psycholog	11	2,58
architekt	10	2,34
lékař	8	1,87
elektrikář	7	1,64
herec	7	1,64
zpěvák	6	1,41
kuchař	6	1,41
fotograf	5	1,17
ostatní	153	35,83
Celkem	427	100

Tabulka č. 24 Dvacet nejčastěji uváděných odpovědí techniky „Kým bys chtěl být?“

Tabulka č. 24 představuje 20 nejčastějších odpovědí na otázku „Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?“ (tabulka všech odpovědí v příloze 4). V odpovědích respondentů se objevila pestrá skladba povolání, nejčastější odpovědí však bylo „nevím“ (7,73 %). Nejčastěji voleným povoláním byl automechanik (5,85 %), dále právník (5,15 %), IT pracovník (3,98 %; do této odpovědi jsme zařadili programátor, PC gamer, PC tester a počítačový expert), sportovec (3,98 %; toto povolání zahrnovalo odpovědi fotbalista, hokejista a automobilový závodník) a policista (3,98 %). V odpovědích respondentů

se objevily i tyto volby: Bůh, člověk, dobrý člověk, ředitel ČEZu, prezident, prezident USA apod.

	Četnost	Procenta %
SOU, SŠ	286	66,98
VŠ	94	22,01
nezařazeno („nevím“, „nic“, „člověk“, „Bůh“ apod.)	47	11,01
Celkem	427	100

Tabulka č. 25 Uváděné odpovědi techniky „Kým bys chtěl být?“ dle studijního směřování

Téměř 67 % respondentů zvolilo povolání, pro jehož výkon člověk nemusí mít vysokoškolský titul. Mezi tato povolání respondenti uváděli např. automechanik, IT pracovník, sportovec, policista, voják, kadeřník nebo podnikatel. Naproti tomu 22 % respondentů uvedlo povolání, ke kterému je nutné vystudovat některý z vysokoškolských oborů. Nejčastěji uváděná povolání byla právník, veterinář, učitel, psycholog, architekt, lékař.

Interpretace Škály dětské naděje

V následujícím textu představíme získaná data ze Škály dětské naděje. Prostřednictvím Cronbachovo alfa koeficientu byla zjištěna míra reliability celé škály 0,86 – uvedená hodnota svědčí o vysoké reliabilitě jednotlivých položek dotazníku. U jednotlivých škál (vyjma Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte) dosud neexistují platné a využitelné normy, proto bylo k vyhodnocení jednotlivých škál použito porovnávání mediánů (získaného šetřením s „mediánem ideálním“⁹), aby byla zachována „statistická čistota.“

⁹ „Ideální medián“ představuje medián všech hodnot, které se mohou vyskytnout, a přičtením hodnoty 0,5.

Znění výroku	Mean	SD	Med	Mod
1. Myslím, že mi jdou věci dobře.	3,42	0,87	3	3
2. Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější.	3,97	1,10	4	4
3. Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku.	3,57	1,23	3	3
4. Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit.	4,28	1,31	4	5
5. Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti.	4,17	1,21	4	4
6. Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů.	3,32	1,15	3	3
„Aktivita“ (suma položek 1, 3, 5)	11,20	2,50		
„Hledání“ (suma položek 2, 4, 6)	11,62	2,68		

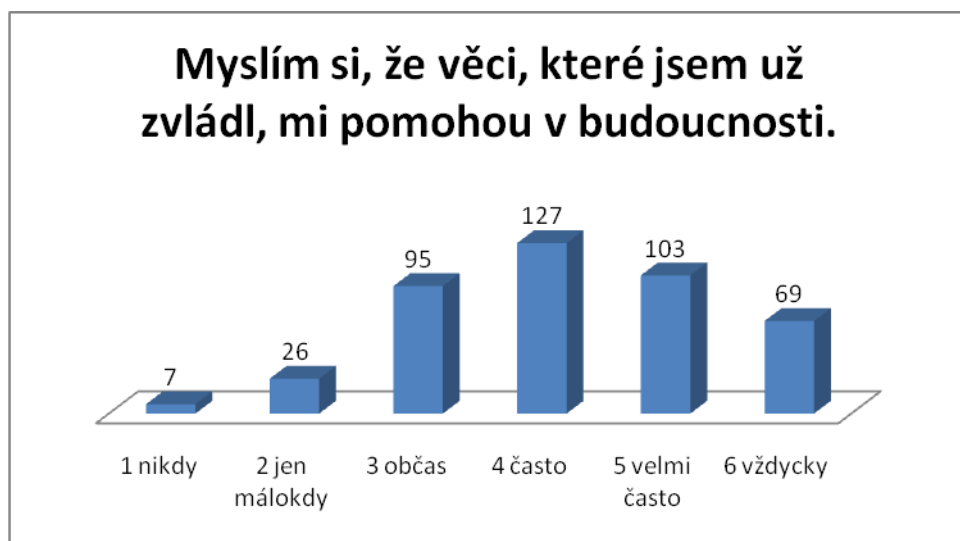
Tabulka č. 26 Analýza Škály dětské naděje u celého souboru respondentů

U celého souboru respondentů jsou hodnoty subškály „aktivity“ i „hledání“ nad ideálním mediánem (ideální medián činí 11), také hodnoty aritmetických průměrů u jednotlivých položek jsou poměrně vysoké – hodnoty výroků č. 1, 2, 3 a 6 se nacházejí ve středních hodnotách (respondenti u těchto výroků volili na škále nejčastěji odpověď „občas“ a „často“), nad ideálním mediánem se nacházejí dva výroky: výrok č. 4 „Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit“ (4,38) a výrok č. 5 „Myslím, že věci, které už jsem zvládl, mi pomohou v budoucnosti“ (4,17).



Graf č. 3 Položka CRS škály „Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit“

Výrok č. 4 „Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit“ dosáhl aritmetického průměru 4,28, směrodatné odchylky 1,31. Nejvíce respondentů zvolilo na předložené škále možnost „často“ (celkem 103 respondentů), „velmi často“ (104 respondentů) a „vždycky“ (94 respondentů). Lze tedy konstatovat, že u celého souboru respondentů je patrná nadprůměrná snaha hledat způsoby, jak řešit problémy.



Graf č. 4 Položka CRS škály „Myslím, že věci, které už jsem zvládl, mi pomohou v budoucnosti“

Výrok č. 5 „Myslím, že věci, které už jsem zvládl, mi pomohou v budoucnosti“ dosáhl aritmetického průměru 4,17, směrodatné odchylky 1,21. Nejvíce respondentů zvolilo na škále odpověď „často“ (127 respondentů) a „velmi často“ (103 respondentů); 95 respondentů odpovědělo „občas“. Respondenti se domnívají, že již dříve zvládnuté problémy jim pomohou v budoucnosti; jsou schopni využít již získaných zkušeností.

Znění výroku	Chlapci				Dívky				F* ¹⁰	Věk (r)
	Mean	SD	Med	Mod	Mean	SD	Med	Mod		
1. Myslím, že mi jdou věci dobře.	3,49	0,95	3	3	3,35	0,76	3	3		
2. Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější.	3,89	1,14	4	3	4,06	1,05	4	4		0,10*
3. Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku.	3,70	1,26	4	3	3,43	1,18	3	3	4,97*	
4. Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit.	4,10	1,34	4	4	4,46	1,24	5	5	8,39*	
5. Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti.	4,10	1,25	4	4	4,25	1,16	4	4		
6. Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů.	3,33	1,19	3	3	3,31	1,11	3	3		
„Aktivita“ (suma položek 1, 3, 5)	11,32	2,62			11,06	2,34				
„Hledání“ (suma položek 2, 4, 6)	11,38	2,77			11,88	2,53				

* p<0,05

Tabulka č. 27 Analýza Škály dětské naděje z hlediska pohlaví a věku respondentů

Statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami byly naměřeny u výroku č. 3 „Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku“ a u výroku č. 4 „Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit“.

Chlapci se statisticky významně lépe než dívky hodnotí u výroku č. 3, více důvěřují sami sobě a svým schopnostem. Naproti tomu **dívky** se lépe hodnotí u výroku č. 4 – z tabulky č. 27 je zřejmé, že u tohoto výroku dívky nejčastěji volily na škále možnost „velmi často“ (chlapci „často“). Dívky jsou tedy statisticky významně aktivnější při hledání způsobů řešení problémů. V naměřených hodnotách subškály „aktivity“ a „hledání“ nebyly mezi chlapci a dívkami zjištěny statisticky významné rozdíly.

¹⁰ Hodnota F-testu na 5%ní hladině významnosti

Z hlediska **věku respondentů** byla zjištěna statisticky významná závislost ($r = 0,10$) v položce č. 2 „Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější“. Lze konstatovat, že čím je respondent starší, tím více uvažuje o důležitých aspektech svého života, např. o dalším vzdělávání, výběru střední školy, o přátelství, partnerství apod. Ve výsledných hodnotách „aktivity“ a „hledání“ však opět nebyly statisticky významné závislosti prokázány.

Interpretace Škály školní perspektivy

Škála školní perspektivy se skládá ze dvou subškál. První subškála mapuje **krátkodobou školní perspektivu žáka**, druhá subškála pak **dlouhodobou životní perspektivu**. Pro lepší přehlednost uvádíme v textu nejprve výsledná data školní perspektivy, poté perspektivy životní. Míra reliability Škály školní perspektivy byla stanovena pomocí Cronbachovo alfa koeficientu reliability na 0,86. Výsledky celého souboru respondentů, které mapují subškálu

Výsledná data subškály **ŠKOLNÍ PERSPEKTIVA ŽÁKA** představuje tabulka č. 28.

Znění výroku – školní perspektiva	Mean	SD	Med	Mod
1. V současné době využiji jen málo z toho, co se ve škole naučím.* ¹¹	3,55	1,47	4	4
2. Dále rozvíjet své schopnosti (nadání) mě baví.	4,16	1,47	4	6
3. To, co se ve škole naučím, hraje momentálně v mém životě velkou roli.	3,73	1,63	4	3
4. Momentálně mě zajímá jen málo z toho, co se v tomto školním roce naučím.*	3,73	1,61	4	5
5. Je mi jedno, co se právě ve škole učím.*	4,65	1,60	5	6
6. Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím.	4,30	1,49	4	6
7. Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím.	3,36	1,57	3	3
8. V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít.	3,57	1,49	3	3
9. Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání).*	5,12	1,27	6	6
10. Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu.	4,89	1,55	6	6
11. Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání).*	4,83	1,48	5	6
12. V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností.*	4,38	1,50	5	6
Celkem	50,28			

* $p < 0,05$

Tabulka č. 28 Analýza školní perspektivy Škály školní perspektivy u celého souboru respondentů

Hodnota celé subškály je nad ideálním mediánem (ideální medián pro celou subškálu činí 42). Průměrné hodnoty jednotlivých položek školní perspektivy se pohybovaly kolem středních hodnot (tedy „spíše nesouhlasím“ až „spíše souhlasím“). Nad ideálním mediánem (tedy „spíše souhlasím“ až „zcela souhlasím“) se nacházely hodnoty těchto položek:

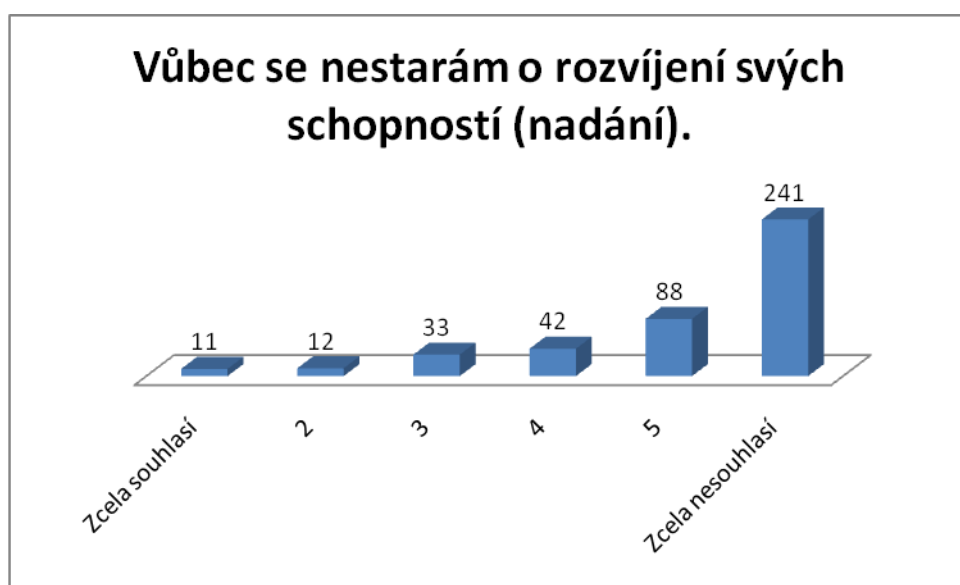
- 2. Dále rozvíjet své schopnosti (nadání) mě baví (průměrná hodnota 4,16);
- 5. Je mi jedno, co se právě ve škole učím* (průměrná hodnota 4,65);
- 6. Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím (průměrná hodnota 4,30);
- 9. Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání)* (průměrná hodnota 5,12);
- 10. Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu (průměrná hodnota 4,89);

¹¹ Položky se symbolem * označují negativní znění výroku. Tyto položky mají obrácené hodnocení, to znamená, že místo 1 bodu (při označení 1 - „zcela nesouhlasím“) získává respondent bodů 6 atd.

11. Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání)* (průměrná hodnota 4,83);

12. V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností* (průměrná hodnota 4,38);

V následujícím textu podrobněji rozebereme nejsilnější výroky ze školní perspektivy: výrok č. 9 „Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání)“* a výrok č. 10. „Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu.“

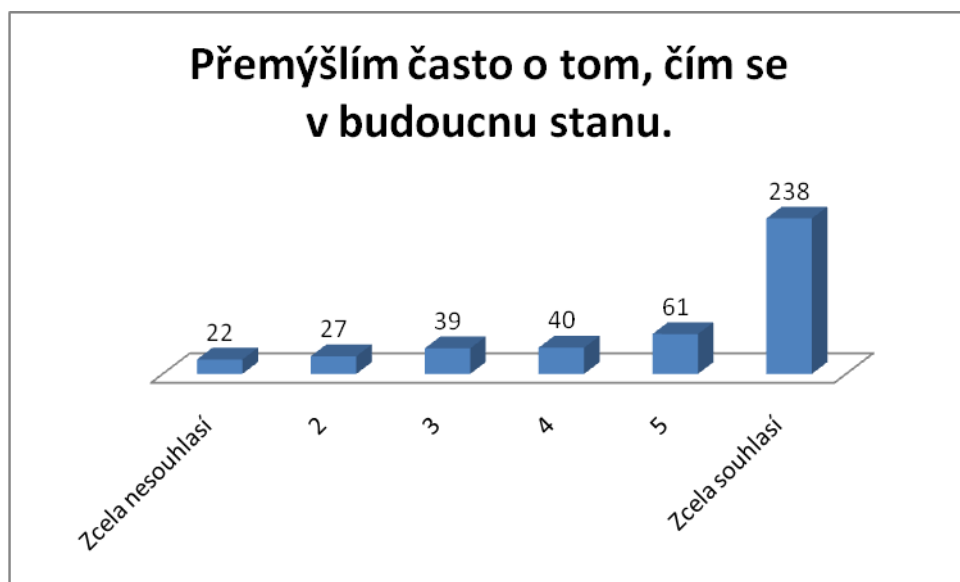


Graf č. 5 Položka Škály školní perspektivy „Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání)“

Výrok č. 9 „Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání)“* dosáhl největší průměrné hodnoty (5,12) ze všech výroků školní perspektivy (hodnota směrodatné odchylky 1,27). Mediální hodnotou na škále byla hodnota 6, nejčastěji volenou škálovou hodnotou (modus) byla také hodnota 6, tedy „zcela nesouhlasí“.

Na tento výrok odpovědělo 241 respondentů (56,44 %) „zcela nesouhlasí“, hodnotu 5 na škále (tedy „nesouhlasí“) uvedlo 88 respondentů (20,61 %) a hodnotu 4 („spíše nesouhlasí“) uvedlo 42 respondentů (9,84 %). K tomuto výroku se tedy záporně vyjádřilo téměř 90 % respondentů (přesně 86,89 %),

„zcela souhlasí“ s výrokem 11 respondentů (2,58 %). Žáci projevují značný zájem o své schopnosti a jejich rozvíjení v krátkodobém horizontu.



Graf č. 6 Položka Škály školní perspektivy „Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu“

Výrok č. 10. „Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu“ dosáhl průměru 4,89, což odpovídá hodnotám „spíše souhlasí“ až „souhlasí“. Hodnota směrodatné odchylky se rovnala 1,55, hodnota mediánu 6. Nejčastější odpovědí byla odpověď „zcela souhlasí“. S tímto výrokem zcela souhlasilo 238 respondentů (55,74 %), souhlasilo 61 respondentů (14,29 %) a spíše souhlasilo 40 respondentů (9,37 %). Zcela nesouhlasilo 22 respondentů (5,15 %).

Školní perspektiva	Chlapci				Dívky				F*	Věk (r)
Znění výroku	Mean	SD	Med	Mod	Mean	SD	Med	Mod		
1. V současné době využiji jen málo z toho, co se ve škole naučím.*	3,65	1,56	4	4	3,43	1,35	3	4		
2. Dále rozvíjet své schopnosti (nadání) mě baví.	4,10	1,53	4	6	4,23	1,38	4	5		
3. To, co se ve škole naučím, hraje momentálně v mém životě velkou roli.	3,70	1,64	3	3	3,76	1,61	4	3		
4. Momentálně mě zajímá jen málo z toho, co se v tomto školním roce naučím.*	3,61	1,70	4	4	3,85	1,49	4	5		
5. Je mi jedno, co se právě ve škole učím.*	4,48	1,74	5	6	4,83	1,40	5	6	5,27*	
6. Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím.	4,32	1,51	5	6	4,29	1,46	4	6		-0,12*
7. Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím.	3,24	1,57	3	3	3,49	1,55	3	3		-0,16**
8. V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít.	3,37	1,52	3	3	3,78	1,42	4	3	8,22*	-0,11*
9. Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání).*	4,96	1,40	6	6	5,29	1,09	6	6	7,30*	
10. Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu.	4,61	1,66	5	6	5,17	1,35	6	6	14,37*	
11. Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání).*	4,68	1,52	5	6	5,00	1,40	6	6	4,98*	
12. V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností.*	4,30	1,53	5	6	4,47	1,45	5	6		
Celkem	49,04				51,60					

* p<0,05

Tabulka č. 29 Analýza školní perspektivy Škály školní perspektivy z hlediska pohlaví a věku respondentů

V krátkodobé školní perspektivě byly statisticky významné rozdíly mezi **chlapci a dívkami** naměřeny u výroků:

5. Je mi jedno, co se právě ve škole učím*;

8. V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít;

9. Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání)*;
10. Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu;
11. Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání)*.

Ve školní perspektivě se dívky významně více než chlapci zajímají o probírané učivo ve škole a o možnostech jeho využití. Je pro ně důležité, aby své schopnosti dále rozvíjely a také významně více než chlapci přemýšlejí o své budoucnosti, o svém budoucím povolání.

Věk respondentů statisticky významně koreluje s položkami:

6. Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím ($r = -0,12$);
7. Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím ($r = -0,16$);
8. V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít ($r = -0,11$).

Čím je respondent starší, tím méně ho těší představa nového učiva a jeho využití a méně rozvíjí své schopnosti.

Výsledky celého souboru respondentů, které mapují subškálu Škály školní perspektivy – **ŽIVOTNÍ PERSPEKTIVU ŽÁKA**, uvádí následující tabulka č. 30.

Znění výroku - životní perspektiva	Mean	SD	Med	Mod
13. Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání.	4,37	1,64	5	6
14. Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci.*	4,07	1,56	4	5
15. Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet.	4,26	1,52	5	6
16. Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení.	4,95	1,40	6	6
17. Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat.*	5,17	1,36	6	6
18. Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti.	4,34	1,50	5	6
19. Myslím na to, co ze mě později bude.	4,91	1,39	5	6
20. Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet.	4,10	1,48	4	5
21. Myslím, že ve své budoucí práci využiji hodně z toho, co jsem se naučil/a.	4,15	1,51	4	6
22. Těší mě přemýšlet o tom, jak budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) dále rozvíjet.	3,69	1,48	4	3
23. O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka.*	4,29	1,62	5	6
24. Nestarám se o to, jaké bude mé budoucí povolání.	4,33	1,54	5	6
Celkem	52,63			

* $p < 0,05$

Tabulka č. 30 Analýza životní perspektivy Škály školní perspektivy u celého souboru respondentů

Hodnota celé subškály je nad ideálním mediánem (ideální medián činí pro celou subškálu 42). Průměrné hodnoty položek životní perspektivy se pohybovaly velmi vysoko od hodnoty 3,69 až po hodnotu 5,17. Nad ideálním mediánem se pohybovaly hodnoty těchto výroků:

13. Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání (průměrná hodnota 4,37);

14. Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci* (průměrná hodnota 4,07);

15. Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet (průměrná hodnota 4,26);

16. Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení (průměrná hodnota 4,95);

17. Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat* (průměrná hodnota 5,17);

18. Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti (průměrná hodnota 4,34);

19. Myslím na to, co ze mě později bude (průměrná hodnota 4,91);

20. Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet (průměrná hodnota 4,10);

21. Myslím, že ve své budoucí práci využiji hodně z toho, co jsem se naučil/a (průměrná hodnota 4,15);

23. O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka* (průměrná hodnota 4,29);

24. Nestarám se o to, jaké bude mé budoucí povolání* (průměrná hodnota 4,33).

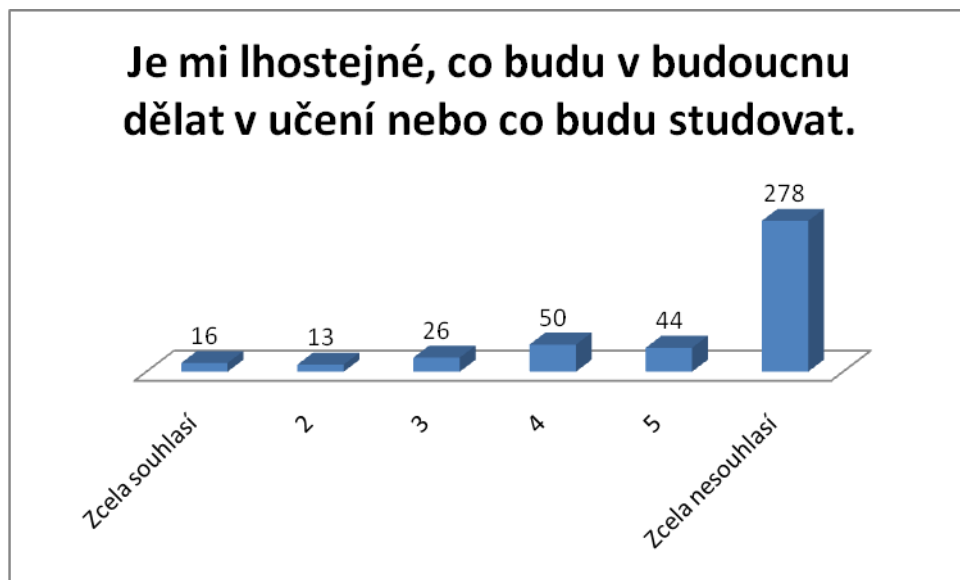
Výroky s nejvyšší průměrnou hodnotou byly výrok č. 16. „Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení“ a výrok č. 17. „Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat“.*



Graf č. 7 Položka Škály školní perspektivy „Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení“

Výrok č. 16. „Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení“ dosáhl celkové průměrné hodnoty 4,95 (směrodatná odchylka 1,40; medián 6). Nejčastěji volenou hodnotou na škále byla hodnota 6,

tedy „zcela souhlasí“. S tímto výrokem zcela souhlasí 219 respondentů (51,29 %), 88 respondentů souhlasí (20,61 %) a 52 respondentů (12,18 %) spíše souhlasí.



Graf č. 8 Položka Škály školní perspektivy „Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat“

Výrok č. 17. „Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat“ dosáhl nejvyššího celkového průměru (5,17) ze všech výroků Škály školní perspektivy. Směrodatná odchylka se rovnala 1,36 a medián 6 (také nejčastěji volenou odpovědí na škále byla odpověď „zcela nesouhlasí“ – tedy hodnota 6). Více než polovina respondentů (278 respondentů, 65,11 %) s výrokem zcela nesouhlasila, 44 respondentů (10,3 %) nesouhlasilo a 50 respondentů (11,71 %) spíše nesouhlasilo.

Lze konstatovat, že žáci se zajímají o rozvíjení svých schopností a nadání. V rámci své životní perspektivy často přemýšlí o budoucím vzdělání a budoucím povolání a je pro ně důležité, aby v budoucnu rozvíjeli své schopnosti, našli zajímavé učení nebo studium.

Životní perspektiva	Chlapci				Dívky				F*	Věk (r)
	Mean	SD	Med	Mod	Mean	SD	Med	Mod		
Znění výroku										
13. Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání.	4,10	1,74	4	6	4,66	1,46	5	6	12,82*	
14. Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci. *	4,23	1,51	4	6	3,89	1,58	4	5	5,06*	
15. Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet.	4,10	1,59	4	5	4,43	1,43	5	6	5,03*	0,12*
16. Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení.	4,74	1,48	5	6	5,18	1,25	6	6	11,14*	0,12*
17. Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat. *	5,11	1,32	6	6	5,24	1,40	6	6		0,99**
18. Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti.	4,18	1,56	4	6	4,51	1,40	5	6	5,05*	0,10*
19. Myslím na to, co ze mě později bude.	4,68	1,44	5	6	5,14	1,29	6	6	12,07*	0,12*
20. Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet.	3,89	1,51	4	4	4,32	1,41	5	5	9,28*	
21. Myslím, že ve své budoucí práci využiji hodně z toho, co jsem se naučil/a.	4,13	1,60	4	6	4,18	1,40	4	6		
22. Těší mě přemýšlet o tom, jak budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) dále rozvíjet.	3,68	1,46	4	4	3,70	1,49	4	3		
23. O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka. *	4,19	1,66	5	6	4,40	1,56	5	6		
24. Nestarám se o to, jaké bude mé budoucí povolání.*	4,28	1,59	4	6	4,37	1,48	5	6		
Celkem	51,31				54,02					

* $p < 0,05$

Tabulka č. 31 Analýza životní perspektivy Škály školní perspektivy z hlediska pohlaví a věku respondentů

V životní perspektivě byly z hlediska **pohlaví** naměřeny statisticky významné rozdíly u položek:

13. Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání;

14. Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci*;

15. Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet;

16. Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení;

18. Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti;

19. Myslím na to, co ze mě později bude;

20. Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet.

Dívky významně více než chlapce těší přemýšlet o budoucím povolání, chtějí se po skončení školy dále vzdělávat, dále rozvíjet, často přemýšlí o budoucím povolání. Chlapci se statisticky významně více než dívky domnívají, že v budoucnu budou mít dostatek šancí najít si zajímavé zaměstnání.

Z hlediska **věku** byly naměřeny statisticky významné korelace v položkách:

15. Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet ($r = 0,12^*$);

16. Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení ($r = 0,12^*$);

17. Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat* ($r = 0,99^{**}$);

18. Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti ($r = 0,10^*$);

19. Myslím na to, co ze mě později bude ($r = 0,12^*$).

Čím je respondent starší, tím více přemýšlí o své budoucnosti, studiu, povolání, tím více chce rozvíjet své schopnosti a nadání.

Interpretace Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Rohnerova škála sebehodnocení dítěte mapuje 7 subškál (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní sebeocenění schopností, emoční inhibovanost, emoční labilita, pesimismus), každá subškála

je představována 6 položkami. V následujícím textu pracujeme s hodnotami jednotlivých subškál, nikoliv položek (z tohoto důvodu nejsou uvedeny ani hodnoty mediánu a modu). U jednotlivé subškály může respondent obdržet minimálně 6 bodů, maximálně 24 bodů; hodnota mediánu pro celou subškálu byla vypočítána na 15 (hodnota ideálního mediánu se rovná hodnotě 15,5). Reliabilita Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte pomocí Cronbachovo alfa koeficientu byla vypočítána na 0,58.

Znění subškály	Mean	SD
Hostilita a agresivita (HOG)	15,13	3,61
Závislost (ZÁV)	14,50	2,85
Negativní sebecenění (NSEB)	16,95	3,15
Negativní sebecenění schopností (NSCH)	16,48	2,56
Emoční inhibovanost (INH)	16,94	3,00
Emoční labilita (LAB)	13,94	3,01
Pesimismus (PES)	17,72	3,66

* $p < 0,05$

Tabulka č. 32 Analýza Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte u celého souboru respondentů

U celého souboru respondentů se nad ideálním mediánem (15,5) nachází subškály negativní sebecenění, negativní sebecenění schopností, emoční inhibovanost a pesimismus. Lze konstatovat, že u celého souboru respondentů je patrná vysoká míra negativního hodnocení sebe i svých schopností, větší emoční inhibovanost a vyšší míra pesimismu.

Znění subškály	Chlapci		Dívky		F*	Věk (r)
	Mean	SD	Mean	SD		
Hostilita a agresivita	14,52	3,62	15,77	3,46	13,16	
Závislost	14,98	2,82	13,98	2,78	13,60	
Negativní sebecenění	16,86	3,21	17,05	3,07		
Negativní sebecenění schopností	16,60	2,54	16,34	2,55		
Emoční inhibovanost	16,02	2,88	17,72	2,91	29,30	0,10*
Emoční labilita	14,29	2,97	13,56	2,98	6,36	
Pesimismus	17,44	3,79	18,03	3,49		

* $p < 0,05$

Tabulka č. 33 Analýza Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte z hlediska pohlaví a věku respondentů

Statisticky významné rozdíly mezi **chlapci a dívkami** byly vypočítány u subškál hostilita a agresivita, závislost, emoční inhibovanost a emoční labilita. Z výsledků lze konstatovat, že chlapci jsou významně více závislí a emočně labilní než dívky. Dívky jsou naopak více hostilní a agresivní a emočně inhibované. Z hlediska **věku** respondentů statisticky významně koreluje věk se subškálou „emoční inhibovanost“. Čím je respondent starší, tím více je emočně inhibovaný.

6.2 Analýza škál z hlediska zkoumaných proměnných

Za zkoumané proměnné byly ve výzkumném šetření *„Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy“* zvoleny:

- A. pohlaví respondentů,
- B. věk respondentů,
- C. místo bydliště,
- D. charakter rodiny,
- E. počet sourozenců,
- F. známka na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky.

Statisticky významné rozdíly a korelace mezi proměnnými a naměřenými hodnotami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte jsou uvedeny v následujícím textu.

A. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami škál a pohlavím respondentů

Celý soubor; N=427	F*	Mean - chlapci	Mean - dívky
Aktivita		11,32	11,06
Hledání		11,38	11,88
Školní perspektiva		49,04	51,60
Životní perspektiva		47,03	49,65
Hostilita a agrese	13,16	14,52	15,77
Závislost	13,60	14,98	13,98
Negativní sebeocenění		16,86	17,05
Negativní sebeocenění schopností		16,60	16,34
Emoční inhibovanost	29,30	16,02	17,72
Emoční labilita	6,36	14,29	13,56
Pesimismus		17,44	18,03

* $p < 0,05$

Tabulka č. 34 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a pohlavím respondentů

U celého souboru respondentů byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi pohlavím respondentů a hodnotami subškál Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte. Chlapci jsou více závislí a více emočně labilní. Naopak dívky jsou více hostilní a agresivní a více emočně inhibované než chlapci. Mezi naměřenými hodnotami Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy nebyly naměřeny statisticky významné rozdíly.

B. Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami škál a věkem respondentů

Celý soubor; N=427	Věk
Aktivita	
Hledání	
Školní perspektiva	
Životní perspektiva	0,15*
Hostilita a agrese	
Závislost	
Negativní sebeocenění	
Negativní sebeocenění schopností	
Emoční inhibovanost	0,10*
Emoční labilita	
Pesimismus	

* $p < 0,05$

Tabulka č. 35 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a věkem respondentů

Statisticky významné závislosti byly naměřeny mezi hodnotami životní perspektivy (Škála školní perspektivy), emoční inhibovaností (Rohnerova škála sebehodnocení dítěte) a věkem respondentů. Čím je respondent starší, tím je více zakotven v dlouhodobé perspektivě – více uvažuje o své budoucnosti, o svém povolání, zajímá se o budoucí studium, o rozvíjení sebe sama apod. Zároveň platí, že čím je respondent starší, tím je více emočně inhibován.

C. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami škál a místem bydliště respondentů

Celý soubor; N=427	F*	Mean – „vesnice“	Mean – „menší město“	Mean – „velké město“
Aktivita		10,91	11,27	11,71
Hledání		11,39	11,72	11,81
Školní perspektiva		51,32	50,27	47,13
Životní perspektiva		48,07	48,81	46,54
Hostilita a agrese		15,43	15,01	14,83
Závislost		14,59	14,49	14,27
Negativní sebeocenění		17,24	16,81	16,75
Negativní sebeocenění schopností		16,76	16,30	16,46
Emoční inhibovanost	6,0	16,29	17,19	17,70
Emoční labilita	3,14	14,39	13,61	14,12
Pesimismus		17,93	17,78	16,83

* $p < 0,05$

Tabulka č. 36 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a místem bydliště respondentů

Z celého souboru respondentů je patrné, že žáci z velkých měst jsou více emočně inhibováni (Rohnerova škála sebehodnocení dítěte). Žáci, kteří pocházejí z vesnice, jsou více emočně labilní (Rohnerova škála sebehodnocení dítěte), než jejich spolužáci z menšího a velkého města.

D. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami škál a charakterem rodiny respondentů

Celý soubor; N=427	F*	Mean – „rodina kompletní“	Mean – „rodiče rozvedení“
Aktivita	4,42	11,36	10,81
Hledání		11,37	11,61
Školní perspektiva	8,13	51,15	48,33
Životní perspektiva	6,20	49,01	46,71
Hostilita a agrese		15,15	15,10
Závislost	9,01	14,22	15,11
Negativní sebeocenění		17,02	16,80
Negativní sebeocenění schopností		16,43	16,59
Emoční inhibovanost		16,89	17,05
Emoční labilita		14,08	13,64
Pesimismus		17,70	17,77

* $p < 0,05$

Tabulka č. 37 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a charakterem rodiny respondentů

Z tabulky č 37 je patrné, že žáci z kompletní rodiny jsou více než žáci z rodiny rozvedené aktivní ve vyhledávání způsobů řešení různých problémů (subškála „aktivita“ Škály dětské naděje), jsou více zakotveni ve školní i životní perspektivě (Škála školní perspektivy) – více přemýšlí o svém působení ve škole, o učivu, o svých schopnostech, více uvažují o svém budoucím povolání, studiu apod. Žáci rodičů, kteří se rozvedli, jsou naopak statisticky významně více závislí (Rohnerova škála sebehodnocení dítěte).

E. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami škál a počtem sourozenců respondentů.

Celý soubor; N=427	F*	Mean – „mladší“	Mean – „starší“	Mean – „žádní“	Mean – „mladší i starší“
Aktivita		11,53	10,61	11,22	11,04
Hledání		11,73	11,60	11,24	11,18
Školní perspektiva		51,01	50,61	48,61	46,40
Životní perspektiva	3,76	49,76	47,58	45,44	49,52
Hostilita a agrese		15,28	15,09	15,18	14,40
Závislost		14,66	14,38	14,73	13,84
Negativní sebeocení		17,17	16,85	16,71	16,72
Negativní sebeocení schopností		16,62	16,28	16,61	16,72
Emoční inhibovanost		17,05	16,75	17,00	17,52
Emoční labilita		14,07	14,04	13,51	13,20
Pesimismus		17,86	17,74	17,59	17,04

* $p < 0,05$

Tabulka č. 38 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a počtem sourozenců respondentů.

V souboru respondentů byly naměřeny rozdíly mezi počtem sourozenců a životní perspektivou (subškála Škály školní perspektivy). Respondenti s mladšími sourozenci jsou více ukotveni v dlouhodobé perspektivě, více přemýšlí o své budoucnosti, o svém povolání apod.

F. Statisticky významné rozdíly a závislosti mezi naměřenými hodnotami škál, pohlavím respondentů a známkami na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky

Celý soubor; N=427	F*	Mean – chlapci	Mean – dívky
Český jazyk	20,89	2,77	2,37
Matematika		2,63	2,53

* $p < 0,05$

Tabulka č. 39 Statisticky významné korelace mezi pohlavím respondentů a známkami z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení respondentů

V celém souboru byly naměřeny statisticky významné rozdíly mezi pohlavím respondentů a známkou z českého jazyka na posledním vysvědčení. Chlapci v našem souboru mají významně horší známku z českého jazyka než dívky. V případě známek z matematiky tento rozdíl neplatí (neplatí tedy, že chlapci jsou lepší v matematice, dívky v českém jazyce).

Celý soubor; N=427	Český jazyk	Matematika
Český jazyk		0,68**
Aktivita	-0,29*	
Hledání		-0,12*
Školní perspektiva	-0,23*	-0,21*
Životní perspektiva	-0,19*	-0,15*
Závislost	0,17*	0,10*
Negativní sebeocnění	-0,14*	-0,17*
Negativní sebeocnění schopností	-0,18*	-0,23*
Emoční inhibovanost		-0,10*
Emoční labilita		-0,12*
Pesimismus		-0,21*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č. 40 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a známkami z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení respondentů

Hodnota známky z českého jazyka statisticky významně koreluje s hodnotou známky z matematiky – čím má respondent horší známku z českého jazyka, tím má také horší známku z matematiky.

Známka z českého jazyka významně koreluje s „aktivitou“ (subškála Škály dětské naděje) – čím je respondent aktivnější, více věří sám sobě, tím má lepší známku z českého jazyka. Čím lepší známka z matematiky, tím vyšší hodnoty v „hledání“ (subškála Škály dětské naděje) ve smyslu pozitivnějšího nahlížení na překonávání překážek a problémů, hledání možných způsobů, jak je řešit apod.

Byla naměřena také statisticky významná závislost mezi hodnotou známky z českého jazyka a matematiky a školní perspektivou i životní perspektivou (subškály Škály školní naděje). Čím je respondent více zakotven ve školní i životní perspektivě, tím má lepší známku z českého jazyka i matematiky.

V Rohnerově škále sebehodnocení dítěte byla zaznamenána statisticky významná korelace známek se závislostí – závislé dítě má významně horší

známku z českého jazyka i z matematiky. Znamky dále korelují s negativním sebeocenením a negativní sebeocenením schopností. Čím má respondent lepší známky z českého jazyka a matematiky, tím hůře hodnotí sebe i své schopnosti. Hodnota známky z matematiky dále významně koreluje s emoční inhibovaností, emoční labilitou a pesimismem. Čím má respondent lepší známku z matematiky, tím je více emočně labilní a inhibovaný a více pesimistický.

6.3 Interpretace vazeb uvnitř škál a mezi škálami

V následujícím textu představíme vzájemné vazby mezi Škálou dětské naděje, Škálou školní perspektivy a Rohnerovou škálou sebehodnocení dítěte; dále vazby uvnitř jednotlivých škál. Pro lepší přehlednost a možnost srovnání uvádíme všechny statisticky významné závislosti v tabulce č. 41.

Korelace uvnitř jednotlivých škál

Ve výzkumném šetření *„Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy“* byla s využitím Pearsonova koeficientu korelace provedena korelace uvnitř jednotlivých škál.

N=427	H	ŠP	ŽP	HOG	ZÁV	NSEB	NSCH	INH	LAB	PES
A	0,41**	0,32**	0,38**			0,34**	0,43**	0,19**	0,15**	0,30**
H		0,27**	0,34**		-0,11*	0,17**	0,11*	0,24**		
ŠP			0,58**	-0,22**	-0,14**	0,23**	0,23**	0,26**		0,21**
ŽP					-0,18**	0,18**	0,19**	0,23**		0,17**
HOG						0,22**	0,14**	0,15**	0,33**	0,24**
ZÁV						-0,15**		-0,20**	0,20**	-0,20**
NSEB							-0,58**	0,34**	0,27**	0,6**
NSCH								0,29**	0,20**	0,43**
INH									0,17**	0,36**
LAB										0,24**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č. 41 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy a PAQ škály

Ve Škále dětské naděje statisticky významně koreluje „**aktivita**“ s „**hledáním**“ ($r = 0,41^{**}$). Čím je respondent aktivnější, více věří sám sobě, svým schopnostem, tím se cítí kompetentnější k překonávání překážek a řešení problémů.

V rámci Škály školní perspektivy byla zjištěna statisticky významná korelace ($r = 0,58^{**}$) mezi **školní perspektivou** a **životní perspektivou**. Čím více je respondent zakotven ve školní perspektivě, čím více se zajímá o školu, o dění ve škole, o své schopnosti, tím více také uvažuje o své budoucnosti, budoucím povolání.

V rámci **Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte** se ukazuje, že čím víc je žák hostilní a agresivní, tím hůře hodnotí sebe i své schopnosti, je více emočně inhibovaný, labilní a více pesimistický. Závislý žák naopak lépe hodnotí své schopnosti, je méně inhibovaný, méně pesimistický, avšak více emočně labilní. Negativní sebeocenení vede k lepšímu hodnocení vlastních schopností, k větší emoční inhibovanosti a labilitě a k většímu pesimismu. Žáci, kteří negativně hodnotí své schopnosti, jsou zároveň více emočně inhibovaní a labilní a více pesimističtí.

Hodnoty jednotlivých subškál v Rohnerově škále sebehodnocení dítěte spolu úzce korelují – většinou se jedná o pozitivní korelaci, tj. vysoká hodnota jedné subškály koresponduje s vysokou hodnotou subškály druhé (čím je respondent více agresivní a hostilní, tím také hůře hodnotí sebe, své schopnosti). Negativní závislost byla zjištěna pouze v případě subškály závislost – respondenti, kteří jsou více závislí, se „cítí lépe“, lépe hodnotí sami sebe. Překvapivě další negativní korelaci představuje negativní hodnocení sebe samého a svých schopností – z výsledků vyplývá, že čím hůře respondent oceňuje sebe samého, tím má tendenci lépe hodnotit své schopnosti.

Korelace mezi škálami

Z výsledků korelace mezi jednotlivými subškálami Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte vyplývají následující statisticky významné závislosti:

Škála dětské naděje vysoce koreluje se Škálou školní perspektivy (viz tabulka č. 41) – vyšší hodnoty „aktivity“ i „hledání“ korespondují s větší zakotveností ve školní i životní perspektivě. Respondent, který se zajímá o školu a učivo, o rozvíjení sama sebe i svých schopností, o další vzdělávání, o svoje budoucí povolání, věří také více sám sobě, je aktivnější a nebojí se překonávat překážky a řešit nastalé problémy.

Škála dětské naděje (ve své „aktivitě“ i v „hledání“) vysoce koreluje se všemi subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte kromě subškály agrese a hostilita. Ve většině případů se jedná o pozitivní korelaci – čím je dítě aktivnější, nebojí se překonávat překážky, hledá, jak se vyrovnávat s problémy, tím naopak více pochybuje o sobě, o svých schopnostech, je méně optimistické, méně emočně stabilní a více inhibované. Výjimku tvoří negativní korelace ($r = -0,11^*$) subškály „hledání“ se závislostí – žák, který hledá způsoby řešení problémů a překážek, se také cítí méně závislý.

Škála školní perspektivy ve své školní i životní perspektivě koreluje se subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte (kromě subškály emoční labilita). Jedná se opět převážně o korelaci pozitivní (respektive negativní) – vyšší hodnoty Škály školní perspektivy vedou k vyšším hodnotám Rohnerových

subškál. Žák, který se zajímá o školu, své působení ve vzdělávacím systému, rozvíjení svých schopností atd. z krátkodobého i dlouhodobého hlediska, zároveň hůře hodnotí sám sebe, své schopnosti, je více pesimistický a inhibovaný. Negativní korelace byla zjištěna u hostility a agresivity a závislosti. Podobně jako u Škály dětské naděje vysoké hodnoty školní i životní perspektivy postihují nižší závislost, ale také nižší hostilitu a agresivitu.

6.4 Interpretace faktorové analýzy

Po provedení faktorové analýzy 30 položek Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy byly extrahovány 4 faktory (viz tabulka č. 42).

Položka ve Škále dětské naděje a Škále školní perspektivy	Faktor				K ¹²
	1	2	3	4	
Myslím, že mi jdou věci dobře (A) ¹³		0,42			0,43
Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější. (H)		0,17			0,28
Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku. (A)		0,38			0,39
Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit. (H)					0,16
Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti. (A)		0,21			0,30
Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů. (H)		0,20			0,24
V současné době využiji jen málo z toho, co se ve škole naučím. (ŠP)					0,11
Dále rozvíjet své schopnosti (nadání) mě baví. (ŠP)					0,32
To, co se ve škole naučím, hraje momentálně v mém životě velkou roli. (ŠP)			0,17		0,31
Momentálně mě zajímá jen málo z toho, co se v tomto školním roce naučím. (ŠP)				0,24	0,29
Je mi jedno, co se právě ve škole učím. (ŠP)				0,17	0,24
Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím. (ŠP)					0,32
Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím. (ŠP)			0,35		0,39
V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít. (ŠP)			0,31		0,37
Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání). (ŠP)				0,24	0,34

¹² Komunalita

¹³ A – Škála dětské naděje, „aktivita“; H – Škála dětské naděje, „hledání“; ŠP – Škála školní perspektivy – krátkodobá školní perspektiva, ŽP – Škála školní perspektivy, dlouhodobá životní perspektiva

Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu. (ŠP)	0,48				0,53
Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání). (ŠP)				0,26	0,32
V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností. (ŠP)				0,22	0,30
Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání. (ŽP)	0,33				0,40
Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci. (ŽP)					0,11
Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet. (ŽP)		0,19			0,36
Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení. (ŽP)					0,23
Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat. (ŽP)					0,21
Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti. (ŽP)	0,33				0,41
Myslím na to, co ze mě později bude. (ŽP)	0,46				0,50
Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet. (ŽP)	0,20				0,40
Myslím, že ve své budoucí práci využiji hodně z toho, co jsem se naučil/a. (ŽP)					0,20
Těší mě přemýšlet o tom, jak budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) dále rozvíjet. (ŽP)					0,32
O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka. (ŽP)	0,17				0,24
Nestarám se o to, jaké bude mé budoucí povolání. (ŽP)					0,21

* Extrakce metodou hlavních os, rotace metodou Varimax s Kaiserovou normalizací.¹⁴

Tabulka č. 42 Faktorová matice položek Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy (hodnoty komunalit)

Faktory, které byly získány faktorovou analýzou položek Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy, byly nazvány:

- Faktor 1: Budoucí životní uplatnění
- Faktor 2: Důvěra v sebe a své schopnosti
- Faktor 3: Zájem o školní učivo
- Faktor 4: Nezájem o osobní rozvoj

¹⁴ Zátěže s absolutní hodnotou menší než 0.17 jsou vynechány.

Faktor 1: Budoucí životní uplatnění

První získaný faktor byl nazván „*Budoucí životní uplatnění*“.

Znění výroku	Komunalita
Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu. (ŠP)	0,525186
Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání. (ŽP)	0,395806
Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti. (ŽP)	0,410763
Myslím na to, co ze mě později bude. (ŽP)	0,498745
Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet. (ŽP)	0,404771
O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka. (ŽP)	0,240229

Tabulka č. 43 Položky faktoru 1 „*Budoucí životní uplatnění*“

Všechny položky faktoru 1 „*Budoucí životní uplatnění*“ jsou položkami Škály školní perspektivy (školní a převážně životní perspektivy). Faktor 1 představuje zájem o svoji budoucnost. Žák přemýšlí o své budoucnosti, o tom, jak se mu povede, přemýšlí o svém budoucím povolání, zajímá se o to, jak bude moci rozvíjet své schopnosti apod.

Faktor 2: Důvěra v sebe a své schopnosti

Druhý faktor, který byl získán faktorovou analýzou, byl nazván „*Důvěra v sebe a své schopnosti*“.

Znění výroku	Komunalita
Myslím, že mi jdou věci dobře. (A)	0,432406
Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku. (A)	0,389357
Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti. (A)	0,302078
Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější. (H)	0,282920
Když jiní už končí a nehledají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů. (H)	0,239559
Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet. (ŽP)	0,360990

Tabulka č. 44 Položky faktoru 2 „*Důvěra v sebe a své schopnosti*“

Faktor 2 „*Důvěra v sebe a své schopnosti*“ je sycen položkami Škály dětské naděje (subškály „aktivity“ i „hledání“) a jednou položkou Škály školní perspektivy (subškálou životní perspektiva). Tento faktor představuje důvěru ve své schopnosti, sebehodnocení, vědomí vlastních kvalit. Žák si je vědom svých

kompetencí při překonávání problémů a překážek; věří, že již překonané těžkosti mu pomohou v budoucnu. Přemýšlí o důležitých věcech ve svém životě, je si vědom toho, v čem je dobrý a své schopnosti chce v budoucnu dále rozvíjet.

Faktor 3: Zájem o školní učivo

Třetí faktor byl pojmenován „*Zájem o školní učivo*“. Výroky, kterými je faktor 3 představován, jsou uvedeny v tabulce č. 45.

Znění výroku	Komunalita
To, co se ve škole naučím, hraje momentálně v mém životě velkou roli. (ŠP)	0,309504
Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím. (ŠP)	0,388429
V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít. (ŠP)	0,365724

Tabulka č. 45 Položky faktoru 3 „Zájem o školní učivo“

Faktor „*Zájem o školní učivo*“ je sycen položkami Škály školní perspektivy - subškálou školní perspektivy. Žák se zajímá o učivo, které se učí a naučí a také o jeho využití; nové poznatky získané ve škole ho těší.

Faktor 4: Nezájem o osobní rozvoj

Poslední faktor byl nazván „*Nezájem o osobní rozvoj*“. Znění jednotlivých položek, které sytí tento faktor, představuje tabulka č. 46.

Znění výroku	Komunalita
Momentálně mě zajímá jen málo z toho, co se v tomto školním roce naučím. (ŠP)	0,291699
Je mi jedno, co se právě ve škole učím. (ŠP)	0,238226
Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání). (ŠP)	0,335654
Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání). (ŠP)	0,324684
V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností. (ŠP)	0,300072

Tabulka č. 46 Položky faktoru 4 „Nezájem o osobní rozvoj“

Čtvrtý faktor se skládá výhradně z negativních položek Škály školní perspektivy – subškály školní perspektivy, zejména výroků mapující krátkodobý osobní vývoj. Tento faktor představuje nezájem o svůj osobní rozvoj. Žák se

nestará o školu, o probírané učivo, nezajímá se o vlastní schopnosti a jejich rozvíjení v krátkodobé perspektivě.

6.4.1 Analýza faktorů z hlediska zkoumaných proměnných

V následující části představíme statisticky významná zjištění (na 5%ní a 1%ní hladině významnosti) mezi naměřenými hodnotami faktorů a zkoumanými proměnnými:

- A. pohlaví respondentů,
- B. věk respondentů,
- C. místo bydliště,
- D. charakter rodiny,
- E. počet sourozenců,
- F. známka na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky.

A. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a pohlavím respondentů

Celý soubor; N=427	F*	Mean - chlapci	Mean - dívky
F1 Budoucí životní uplatnění	19,97	21,46	23,81
F4 Nezáměr o osobní rozvoj	9,04	22,03	23,43¹⁵

* $p < 0,05$

Tabulka č. 47 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a pohlavím respondentů

U celého souboru respondentů byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi pohlavím respondentů a faktory *Budoucí životní uplatnění* a *Nezáměr o osobní rozvoj*. Dívky statisticky významně více uvažují o své životní perspektivě – o budoucím studiu, povolání apod. Dívky také významně více než chlapci negují faktor *Nezáměr o osobní rozvoj* – tedy více než chlapci se zajímají

¹⁵ Hodnoty negativních výroků byly z důvodu možnosti statistického zpracování převedeny na hodnoty protikladné. Vyšší hodnoty faktoru *Nezáměr o osobní rozvoj* proto znamenají, že respondenti negují tento faktor a výroky jím sycené, zajímají se o své schopnosti a jejich rozvíjení, o školní učivo.

o školu, o probírané učivo, mají potřebu rozvíjet své schopnosti a nadání v krátkodobém horizontu.

B. Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a věkem respondentů

Celý soubor; N=427	Věk (r)
F1 Budoucí životní uplatnění	0,11*
F2 Důvěra v sebe a své schopnosti	0,12*
F3 Zájem o školní učivo	-0,10*

* $p < 0,05$

Tabulka č. 48 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a věkem respondentů

Věk respondentů statisticky významně koreluje s faktory: faktor 1 *Budoucí životní uplatnění*, faktor 2 *Důvěra v sebe a své schopnosti* a faktor 3 *Zájem o školní učivo*. U faktoru 1 a 2 byla naměřena pozitivní korelace – čím je respondent starší, tím je více zakotven v životní perspektivě, více uvažuje o svém budoucím povolání, uplatnění, a také více věří sám sobě a svým schopnostem.

U faktoru 3 *Zájem o školní učivo* se prokázala negativní závislost (-0,10*) – čím je respondent starší, tím méně se zajímá o učivo, které se ve škole učí a naučí, získávání nových poznatků ho netěší apod.

C. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a místem bydliště respondentů

Mezi místem bydliště respondentů a hodnotami faktorů nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

D. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a charakterem rodiny respondentů

Celý soubor; N=427	F*	Mean – „rodina kompletní“	Mean – „rodiče rozvedení“
F3 Zájem o školní učivo	6,43	14,69	13,57

* $p < 0,05$

Tabulka č. 49 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a charakterem rodiny respondentů

Z naměřených hodnot vyplývá, že existují významné rozdíly v naměřených hodnotách mezi rodinou kompletní (tedy rodinou, v které se rodiče nerozvedli) a rodinou, kde se rodiče rozvedli – žák z kompletní rodiny se více zajímá o učivo ve škole, o nové poznatky a jejich využití.

E. Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a počtem sourozenců respondentů.

Celý soubor; N=427	F*	Mean – „mladší“	Mean – „starší“	Mean – „žádní“	Mean – „mladší i starší“
F1 Budoucí životní uplatnění	3,02	23,22	22,27	21,01	24,16
F4 Nezájem o osobní rozvoj	2,77	23,28	22,48	21,23	23,60

* $p < 0,05$

Tabulka č. 50 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a počtem sourozenců respondentů

Respondenti, kteří mají mladšího i staršího sourozence, jsou významně více zakotveni ve své životní perspektivě, více uvažují o své budoucnosti, budoucím studiu, povolání apod. Tito respondenti zároveň významně více negují *Nezájem o osobní rozvoj* – více než ostatní respondenti se zajímají o své schopnosti a jejich rozvíjení v krátkodobém horizontu.

E. Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a známkami na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky

Statisticky významné závislosti mezi naměřenými hodnotami faktorů a známkami nebyly prokázány.

6.4.2 Interpretace vazeb mezi faktory a subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte

Tabulka č. 51 představuje statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a hodnotami jednotlivých subškál Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

Celý soubor; N=427	HOG	ZÁV	NSEB	NSCH	INH	LAB	PES
F 1 Budoucí životní uplatnění		-0,18**	-0,12*		-0,19**		
F 2 Důvěra v sebe sama a své schopnosti			-0,27**	-0,36**	-0,24**		-0,27**
F 3 Zájem o školní učivo	-0,16**	-0,15**	-0,14**		-0,20**		-0,13**
F 4 Nezájem o osobní rozvoj	0,22**	-0,12*	0,19**	0,25**	0,20**		0,13**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tabulka č. 51 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a hodnotami subškál PAQ škály

Z celého souboru respondent vyplývá, že ukotvení v životní perspektivě zejména s ohledem na budoucí životní uplatnění statisticky významně ovlivňuje hodnoty závislosti, negativního sebeocení a emoční inhibovanosti. Čím více žák uvažuje o svém budoucím uplatnění, přemýšlí nad dalším studiem, povoláním, tím méně je závislý, lépe hodnotí sám sebe a je méně emočně inhibovaný.

Faktor 2 *Důvěra v sebe a své schopnosti* vede k nižším hodnotám čtyř subškál Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte: žák, který si více důvěřuje, lépe hodnotí

sám sebe ale i své schopnosti, je méně emočně inhibovaný a také je méně pesimistický.

Statisticky významné (negativní) korelace byly naměřeny mezi třetím faktorem *Zájem o školní učivo* a hostilitou, závislostí, negativním oceněním sebe i svých schopností, emoční inhibovaností a pesimismem. Ukazuje se tedy, že čím více se žák zajímá o učivo, o nové poznatky a jejich využití, tím je méně agresivní a hostilní, lépe hodnotí sebe i své schopnosti, je méně závislý a inhibovaný a je více optimistický.

Poslední faktor *Nezájem o osobní rozvoj* vykazoval ze všech faktorů nejvíce významných závislostí se subškálami Rohnerovy škály. Zájem o své schopnosti, jejich rozvíjení apod. posiluje hostilitu a agresivitu žáka, vede k horšímu hodnocení sebe i svých schopností, větší emoční inhibovanosti a pesimismu, ale také k menší závislosti žáka.

Jediná subškála, u které nebyla zjištěna významná korelace s faktory, byla subškála emoční labilita.

6.5 Verifikace hypotéz

Na základě zhodnocení získaných dat byla ve výzkumném šetření „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ provedena verifikace osmi stanovených hypotéz.

H 1: Existuje vztah mezi pohlavím respondentů a získanými daty ze všech škál.

Hodnoty uvedené v tabulkách č. 27, 29, 31 a 33 ukazují, že faktor pohlaví je v rámci získaných dat ze všech škál signifikantně významný. Významné rozdíly byly zjištěny mezi pohlavím žáků a subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte (viz tab. č. 33) – chlapci jsou více závislí a emočně labilní, naopak dívky jsou více hostilní a agresivní a emočně inhibované. Mezi celkovými hodnotami jednotlivých subškál Škály dětské naděje (subškály „aktivita“ a „hledání“) a Škály

školní perspektivy (subškály školní a životní perspektiva) a pohlavím respondentů však neexistují vztahy (viz tab. č. 34). Hypotézu H 1 proto **odmítáme**.

Prokázaly se však zajímavé odlišnosti mezi pohlavím respondentů a jednotlivými položkami Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy. Chlapci více důvěřují sami sobě, svým schopnostem, dívky se jeví jako aktivnější při překonávání problémů (tab. č. 27). Ve školní i životní perspektivě jsou jednoznačně více zakotveny dívky (tab. č. 29 a 31).

H 2: Věk respondentů má vliv na získaná data ze všech škál.

Z tabulky č. 27 a 35 je patrné, že věk nejméně postihuje Škálu dětské naděje. Ve Škále školní perspektivy (tab. č. 29, 31 a 35) věk koreluje pouze se životní perspektivou, ale významně koreluje s mnoha výroky celé škály – s věkem se žák méně zajímá o školu, avšak více se zajímá o svoji budoucnost. V Rohnerově škále sebehodnocení dítěte koreluje věk respondentů pouze se subškálou emoční inhibovanost (tab. č. 35). Věk žáka je faktorem méně ovlivňujícím všechny škály, hypotézu H 2 **odmítáme**.

H 3: Existuje vztah mezi místem bydliště respondentů a získanými daty ze všech škál.

Místo bydliště respondentů (vesnice, menší město, velké město) vykazuje signifikantní vztahy se subškálami emoční inhibovanost a labilita Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte (tab. č. 36), nikoliv se subškálami Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy. Hypotézu H 3 tedy **odmítáme**.

H 4: Existuje vztah mezi charakterem rodiny respondentů a získanými daty ze všech škál.

Charakter rodiny respondentů (tedy zda je rodina kompletní či rozvedená) má významný vliv na „aktivitu“ žáka (Škála dětské naděje), školní i životní perspektivu (Škála školní perspektivy, tab. č. 37) a závislost (subškála Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte). Výsledky naznačují, že dítě z kompletní rodiny je více ukotveno ve své školní i životní perspektivě a je aktivnější při stanovování

si cílů, více důvěřuje samo sobě a svým schopnostem a je méně závislé na okolí. Hypotézu H 4 **přijímáme**.

H 5: Existují vztahy mezi získanými daty Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy a Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte.

Tabulka č. 41 dokazuje, že hodnoty jednotlivých subškál Škály dětské naděje, Škály školní perspektivy i Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte spolu významně korelují. Ve většině případů se jedná o korelaci pozitivní – větší zakotvenost ve školní i životní perspektivě je signifikantní s aktivitou dítěte, překonáváním překážek a problémů, avšak vede také k horšímu hodnocení sebe, svých schopností, většímu pesimismu apod. Hypotézu H 5 **přijímáme**.

H 6: Existují vztahy mezi známkou z českého jazyka a matematiky, kterou obdržel žák na posledním vysvědčení, a získanými daty ze všech škál.

Aktivita, hledání, zakotvenost ve školní či životní perspektivě a jednotlivé oblasti sebehodnocení dítěte významně ovlivňují respondentovu známku z českého jazyka i matematiky na posledním vysvědčení (tab. č. 40). Vyšší hodnoty Škály dětské naděje i Škály školní perspektivy korespondují s lepšími známkami. Naopak např. dobré známky vedou k horšímu hodnocení sebe i svých schopností, většímu pesimismu apod. Hypotézu H 6 po provedeném výzkumném šetření **přijímáme**.

H 7: Existuje vztah mezi faktory extrahovanými ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a měřenými proměnnými.

Faktorovou analýzou byly ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy extrahovány čtyři faktory: *Budoucí životní uplatnění, Důvěra v sebe a své schopnosti, Zájem o školní učivo a Nezájem o osobní rozvoj*. Tyto faktory byly korelovány a podrobeny analýze rozptylu s jednotlivými proměnnými. Významné rozdíly a korelace byly zjištěny u pohlaví a věku respondentů (tab. č. 47, 48), charakterem rodiny (tab. č. 49) a počtem sourozenců (tab. č. 50). Statisticky významné rozdíly nebyly zjištěny u místa bydliště respondentů a známek

z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení, proto hypotézu H 7 **odmítáme**.

H 8: Existuje vztah mezi faktory extrahovanými ze Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a sebehodnocením respondentů.

Tabulka č. 51 ukazuje, že všechny faktory (*Budoucí životní uplatnění, Důvěra v sebe a své schopnosti, Zájem o školní učivo, Nezájem o osobní rozvoj*) korelují s téměř všemi subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte (výjimku tvoří subškála emoční labilita, která nekoreluje s žádným faktorem). Obecně lze říci, že první tři faktory (*Budoucí životní uplatnění, Důvěra v sebe a své schopnosti, Zájem o školní učivo*) vedou k pozitivnímu sebehodnocení dítěte, zatímco negace faktoru *Nezájem o osobní rozvoj* představuje spíše horší hodnocení sebe, svých schopností, pesimismus, inhibovanost apod. Poslední hypotézu H 8 **přijímáme**.

6.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření zaměřeného na vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy

Výzkumného šetření „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ se zúčastnilo celkem 427 žáků 6. až 9. tříd z deseti základních škol Královéhradeckého kraje, 220 chlapců a 207 dívek. Věk respondentů se pohyboval mezi 11 a 16 lety, nejvíce respondentů bylo ve věku 14 a 15 let. Respondenti byli zastoupeni z vesnic, menších měst i velkých měst. Více než polovina respondentů pocházela z kompletní rodiny a téměř 90 % respondentů mělo sourozence (staršího či mladšího). Nejčastější známkou z českého jazyka i matematiky na posledním vysvědčení byla známka chvalitebně, chlapci měli v průměru o něco horší známky než dívky.

Shrnutí výsledků jednotlivých technik

V odpovědích respondentů se na otázku „**Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?**“ objevila pestrá skladba povolání, nejčastější odpovědí však bylo „nevím“ (téměř 8 % respondentů). Nejčastěji voleným povoláním byl automechanik, právník, IT pracovník, sportovec a policista. Téměř 70 % respondentů volilo povolání, pro jehož výkon člověk nemusí studovat vysokou školu (nejčastěji automechanik, IT pracovník, sportovec, policista, voják, kadeřník nebo podnikatel). Naproti tomu 20 % respondentů uvedlo povolání, ke kterému je nutné vystudovat některý z vysokoškolských oborů (právník, veterinář, učitel, psycholog, architekt, lékař).

Z analýzy výsledků techniky „Kým bys chtěl být“ lze vysledovat určité tendence představ o budoucím povolání. Žáci zdůrazňují materiální stránky života, ideálně by chtěli mít zaměstnání, které s sebou přináší materiální zajištění (podnikatel obsadil 8. příčku ze všech povolání, v odpovědích se objevil také „milionář“ a „miliardář“). Patrný je také vliv médií: žáci by chtěli být někým slavným, hercem, zpěvákem, sportovcem apod., také třetím nejčastěji uváděným povoláním byl IT pracovník. Překvapilo nás nejčastěji uváděné povolání – automechanik, kterým by chtělo být téměř 6 % žáků (uvážíme-li, jak velké množství rozličných povolání žáci uvedli). Domníváme se, že tato volba je již výsledkem promyšlenější úvahy o budoucím povolání, svých zájmech, schopnostech i možnostech. Na druhou stránku volba povolání „právník“, který obsadil druhé místo, je spíše odrazem obecné atraktivity tohoto povolání než opravdového zaujetí (toto povolání uváděli i žáci s průměrem známek 4 a více). Můžeme konstatovat obecný předpoklad, že s věkem se volená povolání konkretizují a nabývají reálnějších podob.

U celého souboru respondentů byla patrná vysoká míra „aktivity“ i „hledání“ ve **Škále dětské naděje**. Z výsledků šetření vyplynula nadprůměrná snaha hledat způsoby řešení problémů a víra, že již dříve zvládnuté problémy pomohou v budoucnosti. *Chlapci více důvěřují sami sobě a svým schopnostem, naopak dívky jsou aktivnější při řešení problémů.* S přibývajícím věkem respondent více uvažuje o důležitých aspektech svého života, např. o dalším vzdělávání, výběru střední školy, o přátelství, partnerství apod.

Hodnoty subškál školní i životní perspektivy **Škály školní perspektivy** se nacházely nad ideálním mediánem – žáci v našem výběrovém souboru jsou tedy silně zakotveni ve své školní i životní perspektivě. Zájem o školu, o probírané učivo a nové informace, které se žák ve škole dozví, není však z hlediska výsledků tak silný, jako zájem o vlastní schopnosti, o rozvíjení sebe sama. V rámci své životní perspektivy žáci často přemýšlí o budoucím vzdělání a budoucím povolání a je pro ně důležité, aby v budoucnu rozvíjeli své schopnosti, našli zajímavé učení nebo studium. *Dívky jsou významně více zakotveny ve své školní i životní perspektivě – více se zajímají o probírané učivo ve škole, je pro ně důležitá možnost sebezvoje, častěji přemýšlejí o své budoucnosti, o svém budoucím povolání, chtějí se po skončení školy dále vzdělávat, rozvíjet. Naopak víra v nalezení zajímavého zaměstnání v dospělosti je bližší chlapcům.* Také věk žáka představuje silný faktor v zájmu o svoji školní i životní perspektivu. Starší žáci se méně zajímají o školu jako takovou, o učivo, o sebezvoj, více však přemýšlí o své budoucnosti, studiu, povolání. Nemají potřebu své schopnosti a nadání rozvíjet teď, v tomto školním roce, ale doufají, že po ukončení školní docházky tu možnost mít budou.

Sebehodnocení respondentů mapované **Rohnerovou škálou sebehodnocení dítěte** je charakteristické vysokou mírou negativního hodnocení sebe sama, svých schopností a dovedností, větší emoční inhibovaností a vyšší mírou pesimismu. Z hlediska pohlaví se sebehodnocení ukazuje více proměnlivé, než z hlediska věku. *Chlapci jsou významně více závislí a emočně labilní než dívky – ty jsou naopak více hostilní a agresivní a emočně inhibované.* S vyšším věkem přibývá pouze emoční inhibovanost respondentů.

Shrnutí výsledků vazeb uvnitř škál a mezi škálami

Uvnitř škál i mezi jednotlivými škálami byly prokázány signifikantní korelace. Ve Škále dětské naděje spolu úzce korelují obě dvě subškály, „aktivita“ a „hledání“. V rámci Škály školní perspektivy byla také zjištěna vysoká korelace mezi školní a životní perspektivou. Ukazuje se tedy, že zájem o školu a sebezvoj koresponduje se zájmem o následující studium, povolání, budoucí sebezvoj apod.

Také hodnoty jednotlivých subškál v Rohnerově škále sebehodnocení dítěte spolu korelují – většinou se jedná o pozitivní korelaci, tj. vysoká hodnota jedné subškály vede k vysoké hodnotě subškály druhé. Negativní závislost byla zjištěna pouze v případě subškály „závislost“ – respondenti, kteří jsou více závislí, se „cítí lépe“, lépe hodnotí sami sebe. Překvapivě další negativní korelaci představuje negativní hodnocení sebe samého a svých schopností – z výsledků vyplývá, že čím hůře respondent oceňuje sebe samého, tím má tendenci lépe hodnotit své schopnosti.

Z výsledků korelace mezi škálami vyplývá, že respondent, který se zajímá o školu a učivo, o rozvíjení sebe i svých schopností, o další vzdělávání, o svoje budoucí povolání, věří také sám sobě, je aktivnější a nebojí se překonávat překážky a řešit nastalé problémy. Škála dětské naděje a Škála školní perspektivy korelují se subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte. Ve většině případů se jedná o pozitivní korelaci (kromě subškál hostilita a agresivita a závislost) – čím je dítě aktivnější, nebojí se překonávat překážky, hledá, jak se vyrovnávat s problémy, čím je více zakotveno ve své školní i životní perspektivě, tím naopak více pochybuje o sobě, o svých schopnostech, je méně optimistické, méně emočně stabilní a více inhibované. Výjimku tvoří hostilita a závislost – vysoké hodnoty „hledání“, školní i životní perspektivy postihují nižší závislost, ale také nižší hostilitu a agresivitu.

Shrnutí výsledků z hlediska zkoumaných proměnných

Ve výzkumném šetření byly stanoveny následující proměnné: pohlaví žáka, věk žáka, bydliště žáka (vesnice, menší město, velké město), charakter rodiny žáka (rodina kompletní, rodiče rozvedeni), počet sourozenců žáka (mladších, starších, žádní sourozenci, mladší i starší), žákovy známky na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky.

U celého souboru respondentů byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi **pohlavím respondentů** a hodnotami subškál Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte. Chlapci jsou více závislí a více emočně labilní. Naopak dívky jsou více hostilní a agresivní a více emočně inhibované než chlapci. Mezi naměřenými hodnotami Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy nebyly

naměřeny statisticky významné rozdíly (vyjma rozdílů mezi jednotlivými výroky Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy, jak uvádíme v předchozí kapitole).

Chlapci v našem souboru respondentů měli významně horší známku z českého jazyka než dívky. V případě známek z matematiky tato závislost neplatila (v našem souboru se tedy neprokázala obecně vžitá představa, že chlapci vynikají v matematice, dívky v českém jazyce). Jednotlivé známky jsou ve vzájemné silné korelaci – hodnota jedné známky se velmi přibližuje hodnotě známky druhé.

Věk respondentů se zdá jako nejméně významný z hlediska výsledků jednotlivých použitých technik (věk respondentů však koreluje s jednotlivými výroky Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy, jak je uvedeno v předchozí kapitole). Statisticky významné závislosti byly naměřeny pouze mezi hodnotami životní perspektivy (Škála školní perspektivy), emoční inhibovaností (PAQ škála) a věkem respondentů. Čím je respondent starší, tím je více zakotven v dlouhodobé perspektivě – více uvažuje o své budoucnosti, svém povolání, zajímá se o své budoucí studium, o rozvíjení sebe sama apod. Zároveň čím je respondent starší, tím je více emočně inhibován.

Místo bydliště žáka (velké město, menší město a vesnice) má vliv na výsledky Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte (nikoliv na výsledky Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy). Z celého souboru respondentů je patrné, že žáci z velkých měst jsou nejvíce emočně inhibováni, naopak žáci, kteří pocházejí z vesnice, jsou více emočně labilní než jejich spolužáci z menšího a velkého města.

Z hlediska zkoumaných proměnných se jako silný indikátor školní i životní perspektivy jeví **charakter rodiny respondentů** a **počet sourozenců**: žák z kompletní rodiny je více než žák z rodiny rozvedené aktivní, stanovuje si cíle a věří v jejich dosažení; více přemýšlí o svém působení ve škole, o svých schopnostech, o svém budoucím povolání, studiu apod. Ten žák, který má sourozence (staršího i mladšího), je také více ukotven ve své životní perspektivě.

Významná závislost se prokázala mezi naměřenými hodnotami Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy a **známkou z českého jazyka a matematiky**. Ti žáci, kteří jsou silnější ve své školní i životní perspektivě, více se zajímají o studium, sebero-zvíjení, budoucí povolání apod., mají lepší známky z obou předmětů. Zároveň však hůře hodnotí sebe i své schopnosti, jsou více emočně labilní, inhibovaní a více pesimističtí.

Shrnutí výsledků faktorové analýzy

Po provedení faktorové analýzy položek Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy byly extrahovány čtyři faktory: *Budoucí životní uplatnění*, *Důvěra v sebe a své schopnosti*, *Zájem o školní učivo* a *Nezájem o osobní rozvoj*.

První faktor *Budoucí životní uplatnění* je sycen položkami Škály školní perspektivy a představuje zájem o svoji budoucnost, budoucí povolání, možnosti rozvíjení sebe sama apod. Faktor 2: *Důvěra v sebe a své schopnosti* je tvořen položkami Škály dětské naděje a položkou Škály školní perspektivy (subškálou životní perspektiva). Tento faktor představuje důvěru ve své schopnosti, sebezhodnocení, vědomí vlastních kvalit. Žák si je vědom svých kompetencí při překonávání problémů a překážek; věří, že již překonané těžkosti mu pomohou v budoucnu. Přemýšlí o důležitých věcech ve svém životě, je si vědom toho, v čem je dobrý a své schopnosti chce v budoucnu dále rozvíjet. Faktor 3: *Zájem o školní učivo* tvoří položky Škály školní perspektivy – žák se zajímá o učivo, které se učí a naučí, těší se na nové poznatky a jejich využití. Poslední, čtvrtý faktor *Nezájem o osobní rozvoj* se skládá výhradně z negativních položek Škály školní perspektivy – subškály školní perspektivy. Tento faktor představuje nezájem o svůj osobní rozvoj. Žák se nestará o školu, o probírané učivo, nezajímá se o vlastní schopnosti a jejich rozvíjení z krátkodobé ani z dlouhodobé perspektivy.

Z hlediska **zkoumaných proměnných** (pohlaví, věk, místo bydliště, charakter rodiny, počet sourozenců a známka na posledním vysvědčení z českého jazyka a matematiky) dívky statisticky významně více uvažují o svém budoucím uplatnění a také více „negují“ negativní školní perspektivu. Z hlediska věku byla u faktoru 1 a 2 (*Budoucí životní uplatnění*, *Důvěra v sebe a své schopnosti*)

naměřena pozitivní korelace – čím je respondent starší, tím je více zakotven v životní perspektivě, více uvažuje o svém povolání a také více věří sám sobě a svým schopnostem. U faktoru 3 *Zájem o školní učivo* se prokázala negativní závislost – starší žák se obecně méně zajímá o učivo ve škole, o jeho využití apod. Kompletní rodina respondenta významně koreluje s jeho zájmem o školní učivo – žák z kompletní rodiny se o učivo a poznatky získávané ve škole více zajímá. Existence sourozence vede k zájmu o svoji životní perspektivu i perspektivu školní – žák je tedy významně ukotven ve své dlouhodobé i krátkodobé perspektivě.

Z celého souboru respondentů vyplývá, že první tři faktory *Budoucí životní uplatnění*, *Důvěra v sebe a své schopnosti* a *Zájem o školní učivo* korespondují s lepší úrovní **sebehodnocení** v Rohnerově škále sebehodnocení dítěte – ukotvení ve školní a životní perspektivě a důvěra v sebe sama významně ovlivňují hodnoty závislosti, hostility a agresivity, negativního sebeocnění a ocenění svých schopností, emoční inhibovanosti a pesimismu.

Poslední faktor *Nezájem o osobní rozvoj* vykazoval ze všech faktorů nejvíce významných závislostí se sebehodnocením představovaným subškálami Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte. Negace *Nezájmu o osobní rozvoj*, nezájmu o studium, o seberozvoj apod. posiluje hostilitu a agresivitu žáka, vede k horšímu hodnocení sebe i svých schopností, větší emoční inhibovanosti a pesimismu, ale také k menší závislosti žáka.

6.7 Shrnutí výzkumného šetření a diskuze

Výzkumné šetření „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“ bylo zaměřeno na charakteristiku možných vztahů mezi sebehodnocením žáka na druhém stupni základní školy a jeho školní (krátkodobou) a životní (dlouhodobou) perspektivou. Za hlavní výzkumný problém bylo stanoveno zjištění, zda existují vztahy mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že **existují vztahy mezi sebehodnocením žáka a jeho školní a životní perspektivou.**

Ve výzkumném šetření, kterého se zúčastnilo 427 žáků 6. až 9. tříd základních škol Královéhradeckého kraje, jsme se zaměřili na zmapování úrovně krátkodobé a dlouhodobé budoucí časové perspektivy žáka na druhém stupni základní školy. Zajímalo nás, jak žáci uvažují o tom, co se ve škole učí (případně naučí), zda přemýšlí o tom, jak využijí získané poznatky, zda se zajímají o svůj osobní rozvoj, chtějí rozvíjet své schopnosti a aktivně je využívat, zda přemýšlí o svém budoucím povolání, studiu, o svém budoucím uplatnění apod. Výsledky můžeme označit za velmi pozitivní.

V krátkodobé perspektivě žáci projevují zájem o to, co se ve škole učí a zda využijí poznatky získané ve škole. Považují za důležité rozvíjet své schopnosti a často přemýšlí o tom, čím se v budoucnu stanou. V dlouhodobé perspektivě projevují žáci značný zájem o svoji budoucnost, své povolání: chtějí nadále studovat, vzdělávat se, najít perspektivní zaměstnání. Z výsledků tedy vyplývá, že žáci v našem výběrovém souboru **jsou silně ukotveni v krátkodobé i dlouhodobé perspektivě** – o budoucnosti blízké i vzdálené uvažují, přemýšlí, zvažují své schopnosti i možnosti. Pro nás je důležité zjištění, že mají nadprůměrnou snahu dosahovat cílů, které si vytyčili do budoucna, i když se v cestě objeví překážky. Žáci jsou ochotni tyto překážky překovávat, a pokud je nelze odstranit, hledají jiné cesty, a to nehledě na věk či pohlaví.

Představa, že žák ve starším školním věku, v období pubescence, se příliš nestará o školní učivo a školu obecně (např. Vágnerová, 1997, 2005a), se nám potvrdila pouze částečně. Zájem o školu, o probírané učivo, nové informace a jejich využití není příliš silný a tento zájem navíc klesá s věkem. Žákům však není jedno, co se ve škole učí, jejich **postoj k učivu samotnému není vyloženě negativní, ale spíše rozpačitý, nejistý**. Předpokládáme, že samotné učivo není pro žáky dostatečně zajímavé, aby v nich vzbudilo výraznější zájem; žáci učivo pokládají spíše za zbytečné, samoučelné. Naopak žáci projevují velký **zájem o svůj osobní rozvoj**, chtějí rozvíjet své schopnosti, nadání, využívat je. V období pubescence se do středu zájmu dostávají odlišné oblasti života – vlastní dospívání, změny v tělesné i psychické stránce, přátelské a milostné vztahy, zájmy a záliby, volný čas apod. Proto skutečnost, že v tomto nelehkém období plném hledání a zkoušení sebe sama (i v mezilidských vztazích) pubescenti projevují zájem o učivo a zejména o vlastní rozvoj, pokládáme za velmi pozitivní.

Žáci se zajímají o svoji budoucnost a osobní rozvoj nehledě na věk či pohlaví, avšak s věkem se představy o budoucnosti, zejména o budoucím uplatnění stávají intenzivnější a realističtější (podobně např. Pavelková, 1990). Příčina je také v té skutečnosti, že s přibývajícím věkem je na dospívající vyvíjen tlak i ze strany rodičů a učitelů. Zdá se, že dívky více než chlapci přemýšlí o svém budoucím uplatnění (naopak chlapci více věří, že v budoucnu najdou zajímavou práci), více se zajímají o svůj osobní rozvoj a tradičně projevují větší zájem o školní učivo. Tento předpoklad potvrzuje např. také J. Lašek (2005). Pro dívky je školní já (z krátkodobé i dlouhodobé perspektivy) dlouhodobě důležité z hlediska ohledu školy na dívku a její školní výsledky. Dívky mají ke školním výsledkům citovější vztah, protože tyto výsledky dle jejich sebevidění více odrážejí celou jejich osobnost; u chlapců takto silná závislost obvykle nebývá.

Z výsledků můžeme konstatovat, že **charakter rodiny** (rodina kompletní versus rozvedená) má **zásadní vliv na to, jak dospívající anticipuje svoji budoucnost**, jak je aktivní na cestě za svými cíli a v překonávání překážek, jak moc se zajímá o své budoucí povolání a uplatnění, o svůj osobní rozvoj, jak moc se zajímá o školu, o školní učivo. Ukazuje se, že kompletní rodina představuje pozitivní faktor v budoucí časové perspektivě dospívajícího. Jsme si vědomi hrubého rozlišení této kategorie, avšak primárně zvoleným zkoumaným činitelem budoucí perspektivy byla škola, proto nebylo v možnostech práce více se zaměřit na roli rodiny v procesu utváření budoucí časové perspektivy jedince. Domníváme se, že by bylo zajímavé a přínosné zaměřit se v dalších výzkumech právě na vliv rodiny v procesu orientace jedince na budoucnost.

Sebehodnocení a celkové prožívání žáků z výzkumného souboru se jeví spíše negativní – žáci více pochybují o sobě, o svých schopnostech, hůře projevují své city a cítí se více pesimističtí. Tato charakteristika je typická pro období puberty, které je z hlediska **sebehodnocení velmi nevyvážené a spíše negativní**. Výzkumné šetření prokázalo zajímavé zjištění v sebehodnocení chlapců a děvčat. Chlapci obecně vykazují vyšší hodnoty ve své hostilitě, agresivitě a inhibovanosti než dívky, které jsou více závislé (srovnej Vágnerová, 2001a; Medved'ová, 1996). Tento předpoklad se však nepotvrdil, neboť v našem výzkumném šetření jsou chlapci významně závislí, emočně labilní, dívky projevují vyšší míru agresivity, hostility, jsou více závislé a emočně inhibované.

Ve výzkumném šetření jsme dospěli k zajímavému zjištění o vztazích mezi sebehodnocením žáků (měřeným Rohnerovou škálou sebehodnocení dítěte) a jejich školní a životní perspektivou. Žáci, kteří jsou ukotveni ve své budoucí časové perspektivě v krátkodobém i dlouhodobém horizontu, kteří si stanovují cíle, hledají alternativy při objevení překážek, kteří se zajímají o své schopnosti, jejich rozvíjení, žáci, kteří mají lepší prospěch apod., vykazují nižší míru sebehodnocení a celkového kladného emočního naladění. Domníváme se, že tyto výsledky dokazují, že žáci **prožívají svoji budoucnost velmi intenzivně**, s narůstajícím věkem jsou více a více tlačeni k tomu, aby o své budoucnosti uvažovali, aby se v ní a pro ni snažili, jsou pod tíhou narůstajících požadavků, které společnost klade na jejich schopnosti, dovednosti, (které jsou v tomto období definovány zejména školním prospěchem), pokládají si otázky typu „Jsem dostatečně schopný, abych obstál?“ Pubescenti jsou si vědomi, že škola a působení v ní do velké míry ovlivňuje budoucí život jedince, jeho životní úroveň, prestiž, uvědomují si, že nedostatečným výkonem, neuváženou či špatnou volbou střední školy se jim pomyslné dveře budoucnosti mohou nenávratně uzavřít. Tyto skutečnosti jsou velmi závažné a dokáží „znejistit“ i dospělého člověka, natož dospívajícího, který si mnohdy neví rady ani „sám se sebou“, natož se svojí budoucností.

V tomto okamžiku nemůžeme usuzovat, zda nižší sebehodnocení v souvislosti s tvořením budoucí časové perspektivy je obecný trend charakterizující naše žáky (či žáky z podobného sociokulturního prostředí), nebo zda se jedná o specifikum pro toto věkové období. Větší pochopení by mohla přinést další výzkumná šetření, která by využila k postižení míry sebehodnocení a budoucí perspektivy jiné metody a techniky (včetně kvalitativního hlediska) a která by zmapovala problematiku i v ostatních částech České republiky (v ideálním případě i v zahraničí). Další cestou by bylo zmapování budoucí časové perspektivy a míry sebehodnocení i v jiných vývojových obdobích – v období mladšího školního věku, kde se domníváme, že orientace na budoucnost má spíše fantazijní charakter a kde starosti s výběrem střední školy, s profesní orientací, starosti o „přibouchnuté dveře“ apod. nejsou dosud výrazné. Dále by bylo vhodné zaměřit se obdobným způsobem na pozdní období dospívání (období po ukončení povinné školní docházky), kde očekáváme výsledky

podobné jako v předešlém období, neboť adolescenti již řeší zaměstnání samotné, či se pokouší dostat na vysokou školu (v případě neúspěchu zvažují další postup, přemýšlí nad odjezdem do zahraničí apod.). Oba případy však opět „nutí“ jedince svoji budoucnost intenzivně zvažovat. Takto bychom mohli samozřejmě pokračovat i v dalších obdobích života člověka.

Závěr

Budoucnost hraje v lidském životě velmi závažnou roli. Může se odhalovat jako otevřený horizont možností a šancí, nebo naopak mít charakter uzavřeného horizontu, který nedává šance dosáhnout cílů, které dávají životu smysl. Budoucnost může člověka motivovat, přinášet mu uspokojení a radost, nebo naopak vyvolávat úzkost, strach a obavy. Rysem lidského myšlení a jednání je jeho zaměřenost na budoucí události, jeho cílesměrnost. To, jak člověk uvažuje o své budoucnosti – blízké či vzdálenější, jaké cíle si vytyčuje, jaké prostředky volí k jejich dosažení, jak se vyrovnává s případnými překážkami, hraje důležitou roli v jeho životě.

Životní perspektiva (orientace na budoucnost, budoucí časová perspektiva) představuje vědomé projektování životní cesty, v konkrétní rovině pak míru jedincova snažení pro budoucnost, představy o dalším studiu, o budoucím povolání, ale také kladení si cílů, jejich plánování, plnění, reorganizace. Školní perspektiva je pak definována orientací jedince na kratší časové období, které se v případě žáků či studentů týká především školní docházky – žák na druhém stupni základní školy uvažuje o své profesní kariéře, zvažuje výběr střední školy atd. Za nejdůležitější determinanty tvorby budoucí časové perspektivy jedince považujeme rodinu. Její charakter, naplňování důležitých fyzických i psychických potřeb, styl výchovy apod. hraje v procesu orientace jedince na budoucnost zásadní roli. Již jen ta skutečnost, zda dítě vyrůstá v rodině kompletní, podmiňuje jeho zakotvenost v krátkodobé i dlouhodobé perspektivě. Žák na druhém stupni základní školy posuzuje svoji životní perspektivu i z mnohaletého pobytu ve škole, proto jsme se v disertační práci zaměřili právě na školu jako na důležitý faktor v tvorbě budoucí časové perspektivy žáka.

Součástí celkového sebehodnocení dítěte je i hodnocení školních výkonů; dítě – žák je mnohočetně vyhodnocován, jeho výkony jsou porovnávány nejenom s vlastními předchozími výkony, ale i s výkony ostatních spolužáků. Vzhledem k tomu, že dítě tráví ve škole podstatnou část svého života, tato hodnocení se nutně promítají do jeho vlastního sebehodnocení a do jeho krátkodobé (školní), ale i dlouhodobé (životní) perspektivy. Hlavním cílem disertační práce se proto stalo **zmapování a charakterizování možných vztahů mezi sebehodnocením**

a životní a školní perspektivou žáka na druhém stupni základní školy.

Po provedeném výzkumném šetření můžeme konstatovat, že cíle bylo dosaženo.

Období pubescence není jednoduché pro dospívající děti ani pro jejich okolí. Zvýšená citlivost na podněty, především z okolí a vlastního prožívání je na jedné straně činí zranitelnými, na druhé straně pomáhá utvářet jejich sebeobraz jako východisko pro další zrání. Za důležité považujeme zjištění, že pubescenti v našem výběrovém souboru projevují zájem o to, co se ve škole učí a zda využijí poznatky získané ve škole. Považují za důležité rozvíjet své schopnosti a často přemýšlí o tom, čím se v budoucnu stanou. V dlouhodobé perspektivě projevují značný zájem o svoji budoucnost, své povolání: chtějí nadále studovat, vzdělávat se, najít perspektivní zaměstnání. Žáci mají nadprůměrnou snahu dosahovat cílů, které si vytyčili do budoucna, i když se v cestě objeví překážky; jsou ochotni tyto překážky překovávat, a pokud je nelze odstranit, hledají jiné cesty, a to nehledě na věk či pohlaví.

Z výsledků získaných ve výzkumném šetření jsme dospěli k závažnému zjištění o vztazích mezi sebehodnocením žáků a jejich školní a životní perspektivou. Žáci, kteří jsou ukotveni ve své budoucí časové perspektivě v krátkodobém i dlouhodobém horizontu (vyjádřeno i lepším prospěchem), vykazují nižší míru sebehodnocení a celkového kladného emočního naladění. Domníváme se, že je to způsobeno zejména intenzivním prožíváním budoucnosti, obavami přicházejícími spolu s profesním vyhraňováním, výběrem střední školy apod., které se odráží v sebehodnocení pubescenta. Vychovatelé by se neměli domnívat, že úspěšné děti nemají důvod ke strachu ze školy, z budoucnosti, neměli by mít tendenci přičítat úspěšnému dítěti vyšší míru sebevědomí a suverenity, než skutečně dítě má. Doporučujeme, aby vychovatelé a učitelé vytipovali děti aktivní a o sobě přemýšlející a počítali s tím, že vnitřní svět dítěte může být proto zranitelnější. Učitelé by měli posilovat dobré výkony žáků a nebrat jejich úspěchy jako něco samozřejmého, brát jejich pozitivní výsledek jako vítězství nad jejich vnitřní nejistotou. Tito žáci „vědí, že vědí“, ale nejsou si jisti, zda to stačí a zda by neměli vědět více...

Je nižší sebehodnocení v souvislosti s tvořením budoucí časové perspektivy obecný trend charakterizující naše žáky, či se jedná o specifikum pro toto věkové období? Větší pochopení by mohla přinést další výzkumná šetření, která

by využila k postižení míry sebehodnocení a budoucí perspektivy jiné metody a techniky, která by zmapovala problematiku i v ostatních částech České republiky a zahraničí, a která by se pokusila tuto problematiku zmapovat i v jiných vývojových obdobích.

Závěrem lze konstatovat, že součástí žákova školního já je námi zjištěný fakt, že škola a pobyt v ní má vliv na jeho osobní perspektivu nejen ve škole samé (hledisko krátkodobé), ale škola zde působí i šířeji a dává žákovi jisté vodítko při precizování jeho osobní životní perspektivy, což lze z obecného hlediska považovat za velmi pozitivní. Škola zde není chápána jen jako informace předávající a kontrolující instituce, ale dává žákovi prostor pro určité sebehodnocení současné i budoucí a nastavuje žákovi jisté osobní zrcadlo, ve kterém se může vidět jak z krátkodobého, tak životně perspektivního hlediska. To pak tvoří základ vnitřní motivace žáka k jeho pobytu a působení ve škole i v dalším životě. Naše šetření potvrdilo značný vliv školy na dlouhodobou perspektivu žáka, což lze v současné době permanentní kritiky našeho školství chápat jako pozitivní zjištění.

Doufáme, že předložená práce v rovině teoretické přispěla k postižení problematiky budoucí časové perspektivy jedince a v rovině empirické upozornila, že se jedná o problematiku závažnou a zásadní a nedostatečně zpracovanou v teorii i ve výzkumné praxi. Práce by mohla být přínosná pro vychovatele i učitele při pochopení důležitosti existence budoucnosti a pozitivního hodnocení sebe sama v životě každého žáka. Byli bychom rádi, pokud by práce podnítila tuzemské odborníky, studenty i učitele k zájmu o problematiku, která na rozdíl od zahraničí uniká dosud pozornosti laické i odborné veřejnosti – o problematiku budoucí časové perspektivy jedince.

„Časové rozpětí mezi minulostí a budoucností je tedy potřebou pro zdravý duševní život lidského jedince, je potřebou pro život rodiny, je potřebou pro život národního společenství, dokonce má nepochybně svůj dosah obecně lidský. Kéž je tedy tato potřeba naplňována pozitivně na všech těchto úrovních - u nás i jinde.“

Z. Matějček (2003, s. 47)

Seznam literatury a dalších zdrojů

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1989. 439 s.
- ASHKANASY, Neal, et al. Future Orientation. In HOUSE, Robert J., et al. (ed.). *Culture, leadership, and organizations : the GLOBE of 62 societies*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. s. 282 – 342. ISBN 0-7619-2401-9.
- ATKINSON, RITA L. *Psychologie*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1995. 863 s. ISBN 80-85605-35-X.
- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Chrudim : Mach, 1991. 217 s.
- BANDURA, Albert. *Social Foundation of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N J : Prentice-Hall, 1986. 544 s. Cit dle NURMI, Jari-Erik. How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*. 1991, vol. 11, 1 – 44 s. ISSN 0273-2297.
- BAUMEISTER, Roy F. *Meanings of Life*. New York : Guilford Press, c1991. 426 s. ISBN 0-89862-763-X.
- BLÁHA, Karel. *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 121 s.
- BLATNÝ, Marek. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In BLATNÝ, Marek; PLHÁKOVÁ, Alena. *Temperament, inteligence, sebepojetí : nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. s. 88 – 131. ISBN 80-86620-05-0.
- BOEKAERTS, Monique. *Motivation to learn*. Geneva : UNESCO, 2002. 27 s.
- BOKOROVÁ, Věra, et al. Čas jako faktor autoregulace v podmínkách civilizačních změn. *Čs. Psychologie*. 1971, roč. 15, č. 4, s. 338 – 355.
- COLMAN, Andrew M. *A dictionary of psychology*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2006. 861 s. ISBN 0-19-861035-1.
- COVEY, Stephen R. *Sedm návyků vůdčích osobností pro úspěšný a harmonický život : Návrát etiky a charakteru*. 1. vyd. Praha : Pragma, 1994. 329 s. ISBN 80-85213-41-9.

- ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 2. opr. a dopl. vyd. Brno : Doplněk, 1998. 382 s. ISBN 80-7239-010-4.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAČKA, Otto. *Nástin psychologie : pro doplňující pedagogické studium I*. 1. vyd. Brno : Paido, 2001. 90 s. ISBN 80-85931-94-X.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DECI, Edward. L.; RYAN, Richard M. Human Anatomy: The basis for true self-esteem. In KERNIS, Michael H. (ed). *Efficacy, Agency and Self-esteem : The Springer Series in Social Clinical Psychology*. New York : Plenum Press, 1995. 257 s. ISBN 9780306449345.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost : příručka pro uživatele*. 3. vyd., 2. dotisk. Praha : Karolinum, 2005. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*, 2. opr. vyd. Praha : Portál, 1998. 175 s. ISBN 80-7178-251-3.
- DUNOVSKÝ, Jiří, et al. *Sociální pediatrie : vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1999. 284 s. ISBN 80-7169-254-9.
- ERIKSON, Erik H. *Identity : youth and crisis*. 1st ed. London : Faber & Faber, 1968. 336 s.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANK, L. K. Time Perspectives. *Journal of Social Philosophy*. 1939, vol. 4, s. 293 – 312. Cit. dle PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- FRANKL, Viktor Emil. *Vůle ke smyslu : vybrané přednášky o logoterapii*. 1. vyd. Brno : Cesta, 1994. 212 s. ISBN 80-85319-29-2.
- FRANKL, Viktor Emil. *Lékařská péče o duši : základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno : Cesta, c2006. 237 s. ISBN 80-7295-085-1.

- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GJESME, Torgrim. Introduction : An inquiry into the concept of future orientation. *International Journal of Psychology*. 1983, vol. 18, s. 347 – 350. Cit. dle ASHKANASY, Neal, et al. Future Orientation. In HOUSE, Robert J., et al. (ed.). *Culture, leadership, and organizations : the GLOBE of 62 societies*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. s. 282 – 342. ISBN 0-7619-2401-9.
- GROGAN, Sarah. *Body image : psychologie nespokojenosti s vlastním tělem*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2000. 186 s. ISBN 80-7169-907-1.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana; ŠTECH, Stanislav (eds.). *Dítě, škola, učitel : sborník k životnímu jubileu Zdeňka Heluse*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2001. 96 s. ISBN 80-7290-057-9.
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. *Program podpory zdraví ve škole : rukověť projektu Zdravá škola*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.
- HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-415-X.
- HELUS, Zdeněk, et al. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 263 s.
- HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. 1. vyd. Praha : SPN, 1982. 196 s.
- HELUS, Zdeněk. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha : Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990. 125 s.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat : analýza a metaanalýza dat*. 3. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2009. 696 s. ISBN 978-80-7367-482-3.
- HOFERKOVÁ, Stanislava; ŠŤASTNÁ, Jarmila. Vlastnosti „ideálního“ učitele základní školy očima žáků, studentů pedagogických fakult, učitelů základních škol a veřejnosti. In KASÁČOVÁ, L. (ed.). *Učitel' pre školu 21. storočia* :

- Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* [CD-ROM] Banská Bystrica : UMB, PdF, 2009. s. 163 – 169. ISBN 978-80-8083-823-2.
- HOMOLA, Miloslav. *Otázky motivace v psychologii.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1969. 116 s.
- HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 356 s.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. Úroveň perspektivní orientovanosti dospívajících žáků : Srovnání pojetí osobní futurity u žáků základní školy a žáků víceletého gymnázia. *Paidagogos - časopis pro pedagogiku a s ní související vědy.* 2004, roč. 4, 16, s. 24 – 36. Dostupný z WWW: <<http://old.paidagogos.net/16/maina.html>>.
- HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 156 s.
- HRABAL, Vladimír. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 198 s. ISBN 80-04-22149-1.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) II.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1992. 79 s. ISBN 80-7066-553-X.
- HRABAL, Vladimír; KRYKORKOVÁ, Hana; PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní prospěch jako ukazatel výchovy a vzdělání : (Analýza prospěchu z hlediska pojetí úspěšného žáka).* Praha : Ústav školských informací při MŠ ČSR, 1984. 116 s.
- HRABAL, Vladimír; MAN, František; PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole.* 2. uprav. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.
- HRACH, Karel. *Souhrnné indikátory a jejich určování,* [online]. [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW: <http://www.vsem.cz/data/docs/gf_PSN015.pdf>.
- HUČÍN, Jakub. Loď má kotvu, dítě vztahy. *Psychologie dnes.* 2003, roč. 9, č. 12, s. 1 – 3. ISSN 1211-5886.
- HUČÍN, Jakub. Být, či nebýt sám? *Psychologie dnes.* 2005, roč. 11, č. 3, s. 11 – 15. ISSN 0035-7766.
- HVOZDÍK, Ján. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov : na porovnanie výkonových a vývinových závislostí u neprospeievajúcich žiakov ZDŠ.* 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. 322 s.

- HVOZDÍK, Ján. *Základy školskej psychológie*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 354 s.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007(a). 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody sběru dat v klasických pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 2007(b). 53 s. ISBN 978-80-7220-305-5.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie : psychoanalytická propedeutika pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova, 2001. 159 s. ISBN 80-7290-070-6.
- JÍŘINCOVÁ, Božena. *Vybrané kapitoly z psychologie zdraví*. 1. vyd. Plzeň : Vydavatelství Západočeské univerzity, 1996. 102 s. ISBN 80-7082-308-9.
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno : Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KANTOR, Milan; MOŠNA, Karel. *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí : Sborník referátů z 5. konference České asociace pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Plzeň : Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1997. 238 s. ISBN 80-7043-216-0.
- KASTENBAUM, Robert. The dimensions of future time perspective : An experimental analysis. *Journal of General Psychology*. 1961, vol. 65, s. 203 – 218. Cit. dle PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- KATSUMA, Teruchika. *Time Perspective*. [online]. [cit. 2009-02-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.komazawa-u.ac.jp/~katsu/e-time20perspective.html>>.
- KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování : pedagogický a psychologický výzkum*. 1. vyd. Praha : Academia, 1972. 705 s.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Výchova ke správnému sebehodnocení : (metodický list pro výchovné poradce)*. Brno : Pedagogicko-psychologická poradna, 1986. 18 s.
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. dopl. vyd. Praha : Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

- KOLUCHOVÁ, Jarmila. *Přehled patopsychologie dítěte. I. díl.* 1. vyd. Praha : SPN, 1989. 157 s.
- KOUBEKOVÁ, Eva. Vzt'ahy medzi percipovanou sociálnou oporou a niektorými osobnostnými charakteristikami adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2001, roč. 36, č. 1, s. 39 - 49.
- KÖVÉROVÁ, Štef'ania. *Sociológia životného cyklu*. 1. vyd. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2003. 137 s. ISBN 80-968927-4-6
- Královéhradecký kraj [online]. [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/kraj-volene-organy/kralovehradecky-kraj/statisticke-udaje-108/>>.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. *Človek v spoločnosti : základy sociálnej psychológie*. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1968. 629 s.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Mít pro co žít*. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 1994. 94 s. ISBN 80-85495-33-3.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001(a). 280 s. ISBN 80-7178-551-2.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Svědomí našeho sebevědomí. *Psychologie dnes*. 2001(b), roč. 7, č. 9, s. 20 – 22. ISSN 1212-9607.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie : radost, naděje, odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 195 s. ISBN 80-7178-835-X.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smyslnosti existence : otázky na vrcholu života*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 138 s. ISBN 978-80-247-2362-4.
- KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha : Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno : CERM, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál, 2008. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, Josef; MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. 2. přeprac. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 383 s.
- LANGOVÁ, Marta; KODÝM, Miloslav; KVAPIL, Jaroslav. Diference hodnocení prospívajících a neprospívajících žáků učiteli. *Československá psychologie*. 1986, roč. 30, č. 3, s. 231 - 239.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
- LAŠEK, Jan. Porovnání působení klimatu školy při výuce cizích jazyků na žáky v České republice, Švýcarsku, Spolkové republice Německo a Holandsku. In LAŠEK, Jan; DOLEŽALOVÁ, Jana (eds.). *Vybraná témata z pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. 114 – 123 s. ISBN 80-7041-077-9.
- LAŠEK, Jan. *Kapitoly ze sociální psychologie: pracovní texty pro studenty Doplňkového pedagogického studia č. 3. I*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. 115 s. ISBN 80-7041-533-9.
- LAŠEK, Jan. *Komponenty sebehodnocení pubescentů žáků 6. tříd základní školy - Kandidátská disertační práce*. Hradec Králové, 2004. 213 s.
- LAŠEK, Jan. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 133 s. ISBN 80-7041-103-1.
- LAŠEK, Jan; CHRZOVÁ, Martina. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. 42 s. ISBN 80-7041-749-8.
- Learning for tomorrow's world : first results from PISA 2003*. Paris : OECD, 2004. 476 s. ISBN 92-64-00724-5.
- LEWIN, Kurt. Time perspective and morale. In Watson, G. *Civilian morale*. Boston : Houghton Riffle, 1942. Cit. dle ASHKANASY, Neal, et al. Future Orientation. In HOUSE, Robert J., et al. (ed.). *Culture, leadership, and organizations : the GLOBE of 62 societies*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. S. 282 – 342. ISBN 0-7619-2401-9.
- LITTLE, Brian R.; SALMELA-ARO, Katariina; PHILLIPS, Susan D. (eds.). *Personal Project Pursuit : Goals, Action, and Human Flourishing*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 2007. 462 s. ISBN 0-8058-5485-1.

- LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole : teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MACEK, Petr. Euronet Pilot Study : Budoucí cíle a očekávání českých adolescentů. *Zprávy – Psychologický ústav AV ČR*. 1998(a), roč. 4, 5. 24 s. ISSN 1211-8818.
- MACEK, Petr. Euronet Pilot Study : Životní spokojenost a sebehodnocení českých adolescentů. *Zprávy – Psychologický ústav AV ČR*. 1998(b), roč. 4, 9. 29 s. ISSN 1211-8818.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, Petr; LACINOVÁ, Lenka. *Vztahy v dospívání*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2006. 196 s. ISBN 80-7364-034-1.
- MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. 1. vyd. Praha : Academia, 1979. 468 s.
- MALMBERG, Lars-Erik; EHRMAN, Jonas; LITHÉN, Tom. Adolescents' and Parents' Future Beliefs. *Journal of Adolescence*. 2005, vol. 28, s. 709 – 723. ISSN 0140-1971.
- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan; ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 134 s. ISBN 80-210-3802-0.
- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.
- MAREŠ, Jiří. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. 1. vyd. Brno : MSD, 2006. 228 s. ISBN 80-86633-65-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1989. 335 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATOUŠEK, Oldřich; KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence : možné příčiny, současná struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 335 s. ISBN 80-7178-226-2
- MAZÁČOVÁ, Nataša. Role základní školy v rozvíjení perspektivní orientace žáků. In *Absolvent základní školy : sborník z pracovního semináře konaného*

- dne 20. – 21. června 2007 na Pedagogické fakultě MU. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2007. 274 s. ISBN 978-80-210-4402-9.
- MEDVEĎOVÁ, Ľuba. Štruktúry sebeocenenia a lokalizácia kontroly jako moderátory zvládania stresu u pebescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1996, roč. 31, č. 2, s. 120 - 133.
- MÍČEK, Libor. *Sebevýchova a duševní zdraví*. 4. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 224. s.
- MRKVIČKA, Jiří. *Člověk v akci : Motivace lidského jednání*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1971. 182 s.
- MRKVIČKA, Jiří. *Knížka o radosti : (Rozpravy o růstu a tvorbě osobnosti)*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1984. 169 s.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Academia, 2003. 336 s. ISBN 80-200-1289-3.
- NEUENSCHWANDER, Markus P.; HASCHER, Tina. Zufriedenheit von Schüler/innen und ihre sociale Integration in der Klasse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2003, 3, s. 270 - 280.
- NOVÁK, Jan A. *Dítě ve škole : školní hodnocení. Příručka pro rodiče žáků základní školy*. Praha : EM-Effect, 1990. 20 s.
- NURMI, Jari-Erik. *Adolescents' Orientation to the Future : development of interests and plans, and related attributions and affects, in the life-span context*. Helsinki : The Finnish Society of Sciences and Letters, 1989(a). 71 s.
- NURMI, Jari-Erik. Development of orientation to the Future During Early Adolescence : a Four-Year Longitudinal Study and Two Cross-Sectional Comparisons. *International Journal of Psychology*. 1989(b), vol. 24, s. 195 – 214. ISSN 1464-066X.
- NURMI, Jari-Erik. How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*. 1991, vol. 11, s. 1 – 44. ISSN 0273-2297.

- NURMI, Jari-Erik; POOLE, Millicent E.; SEGINER, Rachel. Tracks and Transitions – A Comparison of Adolescent Future-oriented Goals, Explorations, and Commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*. 1995, vol. 30 (3), s. 355 – 375. ISSN 1464-066X.
- NUTTIN, Joseph. *Struktura osobnosti*. 1. vyd. Praha : Krajský pedagogický ústav v Praze, 1970. 161 s.
- NUTTIN, Joseph. *Future Time Perspective and Motivation : Theory and Research Method (Louvain Psychology Series Studia Psychologica)*. Leuven, Belgium : Leuven University Press Lawrence Erlbaum Associates, 1985. 235 s. ISBN 9780898596113.
- OMELKA, František. *Pedagogický takt*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1959. 72 s.
- PANOUSHK, Vladimír. *Identita člověka a její utváření v dětství a dospělosti*. Hradec Králové : Pedagogické centrum, 1999.
- PARDEL, Tomáš. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie : motivácia ľudskej činnosti a správania*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 219 s.
- PARDEL, Tomáš; BOROŠ, Július. *Základy všeobecnej psychológie*. 2. přeprac. a čiastočne dopl. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 561 s.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Perspektivní orientace ve vztahu k rozvoji osobnosti a výkonu žáků : Kandidátská disertační práce*. Praha, 1985. 222 s.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 1990. 81 s.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků ku učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella. Vztah žáků k budoucnosti. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání : 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.
- PEETSMA, THEA T. D. Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2000, vol. 44, no. 2, s. 177 - 192. ISSN 1470-1170.

- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.
- PETRÁČKOVÁ, Věra; KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov A – Ž*. Praha : Academia, 1998. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
- PETROVSKIJ, Artur Vladimirovič. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 257 s.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. 4. vyd. Praha : Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
- PRENDA, Kimberly M.; LACHMAN, Margie E. Planning for the Future : A Life Management Strategy for Increasing Control and Life Satisfaction in Adulthood. *Psychology and Aging*. 2001, vol. 16, no. 2, s. 206 – 216. ISSN 0882-7974.
- PROVAZNÍK, Vladimír; KOMÁRKOVÁ, Růžena. *Motivace pracovního jednání*. 1. vyd. Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze, 1998. 210 s. ISBN 80-7079-283-3.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum : Uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- ROGERS, Carl R. *Způsob bytí : klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 296 s. ISBN 80-7178-233-5.
- ROHNER, Ronald P. *Glossary Of Significant Concepts In Parental Acceptance-Rejection Theory (PARTheory)* [online]. Ronald P. Rohner, January 2005 [cit. 2009-05-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.cspar.uconn.edu/Glossary.pdf>>.
- ROHNER, Ronald P. *Research Instruments and Software Available from Rohner Research Publications* [online]. Ronald P. Rohner [cit. 2009-05-20]. Dostupný z WWW: <http://home.earthlink.net/~rohner_research/r_instruments.htm>.

- ROHNER, Ronald P. Worldwide Tests of Parental Acceptance-Rejection Theory : An Overwiev. *Behavior Science Research*. 1980, vol. 15, no. 1, s. 1 – 21.
- ROHNER, Ronald P., et al. *Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications* [online]. Ronald P. Rohner, April 10, 2009 [cit. 2009-05-20]. Dostupný z WWW: <http://www.cspar.uconn.edu/INTRODUCTION%20TO%20PARENTAL%20ACCEPTANCE_09.pdf>.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-61
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada, 1997, 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SAK, Petr. *Sociální vývoj mládeže*. 1. vyd. Praha : SPN, 1985. 105 s.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vyd. Praha : Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8.
- SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce : sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. 1. vyd. Praha : Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SALMELA-ARO, Katariina; AUNOLA, Kaisa; NURMI, Jari-Erik. Personal Goals During Emerging Adulthood : A 10-Year Follow Up. *Journal of Adolescent Research*. 2007, vol. 22, no. 6, s. 690 – 715. ISSN 1552-6895.
- SALMELA-ARO, Katariina; NURMI, Jari-Erik. Positive and Negative Self-Realated Goals and Subjective Well-Being : A Prospective Study. *Journal of Adult Development*. 1997, vol. 4, no. 3, s. 197 – 188. ISSN 1573-3440.
- Sborník prací pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Řada Pedagogické vědy. Paedagogica. Č. 6 (191). 2000., Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*. 1. vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000. 291 s. ISBN 80-7042-170-3.
- SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. *Věky světa*. 1. vyd. Praha : OIKOYMENH, 2002. 100 s. ISBN 80-7298-047-5.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole : východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

- SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister&Principal, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-80-3.
- SMOLÍK, Josef. Martensky, bombry a číra. *Psychologie dnes*. 2005, roč. 11, č. 11, s. 21 – 23. ISSN 1212-9607.
- SNYDER, Charles Richard, et al. The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*. 1997, vol. 22, no. 3, s. 399 - 342.
- SNYDER, Charles Richard. *Handbook of hope : theory, measures & applications*. San Diego : Academic Press, c2000. 440 s. ISBN 0-12-654050-0.
- SNYDER, Charles Richard, LOPEZ, Shane J. *Positive Psychology : the Scientific and Practical Explorations of Human Strenghts*. Hardcover : SAGE, 2006. 598 s. ISBN 0-7619-2633-X.
- SNYDER, Charles Richard; RAND, Kevin L.; SIGMON, David R. Hope Theory : A Member of the Positive Psychology Family. In SNYDER, Charles Richard, LOPEZ, Shane J. (eds.). *Handbook of Positive Psychology*. New York : Oxford University Press, 2002. 829 s. ISBN 978-01951-353-3-6.
- SOKOL, Jan. *Čas a rytmus*. 2. rozš. vyd. Praha : OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-123-4.
- SUPER, Donald E. Approaches to occupational choice and carrer development. In WATTS, Anthony G. (ed.). *Career Development in Britain*. Cambridge, UK : CRAC/Hobsons Press, 1981. Cit. dle FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- SVOBODA, Mojmír; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8
- ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1967. 372 s.
- ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1975. 495 s.
- ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia vyučovania a vzdelávania*. 2. přeprac. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 1992. 169 s. ISBN 80-223-0398-4.
- ŠVANCARA, Josef. *Emoce, city a motivace*. 1. vyd. Praha : SPN, 1973. 179 s.

- ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie II. díl, Psychologie osobnosti*. 2. upr. vyd. Liberec : Technická univerzita, 2006. 94 s. ISBN 80-7372-043-4.
- TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla : potřeba smyslu života : přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. 1. vyd. Praha/Kroměříž : Triton, 2007. 303 s. ISBN 80-7254-915-4.
- TAXOVÁ, Jiřina. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 273 s.
- VACÍNOVÁ, Marie; LANGOVÁ, Marta a kol. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. 2. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1991. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Sebehodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního školního věku. *Psychológia a patopsychológia d'ieťaťa*. 1995, roč. 30, č. 1, s. 5 – 9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 88 s. ISBN 80-7184-487-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Škály sebehodnocení. In SVOBODA, Mojmir; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001(a). s. 374 – 384. ISBN 80-7178-545-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001(b). 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha : Karolinum, 2001(c). 210 s. ISBN 80-246-0015-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005(a). 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005(b). 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

- VÁGNEROVÁ, Marie; KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie; MATĚJČEK, Zdeněk. *Rohnerova metoda rodinné diagnostiky*. 1. vyd. Ostrava : Mikrodata, 1992, 39 s.
- Velký sociologický slovník. 1. A – O*. Praha : Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-311-3.
- Velký sociologický slovník. 2. P – Z*. Praha : Karolinum, 1996. 749 - 1627 s. ISBN 80-7184-311-3.
- VYMĚTAL, Jan; REZKOVÁ, Vlasta. *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. 2. vyd. Praha : Portál, 2001. 240 s. ISBN 80-7178-561-X.
- VÝROST, Jozef; SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.
- WALLACE, Melvin. Future time perspective in schizophrenia. *Journal of Abnormal and Social psychology*. 1956, vol. 52, s. 240 – 245. Cit. dle ASHKANASY, Neal, et al. Future Orientation. In HOUSE, Robert J., et al. (ed.). *Culture, leadership, and organizations : the GLOBE of 62 societies*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2004. s. 282 – 342. ISBN 0-7619-2401-9.
- WEINER, Bernard. *Human motivation*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1980. 480 s. ISBN 0-03-055226-5.
- WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*. 1979, vol. 71, s. 3 – 25. Cit. dle FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- Základní školy – Královéhradecký kraj* [cit. 2010-02-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/kralovehradecky-kraj/>>.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2010-02-23]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.
- ZALESKI, Zbigniew. *Psychology of Future Orientation*. Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994. 232 s. ISBN 83-85291-73-3.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Obrázek č. 1 Vznik reálného Já (Smékal, 2000, s. 343).....	29
Obrázek č. 2 C. R. Snyderova trajektorie bezcílného bloumání (Snyder, 2000, upraveno dle Křivohlavý, 2004, s. 14)	47
Obrázek č. 3 C. R. Snyderova cílesměrnost jednání (Snyder, 2000, upraveno dle Křivohlavý, 2004, s. 15)	47
Obrázek č. 4 Kontextuální přístup k adolescentní orientaci na budoucnost (Nurmi, 1991, s. 3, upraveno)	52
Obrázek č. 5 Vztahy mezi typy motivace (Deci, Ryan, 1995, s. 178)	86
Graf č. 1 Rozložení respondentů podle průměru známek z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení	123
Graf č. 2 Rozložení respondentů podle průměru známek z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení z hlediska pohlaví a věku	124
Graf č. 3 Položka CRS škály „Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit“	128
Graf č. 4 Položka CRS škály „Myslím, že věci, které už jsem zvládl, mi pomohou v budoucnosti“	129
Graf č. 5 Položka Škály školní perspektivy „Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání)“	133
Graf č. 6 Položka Škály školní perspektivy „Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu“	134
Graf č. 7 Položka Škály školní perspektivy „Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení“	138
Graf č. 8 Položka Škály školní perspektivy „Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat“	139
Tabulka č. 1 Položky CRS škály charakterizující aktivitu	106
Tabulka č. 2 Položky CRS škály charakterizující úroveň hledání cílů a řešení	106
Tabulka č. 3 Ukázka šestibodové škály použité v CRS škále	107
Tabulka č. 4 Sledované oblasti dotazníku Citový postoj žáků k jejich školnímu prostředí	108

Tabulka č. 5 Položky Škály školní perspektivy mapující krátkodobou školní perspektivu a krátkodobý osobní vývoj	109
Tabulka č. 6 Ukázka šestibodové škály použité ve Škále školní perspektivy - část mapující krátkodobou školní perspektivu a krátkodobý osobní vývoj	109
Tabulka č. 7 Položky Škály školní perspektivy charakterizující dlouhodobou školní perspektivu a dlouhodobý osobní vývoj	110
Tabulka č. 8 Ukázka šestibodové škály použité ve Škále školní perspektivy - část mapující dlouhodobou školní perspektivu a dlouhodobý osobní vývoj	110
Tabulka č. 9 Položky PAQ škály charakterizující hostilitu a agresivitu	111
Tabulka č. 10 Položky PAQ škály charakterizující závislost	112
Tabulka č. 11 Položky PAQ škály charakterizující negativní sebeocenění	112
Tabulka č. 12 Položky PAQ škály charakterizující negativní sebeocenění schopností	113
Tabulka č. 13 Položky PAQ škály charakterizující emoční inhibovanost	113
Tabulka č. 14 Položky PAQ škály charakterizující emoční labilitu	113
Tabulka č. 15 Položky PAQ škály charakterizující pesimismus	114
Tabulka č. 16 Ukázka čtyřbodové škály použité v PAQ škále	114
Tabulka č. 17 Rozložení respondentů podle pohlaví	121
Tabulka č. 18 Rozložení respondentů podle věku	121
Tabulka č. 19 Rozložení respondentů podle místa bydliště	121
Tabulka č. 20 Rozložení respondentů podle charakteru rodiny	122
Tabulka č. 21 Rozložení respondentů podle sourozenců	122
Tabulka č. 22 Rozložení respondentů podle známky z českého jazyka na posledním vysvědčení	122
Tabulka č. 23 Rozložení respondentů podle známky z matematiky na posledním vysvědčení	123
Tabulka č. 24 Dvacet nejčastěji uváděných odpovědí techniky „Kým bys chtěl být?“	126
Tabulka č. 25 Uváděné odpovědi techniky „Kým bys chtěl být?“ dle studijního směřování	127
Tabulka č. 26 Analýza Škály dětské naděje u celého souboru respondentů	128
Tabulka č. 27 Analýza Škály dětské naděje z hlediska pohlaví a věku respondentů	130

Tabulka č. 28 Analýza školní perspektivy Škály školní perspektivy u celého souboru respondentů	132
Tabulka č. 29 Analýza školní perspektivy Škály školní perspektivy z hlediska pohlaví a věku respondentů	135
Tabulka č. 30 Analýza životní perspektivy Škály školní perspektivy u celého souboru respondentů	137
Tabulka č. 31 Analýza životní perspektivy Škály školní perspektivy z hlediska pohlaví a věku respondentů	140
Tabulka č. 32 Analýza Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte u celého souboru respondentů	142
Tabulka č. 33 Analýza Rohnerovy škály sebehodnocení dítěte z hlediska pohlaví a věku respondentů	142
Tabulka č. 34 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a pohlavím respondentů ..	144
Tabulka č. 35 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a věkem respondentů	144
Tabulka č. 36 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a místem bydliště respondentů	145
Tabulka č. 37 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a charakterem rodiny respondentů	146
Tabulka č. 38 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a počtem sourozenců respondentů	147
Tabulka č. 39 Statisticky významné korelace mezi pohlavím respondentů a známkami z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení respondentů	147
Tabulka č. 40 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy, PAQ škály a známkami z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení respondentů	148
Tabulka č. 41 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami CRS škály, Škály školní perspektivy a PAQ škály	150

Tabulka č. 42 Faktorová matice položek Škály dětské naděje a Škály školní perspektivy (hodnoty komunalit)	152
Tabulka č. 43 Položky faktoru 1 „Budoucí životní uplatnění“	154
Tabulka č. 44 Položky faktoru 2 „Důvěra v sebe a své schopnosti“	154
Tabulka č. 45 Položky faktoru 3 „Zájem o školní učivo“	155
Tabulka č. 46 Položky faktoru 4 „Nezájem o osobní rozvoj“	155
Tabulka č. 47 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a pohlavím respondentů	156
Tabulka č. 48 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a věkem respondentů	157
Tabulka č. 49 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a charakterem rodiny respondentů	158
Tabulka č. 50 Statisticky významné rozdíly mezi naměřenými hodnotami faktorů a počtem sourozenců respondentů	158
Tabulka č. 51 Statisticky významné korelace mezi naměřenými hodnotami faktorů a hodnotami subškál PAQ škály	159

Seznam příloh

Příloha 1: Cíle a plány mládeže pro blízkou a vzdálenou budoucnost

Příloha 2: Dotazník pro výzkumné šetření „*Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy*“

Příloha 3: Popis výzkumného souboru respondentů v předvýzkumu

Příloha 4: Odpovědi na otázku „Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?“

Příloha 1

Cíle a plány mládeže pro blízkou a vzdálenou budoucnost

„Máte cíle a plány pro blízkou i vzdálenou budoucnost? Pokud ano, uveďte to nejdůležitější, čeho chcete dosáhnout, co chcete získat, naučit se apod. a jaké jste měl cíle a plány, když Vám bylo 14 let?“ (Sak, 2000, 29 – 30).

Cíle ve 14 letech

1. Škola, studovat
2. Profese
3. Kamarádské vztahy, přátelé
4. Partner
5. Rodiče, původní rodina
6. Cestování
7. Peníze, majetek
8. Něco sehnat, koupit
9. Být úspěšný, něco dokázat
10. Jiné

Plány a cíle pro následující měsíc

1. Partner
2. Manželství, rodina, rodiče
3. Škola, vzdělání, studium, kvalifikace
4. Profese, úspěch, místo
5. Podnikání
6. Materiální zabezpečení životního stylu (byt, dům, video, auto)
7. Cestování
8. Peníze, plat, majetek
9. Cizí jazyk
10. Mezilidské vztahy
11. Psychická dimenze rozvoje člověka (být fit, duševní rovnováha, seberealizace)
12. Fyzická dimenze člověka, zdraví, být v kondici
13. Kulturní aktivity
14. Sportovní aktivity
15. Náboženské aktivity
16. Domácí práce, zahrada
17. Svátky

Plány a cíle pro následující rok

1. Partner
2. Manželství, rodina, rodiče
3. Škola, vzdělání, studium, kvalifikace
4. Profese, úspěch, místo
5. Podnikání
6. Materiální zabezpečení životního stylu (byt, dům, video, auto)
7. Cestování
8. Peníze, plat, majetek
9. Cizí jazyk
10. Mezilidské vztahy
11. Psychická dimenze rozvoje člověka (být fit, duševní rovnováha, seberealizace)
12. Fyzická dimenze člověka, zdraví, být v kondici
13. Kulturní aktivity
14. Sportovní aktivity
15. Náboženské aktivity
16. Domácí práce, zahrada

Plány a cíle pro následujících 30 let

1. Partner, Manželství, rodina, děti
2. Vzdělání, kvalifikace
3. Zaměstnání, práce (zajímavá, úspěšná, seberelaizce)
4. Podnikání
5. Materiální zabezpečení života rodiny (byt, dům, auto atd.)
6. Cestování
7. Plat, peníze, majetek
8. Být prospěšný společnosti, druhým lidem
9. Dosáhnout vysokého stupně poznání (života, přírody, společnosti)
10. Prosazovat své ideály
11. Rozvoj osobnosti
12. Autentický aktivní život, seberealizace (aktivní životní způsob)
13. Klidný, normální život, hédonistický, pohodlný, bezproblémů (pasivní životnízpůsob, klidný)
14. Zdraví
15. Sociální existenční jistoty, zabezpečení

Příloha 2

Dotazník pro výzkumné šetření „Vzájemné ovlivnění mezi sebehodnocením a životní a školní perspektivou žáka druhého stupně základní školy“

7 (pozn.: vzhled dotazníku byl uzpůsoben možnostem formální stránky disertační práce)

8

9 Vážení přátelé,

10 obracíme se na vás s řadou dotazů, které se vás týkají. Nejedná se o žádný test, nejsou zde dobré a špatné odpovědi; vyplňte prosím vše, nejlépe pravdivě, nic nepřikrášľujte, ani se nepodceňujte. Výsledky slouží k výzkumu a jsou naprosto anonymní.

Prosíme vyplňte, žádnou otázku nevynechejte:

1. chlapec ☐ děvče ☐

2. věk

3. Místo, kde bydlíš: a) vesnice ☐

b) menší město ☐

c) velké město ☐

4. Tvoje rodina je: a) kompletní (matka, otec, sourozenci) ☐

b) rodiče rozvedeni ☐

5. Počet sourozenců: a) mladších, než ty.....

b) starších, než ty.....

c) žádní

6. Znamky na posledním vysvědčení: a) z českého jazyka.....

b) z matematiky.....

7. Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?
.....

Šest vět, které si přečteš dole, popisují, co si myslí mladí lidé o sobě, svých cílech a jak dělají věci obecně v životě. Pečlivě si je přečti a uvažuj o tom, jak to děláš obvykle ty. Přečti každou větu a pak zatrhni ve čtverečku tu možnost, která pro tebe nejvíce platí.

1. *Myslím, že mi jdou věci dobře.*

☐ Nikdy ☐ Jen málokdy ☐ Občas ☐ Často ☐ Velmi často ☐ Vždycky

2. *Přemýšlím o tom, jak dělat věci, které jsou pro mě v životě nejdůležitější.*

☐ Nikdy ☐ Jen málokdy ☐ Občas ☐ Často ☐ Velmi často ☐ Vždycky

3. *Jsem zrovna tak dobrý, jako jiné děti v mém věku.*

☐ Nikdy ☐ Jen málokdy ☐ Občas ☐ Často ☐ Velmi často ☐ Vždycky

4. *Když mám problém, snažím se najít hodně způsobů, jak ho řešit.*

☐ Nikdy ☐ Jen málokdy ☐ Občas ☐ Často ☐ Velmi často ☐ Vždycky

5. *Myslím si, že věci, které jsem už zvládl, mi pomohou v budoucnosti.*

☐ Nikdy ☐ Jen málokdy ☐ Občas ☐ Často ☐ Velmi často ☐ Vždycky

6. *Když jiní už končí a nehlédají dál, já vím, že umím nalézt ještě další způsoby řešení problémů.*

☐ Nikdy ☐ Jen málokdy ☐ Občas ☐ Často ☐ Velmi často ☐ Vždycky

Možná někdy přemýšlíš o tom, k čemu se ti budou hodit znalosti získané ve škole. V dalším textu je řada výroků o tobě. Vedle každého výroku je sloupec se stupnicí od „nesouhlasí“ až po „zcela souhlasí“. Zamysli se nad každým výrokem a na stupnici zaškrtni tu možnost, která pro tebe nejvíce platí.

Mysli jen na letošní rok!

	1. nesouhlasí	2.	3.	4.	5.	6. zcela souhlasí
V současné době využiji jen málo z toho, co se ve škole naučím.						
Dále rozvíjet své schopnosti (nadání) mě baví.						
To, co se ve škole naučím, hraje momentálně v mém životě velkou roli.						
Momentálně mě zajímá jen málo z toho, co se v tomto školním roce naučím.						
Je mi jedno, co se právě ve škole učím.						
Své schopnosti (nadání) nadále rozvíjím.						
Mám radost z toho, že se v tomto školním roce zase mnoho nového naučím.						
V tomto roce chci hodně z toho, co se ve škole naučím, využít.						
Vůbec se nestarám o rozvíjení svých schopností (nadání).						
Přemýšlím často o tom, čím se v budoucnu stanu.						
Nepovažuji za důležité, abych dále mohl/a rozvíjet své schopnosti (nadání).						
V tomto školním roce moc nepřemýšlím o rozvoji svých schopností.						

Přenes se nyní prosím do doby po ukončení školní docházky.

	1. nesouhlasí	2.	3.	4.	5.	6. zcela souhlasí
Těší mě přemýšlet o mém budoucím povolání.						
Myslím, že budu mít později málo šancí najít práci.						
Mám v úmyslu, že budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) hodně rozvíjet.						
Doufám, že po ukončení školní docházky najdu zajímavé studium nebo učení.						
Je mi lhostejné, co budu v budoucnu dělat v učení nebo co budu studovat.						
Často přemýšlím o tom, jak se budu chtít vyvíjet v dospělosti.						

Myslím na to, co ze mě později bude.						
Často přemýšlím, jak budu moci své schopnosti (nadání) v pozdějším životě rozvíjet.						
Myslím, že ve své budoucí práci využiji hodně z toho, co jsem se naučil/a.						
Těší mě přemýšlet o tom, jak budu po ukončení školy své schopnosti (nadání) dále rozvíjet.						
O tom, jak se mi později povede, přemýšlím jen zřídka.						
Nestarám se o to, jaké bude mé budoucí povolání.						

Na další stránce je zase řada výroků o tobě. Vpravo jsou sloupce, nadepsané *téměř vždy*; *někdy*; *málokdy*; *téměř nikdy*. Vždycky, když si řádek přečteš, do čtverečku pod slovo, které si vybereš, udělej křížek.

 ROHNEROVA METODA RODINNÉ DIAGNOSTIKY		Str. 1		Jméno: _____		Datum: _____	
		Platí o mně:					
Sebehodnocení dítěte		téměř vždy	někdy	málokdy	téměř nikdy		
1. Myslím na to, jak bych někomu něco provedl(a).		☐	☐	☐	☐		
2. Jsem rád(a), když mě maminka lituje, že jsem nemocný(á).		☐	☐	☐	☐		
3. Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.		☐	☐	☐	☐		
4. Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný(á).		☐	☐	☐	☐		
5. Dělá mi těžkosti projevít ostatním lidem, co cítím.		☐	☐	☐	☐		
6. Jsem nešťastný(á) nebo má to navzteká, když se mi něco nedaří.		☐	☐	☐	☐		
7. Myslím si, že život je hezký.		☐	☐	☐	☐		
8. Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit.		☐	☐	☐	☐		
9. Jsem rád(a), když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.		☐	☐	☐	☐		
10. Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.		☐	☐	☐	☐		
11. Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.		☐	☐	☐	☐		
12. Je pro mne snadné být na rodiče milý(á).		☐	☐	☐	☐		
13. Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).		☐	☐	☐	☐		
14. Život se mi zdá plný nebezpečí.		☐	☐	☐	☐		
15. Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.		☐	☐	☐	☐		
16. Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám(a).		☐	☐	☐	☐		
17. Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.		☐	☐	☐	☐		
18. To co chci, si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.		☐	☐	☐	☐		
19. Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je dobře udržet.		☐	☐	☐	☐		
20. Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.		☐	☐	☐	☐		
21. Myslím si, že je na světě dobře a hezky.		☐	☐	☐	☐		
22. Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.		☐	☐	☐	☐		
23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý věnuje.		☐	☐	☐	☐		
24. Myslím si, že jsem docela správný(á) a že by si to ostatní mohli o mě myslet také.		☐	☐	☐	☐		
25. Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.		☐	☐	☐	☐		
26. Nedělá mi těžkosti ukázat naší rodině, že je mám rád(a).		☐	☐	☐	☐		
27. Střídá se u mne veselá a smutná nálada.		☐	☐	☐	☐		
28. Pro mne je svět nepěkný a smutný.		☐	☐	☐	☐		
29. Je to na mně vidět, když mám vztek.		☐	☐	☐	☐		
30. Když mám s něčím potíže, jsem rád(a), když mě někdo přijde povzbudit.		☐	☐	☐	☐		

Plati o mně:

[illegible]

Příloha 3

Popis výzkumného souboru respondentů v předvýzkumu

Popis souboru respondentů v předvýzkumu z hlediska pohlaví, věkového složení, místa bydliště, charakteru rodiny, počtu sourozenců a průměru známek z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení je uveden v následujících tabulkách č. 1 - 7.

Pohlaví	Četnost	Procenta %
chlapec	11	40,74
děvče	16	59,26
Celkem	27	100

Tab. č. 1 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle pohlaví

Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 27 žáků 7. ročníku základní školy, z toho 11 chlapců a 16 dívek.

Věk	Četnost	Procenta %
12	9	33,33
13	18	66,67
Celkem	27	100

Tab. č. 2 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle věku

Věk respondentů se pohyboval mezi 12 (33,33 %) a 13 lety (66,67 %).

Bydliště	Četnost	Procenta %
vesnice	8	29,63
menší město	17	62,96
velké město	2	7,41
Celkem	27	100

Tab. č. 3 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle místa bydliště

Nejvíce respondentů pocházelo z menšího města (62,96 %), z vesnice pocházelo (29,63 %), nejméně respondentů (7,41 %) uvedlo jako místo svého bydliště velké město.

Rodina	Četnost	Procenta %
kompletní	19	70,37
rozvedená	8	29,63
Celkem	27	100

Tab. č. 4 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle charakteru rodiny

Více než polovina respondentů (70,37 %) pochází z kompletní rodiny, jedna třetina respondentů (29,63 %) z rodiny rozvedené.

Sourozenci	Četnost	Procenta %
mladší	10	37,04
starší	9	33,33
žádní	7	25,93
mladší i starší	1	3,70
Celkem	27	100

Tab. č. 5 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle sourozenců

Z celého souboru respondentů má 37,04 % mladšího sourozence, 33,33 % staršího a 3,70 % mladšího i staršího sourozence. Celých 25,93 % respondentů jsou jedináčci.

Známka z českého jazyka na posledním vysvědčení	Chlapci		Dívky		Chlapci i dívky	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
výborně	4	36,36	9	56,25	13	48,15
chvalitebně	4	36,36	5	31,25	9	33,33
dobře	2	18,18	2	12,50	4	14,81
dostatečně	1	9,09	0	0,00	1	3,70
nedostatečně	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Celkem	11	100	16	100	27	100

Tab. č. 6 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle známky z českého jazyka na posledním vysvědčení

Známky, které respondenti obdrželi z českého jazyka na posledním vysvědčení, se pohybovaly v rozmezí výborně až dostatečně. Nejvíce respondentů (48,15 %) mělo na vysvědčení známku výborně. Chlapci obdrželi z českého jazyka nejčastěji známku výborně a chvalitebně (36,36 %), dívky výborně (56,25 %).

Známka z matematiky na posledním vysvědčení	Chlapci		Dívky		Chlapci i dívky	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
výborně	5	45,45	7	43,75	12	44,44
chvalitebně	4	36,36	8	50,00	12	44,44
dobře	1	9,09	1	6,25	2	7,41
dostatečně	1	9,09	0	0,00	1	3,70
nedostatečně	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Celkem	11	100	16	100	27	100

Tab. č. 7 Rozložení respondentů v předvýzkumu podle známky z matematiky na posledním vysvědčení

Také známky z matematiky na posledním vysvědčení se pohybovaly v rozmezí výborně až dostatečně. Nejčastější známkou (44,44 % respondentů) byla známka výborně a chvalitebně. Nejčastější známkou z matematiky byla u chlapců známka výborně (45,45 %), u dívek známka chvalitebně (50,00 %).

Příloha 4

Odpovědi na otázku „Kdyby sis mohl vybrat, čím bys v životě nejraději byl?“

Povolání	Četnost	Procenta %
nevím	33	7,73
automechanik	25	5,85
právník	22	5,15
policista	17	3,98
voják	16	3,75
kadeřník	14	3,28
podnikatel	14	3,28
neuvedeno	14	3,28
veterinář	13	3,04
psycholog	11	2,58
architekt	10	2,34
učitel	8	1,87
lékař	8	1,87
programátor	8	1,87
elektrikář	7	1,64
herec	7	1,64
zpěvák	6	1,41
fotbalista	6	1,41
kuchař	6	1,41
sportovec	6	1,41
fotograf	5	1,17
inženýr	5	1,17
kosmetička	5	1,17
nic	5	1,17
pilot	5	1,17
počítačový expert	5	1,17
truhlář	5	1,17
automobilový závodník	4	0,94
milionář/miliardář	4	0,94
módní návrhářka	4	0,94
řidič	4	0,94
tanečník	4	0,94
učitel v mateřské škole	4	0,94
cestovní ruch	3	0,70

grafik	3	0,70
letuška	3	0,70
zemědělec	3	0,70
cukrář	3	0,70
au-pair, chůva	2	0,47
game tester	2	0,47
archeolog	2	0,47
hotelier	2	0,47
instalatér	2	0,47
malíř	2	0,47
masér	2	0,47
obkladač	2	0,47
ochrana životního prostředí	2	0,47
popelář	2	0,47
populární	2	0,47
prezident	2	0,47
prezident USA	2	0,47
přírodovědec	2	0,47
recepční	2	0,47
ředitel banky	2	0,47
spisovatel	2	0,47
tvůrce PC her	2	0,47
úřednice	2	0,47
vychovatel	2	0,47
zedník	2	0,47
zubař	2	0,47
záchranář	2	0,47
astronom	1	0,23
auditor	1	0,23
Bůh	1	0,23
botanik	1	0,23
choreograf	1	0,23
chovatel koní	1	0,23
člověk	1	0,23
dabér	1	0,23
dobrý člověk	1	0,23
dřevorubec	1	0,23
ekonom	1	0,23
hasič	1	0,23
historik	1	0,23

hokejista	1	0,23
hrobař	1	0,23
hudebník	1	0,23
knihovník	1	0,23
kůň	1	0,23
kreslíř	1	0,23
kreslíř komiksu	1	0,23
květinářka	1	0,23
kynolog	1	0,23
manažer	1	0,23
modelka	1	0,23
ne člověk	1	0,23
notář	1	0,23
návrhář aut	1	0,23
patolog	1	0,23
pirotechnik	1	0,23
pomáhat malým dětem	1	0,23
porybný	1	0,23
pracovat s lidmi	1	0,23
pracovat v zoo	1	0,23
překladač	1	0,23
raperka	1	0,23
rentier	1	0,23
ředitel	1	0,23
ředitel ČEZu	1	0,23
řidič auta s majáčkem	1	0,23
řidič sanitky	1	0,23
režisér	1	0,23
sekretářka	1	0,23
striptér	1	0,23
strojní mechanik	1	0,23
strojvůdce	1	0,23
svobodný člověk	1	0,23
šéfkuchař	1	0,23
tajný agent	1	0,23
topič	1	0,23
trenér	1	0,23
účetní	1	0,23
umělec	1	0,23
vojenský pilot	1	0,23

vynálezce	1	0,23
zdravotní sestra	1	0,23
zloděj	1	0,23
Celkem	427	100