

## Sebepojetí žáků a některé jeho determinanty

Marie Linková

### Cíl výzkumu, hypotézy

Bylo tomu již 110 let, co William James rozpracoval pojem já z psychologického hlediska a ukončil tak dlouhé období, po které byl tento pojem předmětem pouze filosofického myšlení. Množství prací, věnovaných pojmu já, svědčí o vzrůstajícím zájmu o tuto problematiku. Sebepojetí je jedním z ústředních témat sociální psychologie a psychologie osobnosti, bohaté zázemí má v klinické psychologii, dostává se stále více do popředí psychologie pedagogické a nachází své uplatnění i v pedagogice.

Zájem pedagogických pracovníků o problematiku sebepojetí a sebehodnocení může být motivován skutečností, že široký okruh faktorů, souvisejících s touto problematikou, intervenuje ve výchovně vzdělávacím procesu, a to jak na individuální úrovni žáka, v procesu sociální interakce školní třídy, i v dyadickém vztahu učitel – žák.

Cílem našeho výzkumu bylo zjištění vztahů mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem, mezi sebehodnocením žáků a způsobem jejich výchovy v rodině a sebehodnocením žáků a jejich pozicí ve třídě. Vzhledem k cíli výzkumu jsme zformulovali následující pracovní hypotézy:

H<sub>11</sub>, H<sub>21</sub>: Mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem je pozitivní vztah.

H<sub>12</sub>, H<sub>22</sub>: Mezi sebehodnocením žáků a způsobem jejich výchovy v rodině je pozitivní vztah.

H<sub>13</sub>, H<sub>23</sub>: Mezi sebehodnocením žáků a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

H<sub>14</sub>, H<sub>24</sub>: Mezi způsobem výchovy žáků v rodině a jejich hodnocením učitelem je pozitivní vztah.

H<sub>15</sub>, H<sub>25</sub>: Mezi hodnocením žáků učitelem a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

H<sub>16</sub>, H<sub>26</sub>: Mezi způsobem výchovy žáků v rodině a jejich pozicí ve třídě je pozitivní vztah.

Hypotézy označené H<sub>1x</sub> se vztahují k žákům mladšího školního věku, hypotézy označené H<sub>2x</sub> k žákům staršího školního věku.

### Použité metody, výzkumný vzorek

Sebehodnocení žáků jsme definovali v pojmech struktury polaritního profilu.

Za autory polaritních profilů jsou považováni H. Hiebsch a M. Vorweg, experimentálně metodu využil např. A. A. Bodalev. Systém polaritního profilu je založen na použití protikladných charakteristik v kombinaci s posuzovací škálou. Jedná se v podstatě o stejný princip, který při konstrukci sémantického diferenciálu použili Ch. E. Osgood, G. J. Suci a P. H. Tannenbaum (1957). Podle Osgooda a jeho spolupracovníků měří sémantický diferenciál valenci poznávací a emocionální složky postojů. Zejména se jedná o ty dvojice adjektiv, které jsou syceny hodnotícím postojem.

V našem případě jsme použili třicet sedmibodových škál. Každá použitá škála postihuje kontinuum jedné z pěti charakteristik.

Svým obsahem postihují námi použité charakteristiky:

1. vzhled žáka,
2. vztah žáka k lidem,
3. výkonové vlastnosti (schopnosti) žáka,
4. charakteristiky postihující školní a pracovní činnost žáka,
5. vztahově postojoyé (charakterové) vlastnosti žáka.

Do každé z těchto skupin je zařazeno šest protikladných dvojic.

Při administraci sémantického diferenciálu dostali žáci instrukci, aby na všech škálách vyznačili křížkem, jací podle svého vlastního názoru ve skutečnosti jsou.

Způsob výchovy v rodině jsme zjišťovali dotazníkem D 13. Tento dotazník vychází z modelu čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací. Autory dotazníku jsou B. Rotterová a J. Čáp a jeho standardizaci provedl P. Boschek na výběru 750 osob.

Dotazník obsahuje 40 otázek, přičemž každý komponent výchovy je zjišťován deseti položkami. Otázky pro otce i matku jsou obsahem stejné, dotazovaný hodnotí výchovný styl obou rodičů současně.

Hrubé skóre jednotlivých komponentů (v rozmezí 1 – 30) převádíme u kladného (K) a záporného (Z) komponentu na tertily, u komponentu požadavků (P) a volnosti (V) na staniny.

Souhrnné vyjádření emočního vztahu k dítěti (EM), které odvozujeme z komponentu K a Z otce i matky, tvoří proměnná o devíti hodnotách, přičemž hodnoty 1 – 3 vyjadřují záporné EM, 4 – 6 střední EM, 7 – 9 kladné EM.

Souhrnné vyjádření charakteru řízení výchovy v rodině (RIZ) odvozujeme z komponent P a V obou rodičů. V komplexní charakteristice řízení rozlišujeme čtyři formy: řízení silné, střední, slabé a rozporné.

Pro účely naší práce, zejména vzhledem k nutnosti sestavení kontingenčních tabulek empirických četností, jsme zvolili záznam dat pomocí charakteristik emočního vztahu k dítěti a charakteristik řízení výchovy.

Ke zjištění žákovy pozice ve třídě (jeho sociálního statusu) jsme použili sociometrického dotazníku.

V našem případě jsme se zaměřili na zkoumání pozitivních výběrů. Počet výběrů, které žáci mohli učinit, byl neomezený, týkal se však pouze žáků třídy, do které patří.

Vzhledem k velkému množství sebraných dat jsme jako nejvhodnější formu prezentace dat zvolili kruhový neuspořádaný sociogram. Žáci byli podle počtu získaných voleb rozděleni do mezikruží tak, že žáci s nejvyšším počtem obdržených hlasů jsou nejbližší středu sociogramu.

Aby bylo možno provést srovnání jednotlivých tříd a pro následné statistické zpracování, bylo nutné získané údaje vyjádřit pomocí tzv. individuálního pozitivního sociálního statusu:

$$IPS_i = p/(N-1)$$

kde  $p$  počet kladných výběrů, které žák obdržel

$N$  počet přítomných žáků ve třídě.

Na základě získaných údajů jsme rozdělili žáky do tří kategorií:

kategorie A	$IPS_i > 0,161$
B	$IPS_i = 0,081 - 0,160$
C	$IPS_i \leq 0,08$

Při hodnocení žáka učitelem jsme pracovali se dvěma druhy informací:

I. Třídní učitelé byli požádáni, aby posoudili každého žáka své třídy v pěti znacích na třístupňové škále.

Škálu tvořilo hodnocení: kladné, neutrální, záporné.

Znaky byly totožné s pěti skupinami polaritního profilu a vyjadřovaly:

1. vzhled žáka,
2. jeho vztah k lidem,
3. výkonové vlastnosti (schopnosti) žáka,
4. jeho školní a pracovní činnost (píli, snahu, úsilí, studijní návyky),
5. vztahově postojoyé vlastnosti žáka (charakter, stabilitu atd.).

Dalším zdrojem údajů o žácích byly třídní výkazy a klasifikační archy jednotlivých tříd.

Jako ukazatele prospěchu jsme využili průměrný prospěch žáka, který jsme rozdělili do pěti intervalů:

A – prům. prospěch	1,00 – 1,50
B	1,51 – 2,00
C	2,01 – 2,50
D	2,51 – 3,00
E	3,01 – 3,50.

Soubory probandů tvořili 94 žáci mladšího školního věku (4. a 5. ročník) a 96 žáků staršího školního věku (8. a 9. ročník).

Vlastní šetření proběhlo v několika etapách, administrace nástrojů, kterými jsme získávali data, měla toto pořadí:

1. způsob výchovy v rodině,
2. pozice žáka ve třídě,
3. sebehodnocení.

Souběžně s tím probíhalo hodnocení žáků třídními učiteli i sběr dat ze školní dokumentace.

### **Výsledky výzkumu, výzkumné závěry**

Ze získaných údajů o jednotlivých probandech jsme sestavili kontingenční tabulky empirických četností a pracovali dále s testovým kritériem  $\chi^2$ . Za statisticky významné jsme považovali hodnoty na hladině významnosti 0,01 (resp. 0,05).

**Tab. č. 1 – testování hypotéz**

Hypotéza	chí kvadrát	df	chí kvadrát (0,01)	chí kvadrát (0,05)	P
H11a	8,89	1	6,63		0,0027
H21a	5,26	2		5,99	0,0720
H11b	10,03	2	9,21		0,0066
H21b	8,89	4		9,49	0,0640
H11c	10,17	2	9,21		0,0062
H21c	4,71	2		5,99	0,0951
H11d	11,5	2	9,21		0,0031
H21d	7,05	4		9,49	0,1333
H11e	10,89	2	9,21		0,0043
H21e	5,35	2		5,99	0,0690
H11f	9,79	2	9,21		0,0075
H21f	8,67	4		9,49	0,0699
H12a	24,96	4	13,27		0,0001
H22a	13,05	4		9,49	0,0110
H12b	29,42	6	16,81		0,0001
H22b	14,98	6		12,59	0,0204
H13	16,53	4	13,27		0,0024
H23	27,36	4	13,27		0,0000
H14a	21,89	4	13,27		0,0002
H24a	26,62	4	13,27		0,0000
H14b	26,48	6	16,81		0,0002
H24b	25,56	6	16,81		0,0003
H15	15,48	4	13,27		0,0038
H25	7,71	4		9,49	0,1030
H16a	22,57	4	13,27		0,0002
H26a	22,16	4	13,27		0,0002
H16b	22,30	6	16,81		0,0011
H26b	24,58	6	16,81		0,0004

**Hypotézy H<sub>11</sub> a H<sub>21</sub>**, předpokládající vztah mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem, jsme ověřovali dvojím způsobem: jednak jsme požádali třídní učitele, aby posoudili každého žáka své třídy v pěti znacích na třístupňové škále, jednak jsme využili průměrného prospěchu žáka. Tento postup jsme volili záměrně. Vzhledem k tomu, že vztah mezi sebehodnocením žáků a jejich hodnocením učitelem považujeme za významný pro pedagogickou interakci, chtěli jsme se jím zabývat podrobněji, a to i v jednotlivých dílčích znacích žákova sebehodnocení.

Ideální by bylo nechat posoudit každého žáka každým učitelem, tento postup by však znamenal značnou zátěž velké části učitelského sboru, stejně tak namáhavé zpracování značného objemu dat takto získaných a v neposlední řadě i složitosti vyjádřené lapidárně vztahem „čím více hodnotitelů, tím více hodnotitelských chyb“, způsobených třeba i pouhým subjektivním výkladem navržených kritérií hodnocení žáka. Proto jsme přijali za vyhovující jednodušší variantu, při které posuzoval každého žáka v jeho dílčích charakteristikách jeho třídní učitel, který žáky své třídy ze všech vyučujících zná zpravidla nejlépe. Dále jsme pracovali s průměrným prospěchem žáka, což považujeme v dané situaci za ekonomický způsob získání nezbytných údajů od všech vyučujících, kteří v dané třídě působí.

Hodnocení žáka třídním učitelem jsme srovnávali s dílčími charakteristikami sebehodnocení žáka a zjistili jsme v případě žáka mladšího školního věku kladný vztah mezi sebehodnocením žáka a jeho hodnocením třídním učitelem ve všech pěti oblastech; tj. v charakteristikách vzhledu žáka, vztahu žáka k lidem, výkonových vlastností (schopností), v charakteristikách postihujících vztah ke školní a pracovní činnosti žáka i v charakteristikách vztahově-postojových (charakterových) vlastností žáka. U žáka staršího školního věku tento vztah prokázán nebyl.

Taktéž výsledky srovnání průměrného prospěchu žáka s celkovým sebehodnocením hovoří ve prospěch pozitivního vztahu mezi sledovanými znaky pouze v kategorii žáků mladšího školního věku (u žáků-pubescentů jsme vztah neprokázali).

Hodnocení žáka učitelem pokládáme za důležitou součást vyučovacího procesu. Prostřednictvím tohoto hodnocení se žák seznamuje s normami svého výkonu, činnosti i chování a poznává názor učitele na to, jak se mu daří tyto normy plnit. Předpokládáme, že žák každý hodnotící soud učitele subjektivně přijímá, interpretuje a zpracovává. Tato subjektivita zpracování informací vychází nejspíše z interindividuálních i intraindividuálních rozdílů mezi žáky (resp. u žáka). Domníváme se, že interindividuální rozdíly jsou podmíněny nejen podmínkami biologickými, temperamentem, schopnostmi, charakterem, ale i motivační strukturou osobnosti. Ve prospěch tohoto předpokladu hovoří např. zjištění E. Drotárové (1987), že sociálně neúspěšní žáci potřebují ke zvýšení svého výkonu především pochvalu, naopak žáci sociálně úspěšní nereagují na pochvalu zvýšením výkonu (potřebují spíše upozornění na chyby v činnosti). Mezi žáky předpokládáme také rozdíly v používání obranných mechanismů. V rámci těchto mechanismů bychom mohli analyzovat žákův vlastní výklad příčin školních úspěchů a neúspěchů. Rozumíme tím především to, zda jedinec spatřuje příčinu v sobě samém (ve svých schopnostech, ve vynakládaném úsilí) nebo mimo sebe – např. ve špatné náladě učitele, v obtížnosti učební látky atd. Nesmíme ovšem zapomínat, že tyto žákovské autoatribuce souvisejí s preferenčními postoji učitelů k žákům. Např. výzkum J. Pelikána (1995a) ukázal, že tato zesílená zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě (ve směru kladném i záporném) vede k nadhodnocování nebo podhodnocování vybraných jedinců.

Soudíme, že subjektivita zpracování informací navíc ovlivňuje představu (domněnku) žáka o tom, jak je atribuován (vnímán, přijímán, oceňován) učitelem. Citlivější žáci tak na sebe mohou vztahovat negativní projevy učitele, které jsou zaměřeny na jiného žáka, popř. jsou zcela

neadresné. Předpokládáme, že tak dochází ke změnám v sebepojetí a sebehodnocení žáků a že tato sebehodnocení determinují jejich chování i studijní výkony.

Domníváme se, že vliv zpětné vazby na formování sebehodnocení se v průběhu vývoje mění. Touto domněnkou bychom mohli vysvětlit diskrepanci mezi vztahem sebehodnocení žáka mladšího školního věku k hodnocení tohoto žáka učitelem a vztahem sebehodnocení žáka staršího školního věku k hodnocení tohoto žáka učitelem.

Zamyslíme-li se nad tímto problémem blíže, vysvětlení vidíme v tom, že čím je dítě mladší, tím méně má zkušeností a kritičnosti, aby dokázalo dobře diferencovat v názorech ostatních lidí (zejména pokud pro něj představují autoritu). V mladším školním věku se tedy, jak ukázalo naše šetření, hodnocení učitelem transformuje na sebehodnocení žáka v málo změněné podobě. Mohli bychom říci, že žák mladšího školního věku je většinou motivován k dosažení výsledku, který by učitel ocenil (na počátku školní docházky bychom s určitou dávkou opatrnosti mohli hovořit o výsledku, který udělá učiteli radost). V případě kladného hodnocení si tak žák posiluje vědomí vlastní hodnoty, saturuje potřebu seberealizace.

Předpokládáme, že nahromadění vlastních zkušeností bude činit sebehodnocení žáka méně závislým na vnějším prostředí. Jinak řečeno, žák staršího školního věku bude získávat stále větší autonomii v sebehodnocení, ale i v hodnocení ostatních, zároveň bude více hodnocení o sobě přijímat často i od většího počtu hodnotitelů (hodnocení přitom často rozporná) a sám si z těchto hodnocení také bude vybírat – pak vyvstává i otázka váhy (autority) každého z hodnotitelů (ať je to jednotlivec nebo sociální skupina). V tom vidíme vysvětlení, proč jsme v našem šetření nenašli souvislost mezi sebehodnocením žáka staršího školního věku a jeho hodnocením učitelem. Roli zde jistě také bude hrát dosažení stadia formálních logických operací, které umožňuje žákovi uvažovat hypoteticky, nezávisle na obsahu. Tato emancipace v oblasti kognitivního rozvoje nejspíše změni vztah žáka ke světu i k sobě samému. Také si musíme uvědomit, že výkon ve škole může ztrácet pro žáka svůj původní význam, což pravděpodobně vyplývá z celkové proměny hodnot u pubescenta a z jeho větší kritičnosti k názorům dospělých. S tím může souviset také to, že učitel přestává být pro žáka v tomto věku autoritou (autority se budou spíše prosazovat z jiných sfér života v závislosti na bohatství sociálních aktivit žáka). Pubescent nebude pravděpodobně akceptovat názory učitele bez výhrad, spíše o nich bude uvažovat (často i hledat takové, které se budou od původního názoru učitele odlišovat).

Tzv. pod čarou bychom mohli vyslovit i domněnku, která souvisí s typologickými rozdíly mezi učiteli (podle Caselmana) a jejich působením na určitém stupni škol. Přestože jsme si vědomi nepochybné schematičnosti, předpokládáme u učitele na 1. stupni spíše orientaci na žáka, zatímco u učitelů na stupních vyšších spíše orientaci na obsah vyučovacího předmětu.

Stejně tak hypoteticky bychom mohli s určitým zjednodušením říci, že vzájemné vztahy žáků-pubescentů a učitelů jsou méně osobní, povrchnější než vztahy žáků mladšího školního věku a jejich učitelů (důvodem tohoto předpokladu by mohla být i skutečnost, že ve vyšších ročnících působí více učitelů zároveň).

**Hypotézy H<sub>12</sub> a H<sub>22</sub>**, předpokládající vztah mezi sebehodnocením žáků a způsobem jejich výchovy v rodině, byly potvrzeny.

Výsledky podporují skutečnost, že přiměřené pozitivní sebehodnocení je neodmyslitelné od pozitivních emocionálních postojů k dítěti, lásky a úcty k němu, porozumění i přiměřených požadavků a kontroly jejich plnění.

Toto zjištění je v souladu s našimi teoretickými předpoklady i s nálezy v odborné literatuře (např. Coopersmith 1967, Rosenberg 1965, Sears 1988, Matějček, Kadubcová 1984, Pelikán 1995a, Čáp 1990 a 1996), přesto nás překvapilo zjištění tak vysoké hladiny významnosti sou-

vislostí mezi zkoumanými fenomény. Tuto významnou souvislost jsme shledali mezi emočním vztahem (resp. řízením) k dítěti mladšího i staršího školního věku v rodině a jeho sebehodnocením.

Jako vysvětlení se nabízí to, že se v pozitivních citových vztazích mezi dětmi a jejich rodiči (oboustranně) uspokojují důležité psychické potřeby. Patří k nim potřeba jistoty, spokojenosti, porozumění, radosti i ostatních pozitivních prožitků (např. uznání), u pubescenta je toto ještě zdůrazněno velkou intenzitou prožitků citových. Naopak cítí-li dítě chlad, lhostejnost a nepřátelství, pak jistotu, spokojenost i ostatní pozitivní prožitky ztrácí. Ve prospěch tohoto předpokladu hovoří i závěry studií dětí vyrůstajících v méně příznivých sociálních a emocionálních podmínkách, tj. dětí psychicky subdeprivovaných (Matějček, 1992, Matějček, Dytrych, Schüller, 1976). Můžeme tedy říci, že podle jistoty, spokojenosti atd., kterou dítě prožívá v rodině, si vytváří jistotu, spokojenost svou (tedy sebe-jistotu, sebe-spokojenost, sebe-vědomí). Chápeme-li rodinné působení jako působení každodenní a dlouhodobé, předpokládáme, že sebejistota, sebeuznání, sebevědomí se budou upevňovat a podporovat tak vznik relativně ustáleného hodnocení sebe sama. Podobný mechanismus předpokládáme i v případě výchovného řízení. Přiměřené výchovné požadavky dávají dítěti zřejmě jistotu, která se přetváří v sebejistotu. Výchova, která je omezená na ustavičné příkazování či zakazování, neumožňuje dítěti pociťovat osobní nezávislost. Domníváme se, že tím dochází k frustraci psychických potřeb dítěte, což může způsobit negativní emoce dítěte vůči autoritám, ale i vůči sobě samému. Rozpory ve výchovném působení na dítě mohou dezintegrovat osobnost dítěte a narušovat tak jeho sebehodnocení. V případě slabého výchovného řízení předpokládáme, že dítě trpí přemírou volnosti, se kterou si vždy nemusí vědět rady. Protože rodiče nejsou schopni vytyčovat před dítětem jasné cíle, může mít také dítě problémy s jejich stanovováním (i s jejich realizací), což se může u dítěte projevit jako přeceňování či podceňování se.

**Hypotézy H<sub>13</sub> a H<sub>23</sub>**, předpokládající vztah mezi pozicí žáka ve třídě a jeho sebehodnocením, byly potvrzeny. Tato zjištění jsou v souladu s dostupnou odbornou literaturou (např. Taxová, 1972, 1987, Kolominskij, 1980).

Porovnáme-li vztah pozice žáka mladšího školního věku k sebehodnocení tohoto žáka a vztah pozice žáka staršího školního věku k jeho sebehodnocení, shledáme významnější souvislost v období pubescence. Vysvětlení lze spatřovat v tom, že pro vývoj sebehodnocení pubescentů znamená mnoho, co si o nich myslí „druzi“, zvláště pak „významní druzi“. Ti představují pro sebehodnotící úsilí žáků staršího školního věku „sociální zrcadlo“, ve kterém se ukazuje pubescentům jejich vlastní hodnota. Předpokládáme, že právě pubescenti jsou velmi citliví na dojem, jímž působí na druhé lidi. V blízkosti každého jedince většinou můžeme najít osoby event. skupiny osob, jejichž mínění jedinec přisuzuje větší váhu. Jejich požadavky bývají považovány za závaznější, jejich kritéria hodnocení jsou více respektována a přijímána. Pro žáka staršího školního věku jsou normy stanovené třídou značně subjektivně důležité (toto tvrzení je v souladu s názorem M. Vágnerové (1995), podle něhož v pubescenci dochází k poklesu závislosti na učiteli, postupně i k poklesu závislosti na rodičích a tyto vazby jsou přemísťovány na vrstevníky). Záleží tedy na tom, jaké postavení žák ve školní třídě zastává, jak je oblíben, akceptován, jaký má vliv na ostatní. Předpokládáme, že žák, který je sociálně neúspěšný, hodnotí i sám sebe nízko, ztrácí sebedůvěru a sebevědomí a může se cítit méněcenný. V období pubescence, které bývá charakterizováno zvýšenou citlivostí vůči sobě (a někdy i zvýšenými pocity méněcennosti), tak dochází k prohloubení této citové stránky sebehodnocení.

Obecně bychom mohli říci, že hodnocení vrstevníků se stává postupně součástí sebehodnocení téměř každého žáka. Předpokládáme, že složení školní třídy umožňuje sociální srovnávání, to má pak nejrůznější význam v sociální pozici (a roli) žáka ve skupině. Zároveň předpoklá-

dáme, že žák své sebehodnocení určitým způsobem manifestuje ve svém chování a že podle tohoto chování je opět zpětně přijímán vrstevníky.

**Hypotézy H<sub>14</sub> a H<sub>24</sub>**, předpokládající vztah mezi způsobem výchovy žáka v rodině a hodnocením tohoto žáka učitelem, byly potvrzeny.

Předpokládáme, že učitel hodnotí žáka podle jeho chování, přičemž toto chování je ovlivněno výchovou žáka v rodině. (Domníváme se, že výchova dítěte v rodině vede dítě nejen k určitým způsobům chování ve styku s ostatními lidmi, např. učiteli, ale i k určitým způsobům plnění povinností, např. školních a pracovních.)

Kladným emočním vztahem rozumíme lásku rodičů k dítěti, snahu porozumět mu, dát mu jistotu. Nachází-li dítě v rodině dostatek lásky a porozumění, vytváří si pocit jistoty, tento pocit je základem vztahu nejen k sobě, ale i k lidem vůbec. Může tedy ovlivnit i vztah (postoj) dítěte k vychovateli (učiteli), event. postoj ke škole a učitelům vůbec. V souladu s tímto postojem se také žák (zpravidla) chová. Toto chování je hodnoceno učitelem (mohli bychom říci, že učitel zaujímá k žákovi hodnotící a citový postoj).

Neměli bychom ovšem zapomínat, že interakce mezi žákem a učitelem je procesem složitým, protože zde působí mnoho činitelů, např. osobnostní struktura učitele i žáka, výchovný styl učitele, vztahy mezi žáky ve třídě, postoje rodičů ke škole, k učitelům, ke školní práci svých dětí, sociokulturní charakteristiky rodin i třeba masmédiá.

**Hypotéza H<sub>15</sub>**, předpokládající vztah mezi hodnocením žáka mladšího školního věku učitelem a pozicí tohoto žáka ve třídě, byla potvrzena. V případě žáka-pubescenta však tento vztah (**hypotéza H<sub>25</sub>**) prokázán nebyl. Vysvětlení spatřujeme ve věkových zvláštностech žáků a především v poklesu závislosti žáků na učiteli.

Jinak řečeno, pro žáka mladšího školního věku bývá učitel zpravidla přijímanou (na začátku školní docházky, dle našeho názoru dokonce obdivovanou) autoritou. Vlastní (i cizí) chování hodnotí dítě jako dobré, když je schvalováno (nebo alespoň dovoleno) učitelem. Domníváme se, že závislost na učiteli se v tomto vývojovém období dítěte nevztahuje pouze k oblasti sebehodnocení, ale že ovlivňuje i vztahy k ostatním dětem ve třídě. Postupně však dochází k poklesu závislosti na učiteli.

U některých žáků staršího školního věku bychom mohli zaznamenat i negativismus vůči škole i učiteli. V lepším případě se bude, dle našeho názoru, rostoucí nezávislost žáků promítat do kritického hodnocení učitele. Větší kritičnost pubescenta považujeme za důsledek vývoje racionální i emocionální složky jeho osobnosti. Domníváme se tedy (spolu s M. Vágnerovou, 1995), že školní třída se stává pro žáka staršího školního věku v mnoha situacích hodnotným a rovnocenným partnerem. Vysvětlení vidíme v tom, že právě v pubescenci sílí potřeba rovnocenného partnerství. Žák potřebuje získat jistotu, že je součástí této sociální skupiny, ale zároveň chce dosáhnout v hierarchii této skupiny uspokojivou pozici (která by uspokojila jeho potřebu být ostatními akceptován a oceňován).

**Hypotézy H<sub>16</sub> a H<sub>26</sub>**, předpokládající vztah mezi způsobem výchovy žáka v rodině a pozicí tohoto žáka ve třídě, byly potvrzeny.

Vysvětlení se nabízí v tom, že rodinné prostředí výrazně formuje osobnost dítěte, protože je prvním a nejvlivnějším prostředím, které se na formování podílí. Výzkumy i praxe (např. Čáp, 1996, Matějček, 1992, Matějček, Dytrych, Schüller, 1976 a další) ukazují, že rodina rozhodujícím způsobem ovlivňuje osobní stabilitu a citovou zralost dítěte. Domníváme se, že



dítě, které může navázat intenzivní a pevné vazby s jejími členy, si vytváří pocit jistoty a že právě tato jistota je základem dalšího vývoje zdravých vztahů nejen k sobě, ale i k druhým.

Umožňuje-li rodina dítěti testovat a osvojovat si základní návyky, dovednosti a strategie v sociálních vztazích, dítě tyto poznatky a zkušenosti může uplatňovat i v jiných sociálních skupinách, v našem případě ve školní třídě.

Předpokládáme, že zde se dítě setkává s různou reakcí na své chování a podle toho také se sympatiemi (preferenčními vztahy) či antipatiemi (distančními vztahy) vůči sobě. (To pak vede k získání určité pozice žáka ve školní třídě.)

Postoj okolí se zpětně odráží do jednání a chování žáka. (Dle K. Bláhy, 1988, 1985 dochází k určitému interakčnímu cyklu, který může mít tendenci přetrvávat a posilovat se.)

Mohli bychom tedy říci, že dítě si z rodinného prostředí přináší zkušenosti (týkající se vztahů členů rodiny mezi sebou i k dítěti, způsobu chování k němu včetně projevů lásky a požadavků na ně kladených), podle nichž se také chová. Jeho chování pak ostatní vrstevníky buď přitahuje nebo oddaluje. Žákovi je v důsledku toho přiřazena v prvním případě příznivá, v druhém nepříznivá pozice.

Na závěr diskuse bychom chtěli připomenout, že jsme si vědomi omezené platnosti závěrů našich šetření, podmíněných výzkumným vzorkem a použitými metodami zjišťování a zpracování dat.

Jsme si vědomi, že pracujeme především s výroky respondentů, které jsou poplatné danému okamžiku, závislosti na situaci a nedávných událostech ve škole i v rodině, ochotě respondentů sdělit své názory či fabulovat.

Uvědomujeme si také, že použité techniky jsou často subjektivním obrazem skutečnosti. Přesto a právě proto je považujeme za cenné, protože se domníváme, že v životě dítěte školního věku hraje důležitou roli jeho subjektivní vnímání reality.

## Literatura

Bláha, K., Šebek, M.: Já – tvůj žák, ty – můj učitel. Praha, SPN 1988

Blatný, M., Osecká, L., Macek, P.: Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. Čs. psychologie, 1993, 37, str. 444–454

Burns, R. B.: The Self-concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour. London, Longman 1979

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál 2001

Čáp, J.: Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha, ISV 1996

Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982

Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J.: Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha, SPN 1979

Hrabal, V.: Sociální psychologie pro učitele II. Praha, UK (Karolinum) 1992

Janoušek, J. a kol.: Metody sociální psychologie. Praha, SPN 1986

Kon, I. S.: Utváranie Ja. Bratislava, Pravda 1980

Langová, M., Kodým, M. a kol.: Psychologie činnosti a osobnost učitele. Praha, Academia 1987

Matějček, Z., Kadubcová, B.: Sebepojetí českých dětí z hlediska Rohnerovy teorie rodičovského přijímání a odnímání (PART). Čs. psychologie, 1984, 2, str. 87 – 96

Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti. Praha, Academia 1995

Nakonečný, M.: Sociální psychologie. Praha, Academia 1999

Pelikán, J.: Výchova jako pedagogický problém. Ostrava, Amosium servis 1995

Petrusek, M.: Sociometrie. Praha, Svoboda 1969

Rotterová, B., Čáp, J.: Způsob výchovy, problémy jeho vyjádření a zkoumání. Čs. psychologie, 1979, 2, str. 104 - 108

Říčan, P.: Psychologie osobnosti. Praha, Orbis 1975

Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha, UK, Husitská teologická fakulta 1995.