

Sebepojetí školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově

Zdeněk Svoboda¹
Arnošt Smolík²
Jan Tirpák³
Miriam Uhrinová⁴

¹ Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem; Pedagogická fakulta; Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem; email: zdenek.svoboda@ujep.cz

² Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem; Pedagogická fakulta; Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem; email: smolik.ar@seznam.cz

³ Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem; Pedagogická fakulta; Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem; email: JanTirpak@seznam.cz

⁴ Katolícka univerzita v Ružomberku; Pedagogická fakulta; Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok; email: miriam.uhrinova@ku.sk

Grant: 43214-2001-43SGS

Název grantu: Analýza adaptačního a edukačního procesu u dětí ve školských zařízeních pro výkon nařízené ústavní výchovy

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Článek se věnuje problematice sebepojetí školní úspěšnosti dětí ve věku 10-15, které jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěny v dětském domově. Výzkum byl proveden standardizovaným testem Sebepojetí školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) na vzorku 109 vybraných respondentů. Daný výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován, a to z hlediska pohlaví. Text reflektuje klíčové aspekty související s tímto výzkumem.

Klíčová slova Sebepojetí, školní úspěšnost, ústavní výchova, standardizovaný test, starší školní věk, ANOVA

1. OBECNÝ KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC SEBEPOJETÍ

Sebepojetí je jednoduše řečeno především souhrn poznatků a přesvědčení o sobě samém (Výrost, Slaměník, 2008). Z tohoto vymezení je zřejmé, že nejde nikdy o čisté kognitivní elementy či jejich strukturu. Jedná se proto o hypotetický konstrukt popisující obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu já. Celkově se termín sebepojetí vztahuje k vnímání sebe sama ve vztahu k důležitým aspektům života. Uvedené vnímání se vyvíjí zejména v interakci jedince s prostředím v raném dětství a z přístupu a chování druhých k dítěti. Dále je ovlivněno biologickými a kulturními faktory, utvářející sebehodnotící přístupy a pocity, jež mají důležité organizační a motivační funkce. V reakci na změny v prioritách a hodnotách se následně může v čase měnit i sebepojetí jedince. K těmto změnám však obvykle nedochází rychle nebo vlivem izolovaných zážitků nebo intervencí (Piers, Herzberg, 2015).

Sebepojetí je totiž poměrně stabilní. Přestože je ovlivněno zkušeností, nemění se jednoduše nebo rychle. U dětí je sebepojetí určeno spíše situačně a stabilním se stává časem. Ačkoliv může být sebepojetí dítěte zlepšeno korektivní zkušeností, pravděpodobně k tomu nedojde na základě krátké, jediné nebo povrchní intervence. Z hlediska obsahu je tudíž sebepojetí popisováno jako hierarchická struktura znalostí a představ o vlastním já. Jednotlivé charakteristiky sebe sama se navzájem odlišují jednak tím, jak jsou pro daného člověka důležité, a také tím, jak jsou obecné (Výrost, Slaměník, 2008). Sebepojetí má proto hodnotící komponentu. Reprezentuje

jedinečné a nashromážděné úsudky o jedinci, kdy některé mohou představovat internalizované soudy druhých (například hodnoty, normy a představy o tom, co je sociálně žádoucí, jiné mohou být naopak jedinečné). Při hodnocení referovaného sebepojetí je proto důležité zvažovat jak nomotetické (interpersonální), tak idiografické (intrapersonální) zdroje srovnávání. To by totiž vždy mělo odrážet, jak se kupříkladu dítě hodnotí vzhledem ke svým vrstevníkům a jak se hodnotí vzhledem ke svým vnitřním standardům (Piers, Herzberg, 2015). Sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě. Je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení. Tento aspekt je ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí či sebedůvěra. V tomto ohledu lze proto rozlišovat sebevědomí (sebehodnocení) a sebeúctu (sebedůvěru). Sebevědomí je integrující činitel osobnosti, podle jehož charakteru se interpretují ostatní významy, vlastnosti a činy člověka. Vytváří se převážně v nukleární rodině, velkou roli hraje sociální akceptace okolím a prožitek kompetence. Naproti tomu sebeúcta vyjadřuje úspěšnost při dosahování cílů, obsahuje optimistický postoj k životu, pocit užitečnosti. V neposlední řadě je sebehodnocení chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebezposuzování na základě pozorování vlastní činnosti (Konečná, 2010).

Sebepojetí má proto komplexní charakter a zahrnuje prvky kognitivní, emocionální i činnostně regulativní. Primárně vychází z vlastní zkušenosti, nicméně vnější vlivy (například postoje a názory druhých lidí) jsou pro jeho vznik i utváření velmi důležité a zásadní. Internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě, který vyjadřuje hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, hodnoty a přijatelnosti, můžeme nazývat sebepřijetí. Vedle toho názory na vlastní schopnosti, kvalifikaci, efektivitu, schopnost dosahovat žádaných výsledků označujeme jako kompetentnost. V tomto ohledu má totiž sebepojetí velký vliv na řadu oblastí vnějších projevů, tedy jednání jedince (Orel a kol., 2016). Sebepojetí je proto tvořeno především sebehodnocením a identitou. Se sebepojetím úzce souvisí taktéž jméno, pohlaví, sociální role, vlastnosti osobnosti a chování (sebehodnocení hodnoty, svědomí, sebeúcta), a také tělesné schéma a vnější zjev. Dynamika vývoje sebepojetí pak následně spočívá v tom, že se na základě zkušeností se sebou a světem postupně diferencuje, a lidský jedinec získává způsobilost se vyrovnávat v co největším rozsahu s novými zkušenostmi. Pro harmonický

osobnostní vývoj a vnitřní stabilitu jsou důležité určité zkušenosti v prvních letech života dítěte, kdy dítě musí být svým sociálním okolím plně akceptováno. Vytváří se tak základní důvěra ve svět a sebezpečí se může vytvářet v souhlase s aktualizací tendencí. Jestliže toto základní, bezvýhradné přijetí chybí, dítě je ve svých potřebách frustrováno, případně deprivováno, dochází k vytváření tzv. primárních inkongruencí (Vymětal a kol., 2004).

Samotné sebezpečí je proto v různých etapách vývoje prožíváno a vyjadřováno různě. V raném dětství je hlavním cílem odlišení sebe od ostatních a vytvoření recipročního vztahu s primárními pečovateli. Během předškolního období se dítě více pohybuje, navazuje sociální vztahy s jinými dětmi a dospělými a začíná si uvědomovat příslušnost k danému pohlaví. Sebezpečí je v tomto období založeno zejména na zkušenostech dítěte v těchto oblastech a na chování a přístupu rodičů. U školních dětí k sebezpečí dále přispívají zejména školní výsledky a vztahy s vrstevníky. S vyšším věkem a zkušenostmi jsou jednotlivé sebepercepce dítěte diferencovanější, což je důsledkem snahy o integraci odlišných zkušeností do jednotného rámce. V adolescenci mohou některé aspekty sebezpečí projít prudkou změnou nebo diferenciací (například morální a etický sebeobraz, fyzické sebezpečí), zatímco jiné se vyvíjí kontinuálně (Piers, Herzberg, 2015). Sebereflexe jedince, z níž vyplývá sebezpečí jako obraz sebe sama, vzniká jako zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává především v interakci s okolním světem. Nejde však o jednoduchý odraz toho, jak je jedinec vnímán druhými, v jeho vlastním vědomí, nebo i v podvědomí, ale spíše o subjektivní zpracování signálů, které přijímá z vnějšího prostředí. Výběrovost vnímání je ovlivněna řadou faktorů osobnostních, ale i situačních. Z osobnostních můžeme uvést například celkové aktuální sebezpečí, hodnotové systémy, orientaci osobnosti jako integraci osobních vztahů k sobě i jiným. Naproti tomu ze situačních lze uvést kupříkladu aktuální psychologický stav či očekávání jedince (Sedláčková, 2009).

Žáci přichází do školy již s částečně vybudovaným sebezpečím, které se formovalo v předchozím životě za podpory rodičů a ostatních významných lidí. Mezi důležité jedince, kteří mohou sebezpečí žáka výrazně pozměnit, patří pochopitelně i učitelé. Chování učitelů vůči žákovi je zdrojem hodnocení a žák má tendenci odvozovat z chování učitele informaci o tom, jaký je. Pokud se však dítě v tomto ohledu setkává ve škole s nároky, které neodpovídají jeho předpokladům, zažívá často zkušenost neúspěchu a dostává se mu negativního hodnocení. To bývá cesta k vytvoření negativního sebezpečí, projevující se výrazným snížením aspirace k cíli či rezignací na školní aktivity. V opačném případě, je-li dítě hodnoceno nepřiměřeně mírně ke svému věku a schopnostem, sebezpečí a rozvoj výkonových potřeb se rozvíjí nedostatečně. Výsledkem může být lhostejný přístup k výkonům ve škole, ale i mimo ni. Ve středním školním věku se však sebezpečí dětí celkově stabilizuje. Děti si již uvědomují, v čem se liší od ostatních, znají svá silná a slabá místa, své schopnosti a výkony (Pugnerová a kol., 2019). Je tedy zřejmé, že pozitivní složky budují v dětech pocit úspěchu a důvěry ve vlastní schopnosti, naopak negativní složky bývají zdrojem negativních emocí, přesvědčení o vlastní neschopnosti a pocitu méněcennosti. Sebezpečí žáka proto významně souvisí se školní výkonností, jejím hodnocením a sebehodnocením. Školní výkon a sebezpečí se vzájemně ovlivňují. Do popředí vystupuje tudíž i specifická složka sebezpečí, tzv. školní sebezpečí, které se vyvíjí pod vlivem poznatků o vlastním výkonu (Matějček, Vágnerová, 1992). Učitelé si však mají být vždy vědomi toho, že patří mezi osoby, jež významně formují sebeobraz žáka. Měli by znát způsoby jednání a chování, které sebehodnotu žáka podporují, znát i ty způsoby, jež naopak sebehodnotu či sebeúctu snižují. Vytvořením podporujícího klimatu ve třídě, kde se žáci cítí bezpečně a kde cítí důvěru vůči učitelům i spolužákům, a přiměřeným přístupem k jednotlivým žákům mohou učitelé podpořit víru dítěte

ve svou vlastní hodnotu. Sebezpečí provází žáka během celé školní docházky a spoluovlivňuje jeho přístup k učení a ke školním povinnostem (Pugnerová a kol., 2019).

Je nutné se v našem uvažování zabírat i oblastí problematiky ústavní péče a školskými zařízeními pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Účelem těchto zařízení je v obecné rovině zajistit dítěti výchovnou péči v zájmu jeho zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání s cílem dosáhnout celkového rozvoje osobnosti jedince. V rámci výkonu ústavní a ochranné výchovy se poskytují výchovně vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou či nařízeným předběžným opatřením. Dalším aspektem této práce, který považujeme za nutné zmínit, je naplňování legislativně vymezeného předpokladu o tom, že samotný pobyt má co nejvíce odpovídat běžnému životu dítěte v rodině i ve společnosti, samozřejmě s přihlédnutím k individuálním a specifickým potřebám dětí (Smolík, Svoboda, 2012). Ústavní výchova v raném věku má klíčový vliv na celkový vývoj dítěte. Vliv je spatřován například v oblasti kognitivního vývoje a v rozvoji řeči. Významně zasaženou oblastí vývoje dětí v náhradní institucionální péči je socioemoční vývoj, a to zejména z důvodu nedostatečného prožití blízkých vztahů s pečující osobou. V tomto ohledu se domníváme, že základní úlohou praxe v prostředí institucionální výchovy je interakce do situace dětí a jejich osobnostní rozvoj v kontextu vzdělávání a socializace. I přesto, že efektivitu této intervenční praxe ovlivňuje bezpočet faktorů, klíčové jsou edukační potřeby dětí. S tímto úzce souvisí odlišnosti v sociálních, emocionálních a kognitivních dovednostech a kompetencích dětí v ústavní výchově, které způsobují překážky ve vzdělávání a v jejich socializaci. Tyto závěry ukazují na potřebu posunout pozornost speciálně-pedagogické intervence především do edukačních procesů běžné školy (Pacnerová, Myšková, 2016).

Významnou kapitolou v životě dítěte tvoří škola a vzdělávání. Význam školy a její kvalita se pro děti z náhradní výchovné péče zvyšuje i z důvodu jejich sociálního znevýhodnění. Problémy ve školním výkonu a v učení jsou totiž mnohdy následným významným etiologickým faktorem dalších životních selhávání v budoucnu. Domníváme se, že právě vzdělání hraje významnou roli při celkové změně životní situace těchto dětí či například v rámci budoucí profesní aspirace.

Obtíže a deficity v kognitivní či emocionální oblasti dětí v ústavní péči, stejně jako problematické zkušenosti s druhými lidmi (nedůvěra vůči okolí, zkušenost s odmítáním či nepřijetím) vstupují do samotných sociálních interakcí a významnou měrou ovlivňují nejen jejich kvantitu, ale i kvalitu. Na druhou stranu je to právě sociální interakce, v níž především probíhá speciálně-pedagogická intervence u těchto dětí. Jde především o sociální interakce s vrstevníky (kolektivní aktivity, skupinová práce) nebo s pedagogy (facilitace skupinových aktivit, individuální práce). Efektivita intervence s kvalitou vztahů a percepce jejich aktérů proto velmi úzce souvisí (Pacnerová, Myšková, 2016). Podporujeme totiž tvrzení, že ovlivňování dítěte v daném systému je spíše v rovině osobní intervence, s osobním cílem. A ten je kvalitní do té míry, naopak je kvalitní pedagog, který jej nastavuje, volí metody jeho dosahování a vytváří další kategorie a podmínky jeho realizace. Domníváme se, že pokud by měl systém náhradní výchovné péče doznat výraznějších kvalitativních změn, je nutné modifikovat především převažující přístup k výběru vhodných pedagogů působících v jeho rámci. Zastáváme názor, že systém profesních i osobnostních požadavků na pracovníky (zejména vychovatele) školských zařízení pracujících s dětmi se závažnou socializační odchylkou neodpovídá náročnosti a významu prováděné pedagogické práce. Limituje flexibilitu a samostatnost pedagogů směrem k dosahování požadovaných cílů. Dalším omezením daného

systemu je přijímání vhodných či naopak případná eliminace potenciálně nevhodných pedagogů prakticky pouze na podkladě splnění základních kvalifikačních kritérií a formálního psychologického vyšetření. Chybí kritéria pro strukturovanější výběr. Je-li na pozici vychovatele v zařízení náhradní výchovné péče pro děti se závažnou socializační odchylkou akceptovatelné středoškolské vzdělání, kombinované s kurzem speciální pedagogiky a vychovatelství obvykle realizovanými na úrovni celoživotního vzdělávání, je důvod se domnívat, že míra odborné připravenosti takto kvalifikovaného pracovníka představuje limitu v oblasti schopností nastavovat sobě systém dílčích cílů s předpokládaným výsledkem komplexní změny osobnosti dítěte v souladu s komplexními cíli výchovného procesu. Je tedy možné usuzovat, že žádáme-li po systému náhradní výchovné péče vyšší efektivitu v dosahování cílů výchovného procesu, kvalifikační kritéria a kompetence jeho realizátorů musí být jednou z klíčových oblastí našeho zájmu (Smolík, Svoboda, 2012).

2. METODOLOGIE

Náš výzkumný záměr jsme realizovali na vzorku dětí ve věku 10-15 let, které jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěny v dětském domově. Výzkum byl proveden standardizovaným testem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) na vzorku 109 vybraných respondentů. Daný výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován a to z hlediska pohlaví, kdy bylo 50 (46 %) chlapců a 59 (54 %) dívek. Uvedené výsledky v tomto článku jsou komparací této výzkumné skupiny dle pohlaví. Pro výzkum byly osloveny dětské domovy v Ústeckém kraji. Administrace standardizovaného dotazníku byla provedena vždy individuálně a s každým respondentem zvlášť. Jako doporučující pro podobné další výzkumy tohoto typu by se nám jevílo jako vhodné zaměření především na sebepečetí školní úspěšnosti i z hlediska věku respondentů (lze totiž předpokládat pokročilejší adaptaci na školní prostředí). Věkový průměr námi oslovených respondentů výzkumného šetření byl 13,3 let. Také další charakteristiky (například poruchy učení) mohou být důležitým prediktorem školního sebepečetí a sebehodnocení vlastní úspěšnosti. Tyto námi uvedené proměnné nebyly předmětem našeho výzkumu a nejsou ani popisovány v tomto příspěvku.

Standardizovaný test Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS postihuje sebepečetí dítěte v pozici žáka. Celkový dotazník obsahuje celkem 48 položek, jež jsou hodnoceny v šesti oblastech. Mezi tyto oblasti patří: obecné schopnosti (žák se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech a o vlastnostech důležitých pro úspěch ve školní práci), matematika, čtení, psaní, pravopis, sebedůvěra a sebepečetí. U obecných schopností se dítě vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, své bystrosti, pohotovosti a dalších vlastnostech. V matematice, čtení, psaní a pravopise, dítě dle svého názoru hodnotí schopnosti a úspěšnost v těchto předmětech. V poslední škále popisuje dítě důvěru ve své schopnosti a hodnotí postavení mezi žáky. Dotazníkem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS se dítěte záměrně ptáme, jakou má představu o svých schopnostech, výkonnosti v jednotlivých předmětech, sociálním postavení v konkurenci s ostatními. Respondent odpovídá na jednoduché uzavřené otázky formou ano či ne. Samotný dotazník pokrývá základní oblasti školního vzdělávání navazující na sebepečetí školní úspěšnosti. Stanoviska jsou následně bodována dle klíče. V zásadě výzkumné šetření přispívá k porozumění dítěti v jedné z nejdůležitějších oblastí jeho socializace, tedy ve škole. Jeho výhodou je i možnost využití u dětí, které mají školní problémy nebo jejich problémy se školou úzce souvisí. SPAS je velice vhodným nástrojem k posuzování školního sebepečetí různých skupin dětí, například dyslektiků, dětí se smyslovými poruchami, dětí s lehkými mozgovými dysfunkcemi, žáků tříd s rozšířeným

jazykovým vzděláním. Osvědčil se dobře také při výzkumném zjišťování, jak žáci přijímají a prožívají změny ve školských koncepcích, osnovách, systémech, organizačních opatřeních, při přechodu z nižšího stupně na vyšší (Matějček, Vágnerová, 1992). Dotazníkem Sebepečetí školní úspěšnosti dětí-SPAS se dítěte zaměřeně ptáme, jakou má představu o svých schopnostech, o své výkonnosti v jednotlivých předmětech, o svém postavení v konkurenci s ostatními. V tomto ohledu proto můžeme nálezy brát jako hodnověrné vyjádření jejich školního sebepečetí. To ovšem samozřejmě neznamená, že nám tím dítě vždycky říká, jakým opravdu je, nýbrž mnohdy také, jakým by chtělo být, jaký má samo pro sebe ideál. Někdy může přehánět, někdy se nedoceňuje, někdy se stylizuje, ale vždy nám vypovídá o sobě. Takovéto mínění o sobě nám dítě předkládá. Máme-li tomuto sdělení porozumět, musíme je uvést ve vztah s ostatními nálezy! Například se zjištěnou úrovní a strukturou inteligence dítěte, s anamnestickými údaji získanými od rodičů (zvláště o výchovných pravidlech, ambicích a hodnotové struktuře rodičů), s údaji o školním prospěchu a o chování dítěte ve škole, s nálezy získanými projektivními metodami, hodnotícími škálami či sociometrickými metodami. V zásadě tyto závěry přispívají k porozumění dítěti v jedné z nejdůležitějších oblastí jeho socializace, a to ve škole.

Pro výzkumné šetření jsme vybrali jako stěžejní ukazatel celkové hrubé skóre v jednotlivých škálách u respondentů výzkumného šetření. Celkové skóre, kterého lze maximálně v testu dosáhnout se pohybuje v rozmezí 0-48 bodů a 0-8 bodů v jednotlivých škálách. Aritmetické průměry byly vypočítány z těchto skóre, kde: ÚV = aritmetický průměr výsledku hrubého skóre dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, ČT = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry, SD = směrodatná odchylka, DÚV = děti umístěné v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, D = dívky výzkumného šetření, CH = chlapci výzkumného šetření.

Vícenásobná komparace dat v rámci Pearsonova korelačního koeficientu a analýzy rozptylu ANOVA byla provedena pomocí softwaru Microsoft Excel a Statgraphics Centurion XVI. II na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Žpočet ANOVA-testu nás zajímala především hodnota testového kritéria F a jemu příslušející hodnota pozorované hladiny významnosti P. V případě, že P hodnota byla menší než 0,05, podrobili jsme data post-hoc analýze. Při statistické analýze jsme volili konkrétní metody podle typu a rozdělení dat. Data byla nejdříve testována Shapirovým-Wilkovým testem normality (Shapiro&Wilk, 1965). Pro komparaci v rámci jednotlivých sledovaných subtestů jsme dále využili Mannův-Whitneyův U-test, který je určen pro srovnání dvou nezávislých skupin (Mann&Whitney, 1947). Mezi kterými skupinami je následně statisticky významný rozdíl, jsme následně zjišťovali z post-hoc analýzy založené na metodě Dunnové (Dunn, 1964).

3. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH DISKUSE

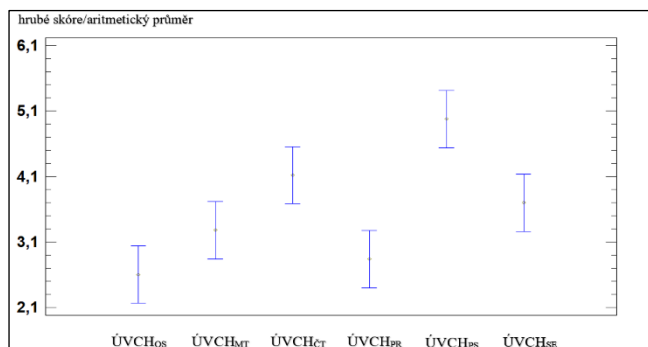
V rámci našeho výzkumného šetření jsme tedy komparovali hrubé skóre sledovaných oblastí sebepečetí školní úspěšnosti u dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově. Pro výzkum byly osloveny dětské domovy v Ústeckém kraji.

V závislosti na měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili u chlapců výzkumného šetření dvě základní hodnoty. F hodnota byla 7,79 a P hodnota 0,00, tedy menší než 0,05. Mezi komparovanými soubory nejsou proto sledované rozptyly shodné. Demonstraci celé situace prezentuje i intervalový graf 1, kdy $ÚVCH_{OS} = 2,600$, $SDCH_{OS} = 1,852$, $ÚVCH_{MT} = 3,280$, $SDCH_{MT} = 1,896$, $ÚVCH_{ČT} = 4,120$, $SDCH_{ČT} = 2,678$, $ÚVCH_{PR} = 2,840$, $SDCH_{PR} = 2,024$,

$\bar{U}VCH_{PS} = 4,980$, $SDCH_{PS} = 2,559$, $\bar{U}VCH_{SE} = 3,700$, $SDCH_{SE} = 2,215$, $TOTCH = 3,587$, $SDCH_{TOT} = 2,350$.

Graf 1: Intervalový graf výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců výzkumného šetření

($\bar{U}V$ = aritmetický průměr výsledku hrubého skóre dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, CH = chlapci výzkumného šetření, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $ČT$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)



Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců výzkumného šetření znázorňuje tabulka I. Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše konkrétně určují, mezi kterými oblastmi sebepojetí školní úspěšnosti existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. V rámci této skupiny výzkumného šetření chlapců byly zjištěny statisticky významné rozdíly především ve škále psaní. Dále v oblasti čtení, pravopisu, obecných schopností a sebedůvěry. V tomto zjištění dle našeho názoru úzce koreluje fakt, že sebepojetí školní úspěšnosti se děje na základě obecných schopností a sebedůvěry. Dále pak na základě slovního základu jedince. Proto je oblast čtení a psaní, potažmo celkově čtenářská gramotnost, nezbytnou základnou a důležitým předpokladem úspěchu v dnešní moderní společnosti. V tomto ohledu akcentuje především nutnost a schopnost dětí porozumět čtenému jazyku. Dítě by totiž mělo umět nad jazykem přemýšlet a správně ho využívat, aby dosáhlo svých cílů a rozvíjelo své vědomosti. Jazyk následně jedinci umožňuje také zapojení do společnosti. Z výsledků výzkumného šetření se domníváme, že právě prostředí má vliv na celkové výsledky výzkumného šetření (Svoboda a kol., 2020).

Tab. I: Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u chlapců výzkumného šetření

($\bar{U}VCH$ = chlapci výzkumného šetření, kteří jsou umístěni v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $ČT$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)

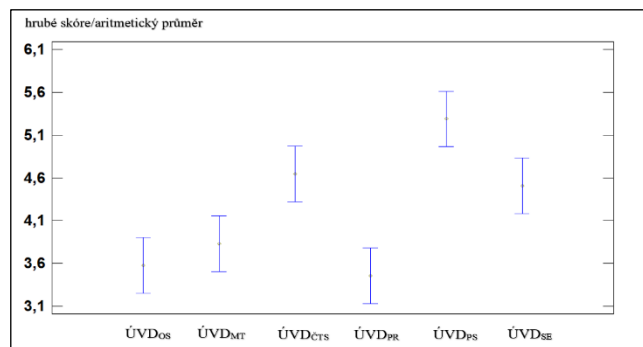
	$\bar{U}VCH_{OS}$	$\bar{U}VCH_{MT}$	$\bar{U}VCH_{ČT}$	$\bar{U}VCH_{PR}$	$\bar{U}VCH_{PS}$	$\bar{U}VCH_{SE}$
$\bar{U}VCH_{OS}$	-----	$P_t = 0,063$	$P_t = 0,004$	$P_t = 0,609$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,016$
$\bar{U}VCH_{MT}$		-----	$P_t = 0,070$	$P_t = 0,168$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,490$
$\bar{U}VCH_{ČT}$			-----	$P_t = 0,012$	$P_t = 0,096$	$P_t = 0,378$
$\bar{U}VCH_{PR}$				-----	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,079$
$\bar{U}VCH_{PS}$					-----	$P_t = 0,006$
$\bar{U}VCH_{SE}$						-----

V závislosti na dalším námi realizovaném výzkumném měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili u dívek výzkumného šetření dvě základní hodnoty. F hodnota byla 9,34 a P hodnota 0,00,

tedy menší než 0,05. Mezi komparovanými soubory nejsou opět proto sledované rozptyly shodné. Demonstraci celé situace prezentuje intervalový graf 2, kdy $\bar{U}VD_{OS} = 3,576$, $SDD_{OS} = 1,556$, $\bar{U}VD_{MT} = 3,831$, $SDD_{MT} = 1,652$, $\bar{U}VD_{ČT} = 4,644$, $SDD_{ČT} = 2,099$, $\bar{U}VD_{PR} = 3,458$, $SDD_{PR} = 1,715$, $\bar{U}VD_{PS} = 5,288$, $SDD_{PS} = 1,876$, $\bar{U}VD_{SE} = 4,508$, $SDD_{SE} = 1,823$, $TOTD = 4,218$, $SDD_{TOT} = 1,898$.

Graf 2: Intervalový graf výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u dívek výzkumného šetření

($\bar{U}V$ = aritmetický průměr výsledku hrubého skóre dětí umístěných v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, D = dívky výzkumného šetření, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $ČT$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)



Tab. II: Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u dívek výzkumného šetření

($\bar{U}VD$ = dívky výzkumného šetření, kteří jsou umístěni v rámci nařízené ústavní výchovy v dětském domově, D = dívky výzkumného šetření, OS = škála obecných schopností, MT = škála matematika, $ČT$ = škála čtení, PR = škála pravopis, PS = škála psaní, SE = škála sebedůvěry)

	$\bar{U}VD_{OS}$	$\bar{U}VD_{MT}$	$\bar{U}VD_{ČT}$	$\bar{U}VD_{PR}$	$\bar{U}VD_{PS}$	$\bar{U}VD_{SE}$
$\bar{U}VD_{OS}$	-----	$P_t = 0,355$	$P_t = 0,003$	$P_t = 0,939$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,005$
$\bar{U}VD_{MT}$		-----	$P_t = 0,014$	$P_t = 0,244$	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,044$
$\bar{U}VD_{ČT}$			-----	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,146$	$P_t = 0,577$
$\bar{U}VD_{PR}$				-----	$P_t = 0,000$	$P_t = 0,003$
$\bar{U}VD_{PS}$					-----	$P_t = 0,026$
$\bar{U}VD_{SE}$						-----

Zjištěné hodnoty post hoc analýzy všech výsledků v závislosti na celkovém hrubém skóre v jednotlivých sledovaných škálách sebepojetí školní úspěšnosti u dívek výzkumného šetření znázorňuje tabulka II. Tučně zvýrazněná čísla v tabulce výše opět konkrétně určují, mezi kterými oblastmi sebepojetí školní úspěšnosti existují statisticky významné rozdíly na pětiprocentní hladině významnosti. V rámci této skupiny dívek výzkumného šetření byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve škále psaní. Dále v oblasti čtení, pravopisu, obecných schopností a sebedůvěry. Oproti chlapcům jsou výsledky dívek z hlediska dosažených hrubých skóre v jednotlivých oblastech vyšší. Konečné výsledky jsou však velmi podobné.

V tabulce III přikládáme ještě pro celkovou představu výzkumného šetření vnitřní interkorelace mezi jednotlivými škálami sebepojetí školní úspěšnosti u všech respondentů výzkumného šetření.

Tab. III: Interkorelace mezi jednotlivými škálami SPAS/deskripcie všichni respondenti výzkumného šetření (Svoboda a kol., 2020)

škála	obecné schopnosti	matematika	čtení	pravopis	psaní	sebedůvěra	celkový skóre
obecné schopnosti	-----	0,559	0,321	0,424	0,709	0,836	0,666
matematika		-----	0,329	0,148	0,545	0,682	0,579
čtení			-----	0,270	0,384	0,733	0,651
pravopis				-----	0,242	0,637	0,613
psaní					-----	0,622	0,591
sebedůvěra						-----	0,947

Z tohoto porovnání stojí za zmínku vysoká korelace obecné schopnosti a sebedůvěry. Je zřejmé, že obě měří do značné míry obecnější postoje ke školní práci a uplatnění, i když každá z poněkud jiného hlediska. Avšak je zde dobře patrná i celková korelace v oblasti sebedůvěry v rámci všech sledovaných škál dotazníku Sebepečení školní úspěšnosti dětí-SPAS. Domníváme se, že tyto výsledky nejsou překvapivé. Vzdělávání je totiž kumulativní proces, a tak výsledky jednoho roku školní docházky závisí také na tom, co se žák naučil v předchozím roce. Vliv školy navíc doplňuje vliv rodinného i širšího sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Svoboda a kol., 2020).

4. ZÁVĚR

Sebepečení je ze své podstaty fenomenologické (Piers, Herzberg, 2015). Nelze jej pozorovat přímo, ale musí se odvodit z chování nebo vyjádření samotného jedince. Přestože chování lze měřit přímo, je složité využít pozorování chování k vyvozování konzistentních závěrů o sebepečení. Vyjádření o sobě samém, ačkoliv je různě zkrácené, je přesnější, protože jde o přímou zkušenost jedince. Stabilní sebepečení udržuje konzistentní reakce jedince napříč situacemi, což pomáhá redukovat nejednoznačnost v nových situacích a strukturovat chování směrem k již existujícím cílům. Činy jedince jsou také ovlivněny jeho úsudkem o tom, zda je konkrétní chování konzistentní s jeho vlastním sebeobrazem. Chování, které je se sebepečím v souladu, bude upřednostněno, potenciální úspěch či neúspěch a emoce s nimi spojené (například hrdost, radost, ponížení) zároveň mohou sloužit jako významné zdroje motivace.

Předložený článek se věnuje problematice sebepečení školní úspěšnosti dětí ve věku 10-15, které jsou v rámci nařízené ústavní výchovy umístěny v dětském domově. Výzkum byl proveden standardizovaným testem Sebepečení školní úspěšnosti dětí-SPAS (Matějček, Vágnerová, 1992) na vzorku 109 vybraných respondentů. Daný výzkumný soubor byl dále vnitřně diferencován, a to z hlediska pohlaví. Pro výzkum byly osloveny dětské domovy v Ústeckém kraji. Administrace standardizovaného dotazníku byla provedena vždy individuálně a s každým respondentem zvlášť.

V rámci našeho výzkumného šetření jsme komparovali získané hrubé skóre u dětí ve sledovaných oblastech sebepečení školní úspěšnosti. Mezi reflektované patřily: obecné schopnosti, matematika, čtení, psaní, pravopis, sebedůvěra a sebepečení. V závislosti na měření analýzy rozptylu ANOVA jsme zjistili statisticky významné rozdíly u obou skupin respondentů. Zjištěné hodnoty post hoc analýzy určily difference u respondentů výzkumného šetření především ve škále psaní. Dále v oblasti čtení,

pravopisu, obecných schopností a sebedůvěry. Výsledky obsahují ještě pro celkovou představu vnitřní interkorelace mezi jednotlivými škálami sebepečení školní úspěšnosti u všech respondentů výzkumného šetření. Z tohoto porovnání stojí za zmínku vysoká korelace obecné schopnosti a sebedůvěry. Avšak je zde dobře patrná i celková korelace v oblasti sebedůvěry v rámci všech sledovaných škál dotazníku Sebepečení školní úspěšnosti dětí-SPAS.

Zastáváme názor, že úroveň kognitivního rozvoje je hlavním měřítkem započítání školní docházky a faktorem úspěšnosti ve výchovně vzdělávacím procesu (rozvoj myšlení a řeči, schopnost koncentrace pozornosti, rozvoj paměti, představivost a fantazie). V tomto ohledu dle našeho názoru úzce koreluje fakt, že rozvoj kognitivních schopností se děje na základně slovního a početního základu jedince. Oblast matematiky je totiž důležitá k úspěchu v moderní společnosti. Jedná se o jazyk přírodních věd a způsob uvažování rozvíjející kritické i logické myšlení a tím i naši orientaci ve světě. Domníváme se však, že rozvoj matematické gramotnosti je úzce propojen a děje se v součinnosti s gramotností čtenářskou (Tírpák a kol., 2020).

Zdroje

- DUNN, O. J. Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 1964, 6(3), 241–252.
- KONEČNÁ, V. *Sebepečení a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- MANN, H. B., WHITNEY, D. R. On a test of whether one or two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 1947, 18(1), 50–60.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Dotazník sebepečení školní úspěšnosti dětí SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- OREL, M., OBEREIGNERŮ, R., MENTEL, A. *Vybrané aspekty sebepečení dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4998-8.
- PACNEROVÁ, H., MYŠKOVÁ, L. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově*. Praha: NUV v Praze, 2016. ISBN 978-80-7481-157-9.
- PIERS, E. V., HERZBERG, D. S. *Dotazník sebepečení dětí a adolescentů Piers-Harris 2*. Praha: Hogrefe, 2015.
- PUGNEROVÁ, M. a kol. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2790-0.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SHAPIRO, S. S. a WILK, M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 1965, 52(3-4), 591-601.
- SMOLÍK, A., SVOBODA, Z. a kol. *Etopedická propylaje I. Aktuální otázky systému náhradní výchovné péče o jedince s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-529-2.
- SVOBODA, Z., SMOLÍK, A., TÍRPÁK, J., SIROTKOVÁ, H. *Komparace sebepečení školní úspěšnosti dětí v ústavní výchově*. Speciální pedagogika, 2020, 3(4). ISSN 1211-2720.
- TÍRPÁK, J., ŠKODA, J., SIROTKOVÁ, H. *Komparace kognitivních schopností žáků mladšího školního věku z odlišného sociokulturního prostředí*. Speciální pedagogika, 2020, 3(4). 45-64. ISSN 1211-2720.
- VYMĚTAL, J. a kol. *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0723-3.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.