

**Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie**

**Postoje středoškolských žáků k vyučovacím předmětům
Bakalářská práce**

Autor: Robert Kouřil
Studijní program: B7505 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování
Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph. D.

Hradec Králové, 2016



Zadání bakalářské práce

Autor: Robert Kouřil

Studium: P13562

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování

Název bakalářské práce: **Postoje středoškolských žáků k vyučovacím předmětům**

Název bakalářské práce The high school student's attitude to teaching

AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce se zabývá postoji žáků středních škol k vyučování jako celku. Hlavním cílem je vysledovat faktory, které ovlivňují oblíbenost a neoblíbenost vyučovacích předmětů a zjistit jejich důsledky pro školní práci. V první, teoretické části budou popsány termíny a výchozí stav postojů k vyučovacím předmětům a aspekty, podporující tyto postoje. Dále se studie bude zabývat faktem, co vede studenty k nedbalé či naopak velmi svědomité přípravě. V další části se práce zabývá tím, jak studenti přistupují ke škole jako k instituci a jak přistupují k vyučování. K získání dat bude použito kvalitativní i kvantitativní šetření pomocí anonymního dotazníku a rozhovorů. Získaná data budou statisticky zpracována a vyhodnocena.

HOLT, J. : Proč děti neprospívají. Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X KRECH, D. : Psychology: Berkeley, 1977 NAKONEČNÝ, D. : Motivace pracovního jednání a její řízení. Portál, 1992. ISBN 80-85603-01-2 MAREŠ, J. : Styly učení žáků a studentů. Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7 ALLPORT, G. W. : Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality, 1955. New Haven: Yale University Press. ISBN 0-300-00264-5 GAVORA, P. : Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. LAŠEK J. : Skripta sociální psychologie. Hradec Králové, 2005, s. 39 ÷ 44 OPPENHEIM A. N.: Questionnaire Design, Interviewing, and Attitude Measurement. Pinter Publishers, 1992 OSGOOD Charles E., SUCI George J., TANNENBAUM Percy H.: The Measurement Of Meaning. Paper Publishing 1967, ISBN 978-0-252-74539-3

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Oponent: doc. Boris Iljuk, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Doležalové, Ph. D. za odborné vedení práce, věcné připomínky, dobré rady a vstřícnost při konzultacích a vypracovávání bakalářské práce.

Anotace:

KOUŘIL, Robert. *Postoje středoškolských žáků k vyučovacím předmětům.*

Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016, 44 s.

Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá postoji žáků středních škol k vyučování jako celku. Hlavním cílem je vysledovat faktory, které ovlivňují oblíbenost a neoblíbenost vyučovacích předmětů a zjistit jejich důsledky pro školní práci.

V první, teoretické části budou popsány termíny a výchozí stav postojů k vyučovacím předmětům a aspekty, podporující tyto postoje. Dále se studie bude zabývat faktem, co vede studenty k nedbalé či naopak velmi svědomité přípravě.

V další části se práce zabývá tím, jak studenti přistupují ke škole jako k instituci a jak přistupují k vyučování.

K získání dat bude použito kvalitativní i kvantitativní šetření pomocí anonymního dotazníku a rozhovorů. Získaná data budou statisticky zpracována a vyhodnocena.

Klíčová slova: učební zvyky, rodina, oblíbenost, příprava, úspěšnost

Annotation:

KOUŘIL, Robert. *The high school student's attitude to learning.*

Hradec Králové: Faculty Of Education, University Of Hradec Králové, 2016,
44 pp. Bachelor Degree Thesis

This bachelor's work focused on high school student's attitude to learning. The primary target of this bachelor work. is observation of factors which have an influence on popularity of learning and find out all cosequences for the school working.

In the second part the general terms and the default level of attitudes to learning and aspects which supports these activities will be described. Further we will look into facts of careful or uncareful student's preparation.

In the next part we will investigate the student's attitudes to school as complex institution. This B.W. will not research learning habits between girls and boys because it is very excating task.

To collect data research will be used a qualitative and quantitative investigation methods using anonymous forms and interviews. The obtained data will be evaluated by statistic methode.

Keywords: learning habits, the family, popularity, preparation, success

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum: Podpis studenta:

Obsah

Seznam použitých termínů

1. Úvod	13
2. Teoretická východiska.....	15
2.1 Postoj.....	15
2.2 Výklad postoje	16
2.3 Faktor	18
2.4 Korelace mezi školou a vyučováním	19
3. Problematika, cíl a hypotéza	22
3.1 Stanovení cíle	22
3.2 Hypotéza	22
4. Metodiky	24
5. Použitá metoda.....	26
6. Empirická šetření a analýza dat.....	27
6. Závěr	37
Seznam použitých informačních zdrojů.....	38
Příloha A	
Příloha B	

Seznam použitých termínů

DOTAZNÍK

Nástroj, který slouží k hromadnému získávání údajů pomocí písemných otázek, které mohou být uzavřené, polouzavřené a otevřené.

EVALUACE

V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy, atd.

HYPOTÉZA, DOMNĚNKA

Tvrzení, resp. podmíněný výrok, který předpokládá vztah mezi dvěma nebo více proměnnými. Hypotéza nemůže být formulována jako otázka. Předpokládaný vztah mezi proměnnými platí do okamžiku, než je popřen. Při výzkumu je hypotéza buďto potvrzena, částečně potvrzena, nebo popřena.

INTERPRETACE

Vysvětlení, výklad, objasnění, nacházení smyslu vyvozováním souvislostí z jevů, které nejsou samy o sobě dostatečně jasné, úplné a jednoznačné.

KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Proces výzkumu, kdy se výzkumník snaží jevy pochopit a vysvětlit z hlediska zkoumané osoby. Je pro něj charakteristické dlouhodobé nestrukturované pozorování.

KVANTITATIVNÍ METODY

Způsoby a techniky sběru dat o jevech či faktorech, které jsou jednoznačně měřitelné. Též sem patří metody, u kterých je možný převod kvalitativních údajů na údaje číselně vyjádřitelné, např. měření postojů pomocí škál. Základními

kvantitativními technikami jsou: dotazník, obsahová analýza nebo sociometrický test.

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Proces výzkumu, kdy se snažíme přistupovat ke zkoumanému jevu objektivně, s užitím kvantitativních metod zkoumání. Cílem je potvrdit nebo vyvracet hypotézy vytvořené na základě existující teorie.

PROJEKT VÝZKUMU

Plán, na jehož základě se má realizovat výzkum. V empirickém výzkumu zahrnuje vymezení problematiky, zhodnocení dosavadních poznatků o ní, stanovení cílů, hypotéz, popis metod a další zajištění a využití publikování výsledků.

PROMĚNNÁ

Vlastnost, která nabývá různých hodnot. Symbol, jemuž jsou přiřazovány čísla nebo hodnoty. V pedagogickém výzkumu jakýkoliv faktor, který ovlivňuje zkoumaný objekt.

RELIABILITA

Znamená přesnost a spolehlivost výzkumného nástroje. Stanovuje se opakovaným měřením nebo jinými nástroji, např. Cronbachovou metodou alfa.

RESPONDENT

Osoba, jíž se dotazujeme (dotazník, interview) či ji zkoumáme.

SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Výzkumná technika používaná v psycholingvistickém výzkumu i v pedagogickém výzkumu. Měří se význam slov a postojů k něčemu. Základem je bipolární škála adjektiv, následně rozšířená a subjekt vyjadřuje svůj postoj k posuzovaným objektům.

ŠKÁLOVÁNÍ

Různé techniky, s jejichž pomocí přiřazujeme číselné hodnoty takovým jevům, které nemůžeme přímo měřit na intervalové nebo poměrové stupnici. Tvoří přechod od pojmů kvalitativních ke kvantitativním a umožňuje kvantifikovat data typu: větší-menší, často-občas-nikdy. Jedná se o postup, kterým lze vytvářet škály.

ŠKÁLY

Nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti nebo jevu (např. oblíbenost předmětu, použité pomůcky) nebo jeho intenzitu. Posuzovatel určuje polohu na škále (např. velmi oblíbený, oblíbený, ani oblíbený ani neoblíbený, neoblíbený, velmi neoblíbený) nebo přiřazuje dané vlastnosti nebo jevu počet bodů. Zvláštním typem škál jsou škály bipolární a škály Likertovy.

ŠKÁLY BIPOLÁRNÍ

Obsahují dvě krajní možnosti, např.: vyhovující-nevyhovující.

ŠKÁLY LIKERTOVY

Používají se na měření postojů a názorů lidí. Např.: Škola je autokratická instituce: silně souhlasím - souhlasím - ani souhlasím ani nesouhlasím - nesouhlasím - silně nesouhlasím.

VALIDITA

Znamená schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Posuzuje se validita obsahová, konstruktová a souběžná.

VÝZKUM EMPIRICKÝ

Je založen na zkušenosti - empirii. Na rozdíl od experimentu není možné při jeho opakování dodržet shodné výzkumné podmínky. Je častý ve společenských vědách.

VÝZKUM VĚDECKÝ

Systematické a kritické zkoumání hypotetických tvrzení o předpokládaných vztazích mezi jevy. Jeho výsledkem jsou teorie, jež umožňují jevy vysvětlovat a předvídat.

1. Úvod

Sestupný trend studijních výsledků středoškolských studentů trvá podle výzkumů už několik let. Na veřejnosti se objevuje se mnoho ohlasů, které reagují na upadající vzdělanost mládeže, a pak náhle zájem o výzkum zmizí a všechno jede dál postaru až k dalšímu výzkumu. Je však potřeba zeptat se, proč tomu tak je, co je příčinou těchto periodických stavů. Označovat jako příčinu nastalého stavu kurikulární reformu a různost školních vzdělávacích programů, popř. současnou konzumní společnost nebo nekvalitní učitele, je částečným zjednodušením celé situace, i když i v tomto zjednodušení nalézáme část pravdy. Kurikulární reformu je možné charakterizovat jako zásadní změnu vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků. Možná bychom se ale měli více zabývat tím, co se stane v průběhu školní docházky s vrozenou chutí malých dětí učit se nové věci, s jejich vytrvalým zkoumáním světa, který je obklopuje. Jak se stane, že u mnohých z nich tato motivace mizí už v průběhu prvního ročníku? Ve výroční zprávě České školní inspekce za školní rok 2014/2015 se uvádí: „Nízká vnitřní motivace žáků ke vzdělávání a malý zájem o průběh a výsledky vzdělávání ze strany zákonných zástupců žáků zejména ve středoškolské oblasti – učební obory, souvisejí s vysokou mírou školní neúspěšnosti a odchody ze vzdělávání. Obrovským způsobem se zvýšily zameškané hodiny ve středním školství. Z 82% je důvodem nepřizpůsobení se školnímu režimu. Ke zlepšení nepomáhají ani opatření škol, tedy ani restrikce, ani motivace žáků formou stipendií, případně různých příspěvků, vázaných na docházku.“ (Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolního-neuspechu-v-CR>). Česká školní inspekce dále podotýká, že kořeny ztráty motivace lze hledat na druhém stupni základních škol, kdy jsou žáci v problémovém věku a systém je odsune na druhou kolej, jelikož vědí, že se žádostí na učňovské obory uspějí všichni. John Holt ve svých knihách „Proč děti neprospívají“ a „Jak se děti učí“, věnoval hodně času pozorování dětí při učení. V předmluvě první zmíněné knihy říká: „Děti neprospívají proto, že se bojí, nudí a že jsou zmatené. Bojí se ze všeho nejvíce toho, že neuspějí, že zklamou nebo nepotěší ty dospělé kolem sebe, jejichž nekonečné

naděje a očekávání visí nad jejich hlavami jako mrak. Nudí se proto, že to, co jim ukládáme a o čem říkáme, že mají ve škole dělat, je pro ně nepodstatné, nezajímavé, a protože to klade velmi omezené a úzké požadavky na široké spektrum jejich inteligence, schopností a talentů. Jsou zmatené proto, že většina z vodopádu slov, který na ně ve škole dopadá, má jen malý nebo vůbec žádný smysl. Často je ve zřejmém rozporu s jinými věcmi, které jim byly řečeny, a jen velmi zřídka má nějaký vztah k tomu, co skutečně znají, k hrubému modelu skutečnosti, který si nosí ve svých hlavách.“

Zajímá nás to jako učitele? Víme, jak se takové věci dají zjistit? A jak na tato zjištění úspěšně reagovat?

Možností dovědět se o vztahu dětí k učení a škole, o jejich vnímání prostředí třídy a školy a o dalších okolnostech vzdělávání je celá řada. Nejjednodušší způsob je například zavést s dětmi dialog na téma Škola a co se mi na ní líbí. Na základě konkrétních zjištění v konkrétní škole u konkrétních žáků konkrétních učitelů je možné zamyslet se nad tím, co by se pro ně dalo udělat. Společně (a to mám na mysli i u středoškolské mládeže) - učitelé s rodiči a určitě i s žáky - se můžeme zamyslet, jak zlepšit postoj jednotlivých dětí k učení, jejich dovednost učit se a v důsledku i jejich vzdělávací výsledky. Rodiče by v tom měli školu podpořit. Cílem je přece lepší příprava všech žáků pro osobní i profesní život.

Zajímavé možnosti (evaluační nástroje) nabízí školám projekt MŠMT *Cesta ke kvalitě*. Tento projekt byl sestaven právě proto, abychom si mohli na otázky typu: Jaký je vztah studenta ke škole a k vyučování? Podle tohoto projektu můžeme zkoumat, jaké jsou postoje žáků ke škole a k jednotlivým předmětům či k vyučování obecně. Právě podle pravidel tohoto projektu jsem využil při rozboru šíře vytyčené problematiky, kdy jsem zúžil pojem „vyučovací předměty“ na šíři vyučování jako takového, ve smyslu procesu přenosu informací ze školy jako instituce ke studentovi jako koncovému uživateli. V další části práce tedy operuji s pojmem vyučovacích předmětů jako s vyučováním v obecném pojetí. Rovněž se nezabývám genderovým hlediskem.

2. Teoretická východiska

Postoje k vyučovacím předmětům a jejich zkoumání, řadíme v dnešní době mezi důležité výzkumné oblasti, a to zejména kvůli vzájemnému vztahu mezi postoji studentů k předmětu a jejich úspěšnosti v tomto předmětu.

2.1 Postoj

Základním zkoumaným problémem je tedy pojem *postoj*, jeho složky, změna a měření. Celosvětově existuje mnoho definic tohoto pojmu, které se vzájemně odlišují v určitých znacích. Poprvé byl pojem postoj definován roku 1918, kdy byly popsány postoje jako procesy individuálního vědomí, mající určující vliv na aktuální a budoucí reakce člověka k okolí. Mezi nejznámější a nejpoužívanější popis patří definice od prof. Gordona W. Allporta (1897 - 1967). Ten definuje postoj jako *mentální a nervový stav připravenosti k reagování, který se utváří na základě zkušeností a má usměrňující vliv na chování* (ALLPORT, G. W. : *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*, 1955).

David Krech vysvětluje postoje jako *trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendenci jednání pro nebo proti společenským objektům* (KRECH, D. : *Psychology: Berkeley*, 1977).

Prof. Milan Nakonečný definuje postoj jako *mít vůči něčemu postoj znamená zaujmout vůči určitému objektu hodnotící stanovisko* (NAKONEČNÝ, D. : *Motivace pracovního jednání a její řízení*, 1992). Je to zvláštní prvek ve struktuře osobnosti, který vyjadřuje hodnocení objektu subjektem. Objektem hodnocení v případě vyučovacího procesu může být cokoliv – může to být učení jako celek, případně učitel nebo samotné hodiny vyuuky či další aspekty související s konkrétní výukou.

Charles I. Osgood, George J. Suci a Percy J. Tannenbaum definují postoje jako *predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují* (OSGOOD Charles E., SUCI George J., TANNENBAUM Percy H.: *The Measurement Of Meaning*, 1967). Nakonec i Velký sociologický slovník (1997) určuje postoj jako *relativně ustálený sklon*

jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem, případně reagovat pozitivně nebo negativně na podněty s takovou situací spjaté.

Všechny tyto definice vyjadřují jedno společné. Tím společným jevem jsou mentální reflexe na nově nastalý stav. To je také pohled, který je pro můj výzkum podstatný.

D. Krecht, R. S. Crutchfield a A. T. Ballachey (Člověk ve společnosti, 1968) uvádějí základní složky postoje:

- a) kognitivní – je tvořena názory a myšlenkami jedince o předmětu postoje a je založena na minulé zkušenosti,
- b) afektivní – týká se toho, co jedinec cítí k předmětu postoje, tvoří ji emoce a emocionální reakce,
- c) konativní – je vyjádřena sklony k určitému chování a jednání vůči předmětu postoje.

Postoj, jako hodnotící stanovisko, však musí na nějakém základě vzniknout, vyvinout se a zformovat se. Na tyto poznatky poukázal prof. Allport, který v roce 1954 definoval čtyři základní podmínky formování postoje:

- a) individuální zkušenosti se spojují s objektem postoje a integrují se ve formě sjednoceného postoje;
- b) postoj, který je zpočátku difúzní, se může pod vlivem zkušeností diferencovat;
- c) stabilní postoj se může zformovat i náhle jako výsledek jediné traumatické zkušenosti;
- d) imitace postojů, vyjádřených v chování přátel, rodičů atd. (významných druhých, pozn. aut.) může být zdrojem zprostředkování hotových postojů jedince.

2.2 Výklad postoje

Pokusme se na termíny, vysvětlující pojem *postoj* podívat prizmatem středoškolské mládeže, jinými slovy vztáhneme obecné popisy pojmů a faktorů na daný objekt, což je právě mládež středoškolská.

Postoje se vytvářejí v procesu uspokojování potřeb. Jestliže definujeme postoj jako soustavu pozitivních nebo negativních hodnocení, mohou z tohoto pohledu vznikat

postoje pozitivní nebo negativní. Pozitivní postoje se vytvářejí k objektům, které *zajišťují* saturaci potřeb (pozitivní vztah k partnerovi, který mi dává pocit jistoty a lásky, k ovoci, které mi velmi chutná, atd.). Naopak negativní postoje vznikají k objektům, které *brání* saturaci potřeb (učení mě odvádí od hudby, kterou provozuji rád, atd.). Tento úhel pohledu lze právě využít při monitoringu postojů mládeže v době dospívání, kdy jejich osobnost reaguje na podněty zvenčí (mezi které patří i působení školy) mnohdy neadekvátně a stanoví tak postoj ke škole jako k celku.

Postoje mohou být izolované, často se integrují do hodnotových systémů. Zde je důležitou charakteristikou fakt, jak je postoj spojen s hodnotovým systémem. Individuální postoje bývají přiřazovány do rozsáhlých struktur, tzv. hodnotových systémů, zahrnutých do obrazu vlastního, tzv. vlastního já. Člověk má obraz sebe sama jako jedince s určitými hodnotami, proto ohrožení takového hodnotového systému může vyvolat i neadekvátní emocionální odpověď, protože zde, podle něho, hrozí přímé ohrožení jeho potřeb. Dospívající mládež tak negativně reaguje na direktivní nařízení školy jako autokratického aparátu.

Postoje jako přetrvávající zůstatky zkušeností člověka mají také tendenci uchovávat a omezovat jeho svět. Jelikož se ale svět v okolí člověka mění, ve snaze udržet krok, člověk s těmito změnami zjišťuje, že svoje postoje na základě vývoje společnosti mění, i když mnohdy nechce. Tato měnitelnost závisí na řadě faktorů: na osobnosti jedince, speciálně na jeho inteligenci, na kvalitě hodnotového systému; na přidružení se člověka k sociální skupině a v neposlední řadě na percepční obraně (jinými slovy: vnímám pouze to, co chci slyšet). Zde lze vysledovat posun vnímání a uvědomování si společnosti např. v páté třídě ZŠ a pak v prvním ročníku SŠ.

Vytváření postojů, hodnocení, pomáhá člověku uskutečňovat jeho přidružování se k sociálním skupinám, kterou můžeme nazvat i třídou. Čím více zajišťuje členství v sociální skupině naplnění potřeby přináležet skupině (což je mimochodem, v určitém věku důležité) a podporuje tím tak jeho sebeúctu, tím méně je dotyčný jedinec náchylný měnit postoje a názory, které si osvojil jako člen takové sociální skupiny. Navíc může spoléhat na to, že mu skupina pomůže při rozhodování uchovat si „správné“ skupinové postoje a že by jej mohla ostře odsoudit za jejich

změnu. Tato skutečnost je dalším z faktorů, který může v zásadě ovlivňovat postoje jedince ke škole, potažmo k výuce a vyučovacím předmětům. Navíc se lze také s vysokou pravděpodobností domnívat, že náhled mladého člověka na společnost a společenské dění má vliv na hodnocení vzdělávacích snah školy jako instituce. To také ovlivňuje pohled na povinnost učit se.

2.3 Faktor

Faktor (činitel, agent, součinitel) je operand, který má důležitý vliv na dění nebo průběh určitého procesu a jeho působení může mít za následek destrukci nebo naopak úspěšné zakončení procesu. Tento pojem je důležitým stavebním kamenem při hledání výsledků řešení vytyčené problematiky, neboť zásadně ovlivňuje finální proces hodnocení.

Význam postoje středoškolského žáka ke škole či k vyučovacím předmětům na jeho školní úspěšnost je tedy logicky velice důležitý. V autoevaluačním procesu školy lze informací o postojích žáků použít na počátku určité školní etapy (na začátku dalšího stupně vzdělávání či kdykoliv během studia, pokud postoje žáků nejsou známy a je potřeba je zmapovat) pro zajištění výchozích předpokladů, viz kapitola Metodiky. V takovém případě dotazník poskytne informace o podmínkách ke vzdělávání na straně žáků.

Informace o postojích žáků využíváme například na konci určité školní etapy, kde porovnáváme, zda se postoje žáků změnila a kde. Škola může sledovat, zda se jí daří realizovat nějaké změny v postojích žáků ke vzdělávání, ke škole, ke klíčovým předmětům a k dalším pojmům. V takovém případě lze např. na výpovědi z dotazníku nahlížet jako na výsledky vzdělávání žáků a studentů. Je však potřeba zdůraznit, že na postoje žáků mají významný vliv i jiné než školní faktory. Jsou to zejména faktory rodinné či zdravotní. U zdravotních faktorů, zejména jsou-li postaveny na dědičných základech, můžeme hovořit o vlivech trvalých a vnějším prostředím neovlivnitelných. Vliv rodiny je nezanedbatelný a hlavně dlouhodobě působící v předchozím vývojovém období, to si uvědomujeme všichni. Ale připustí někdo možnost, že jako důležitý faktor, ovlivňující přístup a postoj žáka k učení, může být i nezdravá strava či nedostatek spánku a relaxace? I tyto faktory mohou

být spouští neklidu a nesoustředěnosti a následně negativního postoje studenta k vyučování, protože do školy a k vyučovacím předmětům přistupuje bez vnitřní pohody, nevyrovnaný a tím pádem nekorektně. Proto i tyto přístupy je třeba při práci se žákem brát v potaz a následně je eliminovat s pomocí rodičů nebo výchovného poradce. Se statutem středoškolského studenta se v poslední době posouvá i žebříček materiálních hodnot. Mnozí z žáků (vesměs z neúplných rodin) chodí během studia do práce, aby výdělkem pokryli určité procento spotřeby, byť třeba jen té svojí. Většina takových prací se odehrává v noci nebo do pozdních nočních hodin. Ve své praxi se s tímto jevem setkávám každodenně, neboť v každé třídě, ve které vyučuji, jsou vždy v průměru dva až tři jedinci, kteří jsou postaveni před dilema: škola nebo práce? Žák pak přijde do školy nevyspalý a na aktivitě ve vyučování to je znát. energii se snaží získávat nejsnáze dostupnými prostředky – energetickými nápoji, což je ze zdravotního hlediska neomluvitelný a nereverzibilní krok. A i když to zpočátku není tak znatelné, i mladý organismus má své fyzické meze. V nejlepších případech to pak vede jen k náhodným kolapsům celého organismu a po vyspání lze začít znovu. V horších případech pak nastanou zástavy srdce a totální vyčerpání, kdy žák skončí na infuzích. Z vlastního praktického pohledu častý jev, osobně jsem byl přítomen několika odvozům RZS do nemocnice. Výsledek – zanevření na školu a školní docházku, neboť škola je pro žáka příčinou kolapsu. A postoj k vyučovacím předmětům? Žádný, lépe řečeno nulový. Tento trend můžeme zvrátit jedině **motivací**. Ta může být vnější nebo vnitřní, v každém případě se jedná o ovlivnění myšlení studenta a tím dosáhnout změny náhledu a postoje ke škole a k vyučování jako takovému.

2.4 Korelace mezi školou a vyučováním

Jedním z důležitých faktorů je vztah ke škole a vztah k vyučování. Podle mého názoru můžeme posuzovat i vzájemný vztah (korelaci) mezi postojem ke škole a postojem k vyučování. I v mé praxi jsem zaznamenal případy, kdy student chodil do školy velice rád, protože zde měl nejen kamarády, ale měl v oblibě i některé učitele, zatímco vyučování bral jako druhořadou záležitost a jeho studijní výsledky byly nulové. Po několika setkáních mezi čtyřma očima a několika výchovných

opatřeních jsme se, jako škola, s žákem rozloučili. Nicméně, jako příklad existence jiného vztahu ke škole a jiného vztahu k vyučování, tuto zkušenost uvádím.

Všechny tyto skutečnosti a pojmy považuji za důležité faktory, ve snaze zmapovat primárně neúspěšnost středoškolských studentů. V minulosti proběhlo na středních a učňovských školách v Praze několik výzkumných šetření, která se zabývala podobnou tematikou. Např. Praha 10 se před časem zaměřila na důvod neúspěšnosti studia u žáků tříletých stavebních a dřevařských oborů ve studii nazvané: Učíme se pro praxi, Praha 2 pak minulý rok mapovala úspěšnost maturitních oborů na gymnáziích v celém obvodu pod šetřením s názvem: Mám na maturitu? Výsledky těchto studií byly ve své podstatě interní záležitostí, shodou okolností jsem měl možnost s nimi se seznámit. Jestliže jsem porovnával postoje, či faktory a úhly pohledu na výuku a vyučování, byly závěry studií srovnatelné s výzkumem, který jsem v rámci své práce provedl sám.

Před samotnou analýzou faktorů ovlivňujících postoje je důležité poukázat na to, proč je vyučování pro žáky a studenty důležité. Je známo, že hlavní úlohou vzdělávání je probudit v dítěti zájem. Vztah k vyučování je pro úspěšnost dětí velmi důležitý. Pro každého žáka je – v závislosti na jeho schopnostech, zájmech, rodinném zázemí a trendu třídy – postoj k předmětům jiný. Je třeba však konstatovat, že největší vliv na oblibu předmětu, chápání jeho obtížnosti a významnosti (smyslu) má učitel. Je to jeho způsob výuky, motivace žáků a způsob hodnocení, které jsou pro vztah k předmětu významné. Velmi důležitým vodítkem je i frustrace potřeb. Pokud se žák ve škole necítí dobře a postrádá motivaci, objevuje se nuda nebo strach a obranným mechanismem může být i agrese. Samozřejmě to souvisí nejen se způsobem výuky, ale významně i s žákovou osobností.

Nabízí se také možnost výzkumu, který je založen na sledování ovlivnění postojů studentů k vyučovacím předmětům osobnostmi učitelů, osvojovaným učivem, metodami výuky a dalšími, domnívám se však, že by tato pozorování citelně překračovala navrhovaný rámec zamýšlené studie.

Pokud bude učitel znát postoj svých žáků ke vzdělávání a jejich vztah ke svému předmětu, může s tím pracovat – volbou konkrétního učiva zajímavého pro žáky,

spojováním s jejich zkušenostmi, výběrem efektivnějších forem výuky, využíváním materiálů pro žáky atraktivních. Tak jako automechanik musí umět zjistit, proč nejde motor, závadu odstranit a motor nahodit, měl by také učitel být profesionál. Na základě pozorování, dotazování, zjišťování by měl umět diagnostikovat příčiny obtíží a navrhnout a realizovat řešení. Také škola jako společenství učících se, by měla zařadit postoje žáků k učení mezi své priority. Rodiče to jistě uvítají, protože důsledky vidí u svých dětí, a nemůže jim to tedy být lhostejné. Je to však jen domněnka, v poslední době i zájem rodičů o výsledky svých dětí na školách klesá. Na závěr si dovolím citovat myšlenku Johna Holta: „Měli bychom se snažit vychovat lidi, kteří se budou do té míry rádi učit a budou se učit natolik dobře, že budou schopni se naučit cokoli, co se bude třeba naučit.“

3. Problematika, cíl a hypotéza

Problematika daného tématu má v případě tohoto zkoumání základy ve stále se zhoršujícím trendu studijní úspěšnosti středoškolských žáků. Projevuje se například v závěrech každoročního sledování úspěšnosti končících ročníků - maturitních i učebních.

3.1 Stanovení cíle

Cílem studie je vysledovat pomocí reliabilní výzkumné metody odpovědi na problematiku tématu a pokusit se potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Jako problematiku tématu tedy pokládám otázku: Jak se staví středoškolská mládež k vyučování a jaký má ke škole vztah? Jako významné při daném zjišťování, se jeví relevantní následující **výzkumné otázky**:

1. Existuje rozdíl v zodpovědnosti ve studiu podle životních cílů?
2. Jaká je nejčastější motivace studentů středních škol?
3. Jaký je vliv rodiny na úroveň postojů studentů k vyučovacím předmětům?
4. Existuje korelace mezi postoji ke škole a postoji k vyučování?

3.2 Hypotéza

Hypotéza nemůže být formulována jako otázka. Předpokládaný vztah mezi proměnnými platí do okamžiku, než je popřen. Při výzkumu je hypotéza buďto potvrzena, částečně potvrzena, nebo popřena. Podle „zlatých pravidel hypotézy“ (Gavora, 2000) jsem tedy na základě výzkumných otázek jako **pracovní hypotézy** stanovil tato čtyři tvrzení:

H₁: Postoj středoškolské mládeže ke studiu je ovlivňován *uměním učit se*.

H₂: Postoj k vyučování je formován motivací ke škole jako takové.

H₃: Postoj ke společnosti se odráží na postoji k vyučování.

H₄: Postoj k učení jako k povinnosti je ovlivněn přístupem ke společnosti.

V dalších etapách zpracování práce docházím k verifikaci (ověřování) hypotéz.

V průběhu těchto etap lze hypotézu potvrdit, upřesnit nebo vyvrátit. Tím postupně lze vyřešit vymezený problém.

4. Metodiky

Informace o zájmu studenta o jednotlivé předměty můžeme odhalit několika různými způsoby, z nichž za způsoby s vysokou relevancí můžeme označit dva:

Sémantický diferenciál a **Škály**. Oba předložené evaluační nástroje nabízí možnost zmapovat, jak žáci danou věc vnímají. Řádné zaznamenání a vyhodnocení aktuálního stavu je dále nezbytné pro to, abychom byli schopni navrhnout možné cesty, jak kvalitu vztahu žáků ke vzdělávání udržovat a dále rozvíjet.

Sémantický diferenciál je měřitelná psychologicky sociologická veličina. Byl zaveden v práci tří amerických psychologů - Charlese E. Osgooda, George J. Suciho a Percy H. Tannenbauma - *The Measurement of Meaning*. Publikaci jsem měl možnost číst pouze v angličtině. Autoři se zabývají pouze jednou z metod měření, a tou je sémantický diferenciál. Prezentují jej především jako metodu měření intenzity psychologických a sociologických postojů toho kterého člověka k dané situaci, nejčastěji v sedmistupňové škále, prostřednictvím dotazníku, ve kterém krajní póly tvoří dva různé pojmy, mezi nimiž respondent „vybírá“. Tím získáme data kvantifikující tuto metodu. Respondent během dotazování přesně neví, jak budou jeho odpovědi zpracovány – nedokáže tedy celkové výsledky záměrně zkreslovat. Jako nástroj je sémantický diferenciál dostatečně spolehlivý a validní, je též pružný a poměrně lehce se dá adaptovat dle aktuálních požadavků. Zpracování dat získaných touto metodou je díky pokročilé informační technologii a výpočetní technice rychlé a nenáročné – nabízí prostor pro mnohé aplikace. Metodu sémantického diferenciálu lze aplikovat i na další výzkumné problémy. Tato metoda je však podle mého pro zpracování daného tématu velice široká, a tím i pracná. Zabírá v dotaznících obrovskou paletu citově zabarvovaných výrazů či skryté, konotativní¹ významy pojmů v lidské mysli. Tím by se stal složitý nejen proces vyplňování, ale také i hodnocení nad úměrnou mez. I když jsem se rozhodl tuto metodu nepoužít, díky této publikaci jsem se dokázal v prostředí pojmu sémantický diferenciál orientovat.

¹ konotace - podvědomé či vědomé zabarvení slova, to, jaký mu dáváme význam

Druhá výzkumná technika jsou *Škály*. Buď je možno použít škály *bipolární*, kde vyhodnocujeme pouze bipolárně, tj. dva krajní názory. Pro přesnější vyhodnocování nuancí použijeme další škálovou výzkumnou techniku, a to *Likertovy škály*.

Likertova škála je technikou vytvořenou v roce 1932 americkým psychologem Rensisem Likertem. Původně byla technikou pro měření postojů pouze v dotaznících, později však začala být používána i k měření jiných proměnných, například v psychologických testech. Je složena z výroků, na které respondent může odpovědět na stupnici (škále), reprezentující míru souhlasu. Příkladem může být například tato stupnice: *souhlasím, spíše souhlasím, tak napůl, spíše nesouhlasím, zásadně nesouhlasím*. Počet možných odpovědí, jejich konkrétní pojmenování nebo zařazení či nezařazení středové hodnoty („tak napůl“ nebo „nevím“) se může lišit podle konkrétního použití. Likertova škála umožňuje zjistit nejen obsah postoje, ale i jeho přibližnou sílu. Jedná se o oblíbený typ polytomických² uzavřených otázek, které obvykle zkoumají postoj, názor nebo zkušenost respondenta s určitým předmětem zkoumání. Jsou vytvořeny podobně jako uzavřené otázky s výběrem z možností, avšak odpovědi jsou pevně dané a standardizovaně jich bývá pět. Mívá několik druhů vyjádření, např. textové, procentuální, grafické nebo hodnotové. Oproti sémantickému diferenciálu je tato metoda podle mého méně objemově i časově náročná nejen na vytvoření, ale i na celý proces vyplňování a vyhodnocování. I tak však tato metoda umožňuje zajímavým způsobem měřit významy pojmů v mysli lidí a mapovat tak postoje studentů.

Nabídnutý nástroj zpravidla osloví svou jednoduchou konstrukcí a relativně nenáročným vyplňováním. Díky variabilitě zpracování sesbíraných dat může přinést též celou řadu náhledů na sledované postoje.

Kromě zjištění, jaká je úroveň postojů k vyučovacím předmětům, je možno zjišťovat také vliv pohlaví, ročníku a oblíbeného předmětu na postoje studentů k vyučování obecně. Tyto faktory mohou být vybrány v kvůli porovnání s dalšími výzkumnými šetřeními, v nichž bude použit podobný výzkumný nástroj a stejné proměnné.

² mající více možností, např. více možných odpovědí v dotazníku

5. Použitá metoda

Pro sběr dat, zpracování a vyhodnocení celého procesu jsem se rozhodl použít pro mne volba vhodného (validního) nástroje poskytujícího přesná, spolehlivá (reliabilní) data, a to dotazník s využitím Likertovy škály, která je používána i v psychologických testech. Textové vyjádření Likertovy metody je pro potřeby našeho zkoumání vyhovující. Jedná se o výzkum, u kterého je možný převod kvalitativních údajů na údaje číselně vyjádřitelné, jinými slovy tvoříme přechod od pojmů kvalitativních k pojmům kvantitativním, a to formou dotazníku, uvedeného v příloze A.

Zaměřil jsem se na zmapování postojů žáků ke vzdělávání, ke škole a k takovým pojmům, které mi, podle mého názoru, otevřou cestu k vysledování položených otázek. Domnívám se, že popis těchto pojmů není třeba konkretizovat, neboť vyplývají z teoretických východisek, uvedených v textu výše.

Organizace empirického šetření probíhala ve spolupráci se středoškolskými studenty různých oborů i stupně vzdělání v době od 22. 11. 2015 do 22. 12. 2015. Dotazníky obdrželo 100 respondentů ve věku od 15 let (1. ročníky) do 20 let (4. ročníky maturitních oborů a 3. ročníky tříletých učebních oborů). Tito studenti anonymně odpovídali na předložený dotazník. Každý oslovený student obdržel 1 dotazník se sledovanými pojmy. V každém dotazníku bylo 8 oddílů s šesti otázkami pro sledovaný pojem. Vyplňování dotazníku nebylo časově ohraničeno. Hlavními sledovanými oblastmi jsem navrhnul: VZDĚLÁNÍ, ŠKOLA, UČENÍ, PŘÍPRAVA, RODINA, SPOLEČNOST, ZÁBAVA, ŽIVOTNÍ CÍL. Vyhodnocením postojů k těmto základním oblastem, podle mého soudu, lze vytvořit finální obraz postoje středoškolských studentů k vyučování jako termínu, což je úkolem této studie. V zájmu ochoty studentů na dané otázky vůbec reagovat a následně obětovat čas při zaškrťování odpovědí při dosti velkém objemu respondentů, řešil jsem dotazník tak, že některé otázky byly formulovány jako přísloví nebo historií předkládané výroky.

6. Empirická šetření a analýza dat

Studenti s výroky v dotazníku polemizovali a vyjadřovali svou míru souhlasu zaškrtnutím předvyplněných odpovědí. Pro účely statistického zpracování byla každá odpověď hodnocena číselně, a to tak, že odpovědi na pozitivní otázky byly převedeny číselné podoby od 1 (zásadně nesouhlasím) po 5 (naprosto souhlasím). Odpovědi na otázky s negativním významem byly skórovány v obráceném pořadí. Jednotlivá skóre pak vykazovala postoje žáků k jednotlivým oblastem výzkumu. Celkové skóre pak ukázalo postoj žáků k výuce obecně. Reliabilitu výzkumného nástroje jsem zjišťoval pomocí Cronbachovo alfa ($\alpha = 0,82$), což indikuje vysokou spolehlivost výzkumného nástroje.

Cronbachovo alfa je metoda výpočtu reliability založená na analýze vnitřní konsistence testu. Je to statistická metoda zjišťující míru, úroveň, stupeň vnitřní konzistence (např. posuzovací škály) a její reliability (spolehlivost). Nabývá hodnoty v rozmezí 0 až 1, přičemž již hodnota 0,7 a více znamená vysokou konzistenci a reliability. V současné době je standardní používanou metodou, přestože existují přesnější odhady. Matematický zápis tohoto výpočtu zní:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^n \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_x^2} \right) \quad (1)$$

kde n je počet položek

σ_x rozptyl celkového skóre respondentů

σ_{Y_i} rozptyl skóre respondentů v i -té položce

Rozptyl je průměr druhých mocnin odchylek od průměru.

Standardní odchylka vykazovala hodnotu 0,413. Dosazením položek $n = 48$,

$\sigma_{Y_i} = 41,3$ a $\sigma_x = 91,22$ do vzorce (1) dojdeme výpočtem k výsledku:

$$\alpha = \frac{48}{47} \left(1 - \frac{1705.69}{8321.01} \right)$$

$$\alpha = 1,02 \cdot (1 - 0,2)$$

$$\alpha = 0,816 \approx 0,82$$

Spolehlivost použitého nástroje je tedy vysoká.

Jednotlivé oblasti (tématické okruhy) jsem vyhodnocoval metodou *per partes*³. V každé oblasti byly vyhodnoceny jednotlivé otázky (např. A1, A2, atd.) ze všech dotazníků. Pro zobrazení celkového skóre je třeba ještě tyto informace matematicky souhrnně zpracovat a upravit. Pokud hodnotíme otázky s pozitivním vnímáním na škále od 5 do 1 a otázky s negativním vnímáním na škále od 1 do 5, musíme u každé otázky oblasti rozlišit, o jakou otázku jde a následně upravit hodnotící škálu. Počet položek je 48, přičemž jednotlivé položky jsou napsány jak v pozitivním, tak i v negativním významu. Počet pozitivních otázek je 27, negativních je 21 (Oppenheim, 1999). Připraveno bylo otázek více (přesně 55), některé jsem však vyřadil na základě jejich vzájemné korelace. Negativní vnímání je pocíťováno u těchto otázek:

A2, B3, B4, B6, C1, C4, C5, D1, D4, D6, E3, E5, F1, F3, F4, G1, G2, G5, H1, H4, H6.

Nebylo tak nutné použít faktorovou analýzu, neboť jsem dimenze (oblasti) stanovil sám. Individuálním vyhodnocením sledovaných dimenzí získáme postoj studentů k jednotlivým oblastem jako takovým. Podle prvních pohledů se zdálo vyhodnocování testů neúměrně pracné co do výsledků, ale při podrobném zkoumání není zvolená metoda velkou zátěží, navíc je jedinou spolehlivou cestou, jak zvolené výzkumné téma zvládnout se ctí a s věrohodnou přesností.

Hodnocení jednotlivých otázek proběhlo podle následujícího schématu: Podle vnímání otázky (negativní, pozitivní) jsem nastavil orientaci hodnocení. Dále jsem výpočtem stanovil, kolik ze sta respondentů vyjádřilo míru souhlasu s hodnocením „5“, kolik s hodnocením „4“ atd. Maximální hodnota u každé otázky mohla dosáhnout čísla 500 (v případě, že by všichni respondenti uvedli shodu s odpovědí s nejvyšší vahou), minimální hodnota mohla dosáhnout čísla 100 (v případě, že všichni respondenti vyjádří míru souhlasu s odpovědí s minimální vahou). Může též nastat případ, že některá otázka bude mít hodnocení „0“, a to důsledkem toho, že ji žádný z respondentů nepoužil jako odpověď.

³ *Per partes* (lat.) – doslova po částech, po jednotlivých etapách, skocích, krocích

U každé otázky jsem pak vypočetl průměrnou váhu odpovědi na danou otázku, což je součet hodnocení dělený počtem respondentů, totiž vždy 100. Výsledky jsem vyjádřil v následující tabulce, přičemž základ tabulkových hodnot (počty odpovědi respondentů) jsem převedl do 3D grafů, které jsou součástí přílohy B. V prvním oddílu tabulky, pro operace s výzkumnou otázkou A, uvádím pro názornost i podrobné výpočty:

Tabulka 1 – Průměrné váhy odpovědí v oblastech A až H

Oblast A

A1(p)	A2(n)	A3(p)	A4(p)	A5(p)	A6(p)
39x5=195	15x1=15	30x5=150	21x5=105	57x5=285	69x5=345
42x4=168	37x2=74	31x4=124	35x4=120	21x4=84	11x4=44
4x3=12	9x3=27	8x3=24	12x3=36	8x3=24	2x3=6
12x2=24	23x4=92	7x2=14	13x2=26	13x2=26	14x2=28
3x1=3	16x5=80	24x1=24	19x1=19	1x1=1	4x1=4
$\emptyset 402:100=4,02$	$\emptyset 288:100=2,88$	$\emptyset 336:100=3,36$	$\emptyset 306:100=3,06$	$\emptyset 420:100=4,20$	$\emptyset 427:100=4,27$

Oblast B

B1(p)	B2(p)	B3(n)	B4(n)	B5(p)	B6(n)
340	210	42	68	285	78
112	132	62	44	76	20
3	42	24	0	27	0
6	16	28	32	40	28
0	10	60	10	25	25
$\emptyset = 4,61$	$\emptyset = 4,10$	$\emptyset = 2,16$	$\emptyset = 1,54$	$\emptyset = 4,53$	$\emptyset = 1,51$

Oblast C

C1(n)	C2(p)	C3(p)	C4(n)	C5(n)	C6(p)
21	280	315	39	13	360
94	72	60	20	142	44
15	9	3	15	12	3
32	26	16	52	24	26
95	50	13	165	0	3
$\emptyset = 2,57$	$\emptyset = 4,37$	$\emptyset = 4,07$	$\emptyset = 2,91$	$\emptyset = 1,91$	$\emptyset = 4,36$

Oblast D

D1(n)	D2(p)	D3(p)	D4(n)	D5(p)	D6(n)
31	130	95	61	170	49
26	132	148	36	168	22
15	27	36	3	6	24
48	44	50	52	26	32
95	10	7	35	9	120
$\emptyset = 2,15$	$\emptyset = 3,43$	$\emptyset = 3,36$	$\emptyset = 1,87$	$\emptyset = 3,79$	$\emptyset = 2,47$

Oblast E

E1(p)	E2(p)	E3(n)	E4(p)	E5(n)	E6(p)
440	240	21	165	72	120
40	88	50	44	20	92
0	3	6	30	0	9
2	44	128	68	44	44
0	7	100	12	35	26
$\emptyset = 4,82$	$\emptyset = 3,82$	$\emptyset = 3,05$	$\emptyset = 3,19$	$\emptyset = 1,71$	$\emptyset = 2,91$

Oblast F

F1(n)	F2(p)	F3(n)	F4(n)	F5(p)	F6(p)
35	110	47	10	65	260
44	132	46	38	108	104
9	39	3	9	12	33
76	50	84	180	76	18
105	7	40	115	18	2
$\emptyset = 2,69$	$\emptyset = 3,38$	$\emptyset = 2,20$	$\emptyset = 3,52$	$\emptyset = 2,79$	$\emptyset = 4,17$

Oblast G

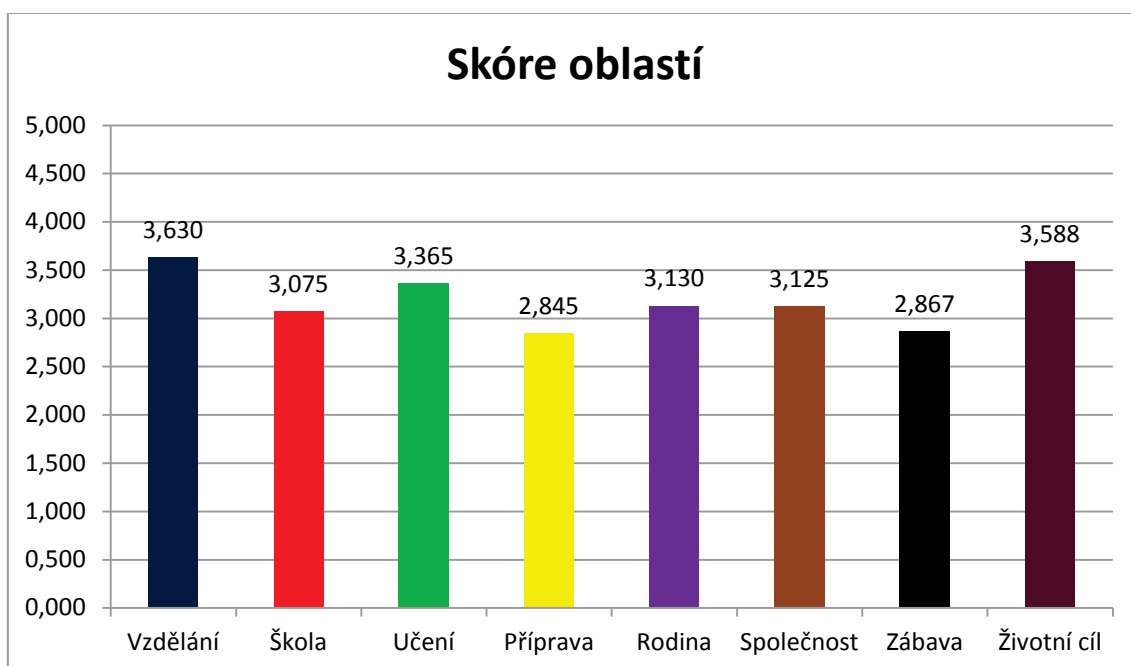
G1(n)	G2(n)	G3(p)	G4(p)	G5(n)	G6(p)
13	57	95	40	17	55
42	48	80	108	66	100
9	0	30	15	3	54
232	32	86	106	100	36
25	55	40	35	120	21
$\emptyset = 3,21$	$\emptyset = 1,92$	$\emptyset = 3,31$	$\emptyset = 3,04$	$\emptyset = 3,06$	$\emptyset = 2,66$

Oblast H

H1(n)	H2(p)	H3(p)	H4(n)	H5(p)	H6(n)
41	425	150	13	40	3
34	56	44	22	212	24
6	3	81	15	27	87
72	0	36	180	36	55
110	0	14	130	12	225
$\bar{\phi} = 2,63$	$\bar{\phi} = 4,84$	$\bar{\phi} = 3,25$	$\bar{\phi} = 3,60$	$\bar{\phi} = 3,27$	$\bar{\phi} = 3,94$

Skóre jednotlivých oblastí dostaneme jako statistický průměr jednotlivých proměnných $\bar{\phi}$ jednotlivých otázek. Díky vysokého stupně reliability (0,82), nám tyto výsledky umožní hodnocení celého výzkumu. Přenesl jsem je do následující grafické podoby:

Graf 1 – Skóre odpovědí v oblastech



Skóre oblastí indikovalo převažování kladného postoje k dané problematice. Pouze v oblasti přípravy a zábavy klesla výzkumná data pod neutrální hladinu, která vykazovala $\bar{\phi} = 3,000$.

Pro upřesnění výsledných dat ve statistickém výzkumu je potřeba provést analýzu odchylek. Tato data udávají, o kolik se průměrně odchylní hodnoty dat od průměrné hodnoty buď v číselné řadě nebo v %.

Stanovení statistických odchylek v jednotlivých dimenzích (oblastech) probíhalo určením nejmenší a největší difference skóre v oblasti. Pro účely tohoto výzkumu postačí výpočtem zjistit absolutní odchylku, relativní odchylku, rozptyl a směrodatnou odchylku. Tyto statistické funkce lze zjistit následujícími postupy:
Absolutní odchylka – udává „vzdálenost“ dané hodnoty od průměru. Je to číslo vždy kladné. Matematicky ji vyjádříme vztahem:

$$\Delta_i = |x_i - \bar{x}| \quad (2)$$

Výpočet pro A1: $i = 1$; $x_1 = 4,020$; $\bar{x} = 3,630$; $\Delta_1 = 0,39$

Relativní odchylka – vyjadřuje, o kolik % se hodnota liší od průměru. Vyjádříme ji vztahem:

$$\sigma_i = \frac{\Delta_i}{\bar{x}} \cdot 100\% \quad (3)$$

Výpočet pro A1: $i = 1$; $\Delta_1 = 0,39$; $\bar{x} = 3,630$; $\sigma_i = 10,744$

Rozptyl – podává informaci, jak jsou hodnoty rozloženy kolem průměru. Jeho vztah zní:

$$s_x = \sqrt{\frac{\sum \Delta_i^2}{n}} \quad (4)$$

Výpočet pro oblast A: $n = 6$;

$$s_x = (0,39^2 + 0,75^2 + 0,27^2 + 0,58^2 + 0,57^2 + 0,64^2)/6 = 0,310$$

Směrodatná odchylka - Směrodatná odchylka, podobně jako rozptyl, určuje jak moc jsou hodnoty rozptýleny či odchýleny od průměru hodnot. Matematicky je vyjádřena takto:

$$s_n = \sqrt{s_x} \quad (5)$$

Výpočet pro oblast A: $s_x = 0,310$, $s_n = 0,557$

Vypočtená data z jednotlivých otázek ještě zpracujeme pro oblast:

$$\Delta_c = \frac{\Delta i}{i} \quad (6)$$

a

$$\sigma_c = \frac{\sigma_i}{i} \quad (7)$$

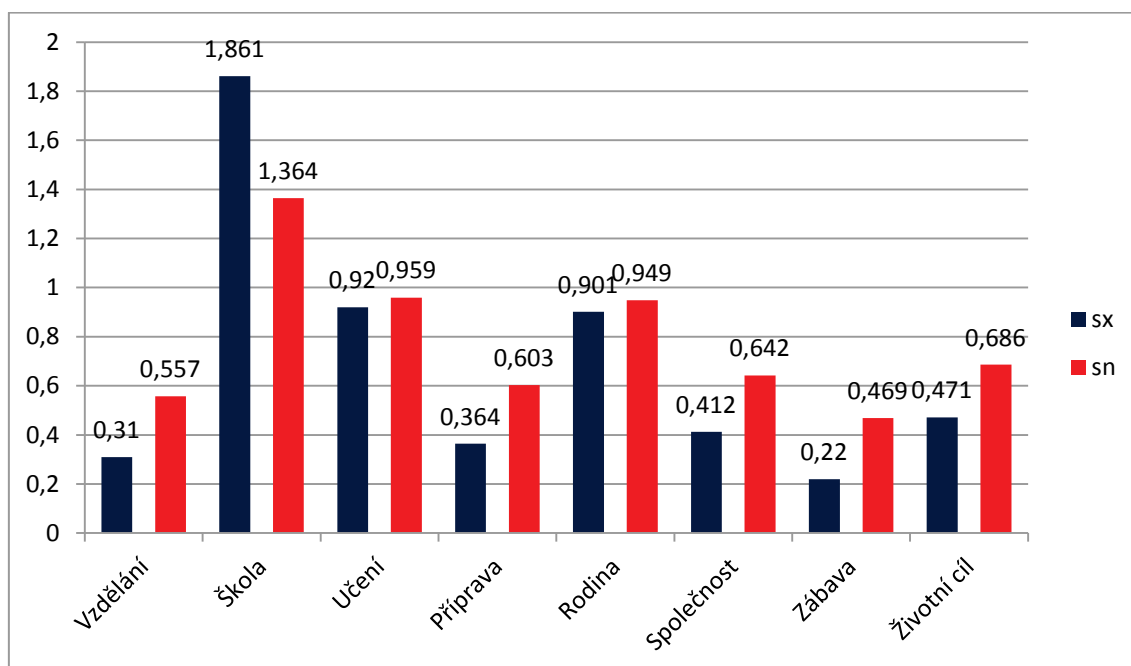
Finální výpočty odchylek a rozptylů jsem uložil do následující tabulky:

Tabulka 2 – Rozptyly a směrodatné odchylky

OBLAST	Δ_c	Skóre oblasti	σ_c [%]	s_x	s_n
Vzdělání	0,533	3,630	14,68	0,310	0,557
Škola	1,338	3,075	43,51	1,861	1,364
Učení	0,902	3,365	26,81	0,920	0,959
Příprava	0,682	2,845	23,97	0,364	0,603
Rodina	0,693	3,130	22,14	0,901	0,949
Společnost	0,565	3,125	18,08	0,412	0,642
Zábava	0,384	2,867	13,39	0,220	0,469
Životní cíl	0,538	3,588	14,99	0,471	0,686

Pro grafické zobrazení rozptylu a směrodatných odchylek výzkumu vyneseme ještě data do grafu:

Graf 2 – Rozptyly a směrodatné odchylky



Poslední grafické znázornění výzkumných dat je znázornění normálního (nebo také Gaussova) rozdělení pravděpodobnosti. Je to jedno z nejdůležitějších rozdělení pravděpodobnosti spojité náhodné veličiny. Slovo „normální“ zde není použito v obvyklém smyslu obyčejné, běžné. Jeho použití se vztahuje k staršímu významu „řídící se zákonem, předpisem nebo modelem“. Jeho význam spočívá v tom, že za určitých podmínek dobře aproximuje řadu jiných pravděpodobnostních rozdělení (spojitých i diskrétních). V souvislosti s normálním rozdělením jsou často zmiňovány např. chyby měření, způsobené velkým počtem neznámých a vzájemně nezávislých příčin. Proto bývá normální rozdělení také označováno jako zákon chyb. Je tedy pochopitelné, že na závěr šetření je potřeba znázornit tento průběh, protože právě v tomto případě bylo ve výzkumu použito velké množství neznámých s několika nezávislými pohledy. Výsledné zobrazení tedy znázorňuje, v jakém místě výzkumu (při jakém tématu) byly největší rozdíly od očekávaného průměru. K zobrazení bylo použito směrodatné odchylky.

Graf 3 – Pravděpodobnost



Postoj středoškolských studentů k vyučování závisí na vyrovnanosti života v rodině, na vztahu ke společnosti i vztahu ke škole jako takové. V postoji středoškoláka ke studiu se také odráží jeho futuristická vize o svém životě nebo vyváženost pojmů zábava – učení. V neposlední řadě se v jeho postoji projevuje pohled na vzdělání jako celek i na jeho přípravu. Porovnáním jednotlivých oblastí mohu vyslovit *závěr šetření*:

Tato studie indikuje vesměs kladně hodnotící postoj středoškolské mládeže k vyučování.

Převažovalo zde mírně nadprůměrné hodnocení obecných oblastí, pouze v oblasti přípravy na učení a v oblasti zábavy se výsledky šetření vztahu k dané oblasti pohybovaly v lehkém podprůměru.

Na základě provedeného výzkumu jsem mohl zaujmout stanovisko ke čtyřem hypotézám ($H_1 \div H_4$), stanovených na začátku šetření. **Všechny čtyři hypotézy potvrzují.**

Dále je potřeba zodpovědět výzkumné otázky, které jsem si položil také na počátku výzkumu:

1. Existuje rozdíl v zodpovědnosti ve studiu podle životních cílů?

Ano, rozdíl existuje. Má-li student vyšší nebo alespoň konkrétní cíle, je jeho zodpovědnost ve studiu větší než těch, kdo nemají v životním cíli ještě jasno.

2. Jaká je nejčastější motivace studentů středních škol?

Nejčastější motivace studentů na středních školách je snaha jakýmkoliv způsobem dosáhnout řádného zakončení studia při současném zachování statutu v kolektivu (ať ostatní vidí, že to taky dokážu).

3. Jaký je vliv rodiny na úroveň postojů studentů k vyučovacím předmětům?

Vliv rodiny má zásadní dopad na postoj dospívajícího studenta k vyučování, potažmo ke škole jako instituci. Pokud v rodině není udržovaný zájem o prospěch ve škole a o vztah ke škole, stane se, že si student nevytvoří správnou motivaci a řídí se kolektivem, ve kterém se soustředí podobně motivovaní žáci. Výsledkem je zanedbávaná docházka a stále více zanedbávaná příprava, nekorigovaná ze strany rodičů, končící až vyloučením ze školy.

4. Existuje korelace mezi postoji ke škole a postoji k vyučování?

Ano, postoj ke škole se velmi citelně odráží v postoji k vyučování. Tento postoj také úzce souvisí již se zmíněnou motivací. Pokud student nemá ke škole jako ke vzdělávací instituci alespoň průměrný respekt, nemůže mít vytvořen vztah k vyučování jako celku nebo k učiteli jako předavateli informací.

6. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zkoumat a popsat postoj středoškolských studentů k vyučovacím předmětům. Ze začátku se zdál celý proces objasnění zadaného tématu velice široký, ale po nalezení výzkumné metody a s postupnou analýzou jsem zjistil, že tato výzkumná práce je velice zajímavá a obohacující. V mnohém se podobá praxi, tj. právě učení na střední škole, i když je, právě ve zpracovávání, časově dosti náročná.

Hlavním úspěchem je, že se mi podařilo zmapovat několik oblastí soukromého života studentů, za běžných podmínek nedosažitelných a tím i pochopit problematiku jejich osobnosti. Tento poznatek mohu následně využít při praxi, při hodnocení znalostí i přístupu studentů.

Celá studie je zodpovědně pojata i po stránce výkladu použitých metod, kde uvádím i vysvětlující matematické vztahy, zakončené vždy znázorněním prvního výpočtu v řadě.

Zadání práce bylo podle mého splněno a právě možnost dynamické analýzy odpovědí respondentů mne přivedla k několika změnám ve výzkumné části při zadávání výzkumných dotazů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- HOLT, J. : Proč děti neprospívají. Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X
- KRECH, D. : Psychology: Berkeley, 1977
- NAKONEČNÝ, D. : Motivace pracovního jednání a její řízení. Portál, 1992. ISBN 80-85603-01-2
- MAREŠ, J. : Styly učení žáků a studentů. Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7
- ALLPORT, G. W. : Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality, 1955. New Haven: Yale University Press. ISBN 0-300-00264-5
- GAVORA, P. : Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010.
- LAŠEK J. : Skripta sociální psychologie. Hradec Králové, 2005, s. 39 ÷ 44
- OPPENHEIM A. N.: Questionnaire Design, Interviewing, and Attitude Measurement. Pinter Publishers, 1992
- OSGOOD Charles E., SUCI George J., TANNENBAUM Percy H.: The Measurement Of Meaning. Paper Publishing 1967, ISBN 978-0-252-74539-3