

Univerzita Palackého v Olomouci
Katedra psychologie Filozofické fakulty

**PSYCHOLOGICKÉ KORELÁTY ŠKOLNÍ
ÚSPĚŠNOSTI STUDENTŮ STŘEDNÍ ŠKOLY**

**PSYCHOLOGICAL CORRELATIONS OF SUCCESSFULNESS OF
SECONDARY STUDENTS**

Diplomová magisterská práce

Autor práce: Mgr. Michaela Šedivá
Vedoucí práce: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

**Olomouc
2011**

Mé poděkování patří doc. PhDr. Zdeňku Vtípilovi, CSc. za odborné vedení této diplomové práce, za jeho vstřícnost a poskytnuté cenné rady.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité prameny řádně citovala a uvedla.

V Olomouci dne 23. března 2011

.....

Číslo	Obsah	Strana
ÚVOD		5
A. TEORETICKÁ ČÁST.....		7
1. K NĚKTERÝM SOUČASNÝM SOCIÁLNÍM A PSYCHOLOGICKÝM PROBLÉMŮM NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.....		8
2. STŘEDNÍ ŠKOLA A JEJÍ POŽADAVKY		11
2.1. Gymnázia a lycea		11
2.2. Střední odborné školy a učiliště		12
2.3. Konzervatoře a umělecké školy.....		13
3. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....		15
3.1. Úspěšný a neúspěšný žák		17
3.2. Školní zátěžové situace.....		19
3.3. Vztah pedagog – žák		21
3.4. Determinanty školní úspěšnosti.....		23
3.4.1. Temperament.....		24
3.4.2. Motivace.....		26
3.4.3. Kreativita.....		28
3.4.4. Inteligence		30
4. ADOLESCENCE		32
4.1. Vymezení adolescence		32
4.2. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících		33
4.3. Utváření a rozvoj individuální identity.....		35
5. SKUPINY A SKUPINOVÁ ATMOSFÉRA		38
5.1. Vrstevnické vztahy a vrstevnické skupiny		38
5.1.1. Skupinová konformita a role ve skupinách.....		40
5.1.2. Skupinová identita.....		41
5.2. Třídní klima		41
5.2.1. Skupinová koheze		43
5.2.2. Komunikace ve skupině		44
6. KORELÁTY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI Z POHLEDU DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ		47

B. VÝZKUMNÁ ČÁST	50
7. FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	51
7.1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz.....	52
8. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	54
8.1. Aplikovaná metodika.....	54
8.1.1. Škála skupinové atmosféry	54
8.1.2. Osobnostní dotazník DOPEN	54
8.2. Zkoumaný soubor	54
8.3. Organizace a průběh šetření	56
8.4. Metody zpracování a analýzy dat	56
8.5. Symbolika výsledkové části	57
9. VÝSLEDKY VÝZKUMU	59
9.1. Výstup osobnostního dotazníku DOPEN	59
9.2. Výstup Škály skupinové atmosféry	63
9.3. Koreláty proměnných DOPEN a Škály skupinové atmosféry	63
9.4. Koreláty prospěchu, proměnných DOPEN a Škály skupinové atmosféry	65
9.5. K plnění cílů práce.....	66
9.6. K platnosti hypotéz.....	69
10. DISKUZE	71
11. ZÁVĚR	75
SOUHRN	77
POUŽITÁ LITERATURA	81
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Téma adolescence, přechod žáků ze základní na střední školu, přijetí role středoškoláka, získání pozice v nové vrstevnické skupině, vytváření pozitivních vztahů a suportivního klimatu ve třídě a s tím související motivování žáků k úspěšnému studiu stojí v popředí našeho profesionálního zájmu. Školní úspěšnost je fenoménem, který ovlivňuje řada faktorů a ve spojení s obdobím dospívání, jehož úkoly jsou samy o sobě náročné a specifické, je to téma velmi zajímavé.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část výzkumnou. Úvod teoretické části práce chceme věnovat některým současným sociálním a psychologickým problémům na středních školách, nabídce typů středních škol a jejich požadavkům na uchazeče.

V navazující kapitole se budeme věnovat školní úspěšnosti a jejím determinantám, charakteristikám úspěšného a neúspěšného žáka, zátěžovým situacím ve škole a vztahu učitel – žák. Pokusíme se v těchto tématech reflektovat problémy adolescentů i těch, kteří je vzdělávají. Podotýkáme, že pojem student - žák používáme v textu promiscue, podle situace.

Obecnějšímu pohledu na adolescenci bude věnována samostatná kapitola, ve které se chceme zabývat periodizací, psychologickými a sociálními charakteristikami dospívajících a otázkou utváření individuální identity.

Skupinové identity, skupinové konformity, vrstevnickým skupinám a vrstevnickým vztahům, které jsou tak důležité právě v období dospívání, bude věnována předposlední kapitola. V jejím rámci se zaměříme na třídu jako sociální skupinu a především na význam sociálního klimatu, které odráží skupinovou kohezi a kvalitu komunikace.

V závěrečné kapitole teoretické části se na základě dosavadních výzkumů pokusíme podat přehled korelátů školní úspěšnosti, k jejichž obohacení má přispět i tato původní práce.

Výzkumná část je rozdělena do tří hlavních kapitol a zaměřuje se na námi provedený kvantitativní výzkum, orientovaný na psychologické koreláty školní úspěšnosti v prostředí střední odborné školy. První kapitola přináší informace o cíli výzkumu a formulaci hypotéz. Následující kapitola se věnuje designu výzkumu - charakteristice výzkumného vzorku, plánu realizace výzkumu, aplikované metodice a metodám statistického zpracování dat. Závěrečná kapitola výzkumné části práce obsahuje výsledky analýzy dat a interpretaci výsledků výzkumu.

Cílem této práce je na základě prostudované literatury zmapovat dosavadní poznatky v oblastech našeho zájmu a získat nové výsledky k problematice školní úspěšnosti adolescentů.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. K NĚKTERÝM SOUČASNÝM SOCIÁLNÍM A PSYCHOLOGICKÝM PROBLÉMŮM NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Jedním z aktuálních problémů středního školství, s nímž souvisí řada sociálních a psychologických problémů, je optimalizace sítě středních škol, která se vzhledem k demografickému vývoji jeví jako příliš velká. Na základě údajů Českého statistického úřadu byla provedena analýza, na jejímž základě by jednotlivé kraje s ohledem na krajská specifika měli o rušení škol rozhodnout do konce dubna 2011. Záměrem Ministerstva školství je nepodporovat vznik dalších středních škol, a to ani soukromých, pokud nebudou zapadat do dlouhodobé koncepce vzdělávání státu. Vzhledem k tomu, že demografický vývoj ukazuje jednoznačný trend klesajícího počtu žáků ve věku od 15 do 19 let, ukazuje se redukce škol, případně oborů, jako nutný krok. Demografický pokles má být až do let 2016 – 2019 velmi podobný ve všech krajích. Následný populační vzestup u věkové skupiny 15 - 19 let, který má vrcholit kolem let 2027 – 2028, se má naopak v jednotlivých krajích významně lišit (Šedivá, 2011). Rozhodnutí o omezení počtu středních škol však skrývá nebezpečí poškození malých měst, ze kterých zmizí střední školy, zejména víceletá gymnázia. Koncentrace žáků do velkých škol je možná ekonomicky výhodnější, ale odcizení na velkých školách podporuje rozvoj celé řady závažných negativních jevů jako je šikana, drogová závislost a další (dostupné: <http://esborovna.webnode.cz/news/spolecnost-stredoskolskych-pedagogu-dopis-ministrovi/>). S problémem přebujelé sítě středních škol, které z ekonomických důvodů přijímají žáky bez jakýchkoliv předpokladů ke studiu, souvisí také rozhodnutí krajů jako zřizovatelů středních škol zavádět v letošním školním roce 2010/2011 přijímací zkoušky (Štásková, 2011).

Dalším úkolem, který do řad učitelů a žáků středních škol vnáší v letošním školním roce značné napětí, jsou státní maturity. Generální zkouška ukázala řadu chyb, které by měly být odstraněny, včetně snížení administrativní zátěže učitelů. Rovněž by měly být podniknuty kroky, které by minimalizovaly rizika neúspěšnosti, očekávané mezi 15 – 21 procenty (Šedivá, 2010). Kriticky se vůči snahám kontrolovat úroveň středních škol pomocí celostátních testů, tedy státní maturity, staví Společnost středoškolských pedagogů. Ve svém dopise adresovaném ministru školství Dobešovi, dostupném na <http://esborovna.webnode.cz/news/spolecnost-stredoskolskych-pedagogu-dopis-ministrovi/>, odmítají státní maturitu s argumentem, že povede k nivelizaci vzdělávání. Současně ale přiznávají, že státní maturita by mohla přispět k tomu, aby ze sítě středních školy byly vyřazeny školy s velmi nízkou úrovní. Středoškolské pedagogové dále

upozorňují, že má-li být dosaženo potřebné úrovně maturantů, musí být co nejdříve zrušeno rozdělení maturit na náročnější a méně náročné. Dle jejich názoru pokud žák není schopen dosáhnout požadovaných znalostí a kompetencí, nemá mít vůbec možnost se k maturitě přihlásit.

V článku nazvaném „Tucet důvodů k zamyšlení aneb Jak léčit nemocné školství?“ se autor Titzl (2010, s. 8) nad státními maturitami zamýšlí takto: „*Podivně poslepovaný, opakovaně pozměňovaný a dosud neúplný model státních maturit, který ostudně vznikl po více než 14 let, je sám o sobě dokladem vlastní neživotoschopnosti.*“ Maturita se podle autora článku neodůvodněně přeceňuje, objektivita státních maturit je málo věrohodná a zavedení státní maturity samo o sobě vzdělávání nezvyšuje.

Na negativně se měnící sociální prostředí a klima škol a rozšiřující se spektrum rizikového chování upozorňuje Rydlo (2006). Z hlediska výskytu jevů jako je záškoláctví, agrese žáků, šikana, kouření cigaret a marihuany, se situace na školách obecně v současné době zhoršuje. Nejdůležitějším opatřením podle autora práce zůstává systematická a dlouhodobá primární prevence a dobře informovaní a vzdělaní odborníci. Zároveň Rydlo upozorňuje, že vzhledem ke zhoršující se situaci ve školách by měl problematiku rizikového chování do určité míry dobře zvládnout každý pedagog. Dalším problémem, na který upozorňuje, je rozmach informačních technologií ve školství. Žáci mají často lepší dovednosti pracovat s informačními technologiemi než pedagogové, kteří mnohdy ani nezjistí, že se žáci během vyučování věnují i jiným aktivitám, zejména práci na internetu. Vzhledem k tomu, informační technologie budou dále pronikat do různých oblastí našeho života, je potřebné vytvořit systematické a funkční vzdělávání nejen žáků, ale i učitelů a rodičů.

Vzhledem k výše nastíněné situaci na středních školách je zřejmé, že vzrůstá stres a psychické vypětí učitelů. Na jedné straně mění se koncepce vyučování podle rámcových vzdělávacích plánů, administrativní zátěž a obava o pracovní místa, na druhé straně mění se žakovská populace, negativní postoje k učení a ke škole a nárůst rizikového chování žáků. To vše vyvolává stres, zklamání a „vyhasínání“ učitelů (Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, 1998). Výzkum realizovaný Kohoutkem v roce 2009, dostupný na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>, se zajímal o stresy učitelů středních škol způsobených z jejich hlediska žáky. Ukázal, že 65 % učitelek a učitelů prožilo během své dosavadní praxe vážné stresové situace kvůli žákům s poruchami chování, kteří vykazovali nekázeň, nedisciplinovanost, krádeže, ničení majetku

školy, záškoláctví, extrémní nezám o výuku, verbální agresivitu a někteří se dokonce dopustili i brachiálního násilí vůči učitelům a učitelkám.

Náročnost práce pedagogů se zvyšuje nejenom s nárůstem počtu žáků, kteří deklarují nezám o výuku, ale také rodičů, kteří projevují jen malý zájem o školní práci svých dětí. Vzdůstají tak počty žáků, kteří do školy a do vztahu k učiteli vnášejí svá zklamání, traumata z dětství a z nich vyplývající apatii, negativismus a agresivitu. Pro pedagogy je pak zvlášť v některých třídách obtížné projevovat intelektuální nadšení a zaujetí pro daný předmět a motivovat žáky k zájmu o jejich vzdělání a budoucnost (Helus, 2007).

2. STŘEDNÍ ŠKOLA A JEJÍ POŽADAVKY

Po završení základní devítileté školní docházky se žáci rozhodují, k jaké profesi by chtěli ve svém životě směřovat. V České republice je k dispozici téměř 1500 středních škol, které nabízí stovky studijních a učebních oborů. Přijímací zkoušky na tyto školy se obvykle konají v dubnu a zájemci mají možnost podat přihlášku až na tři střední školy. Podmínkou přijetí je vždy ukončené základní vzdělání a úspěšné složení přijímacích zkoušek. Některé střední odborné školy v posledních letech od konání přijímacích testů ustoupily a studenty přijímají podle jejich prospěchu na základních školách. Převažuje zájem o školy, které umožňují zakončit studium maturitní zkouškou (dostupné na: <http://www.czech.cz/cz/62218-obecne-pozadavky-na-prijeti-do-skoly>).

2.1. Gymnázia a lycea

Nežádanějšími typy středních škol jsou gymnázia a lycea. Jejich studenti skládají maturitní zkoušku a díky získanému vzdělání jsou kvalitně připraveni ucházet se o studium na vysokých nebo vyšších odborných školách. Žáci mohou studovat na třech typech gymnázií – čtyřletém, šestiletém a osmiletém. Poslední jmenované navazuje na historické kořeny gymnaziálního vzdělávání v České republice. Přijetí žáci přestupují na gymnázium po ukončení páté třídy základní školy. V duchu tradic se třídy na gymnáziích označují latinskými názvy: prima, sekunda, tercie, kvarta, kvinta, sexta, septima, oktáva. Postupem času k čtyřletým a osmiletým gymnáziím přibyla i gymnázia šestiletá, kam nastupují žáci po ukončení sedmé třídy základní školy. Na čtyřleté gymnázia se žáci hlásí v deváté třídě základní školy.

Po tzv. sametové revoluci v roce 1989 se v Čechách a na Moravě začala zakládat i církevní gymnázia. Velice žádaná jsou v naší zemi bilingvní a také jazyková gymnázia, kde je část předmětů vyučována v cizím jazyce, resp. je zde rozšířená výuka cizích jazyků. V nabídce nechybí ani matematická, přírodovědná, humanitní a sportovní gymnázia. Unikátním gymnáziem je pražské Mensa gymnázium. Základní podmínkou pro přijetí na toto osmileté gymnázium je absolvování inteligenčního testu s výsledkem nad 130 (dostupné na: <http://www.czech.cz/cz/101671-stredni-skoly-4-dil-%E2%80%93-gymnazia>).

Velký rozmach zaznamenala v posledních letech v České republice lycea. Lyceum lze chápat jako určitý mezistupeň mezi gymnáziem a střední odbornou školou s maturitou. Lycea nejsou v České republice samostatnými školami, je to typ studijního oboru. Bývají

součástí některé střední odborné školy. Stejně jako na gymnáziích se zde vyučují všeobecné předměty, studenti však získávají odborné znalosti z oblasti technických či přírodních věd, ekonomie, zdravotnictví nebo pedagogiky. Například na chemické střední škole lze studovat obor Aplikovaná chemie, ale i Technické lyceum, na zemědělské střední škole mohou žáci vybírat z oborů Zahradnictví či Veterinářství nebo tam studovat Přírodovědné lyceum. Absolventi lyceí sice nezískají kvalifikaci pro výkon povolání, nicméně se jim dostane velice dobré průpravy pro studium na vysokých školách nebo vyšších odborných školách. Oproti klasickým gymnáziím, která poskytují všeobecné vzdělání, získávají studenti lyceí hlubší znalosti v odborných předmětech, s nimiž se pak znovu setkají při studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole. Nejrozšířenějším typem lyceí v Česku jsou lycea ekonomická. Dalšími typy jsou lycea technická, přírodovědná, pedagogická a zdravotnická. V Praze, Ostravě a Semilech jsou otevřena waldorfská lycea. Od ostatních se kromě jiného liší tím, že jejich studenti mají více času na rozhodnutí, jakou odbornost si zvolí. Specializovat se začínají až od třetího ročníku školy (dostupné na: <http://www.czech.cz/cz/101007-stredoskolske-vzdelani-2-dil-%E2%80%93-lycea>).

2.2. Střední odborné školy a učiliště

Střední odborné školy a učiliště jsou v posledních letech žádané méně. Tyto vzdělávací instituce zajišťují přípravu na výkon určitého povolání a jsou vhodné pro žáky, kteří jsou spíše manuálně zruční a mají zájem o konkrétní praktický obor. Studium na středních odborných školách může být zakončeno buďto závěrečnou zkouškou a získáním výučního listu, který opravňuje jeho držitele vykonávat řemeslo, nebo maturitní zkouškou. Absolventi střední školy s maturitou pak mají možnost věnovat se odborné profesi nebo pokračovat ve studiu na vysoké nebo vyšší odborné škole. Žebříček popularity středních odborných škol již léta vedou obchodní akademie a zdravotnické a pedagogické střední školy s maturitou. Obchodní akademie a ekonomické školy poskytují dobrou přípravu pro studium na vysokých školách zaměřených na ekonomiku a management, cestovní ruch, hoteliérství apod.

Nejméně žádané je v současnosti studium na průmyslových školách v oboru strojírenství. Školy reagují na pokles zájmu několika způsoby - některé nabízejí studentům stáže v zahraničí, jiné se snaží otevírat nové obory, které by mohly být pro žáky atraktivní.

S klesajícím zájmem se již několik desítek let potýká řada středních škol - tzv. učilišť, na nichž žáci nevykonávají maturitní zkoušku, pouze obdrží výuční list. Zatímco

například na obory kuchař, automechanik nebo kadeřnice se žáci hlásí stále, o práci tesaře, klempíře, zedníka nebo čalouníka je zájem velmi malý. I tyto školy se snaží přilákat absolventy základních škol ať už poskytováním stipendií, možností přivýdělku při studiu nebo otevíráním oborů, které jim umožní vykonávat netradiční profesi a nemít obavy o budoucí uplatnění. Pro školní rok 2010/11 se připravují jednotná zadání závěrečné zkoušky jak pro tříleté učební obory, tak pro méně náročné obory určené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento krok má vést ke zdůraznění praktické uplatnitelnosti absolventů a posílit prestiž středního odborného školství (dostupné na: <http://www.czech.cz/cz/100973-stredoskolske-vzdelani-3-dil-%E2%80%93-stredni-odborne-skoly>).

2.3. Konzervatoře a umělecké školy

Poměrně velký zájem mají žáci o studium na středních školách završených absolutoriem, tedy na uměleckých školách a konzervatořích. Ty jsou určeny výhradně pro herecky, hudebně, tanečně nebo výtvarně talentované děti. Součástí přijímacího řízení bývají talentové zkoušky, na nichž dítě musí prokázat, že má pro zvolený obor skutečně vlohy. Studium na konzervatořích a uměleckých školách může být čtyř, šesti nebo osmileté. Ke vzdělávání v šestiletém programu konzervatoře lze přijmout uchazeče, kteří splnili povinnou školní docházku nebo úspěšně ukončili základní vzdělávání před splněním povinné školní docházky. Ke vzdělávání v osmiletém programu konzervatoře lze přijmout uchazeče, kteří úspěšně ukončili pátý ročník základní školy. Uchazeči musí při přijímacím řízení splnit podmínky pro přijetí prokázáním vhodných schopností, vědomostí, zájmů a zdravotní způsobilosti.

Vzdělávání v konzervatoři má umělecký charakter. Lze ho získat studiem v následujících oborech (u každého z oborů si žáci zpravidla volí ještě zaměření):

- tanec
- hudba
- zpěv
- hudebně dramatické umění
- ladění klavírů

Studium v oborech hudba, zpěv a hudebně dramatické umění je šestileté, studium v oboru tanec je osmileté. Vzdelávání tohoto stupně se zpravidla ukončuje absolutoriem, žák tímto získá vyšší odborné vzdělání v konzervatoři (dostupné na:

<http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/vyssiodborneskolyakonzervatore/29881.aspx>).

3. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Školní úspěšnost bývá vymezována jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé. Úspěch žáka není možné posuzovat jen podle výkonů, ale také podle charakteristik činností, podle toho, jak jsou rozvinuté, zda je žák provádí samostatně a spolehlivě. Školní úspěšnost ale není pouze výsledkem žákových schopností a jeho snaživosti. Ovlivňuje ji řada dalších faktorů, např. působení pedagoga, klima ve třídě, rodinné zázemí, vztah společnosti ke vzdělání, ve společnosti preferované hodnoty atd. (Helus, Hrabal, Kulič, Mareš, 1979).

Pojem školní úspěšnost používají také Hrabal st. a Hrabal ml. (2002) a chápou ji jako sociální hodnocení toho, jak činnost žáka odpovídá požadavkům školy. Pracují i s pojmem **školní zdatnost**, kterou označují za soubor dispozic, které školní úspěšnost podmiňují.

Zmínění autoři rozlišují:

- školní zdatnost potenciální
- školní zdatnost reálnou
- školní zdatnost specifickou (ta je důležitá pro konkrétní střední školu nebo učební obor)

Období školního věku bývá označováno jako fáze pýle a snaživosti, protože v této době roste potřeba dítěte potvrdit své osobní kvality výkonem, který by byl sociálně pozitivně hodnocen. Jako uspokojivý může školní neúspěch hodnotit pubescent, pokud jej primárně chápe jako prostředek revolty proti rodičům. Škola pro dospívajícího představuje hodnotu dospělých, která je spojena s dětstvím a závislostí a z tohoto důvodu může fungovat jako zástupný symbol, vůči kterému se dospívající staví negativisticky (Vágnerová, 2005).

Školní úspěšnost je ovlivňována sebevědomím, které je vymezováno jako postojová komponenta sebesystému. Kusák a Dařílek (2001) uvádí, že sebevědomí patří mezi tzv. nekognitivní předpoklady úspěšnosti žáka. Je prokázán vliv sebevědomí na paměť žáka, na jeho vnímání, pozornost a rovněž i na zájmovou a profesionální orientaci. Sebevědomí je v úzkém vztahu k sebedůvěře i aspiracím. Sebedůvěra může být založena na objektivních schopnostech nebo na domnělých schopnostech, můžeme tedy hovořit o reálné nebo

nereálné sebedůvěře. S ohledem na výši sebevědomí charakterizují autoři tyto skupiny žáků:

- **žáci s vysokým sebevědomím** často demonstrují i vysokou sebedůvěru, která jim zajišťuje vyrovnanost, klid při práci a řadu dalších pozitivních pracovních charakteristik
- **žáci s nízkým sebevědomím** demonstrují často i sníženou sebedůvěru, ze které plynou nevhodné pracovní charakteristiky – nejistota, obava ze selhání, problém se soustředit, unáhlenost v reakcích nebo tendence se vzdát při prvních obtížích (tito žáci se na základě svých předchozích zkušeností s neúspěchy snaží za každou cenu vyhnout dalšímu selhání a volí proto snadné úlohy, aby zabránili další traumatizaci)
- **žáci s přiměřeným sebevědomím** si zachovávají zdravou nezávislost na neúspěších a z neúspěchů naopak nevyvozují dramatické závěry. Neúspěchem se necítí být ohroženi. Jsou schopni přiznat osobní odpovědnost za selhání, jsou přístupní kritice a často jsou sami sebekritičtí. Dokáží si přiměřeně vážit sebe a svých kvalit, spravedlivěji hodnotí i spolužáky. Nejraději volí úkoly střední obtížnosti. Výsledky jim tak přinášejí objektivnější informace o jejich kvalitách, na kterých stavějí i reálnější aspirace.

Skutečnost, nakolik bude žák ve škole úspěšný, jak se asi bude učit a chovat, ovlivňuje také učitelovo očekávání, které vzniká pod vlivem percepce a každodenní zkušenosti s konkrétním žákem. V odborné literatuře (Weiner, Meyer, Tailor in Hrabal, Man, Pavelková, 1984; Bláha, Šebek 1988; Průcha 1997) se setkáme s **koncepty** tzv. sebenaplnující či **sebesplňující předpovědi** (self – fulfilling prophecy) a tzv. **pygmalionského efektu** (Pygmalion Effect). Pojem Pygmalion – efekt označuje jev, kdy učitel může na základě svého očekávání, ovlivněného vlastní interpretací žákova chování, ale i předchozích informací, pozitivně ovlivňovat učební výkony žáků. S tím související pojem sebenaplnující předpovědi vyjadřuje, „*že správná či nesprávná domněnka, predikce o budoucím výkonu jedince, se může skutečně splnit, jestliže v ni tento jedinec uvěří, resp. je-li v ní utvrzován*“ (Průcha 1997, s. 357). Průcha uvádí příklad učitele, který trvale sděluje určitým žákům své negativní mínění o jejich schopnostech a v souladu se svou představou o jejich školní neúspěšnosti s nimi i zachází. Po určité době se tito žáci skutečně mohou projevovat jako neúspěšní, neboť v důsledku pedagogovy představy a jeho chování orientovali své chování k neúspěšnosti.

Problematika úspěšnosti a neúspěšnosti žáků ve škole významně souvisí s tzv. selektivní funkcí školního hodnocení a ještě podstatněji s tzv. tradičním (transmisivním) pojetím vyučování jako celku. **Selektivní funkce hodnocení** je v transmisivním pojetí vyučování základní funkcí hodnocení. Rozděluje žáky na dvě skupiny – na ty úspěšné, kteří zvládli vzdělávací program a na ty, kteří jej nezvládli, tzn. neuspěli. Kolář a Šikulová (2005) zdůrazňují, že každé dítě je v některé oblasti úspěšné a v jiné ne a apelují na potřebu pozitivního hodnocení, jehož prostřednictvím mohou pedagogové oceňovat a posilovat silnější stránky osobností svých žáků. Oceněné úspěchy v určité oblasti se tak mohou stát motivem a východiskem ke zvládnutí oblastí, v nichž je žák neúspěšný.

3.1. Úspěšný a neúspěšný žák

Dosažení žádoucího úspěchu v oblasti vzdělání je možné za určitých předpokladů – dítě musí mít nejen potřebné schopnosti, ale i určité osobnostní vlastnosti, potřebné sociální zázemí a musí být v dobrém zdravotním stavu. Tyto nezbytné předpoklady k dosažení školního úspěchu vytváří výkonovou zdatnost jedince. Mnohé z nich nelze snadno ovlivnit nebo nejsou závislé jen na vůli dítěte a častou chybou pedagogů bývá respektovat pouze předpoklady v oblasti schopností a vliv ostatních faktorů na školní úspěšnost dítěte podceňovat (Vágnerová, 2005).

Jako úspěšný bývá charakterizován žák, který zvládá konkrétní požadavky školy a je v naprosté většině hodnocen pozitivně. Od úspěšného žáka učitelé očekávají, že dokáže srozumitelně vyjadřovat své myšlenky, klást otázky, formulovat a obhajovat svůj názor, řešit aplikační i problémové úlohy, aplikovat poznatky z vyučování do běžných životních situací, tvořivě nalézat nová řešení a utvářet logické úsudky. Za neúspěšného žáka bývá označován takový žák, který z různých příčin není schopen zvládnout požadavky školy a je oceňován většinou známkami vyšších stupňů. Neúspěšný žák propadá, opakuje ročník, ze studia navazujícího na povinnou školní docházku bývá vylučován pro neprospěch, případně vykonává opravné zkoušky. Neúspěšný žák často porušuje normy chování při vyučování i ve vztahu k učitelům, narušuje práci ve třídě a nežádoucím způsobem ovlivňuje třídní kolektiv (Kolář, Šikulová, 2005). Kusák a Dařílek (2001) se domnívají, že za úspěšné jsou učitelé považováni především žáci poslušní, kteří neprojevují vlastní názor, ale přebírají to, co jim učitel předkládá. Výborně hodnocení žáci jsou podle těchto autorů pouze děti maximálně přizpůsobivé, které v sobě nesou známky budoucí průměrnosti.

Vágnerová (2005) upozorňuje, že neúspěšné mohou i být děti odmítané, izolované, šikanované, nesympatické spolužákům i učitelé. Má-li být dítě k učení motivováno, je zapotřebí, aby se ve škole cítilo alespoň přijatelně dobře, aby chápalo požadavky školy a bylo schopné jim vyhovět. „Potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě. Buď je spojena s pocitem uspokojení z dobrého výkonu (v přímé souvislosti s touto aktivitou), nebo je více závislá na sociálních reakcích, které vyvolává, to znamená jak je dítě hodnoceno, ceněno, akceptováno" (Vágnerová, 1997, s. 76).

Đurič a Štefanovič (1977) rozdělují příčiny neprospěchu do čtyř skupin: vliv osobnosti žáka, vliv osobnosti učitele, vliv školy a vliv rodiny. Kolář a Šikulová (2005) uvádí, že neúspěch má většinou negativní vliv na sebehodnocení žáka, Kusák a Dařílek (2001) upozorňují, že neúspěch negativně ovlivňuje motivaci. Zároveň ale naposledy zmiňovaní autoři dodávají, že každý žák by měl mít i určité zkušenosti s neúspěchem, aby si mohl vytvořit adekvátní techniky pro jeho zvládnutí.

Důležitost **rozboru příčin prospěchu - neprospěchu** žáků připomíná Čáp (1993). Jde o hledání odpovědí na otázky v čem konkrétně má žák výsledky dobré a v čem špatné, jde-li o neúspěch individuální nebo skupinový, dlouhodobý nebo krátkodobý, zda souvisí s nějakou změnou v životních podmínkách žáka, s jeho zdravotním stavem apod. Podle Kohoutka (dostupné na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>) je u vážných nedostatků v prospěchu a výrazných neúspěchů ve škole potřeba zjistit, o jaký typ neúspěchu jde. Kohoutek rozlišuje dva typy školní neúspěšnosti:

- **tzv. absolutní školní neúspěšnost**, kdy žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti
- **tzv. relativní školní neúspěšnost**, kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z příčin mimointelektových (intelektuální pasivita, momentální indispozice), které většinou lze odstranit. Výkony žáka ve vyučování jsou nižší než jeho mentální schopnosti a předpoklady, jedná se tedy o tzv. podvýkonový syndrom. Může být způsoben např. stresem, únavou, krizovou situací, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod.

Podle toho, zda je žákův výkon relativním úspěchem nebo neúspěchem, rozlišují Mareš a Milková (in Čáp, 1993) dvě skupiny žáků:

- **žáky relativně neúspěšné** (underachievers), tzn. žáky, jejichž prospěch je výrazně nižší než jejich intelektové schopnosti
- **žáky relativně úspěšné** (overachievers), tzn. žáky, jejichž prospěch je výrazně lepší než jejich intelektové schopnosti

Relativní úspěšnost nebo neúspěšnost žáka závisí na vzájemném vztahu mezi intelektovými a mimointelektovými podmínkami učení. Relativní úspěšnost bývá výsledkem silně stimulujícího a mnohdy donucujícího působení sociálních podmínek na dítě se slabšími schopnostmi. Relativní neúspěšnost souvisí s narušením motivace, s chybami ve výchově, s nedostatky v emočním klimatu a v sociokulturních podmínkách.

Jednou z příčin selhávání při učení i dalších činnostech je opakovaný stres a prožité traumatické zážitky. Negativní zkušenosti mohou být například příčinou zablokování schopnosti kvalitně si zapamatovat a vybavit údaje (dostupné na: <http://www.celostnimediceina.cz/co-blokuje-vykonnost-mozku-pri-uceni-a-praci>).

Jak již bylo zmíněno výše, role dobrého žáka není definována jen jeho výkonem při školní práci, ale i konformitou k požadavkům učitele, snahou ve škole uspět a chováním v souladu s normami. Děti, které ve škole nejsou schopny dosáhnout požadovaných výsledků, získávají roli špatného žáka a často i nepříznivé morální hodnocení. Protože motivaci ke školní práci významným způsobem ovlivňuje rodina, může být přijetí role školsky neúspěšného dítěte projevem identifikace s rodinou. Pokud v rodině není dobrý výkon ve škole oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by pokroky dítěte pozitivně hodnotila, nemá dítě důvod lépe pracovat, přesněji pracovat vůbec. S rolí školsky neúspěšného žáka se dítě může identifikovat také z důvodu příslušnosti k určité sociální skupině (Vágnerová, 2005).

Na střední škole je jednou z podmínek úspěšného zvládnutí studia osvojení správných studijních technik. Nejschopnější žáci přijdou sami na to, jak učení nejlépe zvládnout, mnozí se to však nikdy nenaučí. Zeleňáková (2009) zmiňuje Melgosu, který správné studijní techniky považuje za jeden z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšné studium. V případě, že se jim dítě nenaučí, stává se ve škole neúspěšným.

3.2. Školní zátěžové situace

Jako zátěž působí ve škole řada situací, které se vztahují jak k oficiálnímu, předepsanému kurikulu (porozumění probíranému učivu, zvládnání požadovaného tempa

činnosti, kvality činnosti), tak ke kurikulu skrytému, neoficiálnímu (Čáp, Mareš, 2001). Toto skryté kurikulum se netýká jen mikroklimatu třídy (pozice ve třídě, vztahy s pedagogy, zvládnání jejich rozdílných požadavků i odlišných způsobů motivování a hodnocení), ale klimatu celé školy (kontakt s vedením školy, zkušenosti se staršími i mladšími spolužáky).

Školní zátěžová situace může u žáka vyvolat soubor procesů označovaných jako **psychosociální stres**. „Psychosociálním stresem se rozumí psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů, procesy sociálně podmíněné, sociálně situované, které vyvolávají mnohé z projevů dysforických afektivních procesů (opak euforických procesů) a spadají pod kategorii subjektivní distres“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 531). Subjektivním distresem je zážitek nerealizovaných potřeb, přičemž jeho vznik souvisí s tím, jak jedinec vnímá vlastní znevýhodňující charakteristiky a chování či jednání jiných osob. Daleko více ovšem závisí na tom, jak žák tyto okolnosti interpretuje než na okolnostech samých.

Na psychosociální stres může žák reagovat dvěma způsoby – obrannou nebo zvládací reakcí. Rozdílné charakteristiky obranných a ovládacích reakcí (Ericsson et al. in Čáp, Mareš, 2001):

Obranné reakce

- obsahují implicitní operace
- aktivovány intrapsychicky
- obtížněji pozorovatelné
- jedinec si je neuvědomuje
- jedinec je neovládá vůlí
- determinovány osobnostními rysy
- základem je instinktivní chování
- nepředchází zhodnocení situace
- výsledkem je automatické chování

Zvládací reakce

- obsahují explicitní operace
- aktivovány prostředím, okolnostmi
- snadněji pozorovatelné
- jedinec si je uvědomuje
- jedinec je ovládá vůlí
- determinovány jak osobně, tak situačně
- základem jsou kognitivní procesy
- předchází zhodnocení situace i vlastních možností
- výsledkem je promyšlené chování

Škola je označovaná za silný sociální faktor pro vznik neuróz. Zdrojem **neurotizace** bývá přetěžování žáků, nevhodný způsob zkoušení, zvýšená kritika nebo zesměšňování žáka ze strany učitele apod. Dalším zdrojem neurotizace se může stát školní kolektiv.

Příkladem takového působení může být nízká prestiž ve vrstevnické skupině, šikana, sociální izolace ze strany spolužáků, poukazování na vzhled, oblečení. Ovšem i běžné situace odehrávající se ve školním prostředí představují pro některé žáky mimořádnou zátěž, na kterou mohou reagovat např. únikem do nemoci, užíváním uklidňujících látek apod. Únikové reakce jsou jen zřídka adaptivní, efektivní bývá orientace na řešení problému a to i v případě problémů emočních. V obecné rovině předpokládáme, že lidé s nízkou emoční inteligencí se hůře adaptují na stresující životní události, které u nich vyvolávají vyšší míru depresivity, bezmocnosti a jiných negativních životních vzorců. Naopak ti, kteří mají vysokou míru emoční inteligence, reagují na negativní životní situace adaptivněji (Stuchlíková, 2005).

Rovněž Provasník (1991) upozorňuje na skutečnost, že některé chování učitelů může být zdrojem zátěže žáků. Uvádí příklady, kdy učitel dává žákům pocítit, že jako představitel školy může mít nad nimi neomezenou moc nebo kdy zjednodušuje pedagogickou komunikaci se žáky na uvalování preventivních opatření či hromadných trestů.

Řadu zátěžových situací při výuce však musí řešit i učitel a to zvláště u dospívajících žáků. V tomto období se mění vztah žáka k učiteli, žáci se svým chováním snaží narušit nadřazenost učitele a to nejrůznějšími provokacemi, např. různými neverbálními projevy, demonstrováním důslednosti při plnění jeho pokynů apod. Cílem tohoto chování je vyprovokovat učitele, aby se přestal ovládat, a narušit tak jeho sociální prestiž. V kontaktu s dospívajícími se učitelé navíc setkávají s projevy citové labilit, projevující se větší impulzivitou a obtížemi v sebeovládání, někdy i přímou agresí, především verbální. Pro některé pedagogy je to natolik nepříjemné a obtěžující, že se nedovedou ubránit odmítavějšímu přístupu a to se odráží i ve zhoršeném hodnocení dospívajícího (Vágnerová, 2005). Jak zdůrazňují Kolář a Šikulová (2005), učitel by se měl vyvarovat sarkasmu, ironie a nikdy žáka nezesměšňovat, přestože svým projevem takovou reakci provokuje. Hodnocení neúspěchu by měl učitel prezentovat jako projev zájmu o žáka a vyvarovat se takového podání, které by žák vnímal jako osobní urážku.

3.3. Vztah pedagog – žák

Chce-li najít pedagog k žákovi vztah a účinně na něj působit, pak je nezbytné, aby ho co nejlépe poznal, aby poznal sociální souvislosti jeho života, jeho individualitu i to, jak posuzuje a prožívá sám sebe (Macek, 1999). Vališová a Kasíková (2010) zdůrazňují

komplexnost chápání osobnosti žáka a všech složek, z nichž se jeho osobnost jako systém skládá. Podle těchto autorek prototyp tradičního učitele, který se pohybuje v tzv. transmisivní (předávací) škole, zajímá především paměť, logické myšlení a úroveň verbální komunikace žáka, nikoliv jeho osobnost jako celek.

Pro vytvoření dobrého vztahu mezi žákem a pedagogem je stěžejní **vzájemná důvěra**. Vybudování vztahu založeném na důvěře ovlivňuje učitelova způsobilost empaticky naslouchat, která mu umožňuje žákovi porozumět a na základě toho ho umět povzbudit a orientovat. „*Učitel, který je svým vcítivým nasloucháním schopen žákovu sebevýpověď facilitovat (usnadnit, podpořit), může být v tomto směru žákovi klíčovou oporou jeho životě vůbec, v jeho učební úspěšnosti speciálně*“ (Helus, 2007, s. 244). Význam pozitivního vztahu učitele k žákům a jeho podpory vyzdvihují také další autoři (Čáp, 1993; Fontana, 1997; Průcha 1997; Vágnerová, 2005 aj.) Velmi náročná je funkce třídního učitele, která v sobě mimo jiné zahrnuje také role poradce při řešení učebních a osobních problémů žáků, partnera ve výuce a стратега v řešení konfliktů ve třídě (Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, 1998).

Ve třídách vedených pedagogy, kteří projevují vřelý, emocionální zájem o žáky a poskytují jim sociální oporu, obvykle převládají pozitivní vztahy a žáci jsou motivováni pracovat pro dobrý vztah učitele k nim (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). S touto myšlenkou se setkáme i u Pettyho (1996), který uvádí, že i žák, kterého učení nebaví, se většinou snaží proto, aby byl příznivě přijímán učitelem, spolužáky a rodiči. Autor ale zároveň upozorňuje na případy, kdy jsou žáci třídou obdivováni naopak proto, že učení a hodnoty s ním spojené odmítají. V období dospívání se měnící vztah k autoritám odráží i ve vztahu pedagog – žák. Dospívající jsou kritičtější k požadavkům učitele i ke školním normám a nejsou ochotni akceptovat pedagogovy názory či rozhodnutí automaticky, bez ohledu na jejich obsah. Ptají se po smyslu toho, proč by měli usilovat o dobrý výkon ve všech předmětech a podrážděně reagují na jakékoliv zdůrazňování formální nadřazenosti autority učitele a moc z ní vyplývající. Učitele akceptují jako autoritu tehdy, když jim něčím imponuje a mohou si ho vážit. Pokud žák učitele uznává, obvykle pak v jeho předmětech i lépe pracuje (Vágnerová, 2005).

Důležitost vztahu mezi učiteli a žáky potvrzují výsledky výzkumu, který se uskutečnil v rámci projektu “Adolescents Interpretation of the Social Contract“ v roce 1995. Studenti hodnotili atmosféru školy a vlastní školní práci a z výsledků vyplývá, že „*ve výzkumu se potvrdila klíčová role vztahu mezi učiteli a žáky – většina dotázaných*

nehodnotila své učitele jako vstřícné a otevřené osoby, které respektují jejich názory. Stále platí, že učitelé vnímají studenty v daleko větší míře jako podřízené než jako možné partnery pro dialog. Nelze jim přitom zřejmě upírat dobré úmysly – předat žákům, co sami považují za důležité a potřebné, stejně jako je i přesvědčovat o tom, že to s nimi myslí dobře. Takové úmysly studenti vnímají a nehodnotí negativně. Postrádají však respekt k jejich názoru a projeveným potřebám“ (Macek, 1999, str. 128 – 129). Skutečnost, že čeští studenti nevnímají své pedagogy jako naslouchající partnery, kteří jsou s nimi ochotni vést diskusi, vyplývá rovněž z mezikulturních srovnávání se zeměmi s dlouhodobou demokratickou tradicí (Flanagan et al. in Macek, 1999).

Podle Heluse (2007) se v učitelově **komunikaci se žáky** často vyskytují reproduktivní tendence, neboť se přidržují schémat jednání, které jako děti sami zažili ze strany svých rodičů a učitelů. Tyto reproduktivní tendence pak ztěžují učiteli vidět děti takové, jaké dnes jsou, porozumět jim a najít k nim vhodný přístup. Rabušicová (in Macek, 1999) uvádí, že změna vztahu mezi učitelem a žákem není snadná, neboť učitelé střední a starší generace obtížně mění svoje stereotypy a návyky a to i v případě, že se s novými přístupy k žákům identifikují. Rovněž žáci a studenti se otevřenějšímu vztahu k pedagogům učí postupně.

Z výzkumu realizovaném v Estonsku (Laidra, Pullmann, Allik, 2007), vyplynula pro střední školy výzva týkající se navázání vztahů s rodiči žáků, což je obtížné už jenom z toho důvodu, že každého žáka vzdělává řada pedagogů a navázat produktivní vztahy se všemi učiteli je pro rodiče obtížné. Stejný problém ale existuje na druhé straně - i pro nejvíce motivované učitele není zcela proveditelné navázání kontaktu se všemi rodiči svých žáků. Pomoci může elektronická komunikace, ale nejefektivnější se ukazuje možnost spolehnout se na fungující vztah mezi dospívajícím a rodičem.

3.4. Determinanty školní úspěšnosti

Aby proces učení mohl probíhat úspěšně a pedagogové vedli své žáky efektivně, musí znát jak vnitřní, tak vnější podmínky učení.

Kovaříková (1998) rozděluje činitele ovlivňující školní úspěšnost na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní):

- **endogenní** - např. zdravotní stav, vlastnosti osobnosti jako schopnosti, temperament, motivace, autoregulace, sebepojetí; přímo k učení se vztahují poznávací a učební styly a metakognitivní dovednosti
- **exogenní** – vliv školy (sociální klima školy i třídy, působení učitele, spolužáků), vliv širšího sociálního prostředí (především rodiny) a další mimorodinné a mimoškolní vlivy

Z mnoha těchto vlivů se nyní soustředíme na některé vybrané vnitřní faktory ovlivňující proces učení.

3.4.1. Temperament

Pojmem temperament označujeme v současné psychologii „*psychologické charakteristiky osobnosti, jež jsou vrozené (dědičné), můžeme u nich identifikovat biologický základ a týkají se formální (stylistické, průběhové, dynamické), nikoli obsahové stránky chování a prožívání*“ (Blatný, Plháková, 2003, s. 15). Merlin (in Blatný, Plháková, 2003) chápe temperamentové vlastnosti jako energetickou základnu psychických vlastností. S přihlédnutím k tomu, že základní vlastnosti každého dynamického systému jsou určeny vynaloženou energií, definuje následující **temperamentové vlastnosti**:

- emoční vzrušivost
- vzrušivost pozornosti
- síla emocí
- vzrušivost (emocionální vzrušivost v situaci ohrožení)
- reaktivita mimovolných pohybů (impulzivita)
- aktivita volní cílevědomé činnosti
- plasticita – rigidita
- rezistence
- subjektivizace

Projev temperamentu je kromě genetického a biologického podkladu ovlivněn také vývojem, zkušeností a situačními požadavky. Mnohá zjištění poukazují na částečnou stálost temperamentu v průběhu času a napříč různými situacemi. Někteří autoři vnímají temperament nezávisle na osobnosti, jiní pojmy temperament a osobnost nerozlišují. Jeden

z argumentů pro rozlišování temperamentu a osobnosti je založen na jejich načasování - individuální temperamentové rozdíly jsou zřetelné ve velmi ranném věku, zatímco osobnost se vynoří až později. Keogh (2007) cituje Rothbarta, pro kterého je pojem osobnost obecnějším termínem než pojem temperament a temperament je důležitou komponentou osobnosti. Eysenck (in Blatný, Plháková, 2003) chápe osobnost v užším smyslu, tedy osobnost bez její kognitivní složky (bez inteligence a mentálních schopností). Za základní a na sobě vzájemně nezávislé rysy osobnosti považuje Eysenck dimenze extraverte, neuroticismu a psychoticismu. Eysenck se domnívá, že tyto rysy tvoří strukturu osobnosti. O rysech extraverte a neuroticismu hovoří buď jako o temperamentových nebo osobnostních dimenzích, kterými označuje bazální, biologicky determinované rysy osobnosti. V rámci rysového přístupu k osobnosti jsou často pojmy „temperament“ a „osobnost“ používány synonymně.

Dimenze introverze – extraverte je definována jako dvojí možné zaměření jedince, který může být orientován na vnější nebo na vnitřní svět. Eysenck vymezuje tuto dimenzi v pojmech chování a částečně i prožívání. Neuroticismus, který je označován také jako dimenze emoční stability nebo lability, popisuje Eysenck jednosměrně. Jeden pól (labilita) vymezuje přítomností mnoha příznaků poruchové funkce, druhý pól (stabilita) jejich nepřítomností. Dimenze emoční stability – lability je charakterizována výskytem neurotických příznaků, ale není s neurózou totožná, přestože pravděpodobnost neurotické poruchy se stupněm neuroticismu vzrůstá (Blatný, Plháková, 2003). Dimenze **introverze - extraverte** a **neuroticismus - stabilita** jsou vzájemně nezávislé. Na základě kombinace vysokých a nízkých skóreů na každé z dimenzí lze lidi rozdělit do čtyř skupin, typů. Důležité je připomenout, že většina lidí nedosahuje extrémních hodnot a pohybuje se blíže středu mezi krajními typy obou dimenzí (Říčan, 1973). K dimenzím introverze - extraverte a neuroticismus - stabilita, které původně tvořily společně s faktorem inteligence strukturní základ Eysenckova modelu osobnosti, připojil později dimenzi psychoticismu. **Psychoticismus** vymezil jako náchylnost k psychóze. Tvoří kontinuum od normality přes psychopatii (antisociální chování) až po psychózu (schizofrenie a maniodepresivní psychóza). Podobně jako v případě neuroticismu konstruuje Eysenck speciální dimenzi psychoticismu unipolárně, tzn. s přítomností poruchových znaků na jednom pólu a jejich nepřítomností na druhém pólu (Blatný, Plháková, 2003).

Kolaříková (2005) ve své studii sledovala, v jaké míře jsou různé rysy sympatické osobám, které vykazují v eysenckovských dimenzích skóreů značně vysoké anebo značně

nízké. Rysy, kterými je konkretizována labilita, byly pro všechny čtyři skupiny respondentů spíše nesympatické a míry jejich nelibosti se příliš nelišily. Podle autorky zasluhuje tato skutečnost pozornost zvláště u osob, které se vyznačují vysokým neuroticismem. Nabízí se totiž interpretace, podle které hodnocení lability těmito osobami může vypovídat o jejich sebereflexi a pravděpodobné složitosti jejich sebepojetí.

Temperament patří mezi ne zcela snadno definovatelné charakteristiky popisující individuální rozdíly mezi lidmi. Tyto osobnostní charakteristiky odráží rozdíly v temperamentových vlastnostech a projevují se ve způsobu chování, které v různém prostředí a v různých časových obdobích charakterizují jedince. V prostředí školy mohou rozdíly v temperamentu a způsobu chování pozitivně nebo negativně ovlivňovat zkušenosti dětí ve třídě, ovlivňují to, jak dítě školu prožívá a jak je v ní úspěšné (Keogh, 2007).

Juříčková (dostupné na <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/08/simona-jurickova-temperament-zaka-jeho.html>) soudí, že významný vliv na učení mají především tři temperamentové charakteristiky - aktivita, roztěkanost a vytrvalost. Tyto temperamentové charakteristiky dohromady představují faktor orientace na úkol, který ovlivňuje schopnost vydržet u zadaného úkolu, odolávat rušivým vlivům a je nezbytnou součástí školního úspěchu.

3.4.2. Motivace

Motivaci lze definovat jako souhrn všech intrapsychických dynamických sil (motivů), které aktivizují a organizují chování i prožívání jedince s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního (Plháková, 2004). Podle Čápa (1993) je možné vyjádřit motivaci různými termíny, např. zájem, postoj, citový vztah, cíl, potřeba. Autor připomíná, že lidská motivace souvisí s anticipací a s vytyčováním cílů a že cíle, které si vytyčujeme, ovlivňují průběh naší činnosti a také pocit, zda žijeme smysluplný život. Zajištění motivace žáků a rozvíjení jejich osobnosti považuje Čáp za podstatnou podmínku efektivního vyučování a učení. Tento názor sdílí také Vágnerová (2005, s. 128): *„Motivaci lze chápat jako zaměřenost na dosažení určitého cíle, v tomto případě přijatelného výkonu ve škole. Aktivizuje energii a stimuluje jednání, které k němu směřuje, a pomáhá je udržet po určitou, nezbytně dlouhou dobu. Zvyšuje pravděpodobnost, že školák bude ochoten překonávat různé překážky a potíže, které jsou s ním spojeny.“* Za nejdůležitější považuje Vágnerová postoj dítěte ke škole a z něho vyplývající **osobní motivy**. Motivace žáka může vycházet z různých potřeb:

- potřeba nových podnětů a potřeba něco umět
- potřeba přijatelného hodnocení
- potřeba výkonu
- potřeba úspěchu
- potřeba vyhnout se neúspěchu

Starší žáci mají potřebu znát smysl školní práce, resp. jejího výsledku.

Petty (1996) rozděluje **motivační faktory** na krátkodobé a dlouhodobé:

- **dlouhodobé** – zde řadí přesvědčení žáka, že věci, které se učí a kvalifikace, kterou studiem získá, jsou pro něj prospěšné
- **krátkodobé** – patří sem např. ocenění učitele, rodičů nebo naopak nepříjemné důsledky v případě špatných školních výsledků

Podle tohoto autora bývají v dětství a v dospívání silnější krátkodobé faktory, současně ale z motivačních důvodů zdůrazňuje nutnost dlouhodobého cíle studia.

Motivační klima třídy a motivaci jednotlivých žáků výrazně ovlivňuje učitel svým stylem vedení. Motivační klima ve třídě má širší zázemí v klimatu školy a je jednou z nejdůležitějších proměnných spojujících strukturu třídy, styl vedení pedagoga a motivaci žáků. Motivační klima ovlivňuje učitel svým vlastním motivačním zaměřením a vědomými a částečně i nevědomými interakcemi motivování žáků, kterými jejich reálný výkon pozitivně nebo negativně ovlivňuje (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Hayes (2003) za jeden z hlavních motivačních faktorů při vyučování označuje rozvíjení sebedůvěry žáka ve vlastní schopnosti. Má-li žák ve své schopnosti vysokou důvěru a věří, že v dané oblasti dokáže uspět, považuje učení za smysluplné a nevyhýbá se ani zkouškovým situacím. Jinými slovy jde o **vnímání osobní zdatnosti**. Pokud žák věří, že je schopen se něco naučit, je ochoten investovat do studia tolik času a úsilí, kolik je ho pro úspěšné zvládnutí nutné. V opačném případě, pokud žák nevěří, že danou látku či úkol zvládne, vyvine potřebné úsilí s mnohem menší pravděpodobností. To je podle Hayse důvod k výzvě, aby učitelé nabízeli studentům příležitosti, při nichž si uvědomí, že mohou uspět, budou-li chtít.

Podobně Petty (1996) považuje za nejsilnější motivační faktor a hnací sílu celého procesu učení dosahování dobrých výsledků a zvyšování sebevědomí žáka. „*Nic nemá*

takový úspěch jako úspěch“ (Petty, 1996, s. 43). Základem úspěchu jsou podle tohoto autora vytrvalost a odhodlání, které žákovi dodává sebedůvěra, díky níž se nenechá odradit ani příležitostným neúspěchem.

V období dospívání, kdy s celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností souvisejí výkyvy v sebehodnocení, však jakýkoliv situační neúspěch může být příčinou snížení sebedůvěry, vedoucí ke ztrátě motivace a ke zhoršení školní práce. Ztráta motivace ke školní práci může souviset i s postupnou emancipací ze závislosti na rodině a s odmítáním rodinou proklamovaných hodnot. Podle Vágnerové (2005) může škola fungovat jako zástupný symbol, vůči kterému se dospívající projevuje negativisticky a ignorováním dříve respektovaných hodnot dokazuje svou novou nezávislost.

Význam úspěchu ve vzdělávacím procesu Vágnerová (2005) potvrzuje. Uvádí, že pokud se neúspěchy v průběhu školní docházky nakumulovaly, ať z toho důvodu, že byly zanedbány základy a žák nemá na co navázat nebo nebyly zafixovány potřebné pracovní návyky a osvojeny strategie učení, vede to ke snížení motivace žáka. Zvyšuje se riziko definitivního odmítnutí školy a vzdělání jako osobně nevýznamné hodnoty a cílem žáka je vzdělávání co nejrychleji ukončit. Tito žáci už neakceptují vnější tlak, a protože jim schází vnitřní motivace k učení, jejich prospěch v nejlepším případě stagnuje.

K problematice motivování ve školách se kriticky vyjádřil Holt (2003, s. 201): *“A tak se pokoušíme nacpat určitá fakta, návody a myšlenky do jícnu každého dítěte ve škole, ať už ho to sousto zajímá nebo ne, dokonce i když ho děsí nebo se mu z něho dělá špatně, dokonce i tehdy, když existují jiné věci, které by se dítě učilo s mnohem větším zájmem.”* Holt pohlíží na školy jako na instituce, kde je v žácích vyvoláván strach, kde zakouší neúspěch, pocity viny, ponižování a zesměšňování.

3.4.3. Kreativita

Tvořivostí rozumíme *„schopnost, pro niž jsou typické duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a přínosné“* (Hartl, 2004, s. 119). Jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů, ji definuje Plháková (2005). Mnozí odborníci, např. Morris a Maisto (in Blatný, Plháková, 2003) považují tvořivost za důležitou složku inteligence a schopnost přizpůsobit se okolnímu prostředí.

Podle Lubarta (in Plháková, 2005) je předpokladem vzniku kreativity konvergence šesti faktorů:

1. Intelektuální schopnosti
2. Expertní znalosti a dovednosti
3. Styly myšlení
4. Osobnostní rysy
5. Vnitřní motivace
6. Podpůrné prostředí

Aby se kreativita mohla projevit, měl by každý z těchto faktorů mít relativně dobrou úroveň.

Kreativní jednání zahrnuje podle Urbana (1998) všechny individuální psychické rysy člověka. Podle tohoto autora jsou všichni lidé latentně kreativní, ale způsob, jakým přistupují k řešení problémů, je do značné míry závislý na osobnostních znacích, které vedou tvůrčí energii určitým směrem. Výzkumy ukázaly, že pro tvořivé jedince je typické spíše divergentní myšlení, které se uplatňuje při řešení problémů, které mají více možností řešení nebo k jejichž vyřešení vedou různé cesty. Divergentní myšlení umožňuje vytvořit různé alternativy a konvergentní myšlení pak využijeme k výběru té nejvhodnější (Guilford in Plháková, 2005).

Urban se domnívá, že kreativitu lze nacvičit a to aktivací té méně vyvinuté poloviny mozku. Nácvik inovace a kreativity se označuje termínem „diagonální myšlení“, tj. myšlení „příčné“, popř. „laterální“, využívající jak pravou, tak i levou mozkovou hemisféru (Urban, 1998, s. 10).

Východiskem a předpokladem kreativity je rozvoj osobnosti. Rozvoj kreativity souvisí více s rozvojem sebepoznání a sebepojetí než s vnějšku přiznanou a oceňovanou mírou nadání. Ve škole může učitel efektivně podporovat rozvoj tvořivosti u svých žáků pouze tehdy, pokud je zná a ví, jak se sami hodnotí a jak uvažují o své budoucnosti. Škola by pak měla systematicky rozvíjet klíčové kompetence související s kreativitou a programově rozšířit rozvoj kreativity mimo obvyklou sféru „výchov“. Učení by mělo mít činnostní charakter, protože naučit se tvořit je možné pouze tvořením (dostupné na: <http://www.et2020.cz/dokumenty/1191455661.ppt>). Další podmínkou rozvoje kreativity je

zajištění bezpečného prostředí a absence strachu z chyb, který často vzniká právě ve škole v důsledku nesprávného přístupu pedagogů (Čechová, 2010).

3.4.4. Intelligence

Definice pojmu intelligence mohou být různé, jsou závislé na teoretickém stanovisku autora, bývají více či méně obecné a často zdůrazňují jen některou ze složek této psychické vlastnosti (Sternberg in Vágnerová, Klégrová, 2008). V současné době je stále populární Gardnerova teorie, která hovoří dokonce o několika inteligencích – souborech schopností verbálních, logicko-matematických, vizuálně prostorových, tělových a pohybových, zvukově-hudebních, intrapersonálních (intelligence ve věci „já“) a interpersonálních (sociální intelligence), ale i dalších (Vališová, Kasíková, 2010).

Intelligence jako komplexní schopnost zahrnuje obecný g-faktor a specifické faktory nižšího řádu, krystalickou a fluidní inteligenci.

- **Faktor g** je nejvýznamnější složkou intelligence a také důležitým předpokladem školní úspěšnosti. Představuje *„schopnost obecného myšlení, diferenciací podstatných souvislostí a vztahů, porozumění podstatě problémů, vyvozování nadřazených kategorií a využití příslušných úvah při řešení různých situací“* (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 59).
- **Krystalická intelligence** představuje schopnosti zahrnující různé znalosti a naučené strategie uvažování či řešení problémů.
- **Fluidní intelligence** závisí více na vrozeném základu a uplatňuje se především v nových situacích a při řešení neznámých problémů. Fluidní intelligence se projevuje kognitivní flexibilitou, kreativitou a adaptabilitou (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Stěžejní vlastností intelligence je bezesporu myšlení, ale uplatňují se i její další složky a jiné poznávací procesy, například paměť a pozornost. Významnou složkou intelligence je metakognice, tj. schopnost porozumět vlastním kognitivním funkcím, jejich možnostem a omezením, a adekvátně je používat.

Stenberg (in Vágnerová, Klégrová, 2008) považoval za důležitou součást intelligence schopnost se učit, která člověku umožňuje vyrovnávat se s požadavky okolního světa a

získané zkušenosti efektivně využívat při řešení nových problémů. V tomto smyslu definoval svoje pojetí „úspěšné inteligence“, kterou chápe jako schopnosti přizpůsobovat se, ale i měnit a selektovat různé vnější vlivy, tj. faktory prostředí. Stenberg provedl v roce 1981 rozsáhlý výzkum tzv. implicitních teorií inteligence, jejichž obsahem jsou lidské názory a přesvědčení o významu pojmu inteligence. Plháková (Blatný, Plháková, 2003), která se pokusila replikovat Sternbergovy výzkumy v našich kulturních podmínkách, zjistila, že mladí lidé pokládají za nejvýznamnější složku inteligence sociální kompetenci, jejíž součástí je péče o zevnějšek, společenskost, praktické uvažování, respektování společenských norem atd.

Inteligence se tedy projevuje i jako schopnost uplatnit získané poznatky a zkušenosti při řešení různých nových situací, ať už v rodině, ve škole nebo ve vrstevnické skupině.

Ve škole se inteligence projeví jednoznačně například v reakci na nové učivo, rychlostí porozumění jeho podstatě a schopností aplikovat v různých úkolech naučená obecná pravidla, ale také pochopením požadavků učitele, jeho preferencí apod.

Rozumové schopnosti se rozvíjejí na základě stimulace. V dětství je z tohoto hlediska nejvýznamnějším prostředím rodina a škola. Vývoj rozumových schopností není nikdy zcela plynulý, protože v každém období se výrazněji rozvíjejí trochu jiné schopnosti a dílčí kompetence. Rozdílné tempo vývoje je podmíněno rozmanitostí vrozených dispozic a jejich zrání i různorodostí získaných zkušeností (Vágnerová, Klégrová, 2008).

V současnosti získal velkou popularitu pojem **emoční inteligence**, který zavedli Salovey a Mayer (in Blatný, Plháková, 2003) k označení schopnosti uvědomovat si a zvládat své emoce. Emoční inteligenci tvoří pět základních složek – schopností:

- **Sebeovládání** – zvládání a kontrola citů
- **Sebeuvědomění** – znalost sebe, svých emocí a regulace svého chování
- **Motivace** – schopnost využít emočního potenciálu pro dosahování cílů
- **Sociální dovednosti** – navazování a udržování společenských vztahů
- **Empatie** – vnímání emocí druhých a následná regulace chování k nim

Jak z uvedeného přehledu vyplývá, emoční inteligence předpokládá schopnost využít znalostí vlastních emocí nejenom ve svůj prospěch, ale také schopnost vcítit se do druhých osob či zvládnout umění komunikace.

4. ADOLESCENCE

V moderních společnostech se adolescence vydělila jako relativně samostatné a specifické období, ve kterém se adolescenti připravují na svou dospělou roli. Podle Havighursta (in Macek, 1999) plní dospívající v rámci tohoto období řadu vývojových úkolů, které zahrnují jak potřeby a očekávání společnosti, tak potřeby a očekávání adolescenta jako individua. Střetává se při tom řada protichůdných tendencí, intrapsychických a interpersonálních vlivů. Nejznámější psychologická teorie adolescence, která rozvíjí toto téma, je Eriksonova teorie ontogenetického vývoje.

4.1. Vymezení adolescence

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere*, tedy dorůstat, dospívat, mohutnět. Tímto termínem můžeme označit celé období mezi dětstvím a dospělostí, představuje dospívání i mládí současně a zároveň je vnitřně diferencováno (Macek, 1999).

Názory na periodizaci adolescence se v literatuře různí. V českém kontextu se např. u Vágnerové (2000) můžeme setkat s dělením období dospívání na pubescenci (11 – 15 let) a adolescenci (15 – 20 let). Langmeier a Krejčířová (2006) posunují při stejném členění horní hranici adolescence na 22 let. Čáp a Mareš (2001) období adolescence datují stejně jako Vágnerová (2000) přibližně od 15 do 20 let a charakterizují ho jako relativně klidnější období ve srovnání s pubertou (13 – 15 let). U Macka (1999) se setkáme se členěním adolescence do tří vývojových etap (časové intervaly jsou přibližné):

- **časná adolescence**, 10 (11) – 13 let
- **střední adolescence**, 14 – 16 let
- **pozdní adolescence**, 17 – 20 let, případně mnohem déle

Každá z výše uvedených etap má své specifické charakteristiky a změny, které se v průběhu tohoto celého období odehrávají, jsou ohromné. Dílčí psychologické koncepce zabývající se tímto obdobím mají v centru své pozornosti různé atributy či charakteristiky dospívání. Adolescence je chápána jako období pro splnění vývojového úkolu, jako období pro učení a osvojování nového repertoáru rolí a také jako období aktivního utváření vlastní osobnosti.

4.2. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících

V období dospívání se odehrávají výrazné tělesné, psychické a sociální změny. První ucelené koncepce zabývající se adolescencí zdůrazňují význam biologických faktorů, především pohlavní dozrávání a nástup sexuality. Zdůrazňují dramatičnost a konfliktnost tohoto období, provázeného citovou rozkolísaností a negativním emocionálním laděním, především ve vztahu k dospělým a zejména k rodičům. V našem soudobém kulturním prostředí je ale pojetí adolescence jako období vášnivých emocí, konfliktů a vzdoru překonané. Podle Koopse novější empirické výsledky konfliktnost mezigeneračních vztahů nepotvrdily, podle nich si současní adolescenti se svými rodiči rozumí a pokud ne, měli mezi sebou často konflikty už v dětství (Macek, 1999). Zklidnění ve vztahu mezi rodiči a dětmi v souvislosti s jejich přechodem do adolescence potvrzují na základě výzkumů a zkušeností z praxe i Čáp a Mareš (2001). Uvádí, že ve vztazích rodičů a adolescentů dochází ke zvýšení důvěrnosti a to v závislosti na tom, zda své chování k dospívajícím dětem dokázali změnit také rodiče.

Úsilí o nezávislost na rodičích a obecně dospělých v adolescenci pokračuje, ale v některých případech už adolescenti nevystupují otevřeně nepřátelsky jako pubescenti, ale názory a doporučení dospělých jednoduše ignorují.

K charakteristikám dospívání patří emoční instabilita, zejména negativní rozladěnost, impulzivita jednání a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Emoční nestálost je spojena s obtížemi při koncentraci pozornosti a to ztěžuje učení a může vést ke zhoršení školního prospěchu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Výkyvy v emocích jsou spojené rovněž s kolísáním aktivační úrovně, což se u dospívajících projevuje snadným střídáním intenzivní činnosti a nechutí k jakékoli aktivitě. Ve školní práci se to projevuje kolísáním výkonu a už zmíněným zhoršením známek, které učitelé často považují za projev lajdáctví (Vágnerová, 2005). Ztráta motivace ke školní práci může souviset i s postupnou emancipací ze závislosti na rodině a s odmítáním rodinou proklamovaných hodnot. Melgosa (in Zeleňáková, 2009) naopak za jednu z příčin špatného prospěchu dospívajících považuje snahu vynutit si zájem rodičů. Upozorňuje, že i když si to rodiče neuvědomují, potřebují i dospívající jejich pomoc. Špatný prospěch podle tohoto autora může být i určitou formou pomsty, když je dospívající nespokojen s poměry v rodině.

Dospívání také může provázet zvýšená unavitelnost, zhoršení spánku nebo poruchy chuti k jídlu. Dospívající se ve zvýšené míře zabírají tím, co se děje v jejich nitru a často

utíkají od reality, uzavírají se do sebe nebo se nechají unášet denním sněním (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Také úvahy o sobě samém získávají u adolescenta novou kvalitu, která může být vyjádřena větou: „*Přemýšlím o tom, že přemýšlím o tom, jak on přemýšlí o mně*“ (Macek, 1999, str. 27). Adolescent si kromě prohloubené sebereflexe uvědomuje, že může sám sebe ovlivňovat a měnit. Vztahy, které navazuje, jsou založeny na společně sdílených prožitcích, ale současně je prožívána potřeba určité nezávislosti. Role, které na sebe adolescent bere, už nejsou odvozeny z dyadických vztahů, ale z pochopení širších souvislostí. Právě dovednost přijímat nové sociální role se podle Selmana (in Macek, 1999) v průběhu adolescence výrazně zvyšuje. Autor rozlišuje pět stadií v ontogenetickém vývoji, která se liší různou úrovní porozumění interpersonálnímu prostředí a různou mírou dovedností uplatňovaných v sociálních rolích. Do období adolescence zasahují poslední dvě, přičemž poslední stadium je charakteristické jak pro adolescenci, tak pro dospělost. Dospívající v tomto stadiu už dokáže vidět interpersonální situace nejenom z pohledu třetí osoby, ale dokáže si situaci představit ze subjektivního pohledu všech zainteresovaných. Selmanova stadia korespondují s Piagetovými stadii vývoje myšlení i s Kohlbergovými stadii morálního vývoje.

Vědomí sebe samého jako autora vlastního jednání nabývá v adolescenci velkého významu. Podle Bandury (in Macek, 1999) je vědomí vlastní účinnosti výsledkem specifické zkušenosti adolescenta se sebou samým, který významně determinuje to, jak zvládá a prožívá situace a úkoly, které řeší. Pokud je přesvědčení adolescenta o vlastní účinnosti nízké, zažívá v situacích spojených s nutností se rozhodovat a přijímat nové role často velký stres. Pokud má dostatečnou míru vědomí vlastní účinnosti, chápe dospívající nové situace jako výzvu a vědomí vlastní efektivity může ještě více posílit. Klíčový vliv na vývoj vědomí vlastní účinnosti či efektivity má styl výchovy a způsob vzdělávání.

Adolescentova aktivnost a sebedeterminace, volba mezi rozličnými názory a hodnotami, odpor proti oficiálním stanoviskům a životnímu stylu předchozí generace je součástí pokračujícího vývoje postojů v adolescenci. Adolescenti se vyrovnávají s událostmi a problémy ve společnosti, využívají přitom rozvinutého intelektu, schopnosti pochopit abstraktní principy a přejímají je, modifikují nebo odmítají (Preiser in Čáp, Mareš, 2001). Z nového způsobu uvažování, přesahujícího aktuální realitu a zahrnujícího i další možné varianty, vyplývají i výkyvy sebehodnocení dospívajících. Nejistota, která vyplývá ze schopnosti uvažovat hypoteticky, se projevuje radikalismem a tendencí ke

zkratkovitému hodnocení – dospívající lehce přijímají zkratkovitě generalizující závěry. Nepřiměřená akcentace jejich kritiky zase vyplývá z potřeby odpoutat se ze závislosti na autoritě (Vágnerová, 2005). Dospívání bývá také popisováno jako čas idealismu, protože dospívající často zpochybňují jednání a cíle dospělých a dávají najevo, že by sami volili spravedlivější postupy. Idealismus se v tomto období může projevat i stanovením málo reálných životních cílů, pro které se dospívající nadchne a může dospělé kritizovat za jejich nepochopení (Fontana, 1997). Potřebu prodloužit přechodného období mezi dětstvím a dospělostí zdůrazňují vzhledem ke složitosti a náročnosti společenských podmínek Čáp a Mareš (2001).

4.3. Utváření a rozvoj individuální identity

Adolescence je obdobím hledání identity, **hledání vlastního Já**. Proces individualizace je provázen snahou o autonomii, interpretaci hodnot a norem, zdůrazňováním vlastní volby a vytvářením vztahů, které jsou nezávislé na dospělých (Havlík, Kořa, 2002). Fontana (1997) uvádí, že při hledání identity zažívají dospívající velkou nejistotu spojenou s tím, zda budou přijati a úspěšní v dospělém světě, zda zvládnou úkol být dospělým. Zdůrazňuje důležitost podpory rodiny i učitelů, přestože dospívající dávají najevo, že názory dospělých je nezajímají.

Hledání identity je doprovázeno zesíleným sebezpozorováním, zkoumáním vlastního těla i nitra a snahou porozumět vlastním myšlenkám a emocím. Nejedná se však pouze o pasivní pozorování sebe sama, jde o aktivní sebeutváření. Adolescent touží být sám sebou, snaží se přiblížit svému ideálu, hledá svou budoucí společenskou, sexuální i duchovní orientaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dospívání jako čas hledání vlastní identity, čas nejistoty a nespokojenosti s ní, popisují Šimíčková a Čížková (2004). Uvádějí, že problémy s akceptací vlastní identity jsou v době dospívání běžné. Čermáková (in Macek, 1999) však na začátku devadesátých let referuje, že přibývá specifická kategorie adolescentních klientů, kteří prožívají ztrátu vlastní identity. Jedná se o adolescenty, kteří většinou mají dobrý nebo nadprůměrný intelekt, ale škola a vzdělání nenaplňují jejich představy. Vnější prostředí je pro ně málo srozumitelné, zažívají informační chaos a to zvyšuje jejich úzkost. Mívají ambivalentní nebo negativní vztah k dospělým autoritám, své rodiče často vnímají jako morálně diskreditované.

Šimíčková a Čížková (2004) uvádí, že k hlubšímu sebepoznání a porozumění sobě samému pomáhá dospívajícím srovnání s jinými lidmi, především s vrstevníky. Jak poznamenává Kasíková (1997), společenství vytvářená v adolescenci mohou být velmi pevná a poskytovat svým členům podporu i v době dospělosti.

McAdams (in Plháková, 2005) zkoumá potřebu intimity (důvěrnosti), která podle něj směřuje k potvrzení osobní identity. Jde o prožívání vztahu blízkosti, vřelosti, důvěrné komunikace s jinou osobou. Podle názoru autora souvisí potřeba intimity s potřebou afiliace, ale jsou mezi nimi určité rozdíly, např. skutečnost, že potřebu intimity jedinec uspokojuje v dyádě nikoliv ve skupině. Podle Ainsworthové (1989) se vrstevnické vztahy stávají důležitými zdroji intimity od střední adolescence a plní i další funkce, např. funkci zpětné vazby o sociálním chování. Autorka ale upozorňuje, že ne každý vrstevnický vztah je rovný citové vazbě. Za citové vazby jsou považovány jen dlouhotrvající přátelské nebo milostné intenzivní vztahy, ve kterých je partner nezaměnitelný a představuje zdroj útěchy a opory.

Erikson (in Macek, 1999) v rámci své teorie ontogenetického vývoje chápe utváření identity jako celoživotní proces, důležitý zejména v období adolescence. Specifickou přechodnou situaci formování identity adolescentů označuje termínem **psychosociální moratorium**. Vyjadřuje rozporuplný vztah adolescentů k dospělosti - adolescenti na jedné straně touží zastavit vývoj a setrvat ještě nějakou dobu v období mládí, odmítají odpovědnost a jednotvárnost světa dospělých, na druhé straně chtějí využívat přednosti dospělosti a těžce nesou, jsou-li považováni za nedospělé. Pokud proces utváření identity neproběhne úspěšně, může vzniknout tzv. difúzní či rozptýlená identita. Jedná se o nepřítomnost nebo aktivní odmítání sebe samého jako jedinečného subjektu, který je odlišný od ostatních. Dotyčný nemá aktivní potřebu sebedefinování, je snadno ovlivnitelný vrstevníky a často mění svoje názory, přesvědčení i chování tak, aby bylo v souladu s očekáváním vrstevníků. Jeho sebevědomí je proto značně kolísavé a závislé na tom, jak na dospívajícího reagují členové pro něj důležitých skupin.

Marcia (in Macek, 1999) je autorem **teorie čtyř potencionálních stavů identity**. Podle této teorie formování vlastní identity a dosažení zralejšího stupně ve vývoji vlastního já zahrnuje krizi a její řešení, přijetí závazku a úsilí o jeho realizaci. Základem pro Marciovu klasifikaci čtyř potencionálních stavů identity je kombinace přítomnosti nebo nepřítomnosti krize a přítomnosti nebo nepřítomnosti závazku. Rozlišuje:

- **difúzní (rozptýlenou) identitu**
- **status náhradní identity či předčasného uzavření (foreclosure)**
- **status moratoria**
- **status získání či dosažení identity (identity achievement)**

Na formování identity mají podíl jak sociální a interpersonální vlivy, tak vlivy dispoziční a osobnostní. Od osmdesátých a devadesátých let se nejenom v evropské kultuře zvyšuje tolerance k alternativním hodnotovým systémům, oslabil se generační protest, zvýšila důvěra v sebe samého a možnost osobního rozvoje. Macek (1999) ale zároveň upozorňuje, že zvýšená potřeba být sám sebou a potvrdit si vlastní hodnotu je jedním z faktorů, který zvýšil zdravotní a sociální rizika dospívajících. Hledání vlastní identity, navazování nových vztahů nebo tlak požadavků ze strany školy či rodiny může vyústit do **krize adolescence**. Nekonformní činy, které mohou krizi provázet, bývají často tolerovány, aby následky pro dospívajícího nebyly trvalé. V průběhu dospívání se zodpovědnost za důsledky vlastního jednání a uvědomování si souvislostí práv a povinností postupně zvyšuje (Havlík, Kořa, 2002). Podle Macka (1999, s. 41) však pojem adolescentní krize vyžaduje revizi: *„Spíše než o krizi, která se spojuje s negováním všeho dosavadního hodnotného, se ztrátou pevných bodů, vztahů, norem a hodnot, resp. s hlubokou ztrátou důvěry v sebe, lidi a svět jako celek, se častěji jedná o proces pozvolné transformace vlastních pocitů, názorů a hodnot. Pro ten se lépe než krize hodí termíny jako hledání a přehodnocení“*.

5. SKUPINY A SKUPINOVÁ ATMOSFÉRA

5.1. Vrstevnické vztahy a vrstevnické skupiny

Vrstevnické vztahy napomáhají rozvoji osobnosti, ve vrstevnických skupinách se děti a dospívající učí pomáhat si, sdílet, pečovat, kontrolovat své impulzy, vidět situaci a problémy nejenom ze svého úhlu pohledu, ale i z perspektivy jiných. Vztahy ve vrstevnických skupinách mají velký vliv na vývoj hodnot a sociální senzitivity, která je nutná pro autonomii osobnosti. Vrstevnické prostředí je také jednou z nejmocnějších pobídek ve vývoji od egocentrismu ke schopnosti pracovat s širší a komplexnější perspektivou (Johnson, Johnson, Johnson Holubec in Kasíková, 1997).

Doba dospívání je spojena s **emancipací od rodiny** a současně s navazováním nových, diferencovanějších vztahů k vrstevníkům (Brown, 2004; Langmeier, Krejčířová 2006). Tyto vztahy jsou pro dospívajícího významné i z hlediska poskytování sociální opory, kterou ztrácí rozvolněním vztahů s rodinou a podle Langmeiera a Krejčířové (2006) připravují dospívajícího na nové emoční vztahy v dospělosti. Také podle Seltzerové (in Macek, 1999) je vrstevnický vztah unikátní a těžko zastupitelný typ vztahu. Adolescenti si navzájem poskytují názory, pocity, vzorce chování a v rámci vzájemného poznávání a komunikace testují sami sebe. Podle Kasíkové (1997) poskytují vrstevnické vztahy jinou formu přátelství než je to možné mezi dospělými nebo dospělým a dítětem. *„Je to přátelství, kde se sdílejí myšlenky a city, aspirace a naděje, sny a fantazie, smutek i bolest, je to ochrana před osaměním“* (Kasíková, 1997, s. 38). V období dospívání se ale výše citované v celém rozsahu jednoznačně nepotvrzuje. Přestože adolescenti sdílejí podobné zkušenosti, problémy, nejistoty, ve vrstevnických vztazích se často cítí sami. Podle Macka (1999) je to důsledkem instrumentální povahy vrstevnických vztahů, které nemají hodnotu sami o sobě, ale jsou prostředkem ke hledání vztahu k sobě samému. Instrumentální charakter vztahů s vrstevníky je typický zejména pro počátky adolescence. Čáp (1993) v tomto období pozoruje kolísání ve vztahu dospívajícího ke skupině vrstevníků. Vliv na to mohou mít různé okolnosti, mezi nimi např. konflikt ve skupině, zklamání v ní, změna zájmů, soustředění na přátelský nebo erotický vztah apod. **Nestabilitu vztahů** mezi adolescenty a jejich vrstevníky zmiňuje také Brown (2004).

Pocit samoty mezi vrstevníky je potvrzován i Seltzerovou (in Macek, 1999, s. 27 - 28), která o adolescenci mluví jako o „vrstevnické aréně“ (peer aréna). Domnívá se, že ve

vztazích mezi dospívajícími jde spíš o střetávání a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Primárně důležitá je podle Seltzerové fyzická přítomnost druhých a možnost s nimi „rezonovat“ (tzv. sounding board – rezonanční deska). Podle Seltzerové je pro dospívající trvale důležitá jejich rodina, vrstevnické vztahy ovšem mají prioritu.

Brown (2004) popisuje tři rozdílné úrovně adolescentních interakcí:

- 1. úroveň - dyadické vztahy (vztahy přátelské, romantické vztahy a vztahy mezi nepřáteli)
- 2. úroveň - interakce v malých skupinách (např. kolektiv školní třídy)
- 3. úroveň - davová shromáždění

Zmíněné **romantické vztahy** jsou v období adolescence velmi rozšířené a to zejména u dívek.

Přestože dospívající hledají důvěrný vztah, členství ve vrstevnických skupinách a účast na skupinovém životě pro ně nepřestává mít svou důležitost. Důvodem je především potřeba **získání pocitu vlastní hodnoty a sociálního statusu** dospívajícího. „*Dospívající se cítí dobře, když mají pocit, že jsou vrstevníky viděni, slyšeni a oceňováni. Posiluje to jejich vlastní pozici a pocity významnosti*“ (Macek, 1999, s. 71). Adolescenti, kteří nemají svou vrstevnickou skupinu, mohou tuto skutečnost pociťovat jako sociální stigma. Pozitivní hodnocení od vrstevníků se u adolescenta odráží ve vyšším sebehodnocení než jaké zjišťujeme u adolescentů, kteří jsou vrstevníky hodnoceni méně pozitivně (Macek, 1999). Johnson, Johnson, Johnson Holubec (in Kasíková, 1997) soudí, že pokud dospívající nezažije přátelskou skupinu, zvyšuje se u dotyčného riziko psychických obtíží v dospělosti.

Vztahy k druhým lidem, a v období adolescence především ke skupině vrstevníků, mají podstatný význam i pro **vývoj morálky** mladistvých (Piaget in Čáp, Mareš, 2001). Vrstevníkům je potřeba se přizpůsobovat náročnějším způsobem než rodičům, neboť při nerespektování pravidel skupiny z ní může být jedinec vyloučen. Ve vrstevnické skupině se učí respektovat rozdíly mezi sebou, učí se rozmanitým formám komunikace, dodržování pravidel i jejich vyžadování od druhých.

Středoškolskou třídou jako skupinou se zabývá Čapek (2010, s. 22): „*Do středu pozornosti skupiny se dostává sociální a morální vyspělost žáka, jeho osobnost a nezávislost. Interpersonální vztahy jsou silnější, třída jako skupina má pevnější systém*

pozic, hodnot a norem dané generace.“ Na hodnocení třídy má vliv studentský slang, módní trendy, umělecké a politické názory. Autor upozorňuje na soudržnost a současně na radikálnost a kritičnost středoškoláků.

5.1.1. Skupinová konformita a role ve skupinách

Chování vrstevníků je výrazně ovlivňováno skupinovou konformitou, která představuje jakousi obranu adolescentů před požadavky autorit. Vrstevnická konformita je nejvyšší v časně a střední adolescenci. Konformita se týká nejenom vnějších znaků a chování - účesu, stylu oblékání, vyjadřování a gest. Podle Seiferta a Hoffnungy (in Macek, 1999) je vrstevnickou konformitu potřeba dávat do souvislostí s kohezí skupiny a s dělbou rolí. Role chápeme jako *„chování, které je pro jedince v určitém postavení či situaci vhodné, očekávané a žádané, případně je pro ně dána konkrétní společenská norma“* (Hartl, 2004). Role se skládá jak ze zmíněných vnějších znaků, tak ze znaků vnitřních, jako je přesvědčení, cítění, pohnutky. Jejich nesoulad přináší vnitřní konflikt.

Podle Kohoutka (2002) úroveň **„rolového chování“** závisí na empatii, sociální inteligenci a úrovni schopnosti a dovednosti sebemonitorování. Macek (1999) soudí, že čím větší prestiž je konkrétnímu členu skupiny připisována ostatními členy skupiny, tím je pravděpodobnější, že jeho chování bude napodobováno. Uvádí, že mít prestiž a být akceptován skupinou vrstevníků má větší váhu pro chlapce než pro dívky, ale zároveň upozorňuje, že empirické výsledky nejsou zcela jednoznačné a jsou determinovány kulturními vlivy i typem vrstevnické skupiny. Dokládá to na příkladu sportovního týmu, kde referenční hodnota skupiny je vysoká jak pro chlapce, tak pro dívky.

Kusák a Dařílek (2001) nastiňují, že díky tomu, jak žák mění role (role syna, sportovce, spolužáka apod.) mění se soubor a obsah jeho autoportrétů, tedy konkrétních a obrazných představ jedince o sobě. Některé z nich vznikají a jiné zanikají a to v souvislosti s časovou nebo vývojovou omezeností sociálních rolí. Čáp (1993) uvádí, že dospívající se ve skupině vrstevníků učí plnit rozmanité sociální role, roli vůdce i člena týmů, roli organizátora, směřovatele aj. Podle Kasíkové (1997) experimentování s různorodými sociálními rolemi pomáhá dětem a dospívajícím při hledání jejich identity.

Provazník (1991) upozorňuje, že sociální role žáka se může stát zdrojem školní zátěže. Na počátku školní docházky může mít dítě obtíže s přijetím role žáka a to v rozsahu překračujícím hranice běžné normy. Zátěž může představovat také konflikt role a

mezilidských vztahů dítěte jako žáka (ve vztahu k veřejnosti, ke škole) a jako spolužáka (ve vztahu ke kamarádům a kolektivu třídy).

5.1.2. Skupinová identita

Identita sociální skupiny **je vždy vztahová**, neboť je vytvářena a konstruována ve vztazích k jiným identitám, jednotlivcům či skupinám. Tím je akcentováno současné obývání více světů a příslušností, jimiž je jednatel zapojen do spletitosti sociálních sítí. Sociální prostor, v němž dochází k ukotvování identit, je celek koexistujících pozic, spojených vztahem sociální blízkosti či vzdálenosti. Aktéři i skupiny existují v sociálním poli jakožto držitelé relativních postavení v určitém prostoru vztahů (dostupné na: http://profil.muni.cz/04_2000/hlavac_identita.html)

V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli vrstevnická skupina a v tomto směru zejména přechodné stadium tzv. skupinové identity. *„Konformita ke skupině vrstevníků vyjadřuje přechodně zvýšenou potřebu podpory vlastní sebedůvěry, před pocity aktuální nejistoty a nedostatku sebedůvěry, a velmi labilní a zranitelnou sebeúctou“* (Šimíčková, Čížková, 2004, s. 37).

Význam skupinové identity potvrzuje také Vágnerová (1997), která hodnotu skupinové identity pro dospívajícího vidí v posílení jeho pocitu jistoty a bezpečí v době, kdy se osamostatňuje z rodinných vazeb. Rodina přestává být jediným emočním zázemím dospívajících a identifikace se třídou či jinou vrstevnickou skupinou umožňuje překonat nejistotu v procesu osamostatňování a poskytuje oporu individuální identitě. Skupinová identita také snižuje individuální odpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí, posiluje asertivitu, případně agresivitu.

5.2. Třídní klima

Klima třídy definuje Lašek (2007, s. 40) jako *„trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“* Odlišuje je od krátkodobého naladění ve třídě, které vychází z okamžité situace a pro které používá označení atmosféra. Poznává, že i když je atmosféra ve třídě měnlivá, její působení je žáky intenzivně prožíváno. S oběma pojmy, klima a atmosféra, pracuje také Průcha (1997) v rámci schématu edukačního prostředí. Edukační prostředí třídy ovlivňují faktory vnitřní a vnější:

- **vnitřní psychosociální faktory** - dělí na statické a proměnlivé
- **vnější fyzikální faktory** - např. osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku

Klima třídy označuje Průcha za vnitřní statický psychosociální faktor. Patří zde vztahy mezi rodiči a dětmi, učiteli a žáky, tedy trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů. Atmosféra ve třídě je v tomto schématu faktorem proměnlivým a představuje ji působení krátkodobých vlivů.

Klima třídy ovlivňuje stupeň a typ školy, zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací, vztahy mezi učitelem a třídou a školní třídou jako celkem (Lašek, 2007). Čapek (2010) hovoří o složkách třídního klimatu, do nichž zahrnuje např. vyučovací metody a edukační aktivity, komunikaci ve třídě, hodnocení, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky a další.

Podle Čápa a Mareše (2001) je ovlivnění klimatu třídy dlouhodobou záležitostí a je nutná spolupráce všech aktérů, učitelů a žáků. Čapek (2010) za spolutvůrce třídního klimatu označuje i rodiče, i když je nepovažuje za přímé tvůrce klimatu, ale za osoby, které prostřednictvím svého dítěte školu pozorují a vznášejí ke školnímu vzdělávání své názory a připomínky. Za důležité pokládá, aby škola získala rodiče ke spolupráci a dítě mělo při svém vzdělávání jejich podporu.

Řídit dění ve třídě tak, aby se pozitivní sociální klima rozvinulo, by podle některých autorů (Helus, 2007; Čapek 2010) mělo patřit mezi základní pedagogické kompetence učitele. Zdůrazňována je konkrétně funkce třídního učitele, který by podle Heluse (2007) měl projevovat zájem osobně žáky poznat, dát přesvědčivě najevo, že mu na každém z nich záleží, že umí naslouchat, pomoci, že sdílí jejich zážitky. Pedagog by měl dát žákům najevo upřímný zájem nejenom o jejich vzdělávací pokroky, ale i o rozvoj jejich osobnosti a spoluprožívat s nimi jejich úspěchy a neúspěchy. Učitel působí na každého žáka tím, jak interpretuje jeho chování a jaké postoje a jednání k němu zaujímá. To ovlivňuje nejenom motivaci ke studiu a studijní výkony žáků, ale také jejich sebevědomí a osobnostní rozvoj. *„To, co se děje mezi učitelem a jednotlivými žáky, se promítá do psychosociálního klimatu/atmosféry třídy. A psychosociální klima třídy je významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, ovlivňuje jejich učení a výkony, a zpětně působí i na rozpoložení učitele samotného. Učitel se musí zajímat nejen o žáky jako jednotlivce, ale musí brát také*

v úvahu, že tito jednotlivci jsou pospolu ve školní třídě jako určité sociální pospolitosti, malé sociální skupině.“ (Helus, 2007, s. 249).

Nehodnotit žáky ve třídě jenom jako jedince, ale brát v úvahu jejich postavení ve skupině, zdůrazňuje také Vágnerová (2005). Učitel by neměl chápat vztahy ve třídě jako něco podružného a ztěžujícího jeho odbornou pedagogickou práci. Měl by si všímat projevů žáků nejenom při vyučování, ale také o přestávkách a mít přehled o tom, jaké pozice ve skupině zaujímají. Je to důležitá informace o míře sociální úspěšnosti jedince, která může ovlivňovat jeho školní úspěšnost a být například i důvodem absence. Význam sociálních interakcí, osobních a skupinových vztahů a emočního klimatu na lidské učení potvrzuje také Čáp (1993, s. 70): *„Samo zajištění odborné úrovně učitelů, učebnic, pomůcek a metod vyučování k dosažení dobrých výsledků nestačí, pokud nejsou současně dobré vztahy a emoční klima v rodině, ve školní třídě, ve skupině vrstevníků.“*

Škola jako instituce se zaměřuje především na vzdělávání svých žáků a studentů, ale jak již bylo naznačeno, je také místem, kde se navazují vztahy, rozvíjí kamarádství spolužáků a často také přátelství, která trvají po celý život. Sociometrické výzkumy ukazují, že žáci základních a středních škol mají většinu kamarádů ze své třídy nebo školy. Také tyto neformální vztahy ve třídě vytvářejí klima, které ovlivňuje školní práci a školnímu úsilí napomáhá nebo naopak (Helus, 2007).

5.2.1. Skupinová koheze

Jednou z klíčových charakteristik skupiny, která je pro psychosociální klima významná, je soudržnost (koheze) skupiny. Helus (2007, s. 251) uvádí, že *„soudržnost je tím vyšší, čím je v podskupinách více lidí, kteří mají sympatii (nechtí antipatii) ke členům druhých podskupin; kohezi také zvyšuje integrování izolovaných jedinců do podskupin (skupiny jako celku).“* Autor dodává, že růst koheze školní třídy může mít pozitivní vliv na studium, ovšem pouze v tom případě, že skupina je pozitivně orientována. V opačném případě je působení koheze negativní. Pokud se jedinec ocitne ve třídě v izolaci, zpravidla to prožívá jako zátěž a může se to projevit i ve sníženém prospěchu.

Jak vyplývá z řady výzkumů, které cituje Průcha (1997, s. 346), *„žáci českých základních i středních škol vnímají klima svých tříd jako prostředí, v němž se prosazuje vysoká soutěživost mezi žáky a zároveň nízká soudržnost.“* Žáci se relativně málo vzájemně podporují a klima tříd vnímají a hodnotí odlišně než jejich učitelé, kteří v těchto třídách vyučují. Průcha (1997) na základě nálezů z šetření v českých a zahraničních školách

konstatuje, že tyto dva rysy školního klimatu jsou společné českým i zahraničním školám. Výzkumy realizované Laškem (2007) dále ukazují na rozdílné hodnocení třídního klimatu dívkami a chlapci, žáky venkovských škol a škol městských a také příznivější hodnocení klimatu tříd žáky základních škol v porovnání se žáky škol středních.

5.2.2. Komunikace ve skupině

Přechod ze základní školy na střední školu je spojen se vznikem nové vrstevnické skupiny a rozdíly mezi členy vznikající skupiny se začínají projevat už v době prvních interakcí. Ve tvořících se vztazích se odrážejí vlastnosti a schopnosti jedinců, ukazuje se, kdo a v jakých činnostech je aktivní, iniciativní, kompetentní, kdo vystupuje dominantně, kdo rád soutěží, kdo rád pomáhá, kdo je rád středem zábavy, komu více vyhovuje ústraní.

Skupina se postupně diferencuje, přičemž proces diferenciací probíhá jako vzájemné poznávání se jednotlivých členů skupiny. Komunikace ve skupině je důležitým ukazatelem, jak vzájemné poznávání probíhá. V ideálním případě vnímáme dobrou náladu a uvolněnost členů skupiny, kdy rozhovor přirozeně plyne, baví se všichni a můžeme usuzovat, že se členové skupiny cítí dobře. Volné vyjadřování pocitů členů skupiny je umožněno tím, že jsou skupinou akceptováni. Když se členové skupiny navzájem neoslovují nebo se jeden druhého na nic neptá, upozorňuje nás to na komunikační bariéru. Jako výrazně negativní můžeme hodnotit skutečnost, kdy nesouhlas některých členů skupiny vůči jiným je vyjadřován přímo, ať už negativním komentářem nebo sarkasmem či ironií. Tendence poškodit, zesměšnit nebo jiným způsobem ublížit komukoliv ze skupiny se mohou vyskytnout už při procesu diferenciací skupiny a neměly by být pedagogickými pracovníky přehlíženy. Agrese a obviňování slouží k odreagování nevyřešených problémů a odstraňování vnitřní tenze ve skupině. Jedním z jejich projevů může být neakceptování některého člena skupiny, který se ocitá v roli tzv. obětního beránka (Šimíčková, Čížková, 2004).

Na atmosféře vyučování a celkovém školním klimatu se významně podílí také způsob komunikace učitele se žáky. V odborné literatuře se setkáme s pojmem **komunikační klima** (Lašek, 1994; Průcha, 1997; Čapek, 2010). Specifické komunikační klima vytváří učitel tím, jaké způsoby komunikace se žáky ve vyučování uplatňuje. Lašek (1994) vychází z prací amerických odborníků Gibba, Rosenfelda aj. a rozlišuje dva typy komunikačního klimatu:

- **klima suportivní** (vstřícné, podpůrné), v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují spolu své názory a pocity a komunikace je jasná a otevřená
- **klima defenzivní** (obránné), kde vznikají situace soupeření, žáci neposlouchají jeden druhého a své názory a pocity skrývají

Podle těchto dvou typů komunikačního klimatu lze rozlišit učitele na suportivní a defenzivní. Žáci v suportivním klimatu „*jsou ve třídách spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd.*“ (Lašek, 1994, s. 156). U žáků, kteří se pohybují převážně nebo výhradně v defenzivním komunikačním klimatu, pěstují učitelé tendenci neriskovat, volit cestu pasivního odporu, podvádět, podlézat. Proti defenzivnímu učiteli mají žáci potřebu se spojovat a útočí na jeho slabiny. Tuto skutečnost potvrzuje výzkum Moose a Moose (in Lašek, 2007, s. 12), kteří zjistili, „*že ve středoškolských třídách, kde mají žáci hodně absencí, panuje duch velké soutěživosti, žáci jsou učitelem velmi intenzivně kontrolováni, jsou výrazně orientováni na úkoly. Nejméně absencí mají třídy, kde byl zjištěn velký zájem žáků o druhé, zdvořilost, prožívaná emoční blízkost druhých, kde učitel spíše podněcuje, než kontroluje, méně trvá na vysoké soutěživosti, používá inovované metody práce.*“

Hlavními rysy pedagogické interakce a komunikace by měly být kultivované vyjadřování vyučujícího, takt, klid a rozvaha, tolerance, trpělivost, objektivnost v hodnocení a orientace na pozitivní vlastnosti žáků (Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, 1998). Učitel by se měl zaměřit na to, jak ve třídě vytvořit atmosféru, aby žáci neměli strach, že se ztrapní nebo že je může někdo zesměšnit. Mělo by být jasné, jaké chování se od žáků očekává a jaké důsledky ponесou v případě, že pravidla poruší. Správnou komunikací je možné získat důvěru žáků, aby pochopili, že spoluprací s učitelem nevzniká riziko ohrožení jejich osobní hodnoty. Správná komunikace eliminuje u žáků vznik pocitu hořkosti nebo vyprovokování boje o moc (Cangelosi, 1994).

Poznání skupiny, jejich vztahů a skupinové dynamiky nám umožňuje také sledování neverbální komunikace, gest, mimiky a postojů členů skupiny. Tělo hovoří jasnou řečí, která může být v rozporu s verbální složkou sdělení i se signály obličeje. Postoje jednotlivých členů skupiny vůči sobě navzájem, uvolněnost nebo křečovitost gest, pohybu i výrazu tváře nám sdělují mnohé o tom, jak se členové skupiny cítí, kdo je ve skupině preferován a kdo se ocitá na periferii zájmu ostatních. Přirozenost, otevřenost a dobré

navazování očního kontaktu, stejně jako používání pozitivních otevřených gest při komunikaci s jednotlivými členy skupiny pozitivně ovlivňují jak přijetí jedince, tak jeho hodnocení skupinou (Pease, 2001).

6. KORELÁTY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI Z POHLEDU DOSAVADNÍCH VÝZKUMŮ

Dosavadní výzkumy týkající se školní úspěšnosti se nejčastěji zabývají vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí. Výsledky výzkumů (Miňhová, Kubíková, Prunner, 1998) poukazují na fakt, že nízká kvalita rodinné výchovy či nesprávné typy výchovy v rodině komplikují dítěti úspěšné učení. Nepříznivý vliv na prospěch má neuspokojení psychických potřeb dítěte, emoční strádání a chronická konfliktová situace v rodině. U neprospívajících žáků zpravidla chybí ze strany rodičů podpora výchovně vzdělávacího úsilí školy i žáka samotného, což všechny problémy ještě znásobuje. Zajímavé výsledky k tomuto tématu přináší diplomová práce Ondrouškové (2010), která srovnává školní úspěšnost dětí vychovávaných v ústavním zařízení a dětí žijících v rodinách. Dětem z dětských domovů je ze strany vychovatelů věnována systematická péče při jejich školní přípravě, a přestože vychovatelé reagují na špatné známky přívětivěji než rodiče, děti z dětských domovů vyjadřují větší nespokojenost se známkami než jejich spolužáci žijící v rodinách. Na tomto příkladu se zřetelně ukazuje důležitost podpory vzdělávacího úsilí dítěte ze strany dospělých.

Příkladem nových prací zabývajících se vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí mohou být diplomové práce Zeleňákové (2009) a Horáčkové (2010), obě z prostředí středních odborných škol a odborných učilišť. Jejich výzkumy ukazují na shodné příčiny školního neúspěchu žáků a těmi jsou nejčastěji nepodnětné sociální prostředí, nevyhovující socioekonomické vlivy a patologické jevy v rodině. Empirická data v práci Zeleňákové (2009) ukazují na negativní nebo ignorující postoj rodičů neprospívajících žáků ke vzdělání a sdílení stejného negativního postoje samotným žákem. Tento postoj ze strany rodiny souvisí i s nekvalitní spoluprací rodičů se školou. Jako důležitý znevýhodňující faktor školní úspěšnosti se v tomto výzkumu ukázal socioekonomický status rodiny. Žáci jej vnímali velmi negativně a to především v souvislosti s neuspokojováním svých materiálních potřeb.

Školní úspěšností žáka v souvislosti se stresujícími faktory během školní docházky se ve své práci zabývají Filípková a Kohoutek (2008). Na základě výzkumu, jehož respondenty byli studenti vysokých, středních a základních škol, popisují nejčastější stresové faktory, které jsou mimo jiné příčinou školní neúspěšnosti. Mezi nejčastější stresory patřilo učitelovo ponižování studenta, poruchy osobnosti učitele (např.

neuroticismus, „choleričnost“) a šikana ze strany učitele i mezi žáky. V příspěvku autoři uvádí také několik příkladů mikrotraumat, které mají negativní dopad nejen na školní výkon, ale také na duševní a sociální vývoj žáka.

Ze zahraničních studií nás zaujal výzkum založený na analýze odborné literatury (Parental Academic Socialization, 2006), který si kladl za cíl nalézt odpověď na dvě otázky: Jak ovlivňuje úspěšnost studia na střední škole zájem rodičů o vzdělávání dítěte? Jaký typ zájmu nejvýrazněji koreluje se školním úspěchem? Autoři se při hledání odpovědí na tyto otázky soustředili na tři typy rodičovské participace na vzdělávání dětí:

- aktivity primárně soustředěné na domov zahrnují komunikaci mezi rodiči a dětmi o škole, pomoc při plnění školních závazků (např. domácí úkoly), společné návštěvy míst, která podporují školní úspěšnost (muzea, knihovny) a vytvoření domácího prostředí, které bude podněcovat zájem dítěte dozvídat se nové informace (knihy, noviny, vzdělávací hračky)
- aktivity orientované na školu - zde patří návštěvy rodičů ve škole, znalost studijního plánu dítěte, účast na školních aktivitách a setkání rodičů a pedagogů, kde je prostor k výměně názorů, vzájemnému ovlivňování i získání většího respektu pro obě zúčastněné strany
- studijní socializace je třetí typ rodičovské participace na vzdělávání dětí; zahrnuje komunikaci rodičů s dospívajícími dětmi, očekávání studijních úspěchů dětí, podporování vzdělávacích a pracovních aspirací, diskuze o dění škole, o vhodných strategiích učení, rozhory o spolužácích, plánech do budoucnosti a také významu akademického vzdělání. Studijní socializace představuje strategie, které podporují autonomii, nezávislost, rozvoj poznávacích schopností, orientaci na budoucnost a dosažení studijního úspěchu.

Výzkum potvrdil hypotézu, že nejvýrazněji je s úspěchem ve studiu na střední škole spojena studijní socializace. Naopak pomoc rodičů s domácími úkoly záporně koreluje s úspěchem. Dospívající snahu rodičů pomoci jim s přípravou do školy vnímali jako rodičovský nátlak a zásah do své do studentské autonomie. Autoři studie upozorňují, že nadměrná iniciativa rodičů zapojit se do vzdělávání dospívajících dětí se může ukázat kontraproduktivní, může vést k promarnění potenciálu a talentu dětí a znamenat i konec jejich cesty k vysokoškolskému vzdělání. Ostatní aktivity rodičovského „domácího“

zájmu, které byly zmíněny výše, byly hodnoceny jako významné a pozitivně se vázaly ke studijním úspěchům.

Rozsáhlý výzkum z Estonska (Laidra, Pullmann, Allik, 2007), zabývající se problematikou školní úspěšnosti, se zaměřil na žáky základních a středních škol. Hlavním cílem studie bylo zjistit, jaký vztah je mezi školní úspěšností, intelektem a osobnostními dimenzemi. Při výzkumu byly použity dva diagnostické nástroje, estonská verze NEO-PI-3 a Ravenovy progresivní matice, a GPA (Grade Point Average). Výzkum se uskutečnil v letech 2001 – 2002 a pracoval se dvěma výzkumnými soubory. První výzkumný soubor tvořilo 2746 žáků ve věku 7 – 19 let, průměrný věk 14.9 ± 2.0 roky. Druhý výzkumný soubor představovalo 1435 dětí, průměrný věk 9.4 ± 1.0 rok.

Byly zjišťovány korelace pěti dimenzí osobnosti, inteligence a GPA. Inteligence se ukázala faktorem, který nejvýrazněji vysvětloval rozdíly v GPA. Následovala ochota na základní škole a svědomitost na střední škole. Vliv věku na vztahy mezi osobnostními rysy a GPA byl minimální. Dívky měly lepší známky a vyšší skóre v ochotě. Mezi GPA, osobnostními proměnnými a inteligenčním testem byly na všech úrovních vzdělávání vykázány pozitivní korelace mezi otevřeností, svědomitostí a GPA. Korelace s ochotou byla nižší od 6. ročníku. Svědomitost byla statisticky významná na základní škole a extraverte na střední škole.

Nezávisle na GPA byly posuzovány čtyři osobnostní faktory, tři z nich byly stejné na všech úrovních vzdělávání (svědomitost, otevřenost, extraverte), jeden byl odlišný (ochota na ZŠ a neuroticismus na SŠ). Vysoké hodnoty ochoty na základní škole byly srovnatelné s hodnotami naměřenými u neuroticismu na střední škole. V případě neuroticismu byly na 1. stupni základní školy naměřeny poloviční hodnoty ve srovnání s hodnotami získanými v 6. ročníku, tedy zhruba od 12 let výše. Vliv věku během školní docházky se nejvýrazněji projevil ve zvýšení svědomitosti v ranných školních letech. Role svědomitosti a inteligence při predikci školní úspěšnosti potvrzuje rozšířenou představu, že jakýkoliv druh úspěchu je výsledkem úsilí a schopnosti.

B. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Přechod ze základní školy na střední školu představuje významný předěl v životě dospívajících. Je spojen se změnou prostředí, pedagogů, spolužáků a v případě volby střední školy s domovem mládeže představuje také výraznou emancipaci od rodiny. Na začátku školního roku se utváří nový třídní kolektiv, navazují vztahy mezi spolužáky i vztahy mezi třídním učitelem a jeho žáky. Vznikající klima má vliv na to, jak se studenti v novém kolektivu i v nové roli středoškoláků cítí, ovlivňuje jejich motivaci ke studiu a školní výsledky.

Klima třídy ovlivňuje stupeň a typ školy, specifika vyučovacích předmětů, vztahy mezi učitelem a třídou a školní třídou jako celkem. Ovlivnění klimatu třídy je dlouhodobou záležitostí a je nutná spolupráce všech aktérů, pedagogů, žáků i rodičů. Školní třídu tvoří a její sociální klima ovlivňují jedinečné osobnosti žáků. Jejich osobnostní vlastnosti, mezi které patří extraverte, introverze, neuroticismus, psychotismus a další, mají vliv na sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěru, sebereprezentaci, styl učení, školní úspěšnost, zvládání zátěžových situací, sociální úspěšnost žáka ve skupině atd. Tyto a další vlivy se rovněž promítají do skupinové atmosféry, která charakterizuje každou třídu, a odráží se mimo jiné ve studijních výsledcích žáků.

Období adolescence, na které jsme se v naší práci soustředili, je obdobím výrazných změn v rovině tělesné, psychické a sociální. V průběhu čtyř let v rámci středoškolského studia dochází ve všech zmíněných oblastech k proměnám, které je možné zaznamenat i prostým pozorováním žáků v jednotlivých ročnících. Psychický vývoj dospívajícího jedince, rozvoj intelektu, mění se postoje, hodnoty, cíle, se odráží ve změnách v oblasti chování a jednání. Mění se vnější znaky osobnosti, někdy i image žáka. S rozjíveností a kázeňskými problémy „prváků“ se ve vyšších ročnících střední školy setkáváme vzácněji, i když ani tam nejsou výjimkou.

V centru naší pozornosti je výše zmíněné období adolescence, osobnostní proměnné žáků, třídní klima a školní úspěšnost na úrovni středního odborného školství. Cílem této práce a hlavním problémem výzkumu je zjistit, jak školní úspěšnost žáků souvisí s osobnostními dimenzemi a zda existuje vztah mezi osobnostními dimenzemi, prospěchem a hodnocením skupinové atmosféry. Dále nás zajímá, zda v této oblasti existují rozdíly mezi prvními a čtvrtými ročníky střední odborné školy.

7.1. Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Cíl 1: Zjistit profil souboru z hlediska DOPENU a Škály skupinové atmosféry.

Cíl 2: Zjistit koreláty proměnných DOPENU a Škály skupinové atmosféry.

Cíl 3: Zjistit koreláty prospěchu, proměnných DOPENU a Škály skupinové atmosféry.

Na základě stanoveného cíle bylo formulováno 12 hypotéz:

- H 1** Vysoké skóre psychotocismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry v prvních ročnících
- H 2** Vysoké skóre psychotocismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry ve čtvrtých ročnících
- H 3** Vysoké skóre extraverte statisticky významně souvisí s lepším hodnocením skupinové atmosféry v prvních ročnících
- H 4** Vysoké skóre extraverte statisticky významně souvisí s lepším hodnocením skupinové atmosféry ve čtvrtých ročnících
- H 5** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry v prvních ročnících
- H 6** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry ve čtvrtých ročnících
- H 7** Vysoké skóre psychotocismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem v prvních ročnících
- H 8** Vysoké skóre psychotocismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem ve čtvrtých ročnících
- H 9** Vysoké skóre extraverte statisticky významně souvisí s lepším studijním prospěchem v prvních ročnících
- H 10** Vysoké skóre extraverte statisticky významně souvisí s lepším studijním prospěchem ve čtvrtých ročnících
- H 11** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem v prvních ročnících

H 12 Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem ve čtvrtých ročnících

8. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

8.1. Aplikovaná metodika

Při výzkumu byly použity dva diagnostické nástroje, Škála skupinové atmosféry a Osobnostní dotazník DOPEN, doplněné krátkým úvodním dotazníkem, v němž respondenti vyplňovali pohlaví, datum narození a aktuální studijní průměr.

8.1.1. Škála skupinové atmosféry

Škála skupinové atmosféry je založena na principu sémantického diferenciálu. Škála obsahuje sérii deseti bipolárních adjektiv, které jsou škálovány v osmi stupních. Respondenti popisují atmosféru ve svojí skupině v rozmezí osmi stupňů u každé z deseti položek.

8.1.2. Osobnostní dotazník DOPEN

Jako druhý diagnostický nástroj byl použit Osobnostní dotazník DOPEN. Jeho autory jsou Ruisel a Müllner (1990), kteří k vybraným položkám Eysenckova osobnostního dotazníku přidali některé vlastní. Dotazník obsahuje 86 položek, pomocí kterých se měří psychotismus (20 položek), extraverte (26 položek) a neurotismus (26 položek). 14 položek zjišťuje tzv. „lži skóre“.

Eysenck (in Ruisel, Müllner, 1990, s. 15) popisuje osobnost jako „*poměrně trvalou organizaci charakteru, temperamentu, intelektu a fyzických vlastností, které specificky determinují způsob přizpůsobení se k prostředí*“.

8.2. Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor tvořili žáci střední odborné školy, která se nachází v desetitísícovém městě Pardubického kraje. Tato škola patří mezi největší školy v tomto kraji a vedení školy projevilo vstřícnost a zájem o výsledky výzkumu. Celkem zde bylo rozdáno 132 dotazníků, vyplněno všech 132 dotazníků a návratnost byla 100%. Po kontrole korektnosti bylo ponecháno všech 132 dotazníků.

Výzkumu se zúčastnilo pět tříd, tři první ročníky a dva čtvrté ročníky střední odborné školy. V prvních ročnících se šetření zúčastnilo 77 žáků, ve čtvrtých ročnících 55, celkem 132 žáků. Z tohoto počtu bylo 120 dívek (91 %) a 12 chlapců (9 %).

Tab. 1 Zastoupení žáků dle pohlaví ve výzkumném souboru

Pohlaví	Četnost (N)	Relativní četnost (procenta)
Dívky	120	90,91
Chlapci	12	9,09

Nejmladším žákům, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, bylo 15 let, nejstarším 21 let; nejvíce bylo šestnáctiletých (30 %), patnáctiletých (23 %) a devatenáctiletých (21 %). Průměrný věk respondentů byl 17,03 let. Detailní údaje jsou uvedeny v tabulce 2.

Tab. 2 Zastoupení žáků dle věku ve výzkumném souboru

Věk	Četnost (N)	Relativní četnost (procenta)
15 let	31	23,48
16 let	40	30,30
17 let	2	1,52
18 let	25	18,94
19 let	28	21,21
20 let	1	0,76
21 let	3	2,27
22 let	2	1,52

Tab. 3 Studijní průměry žáků ve výzkumném souboru

Třída	1. TA	1. TB	1. TC	4. TA	4. TB
Studijní průměr	204,03	219,76	230,2	216,54	211,55

Nejlepší studijní průměr byl zjištěn u žáků 1. TA, nejhorší studijní průměr u žáků 1. TC.

8.3. Organizace a průběh šetření

Provedení dotazníkového šetření předcházelo osobní jednání s ředitelem střední odborné školy. S jeho souhlasem autorka práce třídy navštívila a dotazník DOPEN a Škálu skupinové akceptace osobně zadala. Ve čtvrtých ročnících proběhlo šetření 2. 2. 2010, v prvních ročnících 5. 2. 2010. Termíny byly účelově zvoleny krátce po ukončení prvního školního pololetí vzhledem k tomu, že nás zajímal studijní průměr žáků. V každé třídě byl respondentům vysvětlen účel výzkumu, zdůrazněna jejich anonymita a byli požádáni, aby pracovali samostatně. Autorka práce žákům vysvětlila, jak pracovat se Škálou SA a jak vyplnit dotazník DOPEN. Žákům byl také zdůrazněn fakt, že pro vyplňování dotazníků není určen žádný časový limit. Po instruktaži vyplňovali žáci nejprve krátký úvodní dotazník, s otázkami na pohlaví, datum narození a aktuální studijní průměr. V případě, že si žáci nebyli jisti svým studijním průměrem, nahlédla autorka práce na požádání do připravených přehledů studijních průměrů jednotlivých tříd a informaci sdělila. Pak žáci pracovali se Škálou SA a naposledy vyplňovali dotazník DOPEN. Materiály autorka práce sesbírала jednotlivě od každého respondenta a vyhodnocovala je mimo školu. Vedení školy bylo na základě předchozí dohody o výsledcích výzkumu informováno.

8.4. Metody zpracování a analýzy dat

Po ukončení dotazníkového šetření provedla autorka práce kontrolu korektnosti.

Poté za použití programu Microsoft Excel zpracovala data z úvodních dotazníků, které respondenti vyplňovali.

Následovalo zpracování Škály skupinové atmosféry, resp. sčítání položek jednotlivých Škál SA, a výsledné hrubé skóre respondentů bylo zpracováno za použití programu Microsoft Excel.

Dotazníky DOPEN, tedy jeho jednotlivé části P, E, N, L, autorka práce vyhodnotila pomocí šablony. K jejich dalšímu zpracování opět využila programu Microsoft Excel.

Mezi jednotlivými položkami Škály skupinové atmosféry a dimenzemi dotazníku DOPEN byly zjišťovány souvislosti za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu. Korelace používáme při zjišťování souvislostí mezi dvěma závislými výběry. Pearsonův korelační koeficient, který zpracovává metrická data, byl použit i při zjišťování korelací mezi prospěchem a proměnnými DOPENu a mezi prospěchem a Škálou skupinové atmosféry.

K testování byla zvolena hladina statistické významnosti $\alpha = 0,05$. Z tabulky kritických hodnot korelačního koeficientu vypočítala autorka práce pro část zkoumaného souboru, který představovaly první ročníky, tedy 77 žáků, kritickou hodnotu 0,227. Pro čtvrté ročníky, představující 55 žáků, vypočítala tzv. poloviční hodnotu 0,262. Obě hodnoty odpovídají zvolené hladině statistické významnosti 0,05.

8.5. Symbolika výsledkové části

U dotazníku DOPEN se vyskytují tyto zkratky:

P – psychoticismus: jedná se o rys chování, který se podle Eysencka vyskytuje v různém stupni u každého jedince, lze jej zjistit u řady psychopatických osobností a projevuje se takovými charakteristikami jako samotářství, nepřizpůsobivost, lhostejnost, krutost, nelidskost, citová oploštělost, nescitnost, nepřátelskost, agresivita, posměšnost, vzrušivost, antisociálnost, nepoddajnost.

E – extraverte: typický extravert je sociabilní, společenský, má hodně přátel, vyžaduje přítomnost lidí, rád s lidmi komunikuje, touží po vzrušení, vyhledává změnu a riziko, koná na základě momentálních podnětů a všeobecně je charakterizován jako impulzivní člověk, je bezprostřední, lehkomyšlný, optimistický, preferuje pohyb, má tendence k agresivitě a často ztrácí trpělivost, není zcela spolehlivý a bývá závislý na mínění druhých lidí.

N – neuroticismus: jedinec s vysokým neurotismem má sklon k úzkosti, starostem, náladovosti a depresím, často má problémy se spánkem a trpí na psychosomatické poruchy, bývá přehnaně emotivní a na podněty často nepřiměřeně reaguje, obtížněji se přizpůsobuje, je často rozmrzelý či rozladěný a někdy vykazuje známky rigidního způsobu jednání.

L – „lži skóre“: tyto položky měří předstírání „dobra“ a také stupeň „sociální naivity“.

U Škály skupinové atmosféry se vyskytují tyto zkratky:

SA - Škála skupinové atmosféry

HS - hrubé skóre Škály skupinové atmosféry

V Přílohách č. 7 - 11 jsme použili zkratky:

POHL - pohlaví

NAR - rok narození

SP - studijní průměr

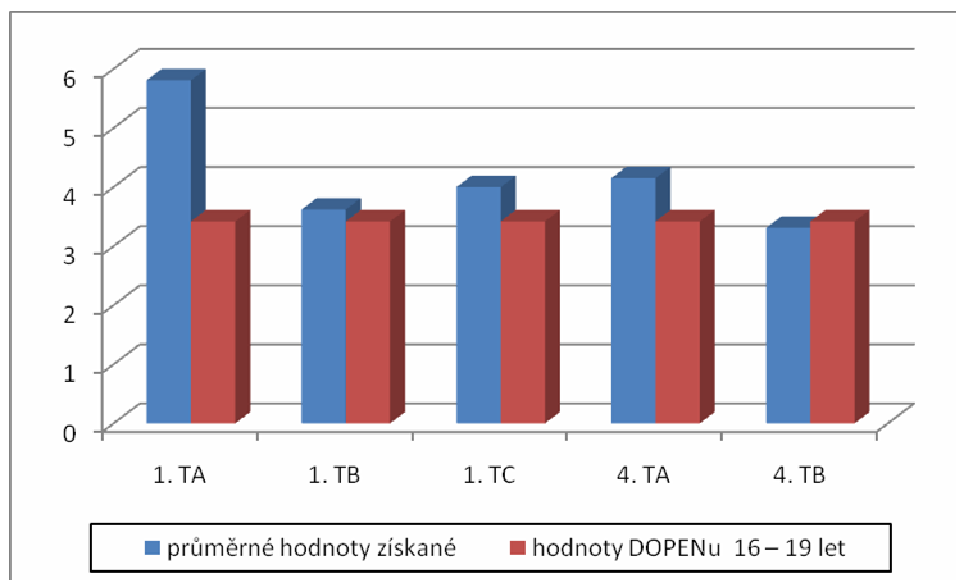
9. VÝSLEDKY VÝZKUMU

9.1. Výstup osobnostního dotazníku DOPEN

Tab. 4 Průměrné hodnoty psychotocismu (srovnání s normou)

P - psychotocismus	1. TA	1. TB	1. TC	4. TA	4. TB
průměrné hodnoty získané	5,81	3,62	4,00	4,15	3,31
hodnoty DOPENu 16 – 19 let	3,42	3,42	3,42	3,42	3,42

Graf č. 1 Grafické znázornění průměrných hodnot psychotocismu a normy



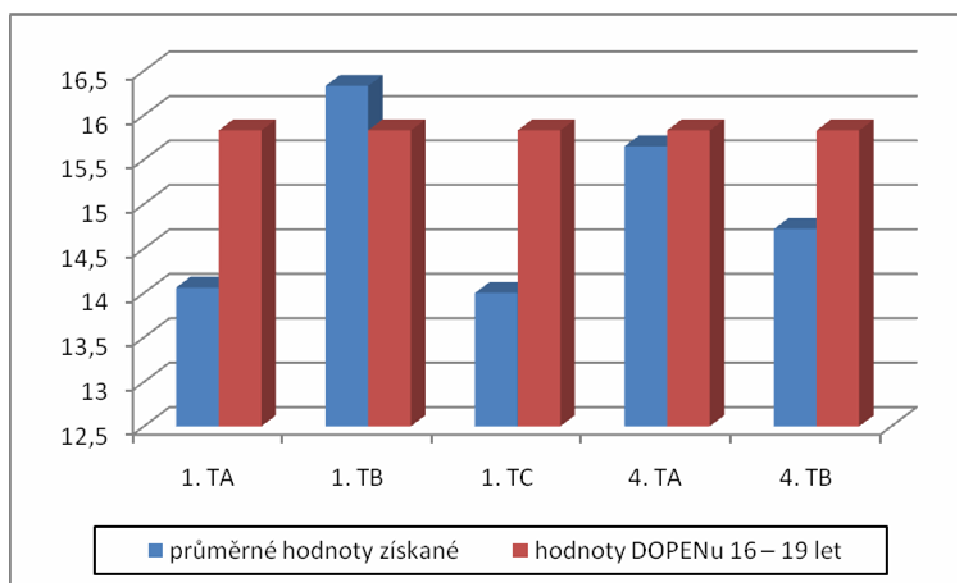
Hodnoty psychotocismu získané dotazníkovým šetřením jsou mimo 4. TB ve všech třídách vyšší než průměrné hodnoty DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let. Nejvyšší rozdíl mezi normou a průměrnou hodnotou byl zjištěn u třídy 1. TA a to zhruba o 2,40 vyšší než průměr DOPENu. Nejmenší rozdíl mezi normou a průměrnou hodnotou byl zjištěn u třídy 4. TB, a tento rozdíl činí 0,11. Tato třída jako jediná z celého souboru vykazuje hodnotu psychotocismu nižší než uvedený průměr. Statisticky významný rozdíl je mezi 1. TA a 4. TB, tento rozdíl činí 2,50.

Žáci v dotazníkovém šetření vykazují vyšší známky psychotocismu než je uvedený průměr DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let, s výjimkou jednoho čtvrtého ročníku.

Tab. 5 Průměrné hodnoty extraverze (srovnání s normou)

E – extraverze	1. TA	1. TB	1. TC	4. TA	4. TB
průměrné hodnoty získané	14,06	16,33	14,00	15,65	14,72
hodnoty DOPENu 16 – 19 let	15,83	15,83	15,83	15,83	15,83

Graf č. 2 Grafické znázornění průměrných hodnot extraverze a normy



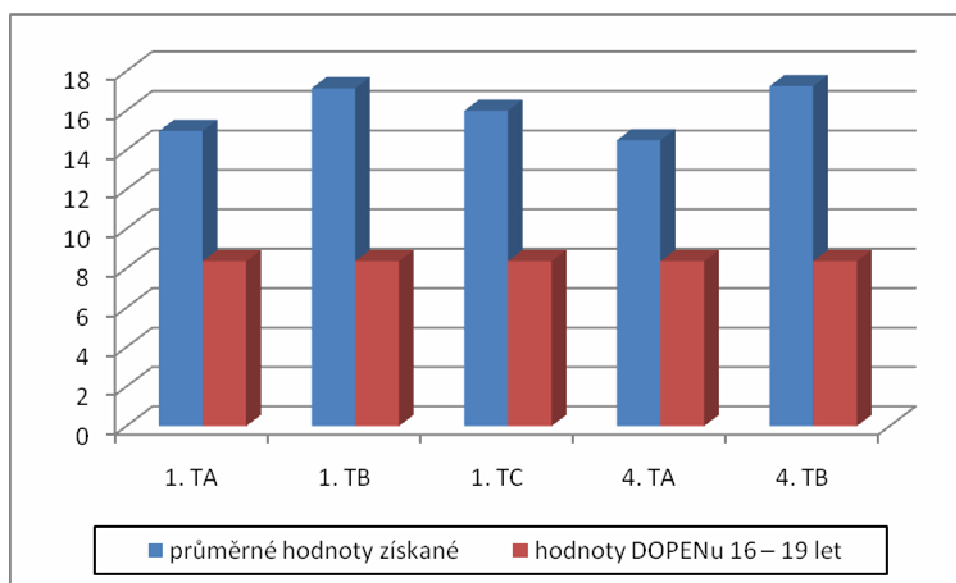
Hodnoty extraverze získané dotazníkovým šetřením jsou u tříd 1. TA, 1. TC a 4. TB nižší než průměrné hodnoty DOPENu pro tuto věkovou skupinu a to zhruba o 1,5. Hodnota extraverze získaná u 4. TA je nižší, ale srovnatelná s udávaným průměrem. Mírně vyšší míru extraverze než je uvedený průměr vykazuje třída 1. TB. Při srovnání prvních a čtvrtých ročníků vykazují mírně vyšší míru extraverze čtvrté ročníky a to zhruba o 0,40.

Ve všech třídách vykázána nižší míra extraverze.

Tab. 6 Průměrné hodnoty neuroticismu (srovnání s normou)

N - neuroticismus	1. TA	1. TB	1. TC	4. TA	4. TB
průměrné hodnoty získané	14,97	17,14	16	14,50	17,24
hodnoty DOPENu 16 – 19 let	8,36	8,36	8,36	8,36	8,36

Graf č. 3 Grafické znázornění průměrných hodnot neuroticismu a normy



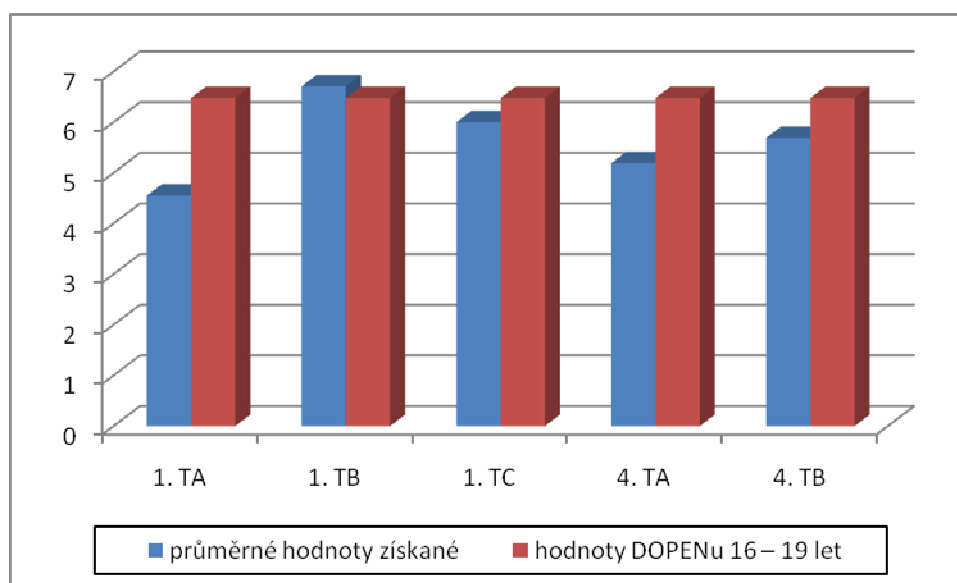
Hodnoty neuroticismu získané dotazníkovým šetřením jsou u žáků všech tříd výrazně vyšší než průměrné hodnoty DOPENu pro tuto věkovou skupinu. U tříd 1. TB a 4. TB dokonce o více než 8,00 ve srovnání s udávaným průměrem. První i čtvrté ročníky vykazují v dotazníkovém šetření podobnou míru neuroticismu.

Ve všech třídách byla vykázána vyšší míru neuroticismu.

Tab. 7 Průměrné hodnoty „lži skóre“ (srovnání s normou)

L – „lži skóre“	1. TA	1. TB	1. TC	4. TA	4. TB
průměrné hodnoty získané	4,55	6,71	6	5,19	5,69
hodnoty DOPENu 16 – 19 let	6,48	6,48	6,48	6,48	6,48

Graf č. 4 Grafické znázornění průměrných hodnot „lži skóre“ a normy



Hodnoty tzv. „lži skóre“ jsou s výjimkou jedné třídy v dotazníkovém šetření nižší než u průměrných hodnot DOPENu. Nejnižší hodnoty vykazuje 1. TA a to o zhruba o 1,00 než udávaný průměr. Třída 1. TB vykazuje mírně vyšší, ale srovnatelné hodnoty.

Žáci vykazují nižší míru předstírání a sociálního dobra než je průměr DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let.

9.2. Výstup Škály skupinové atmosféry

Tab. 8 Hrubé skóre Škály skupinové atmosféry

TŘÍDY	HS
1. TA	62,26
1. TB	55,52
1. TC	60
4. TA	36,88
4. TB	50,93

Nejlépe hodnotí skupinovou atmosféru žáci 1. TA, nejhůře žáci 4. TA. Lepší hodnocení skupinové atmosféry bylo vykázáno u všech prvních ročníků.

9.3. Koreláty proměnných DOPEN a Škály skupinové atmosféry

Tab. 9 Korelace skupinová atmosféra – psychoticismus

ROČNÍKY	HODNOTY	
	HS	DOPEN - P
1.	58,75	-0,114
4.	44,29	-0,375

Statisticky významná výsledná hodnota, tedy vzájemná souvislost mezi mírou psychoticismu a hodnocením skupinové atmosféry, byla zjištěna ve 4. ročnících. Vzhledem k negativní korelaci mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem psychoticismu můžeme konstatovat, že čím lépe je hodnoceno skupinové klima, tím je výskyt psychoticismu mezi žáky vzácnější. Tento statisticky významný korelát byl zjištěn na 5 % hladině statistické významnosti.

Tab. 10 Korelace skupinová atmosféra - extraverze

ROČNÍKY	HODNOTY	
	HS	DOPEN – E
1.	58,75	0,125
4.	44,29	-0,034

Statistická významnost mezi hodnocením skupinové atmosféry a mírou extraverze nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Tab. 11 Korelace skupinová atmosféra – neuroticismus

ROČNÍKY	HODNOTY	
	HS	DOPEN – N
1.	58,75	-0,338
4.	44,29	0,169

Statisticky významná výsledná hodnota, tedy vzájemná souvislost mezi mírou neuroticismu a hodnocením skupinové atmosféry, byla zjištěna v 1. ročnících. Hodnocení skupinového klimatu negativně koreluje s výskytem neuroticismu, tzn. že čím lépe je hodnocena skupinová atmosféra, tím je výskyt neuroticismu mezi žáky menší. Tento statisticky významný korelát byl zjištěn na 5 % hladině statistické významnosti.

Tab. 12 Korelace skupinová atmosféra - „lži skóre“

ROČNÍKY	HODNOTY	
	HS	DOPEN – L
1.	58,75	0,006
4.	44,29	0,167

Statistická významnost mezi hodnocením skupinové atmosféry a věrohodností poskytovaných informací nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

9.4. Koreláty prospěchu, proměnných DOPEN a Škály skupinové atmosféry

Tab. 13 Korelace prospěch – psychoticismus

ROČNÍKY	HODNOTY	
	SP	DOPEN – P
1.	216,82	0,121
4.	213,18	0,141

Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem psychoticismu nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Tab. 14 Korelace prospěch - extraverte

ROČNÍKY	HODNOTY	
	SP	DOPEN – E
1.	216,82	0,149
4.	213,18	0,236

Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem extraverte nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Tab. 15 Korelace prospěch - neuroticismus

ROČNÍKY	HODNOTY	
	SP	DOPEN – N
1.	216,82	-0,002
4.	213,18	-0,047

Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem neuroticismu nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Tab. 16 Korelace prospěch - „lži skóre“

ROČNÍKY	HODNOTY	
	SP	DOPEN – L
1.	216,82	-0,082
4.	213,18	-0,082

Statistická významnost mezi prospěchem a věrohodností poskytovaných informací nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Tab. 17 Korelace mezi prospěchem a skupinovou atmosférou

ROČNÍKY	HODNOTY	
	SP	HS
1.	216,82	-0,007
4.	213,18	-0,099

Statistická významnost mezi prospěchem a hodnocením skupinové atmosféry nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

9.5. K plnění cílů práce

Cíl 1: Zjistit profil souboru z hlediska DOPENu a Škály skupinové atmosféry.

Prvním cílem naší práce bylo získat výstup osobnostního dotazníku DOPENu a výstup Škály skupinové atmosféry pro 1. a 4. ročník střední odborné školy.

Vyhodnocení osobnostního dotazníku DOPENu přineslo následující údaje:

- V případě psychoticismu ve srovnání s průměrem DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let, vykazují žáci s výjimkou jednoho čtvrtého ročníku vyšší známky psychoticismu.
- Ve všech třídách byla vykázána nižší míra extraverte a výrazně vyšší míra neuroticismu.

Ve srovnání s průměrem DOPENu u tzv. „lži skóre“ pro věkovou skupinu 16 – 19 let, vykazují žáci nižší míru předstírání a sociálního dobra.

Výstup Škály sociální akceptace ukazuje, že nejlépe hodnotí skupinovou atmosféru žáci 1. TA, nejhůře žáci 4. TA. Lepší hodnocení skupinové atmosféry bylo vykázáno u všech prvních ročníků.

Cíl 2: Zjistit koreláty proměnných DOPENu a Škály skupinové atmosféry.

Druhým cílem naší práce bylo zjistit korelace mezi proměnnými DOPENu a Škálou skupinové atmosféry.

- Statisticky významná výsledná hodnota, tedy vzájemná souvislost mezi mírou psychotocismu a hodnocením skupinové atmosféry, byla zjištěna ve 4. ročnicích. Vzhledem k negativní korelaci mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem psychotocismu můžeme konstatovat, že čím lépe je hodnoceno skupinové klima, tím je výskyt psychotocismu mezi žáky vzácnější. Tento statisticky významný korelát byl zjištěn na 5 % hladině statistické významnosti.
- Statistická významnost mezi hodnocením skupinové atmosféry a mírou extraverte nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnicích.
- Statisticky významná výsledná hodnota, tedy vzájemná souvislost mezi mírou neuroticismu a hodnocením skupinové atmosféry, byla zjištěna v 1. ročnicích. Hodnocení skupinového klimatu negativně koreluje s výskytem neuroticismu, tzn. že čím lépe je hodnocena skupinová atmosféra, tím menší je výskyt neuroticismu mezi žáky. Tento statisticky významný korelát byl zjištěn na 5 % hladině statistické významnosti.
- Statistická významnost mezi hodnocením skupinové atmosféry a věrohodností poskytovaných informací nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnicích.

Cíl 3: Zjistit koreláty prospěchu, proměnných DOPENu a Škály skupinové atmosféry.

Třetím cílem naší práce bylo zjistit korelace mezi prospěchem a proměnnými DOPENu a korelace mezi prospěchem a skupinovou atmosférou.

Korelace mezi prospěchem a proměnnými DOPENu přinesly tyto výsledky:

- Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem psychotismu nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.
- Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem extroverze nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.
- Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem neuroticismu nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.
- Statistická významnost mezi prospěchem a věrohodností poskytovaných informací nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

U korelací mezi prospěchem a skupinovou atmosférou nebyla prokázána statistická významnost v 1. ani ve 4. ročnících.

V projektu výzkumu jsme stanovili následující hypotézy:

- H 1** Vysoké skóre psychotismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry v prvních ročnících
- H 2** Vysoké skóre psychotismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry ve čtvrtých ročnících
- H 3** Vysoké skóre extroverze statisticky významně souvisí s lepším hodnocením skupinové atmosféry v prvních ročnících
- H 4** Vysoké skóre extroverze statisticky významně souvisí s lepším hodnocením skupinové atmosféry ve čtvrtých ročnících
- H 5** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry v prvních ročnících
- H 6** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry ve čtvrtých ročnících
- H 7** Vysoké skóre psychotismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem v prvních ročnících
- H 8** Vysoké skóre psychotismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem ve čtvrtých ročnících

- H 9** Vysoké skóre extraverte statisticky významně souvisí s lepším studijním prospěchem v prvních ročnících
- H 10** Vysoké skóre extraverte statisticky významně souvisí s lepším studijním prospěchem ve čtvrtých ročnících
- H 11** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem v prvních ročnících
- H 12** Vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším studijním prospěchem ve čtvrtých ročnících

9.6. K platnosti hypotéz

K platnosti H 1: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 9, s. 63).

K platnosti H 2: Hypotéza se potvrdila. Ve čtvrtých ročnících vysoké skóre psychoticismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry (viz tab. 9, s. 63).

K platnosti H 3 : Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 10, s. 64).

K platnosti H 4 : Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 10, s. 64).

K platnosti H 5: Hypotéza se potvrdila. V prvních ročnících vysoké skóre neuroticismu statisticky významně souvisí s horším hodnocením skupinové atmosféry (viz tab. 11, s. 64).

K platnosti H 6: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 11, s. 64).

K platnosti H 7: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 13, s. 65).

K platnosti H 8: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 13, s. 65).

K platnosti H 9: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 14, s. 65).

K platnosti H 10: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 14, s. 65).

K platnosti H 11: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 15, s. 65).

K platnosti H 12: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledná hodnota je statisticky nevýznamná (viz tab. 15, s. 65).

10. DISKUZE

Cílem této práce a hlavním problémem výzkumu bylo zjistit, jak školní úspěšnost žáků souvisí s osobnostními dimenzemi a zda existuje vztah mezi osobnostními dimenzemi, prospěchem a hodnocením skupinové atmosféry ve třídách středoškoláků. Odborné literatury zabírající se problémem školní úspěšnosti, třídním klimatem a obdobím adolescence je k dispozici dostatek, avšak k existenci vztahu osobnostních dimenzí, prospěchu a hodnocení skupinové atmosféry jsme našli jen málo informací. I tato skutečnost přispěla k tomu, že jsme v naší práci označili tyto vztahy za prioritní. Vzhledem k tomu, že jsme výzkum chtěli realizovat na střední odborné škole a šlo nám o širší záběr z pohledu věku respondentů, rozhodli jsme se provést šetření v prvních a čtvrtých ročnících. Získali jsme tak možnost porovnat jednotlivé proměnné mezi dvěma soubory, nacházejícími se na téže škole, ale v jiné situaci: stmelující se třídy v prvních ročnících, kde prospěch hraje druhořadou roli a čtvrté, maturitní ročníky, kde je ukončená koheze a v případě studijních aspirací hraje prospěch významnou roli.

Náš záměr se promítl do formulace tří základních cílů výzkumu. První z nich se týkal profilu souborů z hlediska DOPENu a Škály skupinové atmosféry, tedy dvou diagnostických nástrojů, které jsme se rozhodli v našem šetření použít. Další dva cíle byly zaměřeny na zjištění korelátů v rámci jednotlivých souborů. Konkrétně druhým cílem bylo zjistit příp. korelace mezi proměnnými DOPENu, tedy psychoticismem, extravertí a neuroticismem, a Škálou skupinové atmosféry. Třetím cílem bylo zjistit příp. vztahy závislosti mezi prospěchem, osobnostními proměnnými a hodnocením skupinové atmosféry. V závislosti na charakteru a obsahu cílů jsme formulovali 12 hypotéz. Základní výstupy uvádíme v podkapitole 9.5. a 9.6.

Vyhodnocení osobnostního dotazníku DOPENu přineslo u našich dvou souborů údaje, jejichž interpretace není úplně jednoduchá. Žáci prvních ročníků i žáci jednoho čtvrtého ročníku vykazují v dotazníkovém šetření mírně vyšší známky psychoticismu než je uvedený průměr DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let. Uvědomíme - li si, jak se psychoticismus projevuje, a připomeneme věk našich respondentů, nemusí nás tento dílčí výsledek našeho šetření nijak překvapit. S projevy lhostejnosti, necitlivosti až krutosti se jistě nesetkáme jen u teenagerů. Ale vyhledávání nebezpečí, vzrušujících zážitků a jistá výstřednost nejenom zevnějšku je pro dospívající typická. Projevy adolescentů vnímáme

jako zbrklé, unáhlené, přehnaně kritické a často nás pobuřují. S podobnými charakteristikami se setkáme u osob s psychoticismem.

Dále se nám nabízí interpretace možné souvislosti skórování v dimenzi psychoticismu a tvořivosti (Eysenck in Fontana, 1997). Může být chápána jako spekulace, protože v našem výzkumu byly zjištěny pouze mírně vyšší známky psychoticismu, ale vzhledem k našim výzkumným souborům se nám jeví zajímavá. Na střední odborné škole, kde jsme výzkum realizovali, sice neprobíhají talentové zkoušky, ale výtvarné a estetické cítění a kreativita žáků je vysoce ceněna. Výsledky v této oblasti by tedy mohly ukazovat, že o tuto školu mají zájem kreativnější jedinci.

Shodně v prvních i čtvrtých ročnících byla vykázána výrazně vyšší míra neuroticismu než jsou průměrné hodnoty DOPENu pro naši věkovou skupinu. Tyto znepokojivé výsledky vedly autorku výzkumu ke kontrole správnosti vyhodnocení dotazníků a rovněž byla překontrolována data v programu Microsoft Excel. Při vyhodnocování dotazníků ani při zadávání dat nedošlo k chybě a tak nadprůměrné hodnoty získané v našem výzkumu skutečně vypovídají o této osobnostní dimenzi v našich souborech. Naše výsledky jsou v tomto směru srovnatelné s výsledky rozsáhlého výzkum v Estonsku (Laidra, Pullmann, Allik, 2007), který blíže popisujeme v kap. 6. U zdejších respondentů ve věku zhruba od 12 do 18 byly rovněž naměřeny vysoké hodnoty neuroticismu a to o polovinu vyšší než hodnoty získané na 1. stupni základní školy.

Vzhledem k zastoupení pohlaví (91% dívek) na střední odborné škole, kde byl výzkum realizován, koresponduje náš výstup s faktem, který zmiňuje Fontana (1997) a to že dívky mají v průběhu celé školní docházky sklon k vyšším skórum neuroticismu než chlapci.

U většiny respondentů v našem výzkumném souboru se hodnoty neuroticismu pohybují nad 10,00. U více než 25% respondentů překračují vykázané hodnoty neuroticismu 20,00 (průměrná hodnota DOPENu je 8,36). Je zřejmé, že tyto poměrně často se vyskytující vysoce nadprůměrné hodnoty ovlivnily průměrné hodnoty neuroticismu v obou souborech. Protože více než 90% respondentů u této osobnostní proměnné vykazuje vyšší hodnoty než průměr, považujeme na základě pozorování ve třídách za důležité zmínit rozpor mezi vysokými hodnotami neuroticismu, vykázanými v osobnostních dotaznících, a chováním respondentů. Vzhledem k tomu, že autorka výzkumu se pohybuje ve středoškolském prostředí a s dotazníky ve třídách pracuje, může

chování respondentů v našich souborech srovnat i s chováním žáků v jiných třídách za podobných podmínek. Žádný výrazný rozdíl, který by ukazoval na neurotické tendence v chování respondentů v našich souborech, pozorován nebyl. Samozřejmě že na základě prostého pozorování třídy nelze diagnostikovat emoční labilitu, sklon k úzkostem, depresím a psychosomatické potíže, s nimiž se osoby s vysokým neuroticismem potýkají. Chování žáků však nevykazovalo ani známky nejistoty či neklidu, což bychom vzhledem k výsledkům u této osobnostní proměnné mohli očekávat.

Tento relevantní výstup z našeho výzkumu by mohl být inspirací pro výzkum s větším počtem respondentů a s širším věkovým záběrem. Zajímavé se nám v této souvislosti zdá navázat na výzkum Kolaříkové (2005), popsany v teoretické části práce, který by se zaměřil na vztah mezi neuroticismem a sebepojetím žáků.

Ve všech třídách v našich souborech byla vykázána nižší míra extraverte. To může korespondovat s poznatkem, že skóre extraverte u většiny lidí roste do 14 let věku a pak postupně klesá (Fontana, 1997). Vzhledem k výzkumům Elliota citovaných Fontanou (1997) by tato skutečnost měla být pro středoškoláky, u nichž se předpokládá vysoká míra samostatnosti při plnění studijních povinností, výhodou. Studijní průměry žáků v našich souborech však toto jednoznačně nepotvrzují, což je překvapivé zvláště u čtvrtých, maturitních ročníků. Důvodem by například mohla být absence dalších studijních ambicí. I tyto souvislosti by zasloužily pozornost v některém z dalších výzkumů.

Věrohodnost získaných dat potvrzují hodnoty tzv. „lži skóre“, které byly s výjimkou jedné třídy v našem dotazníkovém šetření nižší než u průměrných hodnot DOPENu.

Výstup Škály skupinové atmosféry přinesl příznivější výsledky v souboru prvních ročníků. Ve srovnání se souborem čtvrtých ročníků bylo lepší hodnocení skupinové atmosféry vykázáno u všech prvních ročníků. Domníváme se, že toto rozdílné hodnocení je ovlivněno odlišnou situací prvních a čtvrtých ročníků z hlediska skupinové koheze a odráží i zkušenosti žáků v interpersonálních vztazích.

Nejvíce nás zajímaly koreláty vztažené k hypotézám. Týkaly se jak proměnných DOPENu a Škály skupinové atmosféry, tak proměnných DOPENu, Škály skupinové atmosféry a prospěchu. Statisticky významné výsledné hodnoty byly zjištěny u souboru čtvrtých ročníků mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem psychotocismu a v souboru prvních ročníků mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem neuroticismu. V obou případech šlo o negativní korelace mezi hodnocením skupinové atmosféry a

výskytem uvedených osobnostních proměnných. Můžeme tedy konstatovat, že čím lépe je hodnoceno skupinové klima, tím je výskyt psychoticismu a neuroticismu mezi žáky vzácnější. Vzhledem ke znakům pozitivně hodnocené skupinové atmosféry jako jsou upřímné vztahy, přátelskost, nadšení, podpora a spolupráce, se nám tento výstup jeví jako logický.

U korelací mezi prospěchem a osobnostními proměnnými nebyla statistická významnost prokázána v prvním ani ve druhém souboru.

Výsledky, které jsme v našem výzkumu získali, nepřeceňujeme a jistě je nelze zobecňovat na celou populaci středoškoláků. Také si uvědomujeme, že různé stránky osobnosti zahrnované pod rysy jsou četné a rozmanité a tak interpretovat vztahy mezi osobnostními rysy a jinými proměnnými je obtížné. Nicméně výstupy týkající se výskytu psychoticismu a především neuroticismu u žáků v našich souborech považujeme za závažné a zasluhují pozornost. Pro budoucí zkoumání bychom doporučovali rozšířit vzorek o větší množství respondentů a pro srovnání výsledků by mohlo být zajímavé zařazení souboru žáků v rané fázi adolescence, tedy ve věku 12 – 13 let či naopak starších adolescentů, v období kolem 20 let věku.

11. ZÁVĚR

Základní výstupy uvádíme v podkapitole 9.1. – 9.4.

Výstup osobnostního dotazníku DOPEN

Žáci v dotazníkovém šetření vykazují vyšší známky psychotocismu než je uvedený průměr DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let, s výjimkou jednoho čtvrtého ročníku.

Mírně vyšší míru extraverze než je uvedený průměr vykazuje třída 1. TB. Při srovnání prvních a čtvrtých ročníků vykazují mírně vyšší míru extraverze čtvrté ročníky a to zhruba o 0,40.

Ve všech třídách vykázána nižší míra extraverze.

Ve všech třídách byla vykázána výrazně vyšší míru neuroticismu.

Hodnoty tzv. „lži skóre“ jsou s výjimkou jedné třídy v dotazníkovém šetření nižší než u průměrných hodnot DOPENu. Žáci vykazují nižší míru předstírání a sociálního dobra než je průměr DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let.

Výstup Škály skupinové atmosféry

Nejlépe hodnotí skupinovou atmosféru žáci 1. TA, nejhůře žáci 4. TA. Lepší hodnocení skupinové atmosféry bylo vykázáno u všech prvních ročníků.

Koreláty proměnných DOPENu a Škály skupinové atmosféry

Statisticky významná výsledná hodnota, tedy vzájemná souvislost mezi mírou psychotocismu a hodnocením skupinové atmosféry, byla zjištěna ve 4. ročnících. Vzhledem k negativní korelaci mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem psychotocismu můžeme konstatovat, že čím lépe je hodnoceno skupinové klima, tím je výskyt psychotocismu mezi žáky vzácnější. Tento statisticky významný korelát byl zjištěn na 5 % hladině statistické významnosti.

Statistická významnost mezi hodnocením skupinové atmosféry a mírou extraverze nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Statisticky významná výsledná hodnota, tedy vzájemná souvislost mezi mírou neuroticismu a hodnocením skupinové atmosféry, byla zjištěna v 1. ročnících. Hodnocení skupinového klimatu negativně koreluje s výskytem neuroticismu, tzn., že čím lépe je

hodnocena skupinová atmosféra, tím je výskyt neuroticismu mezi žáky menší. Tento statisticky významný korelát byl zjištěn na 5 % hladině statistické významnosti.

Statistická významnost mezi hodnocením skupinové atmosféry a věrohodností poskytovaných informací nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Koreláty prospěchu, proměnných DOPENu a Škály skupinové atmosféry

Korelace mezi prospěchem a proměnných DOPENu

Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem psychotivismu nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem extraverte nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Statistická významnost mezi prospěchem a výskytem neuroticismu nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Statistická významnost mezi prospěchem a věrohodností poskytovaných informací nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

Korelace mezi prospěchem a Škálou skupinové atmosféry

Statistická významnost mezi prospěchem a hodnocením skupinové atmosféry nebyla prokázána v 1. ani ve 4. ročnících.

SOUHRN

Ukončení základní devítileté školní docházky je spojeno s volbou budoucího povolání a s tím souvisí pokračování vzdělávacího procesu žáků. Učení je psychologický proces, který probíhá na základě působení vnějších a vnitřních vlivů a školní úspěšnost je pojem, který v průběhu celého vzdělávacího procesu hraje důležitou úlohu. Hrabal st. a Hrabal ml. (2002) chápou školní úspěšnost jako sociální hodnocení toho, jak činnost žáka odpovídá požadavkům školy a pracují i s pojmem školní zdatnost, kterou označují za soubor dispozic, které školní úspěšnost podmiňují.

Úspěšnost žáka ve škole není pouze výsledkem žakových schopností, ale vedle vlivu jeho osobnostních vlastností ji ovlivňuje řada dalších faktorů, např. působení a očekávání pedagoga, klima ve třídě, sociální zázemí atd. Mnohé z těchto faktorů nelze snadno ovlivnit nebo nejsou závislé jen na vůli dítěte a častou chybou pedagogů bývá respektovat pouze předpoklady v oblasti schopností a vliv ostatních faktorů podceňovat. Neúspěšné ve škole mohou být i děti odmítané, izolované, šikanované, nesympatické spolužákům i učitelé. Při výrazných neúspěších je potřeba zjistit, zda se jedná o tzv. absolutní nebo relativní školní neúspěšnost. V případě absolutní školní neúspěšnosti žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuty intelektové schopnosti. Relativní neúspěšnost souvisí s narušením motivace, s chybami ve výchově, s nedostatky v emočním klimatu a v sociokulturních podmínkách. Relativní úspěšnost bývá výsledkem silně stimulujícího a mnohdy donucujícího působení sociálních podmínek na dítě se slabšími schopnostmi.

V prostředí školy se žák setkává s řadou zátěžových situací, které se podle Čápa a Mareše (2001) vztahují jak k oficiálnímu, předepsanému kurikulu (porozumění probíranému učivu, zvládnání požadovaného tempa činnosti, kvality činnosti), tak ke kurikulu skrytému, neoficiálnímu (pozice ve třídě, vztahy s pedagogy). Obojí je ovlivňováno klimatem celé školy (kontakt s vedením školy, zkušenosti se staršími i mladšími spolužáky). Zátěžové situace vyplývající ze zmíněných situací mohou u žáka vyvolat soubor procesů označovaných jako psychosociální stres. Škola je označovaná také za silný sociální faktor pro vznik neuróz. Zdrojem neurotizace bývá přetěžování žáků, nevhodný způsob zkoušení, zvýšená kritika nebo zesměšňování žáka ze strany učitele. Dalším zdrojem neurotizace se může stát školní kolektiv. Šikana, sociální izolace ze strany spolužáků, poukazování na vzhled, oblečení apod. může neurotizovat a negativně poznamenat osobnostní a sociální vývoj žáka.

Řadu zátěžových situací při výuce musí řešit i učitel a to zvláště u dospívajících žáků. Role dobrého žáka totiž není definována jen jeho výkonem při školní práci, ale také konformitou k požadavkům učitele a chováním v souladu s normami. Pro dospívající je typická neochota akceptovat názory vyučujících a jejich formální autoritu. Chtějí diskutovat, provokují, a pokud si vyučující nezíská respekt svojí přirozenou autoritou, často se různými způsoby snaží o snížení jeho sociální prestiže. Emoční instabilita, impulzivita jednání a nepředvídatelnost reakcí a postojů patří k charakteristickým znakům dospívání. Emoční nestálost je spojena s obtížemi při koncentraci pozornosti a to ztěžuje učení a může u dospívajícího žáka vést ke zhoršení školního prospěchu. Výkyvy v emocích jsou rovněž spojené s kolísáním aktivační úrovně, což se projevuje snadným střídáním intenzivní činorodosti a nechutí k jakékoliv aktivitě (Vágnerová, 2005). Ztráta motivace ke školní práci může souviset i s postupnou emancipací ze závislosti na rodině a s odmítáním rodinou proklamovaných hodnot. Dospívání také provází zvýšená unavitelnost, zhoršení spánku nebo poruchy chuti k jídlu. Dospívající se často uzavírají se do sebe nebo se nechají unášet denním sněním. Toto období bývá charakterizováno i jako čas idealismu, který se projevuje zvýšenou kritičností k hodnotám a životnímu stylu starší generace.

Velkého významu nabývá v adolescenci vědomí sebe samého jako autora vlastního jednání. Pokud je přesvědčení adolescenta o vlastní účinnosti nízké, zažívá v situacích spojených s nutností se rozhodovat a přijímat nové role často velký stres. Pokud má dostatečnou míru vědomí vlastní účinnosti, chápe dospívající nové situace jako výzvu a vědomí vlastní efektivity může ještě více posílit. Klíčový vliv na vývoj vědomí vlastní účinnosti či efektivity má styl výchovy a způsob vzdělávání (Bandura in Macek, 1999).

Adolescence je obdobím hledání identity, hledání vlastního Já. Erikson (in Macek, 1999) v rámci své teorie ontogenetického vývoje chápe utváření identity jako celoživotní proces, důležitý zejména v období adolescence. Specifickou přechodnou situaci formování identity adolescentů označuje termínem psychosociální moratorium. Proces individualizace je provázen snahou o autonomii, interpretaci hodnot a norem, zdůrazňováním vlastní volby a vytvářením vztahů, které jsou nezávislé na dospělých. Hledání identity je doprovázeno zesíleným sebepozorováním vlastního těla i nitra a snahou porozumět svým myšlenkám a emocím. Problémy s akceptací vlastní identity jsou v době dospívání považovány za běžné.

Doba dospívání je spojena s emancipací od rodiny a současně s navazováním nových vztahů k vrstevníkům (Brown 2004, Langmeier, Krejčířová 2006). Vzhledem k rozvolnění vztahů s rodinou jsou vrstevnické vztahy pro dospívajícího významné i z hlediska

poskytování sociální opory a připravují dospívajícího na nové emoční vztahy v dospělosti. Adolescenti si navzájem poskytují názory, pocity, vzorce chování a v rámci vzájemného poznávání a komunikace testují sami sebe. Přesto často zažívají mezi vrstevníky pocit samoty. Hledají důvěrný vztah, ale členství ve vrstevnických skupinách pro ně nepřestává mít svou důležitost. Důvodem je především potřeba získání pocitu vlastní hodnoty a sociálního statusu dospívajícího.

Chování ve vrstevnických skupinách je výrazně ovlivňováno skupinovou konformitou, která představuje obranu adolescentů před požadavky autorit. Vrstevnická konformita souvisí s dělbou rolí a s chováním, které je v souladu s očekáváním skupiny. Čáp (1993) uvádí, že dospívající se ve skupině vrstevníků učí plnit rozmanité sociální role. Podle Kasíkové (1997) experimentování s různorodými sociálními rolemi pomáhá dospívajícím v nalezení jejich identity. Významnou hodnotu pro adolescenty má také skupinová identita. Identifikace se třídou či jinou vrstevnickou skupinou umožňuje překonat nejistotu v procesu osamostatňování se od rodiny a poskytuje oporu individuální identitě. Skupinová identita snižuje individuální odpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí, posiluje asertivitu, případně agresivitu.

Trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě charakterizuje psychosociální klima třídy. Jednou z jeho klíčových charakteristik je soudržnost (koheze) skupiny. Pokud je skupina pozitivně orientována, může mít růst koheze školní třídy pozitivní vliv na studium. Vliv na školní úspěšnost má i postavení žáků ve skupině, odrážející míru jejich sociální úspěšnosti (Vágnerová, 2005). Na klima třídy má vliv i prostředí školy, ovlivňují jej žáci, učitelé a zprostředkovaně i rodiče (Lašek, 1994; Průcha, 1997; Čapek, 2010).

Dosavadní výzkumy týkající se školní úspěšnosti se nejčastěji zabývají vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost dětí. Problém školní úspěšnosti z pohledu osobnostních proměnných a vliv skupinové atmosféry na studijní výsledky středoškoláků, který je předmětem našeho zájmu, je dosud málo zkoumaný. Ukázalo se, že s naším výzkumem nejvíce koresponduje rozsáhlý výzkum z Estonska (Laidra, Pullmann, Allik, 2007), zaměřující se na žáky základních a středních škol. Hlavním cílem této zahraniční studie bylo zjistit, jaký vztah je mezi školní úspěšností, intelektem a osobnostními dimenzemi.

Cílem naší práce a hlavním problémem našeho výzkumu bylo zjistit, jak školní úspěšnost žáků souvisí s osobnostními dimenzemi a zda existuje vztah mezi osobnostními

dimenzemi, prospěchem a hodnocením skupinové atmosféry u žáků střední odborné školy. Pro účely našeho šetření jsme zvolili dva diagnostické nástroje, osobnostní dotazník DOPEN a Škálu skupinové atmosféry, a doplnili je krátkým úvodním dotazníkem, v němž respondenti vyplňovali pohlaví, datum narození a aktuální studijní průměr. Pro statistické zpracování použil Pearsonovu korelaci v programu Microsoft Excel. Zkoumané soubory tvořili žáci střední odborné školy, 77 žáků ve třech prvních ročnících a 55 žáků ve dvou čtvrtých ročnících. Celkem se výzkumu zúčastnilo 132 žáků, z toho 120 dívek (91 %) a 12 chlapců (9 %).

Výsledky výzkumu upozornily na mírně vyšší známky psychoticismu než je uvedený průměr DOPENu pro věkovou skupinu 16 – 19 let a to u žáků prvních ročníků a žáků jednoho čtvrtého ročníku. Shodně v prvních i čtvrtých ročnících byla vykázána výrazně vyšší míra neuroticismu než jsou průměrné hodnoty DOPENu. Výstup Škály skupinové atmosféry přinesl příznivější výsledky v souboru prvních ročníků, kde lépe hodnotili skupinovou atmosféru všechny první ročníky. Statisticky významné výsledné hodnoty na 5% hladině významnosti byly zjištěny u souboru čtvrtých ročníků mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem psychoticismu. V souboru prvních ročníků byly statisticky významné výsledné hodnoty zjištěny mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem neuroticismu a to rovněž na 5% hladině významnosti. V obou těchto případech šlo o negativní korelace mezi hodnocením skupinové atmosféry a výskytem uvedených osobnostních proměnných.

Tyto relevantní výstupy ukazují na perspektivy zkoumání v této oblasti. Metodicky širěji pojatý výzkum, větší počet respondentů a širší věkový záběr by mohl přinést další zajímavé výsledky.

POUŽITÁ LITERATURA

- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709 - 716.
- Bedrnová, E., Nový, I. a kol. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha, Management Press.
- Bláha K., Šebek M. (1988). *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*. Praha, SPN.
- Blatný, M., Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno, Psychologický ústav AV ČR.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In M. R. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. Second edition. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, PedF UK.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha, Grada Publishing.
- Čechová, B. (2010). Kreativita se dá naučit. *Rodina a škola* 17, 18, s. 22 – 23.
- Filípková, E., Kohoutek, R. (2008). Školní výkonnost žáka v souvislosti se stresovými faktory během školní docházky. *Konferenční abstrakta*. Brno, PdF MU.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha, Portál.
- Havlík, R., Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha, Portál.
- Hayes, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. Praha, Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada.
- Helus, Z., Hrabal, V. ml., Kulič, V., Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN.
- Holt, J. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary, Stehlík.

- Horáčková, H. (2010). Vliv rodiny a sociálních skupin na úspěšnost žáka ve škole. Diplomová práce. Brno, PdF MU.
- Hrabal V. ml., Man, F., Pavelková I. (1984). Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SPN.
- Hrabal, V. st., Hrabal, V. ml. (2002). Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha, Karolinum.
- Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie (1998). Brno, Paido.
- Kasíková, H. (1997). Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál.
- Keogh, B. (2007). Temperament ve třídě. Praha, Grada.
- Kohoutek, R. (2002). Základy užité psychologie. Brno, CERM.
- Kolář Z., Šikulová R. (2005). Hodnocení žáků. Praha, Grada.
- Kolaříková, O. (2005). Téma osobnostních rysů v psychologii dvacátého století. Praha, Academia.
- Kusák, P., Dařílek, P. (2001). Pedagogická psychologie – A. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Kusák, P., Dařílek, P. (2001). Pedagogická psychologie – B. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Laidra, K., Pullmann, H., Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 3, 441 – 451.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha, Grada.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44, 2, s.155 - 162.
- Lašek, J. (2007). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hr. Králové, Gaudeamus.
- Macek, P. (1999). Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha, Portál.
- Miňhová, J., Kubíková, A., Prunner, P. (1998). Kapitoly ze sociální psychologie pro učitele. Plzeň, FPE ZČU.

- Ondroušková, Z. (2010). Rozdíly ve školní úspěšnosti. Srovnání dětí vychovávaných v ústavním zařízení a v běžných rodinách. Diplomová práce. Olomouc, Pdf UP.
- „Optimalizace sítě středních škol by měla proběhnout do dubna 2011.“ (2011). Školství 19, 1, s. 3.
- Pease, A. (2001). Řeč těla. Praha, Portál.
- Petty, G. (1996). Moderní vyučování. Praha, Portál.
- Plháková, A. (2005). Učebnice obecné psychologie. Praha, Academia.
- Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha, Portál.
- Rydlo, J. (2006). Žák a sociálně patologické jevy v kontextu střední školy. Metodický materiál pro pedagogické pracovníky středních škol. Brno, Pdf MU.
- Stuchlíková I. (ed.), Prokešová L., Krejčí M., Mazehóová Y., Kouřilová J. (2005) Zvládání emočních problémů školáků. Praha, Portál.
- Šedivá, O. (2010). Úroveň státní maturity se rozhodně nesníží. Školství 18, 38, s. 1.
- Šedivá, O. (2011). „Optimalizace sítě středních škol by měla proběhnout do dubna 2011“. Školství 19, 1, s. 3.
- Šimíčková – Čížková, E. (2004). Přehled sociální psychologie. Olomouc, Univerzita Palackého.
- Šťásková, Z. (2011). Bouřlivá diskuze kolem státních maturit a optimalizace škol. Školství 19, 2, s. 4.
- Titzl, S. (2010). Tucet důvodů k zamyšlení aneb Jak léčit nemocné školství? Školství 18, 36, s. 8.
- Urban, D. (1998). Emocionální inteligence: šance pro nekonvenční myšlení a alternativní rozhodování. Praha, Management Press.
- Vágnerová, M. (1997). Psychologie školního dítěte. Praha, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Karolinum.
- Vágnerová, M., Klégrová, J. (2008). Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha, Karolinum.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2010). Pedagogika pro učitele. Praha, Grada.

Z modelu sítě středních škol. (2011). Školství 19, 1, s. 3.

Zeleňáková, Š. (2009). Rodina jako činitel ovlivňující školní úspěšnost žáka na SOŠ a SOU. Diplomová práce. Brno, Pdf MU.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Co blokuje výkonnost mozku při učení a práci. [on-line] [cit. 2011-01-15] Dostupné na <http://www.celostnimediceina.cz/co-blokuje-vykonnost-mozku-pri-uceni-a-praci.htm#ixzz1CGtiJRal>

Identita jako sociální konstrukce. [on-line] [cit. 2010-10-25] Dostupné na http://profil.muni.cz/04_2000/hlavac_identita.html

Konzervatoře. [on-line] [cit. 2011-01-14] Dostupné na <http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/vyssiodborneskolyakonzervatore/29881.aspx>

Obecné požadavky na přijetí do školy. [on-line] [cit. 2010-11-20] Dostupné na <http://www.czech.cz/cz/62218-obecne-pozadavky-na-prijeti-do-skoly>

Rozvoj kreativity a inovací ve vzdělávání v České republice. [on-line] [cit. 2011-01-27] Dostupné na <http://www.et2020.cz/dokumenty/1191455661.ppt>

Společnost středoškolských pedagogů - Dopis ministromi. [on-line] [cit. 2011-02-09] Dostupné na <http://esborovna.webnode.cz/news/spolecnost-stredoskolskych-pedagogu-dopis-ministromi/>

Stresory učitelů a učitelek základních a středních škol. [on-line] [cit. 2010-11-06] Dostupné na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/stresory-ucitelu-zakladnich-a-strednich-skol>

Střední školy 4. díl – Gymnázia. [on-line] [cit. 2011-01-14] Dostupné na <http://www.czech.cz/cz/101671-stredni-skoly-4-dil-%E2%80%93-gymnazia>

Středoškolské vzdělávání 2. díl – Lycea. [on-line] [cit. 2011-01-14] Dostupné na <http://www.czech.cz/cz/101007-stredoskolske-vzdelani-2-dil-%E2%80%93-lycea>

Středoškolské vzdělávání 3. díl - střední odborné školy. [on-line] [cit. 2010-11-20]

Dostupné na

<http://www.czech.cz/cz/100973-stredoskolske-vzdelani-3-dil-%E2%80%93-stredni-odborne-skoly>

Školní neúspěšnost a diagnostika jejích příčin. [on-line] [cit. 2010-09-24] Dostupné na

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>

Temperament žáka a jeho vliv na školní úspěšnost. [on-line] [cit. 2011-01-23] Dostupné

na

<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/08/simona-jurickova-temperament-zaka-jeho.html> -

POUŽITÉ DOTAZNÍKY

Kollárik, T., Müllner, J. (1983). Škála skupinovej atmosféry. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.

Ruisel, I., Müllner, J. (1990). Příručka DOPEN. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.

PŘÍLOHY

- Příloha č. 1 Abstrakt diplomové práce
- Příloha č. 2 Abstract
- Příloha č. 3 Zadání diplomové práce
- Příloha č. 4 Úvodní dotazník
- Příloha č. 5 Osobnostní dotazník DOPEN
- Příloha č. 6 Škála skupinové atmosféry
- Příloha č. 7 Přehled výsledků získaných z dotazníků DOPEN a SA u třídy 1. TA
- Příloha č. 8 Přehled výsledků získaných z dotazníků DOPEN a SA u třídy 1. TB
- Příloha č. 9 Přehled výsledků získaných z dotazníků DOPEN a SA u třídy 1. TC
- Příloha č. 10 Přehled výsledků získaných z dotazníků DOPEN a SA u třídy 4. TA
- Příloha č. 11 Přehled výsledků získaných z dotazníků DOPEN a SA u třídy 4. TB

Příloha č. 1

Vysoká škola: **Univerzita Palackého v Olomouci**
Katedra: **Psychologie**

Fakulta: **Filozofická**
Školní rok: **2010/2011**

Abstrakt diplomové práce

Jméno a příjmení	Michaela Šedivá, Mgr.
Obor	Psychologie – jednooborová (komb.)
Rok imatrikulace	2006
Název diplomové práce	Psychologické koreláty školní úspěšnosti studentů střední školy
Počet stran vč. příloh	99
Vedoucí diplomové práce	doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.
Oponent diplomové práce	

Abstrakt diplomové práce

Diplomová práce se zabývá úspěšností žáků střední školy v kontextu osobnostních proměnných, prospěchu a třídního klimatu. Cílem je zjistit, jak školní úspěšnost žáků souvisí s osobnostními dimenzemi a zda existuje vztah mezi osobnostními dimenzemi, prospěchem a hodnocením skupinové atmosféry ve třídách středoškoláků.

Práce je členěna na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části je v šesti hlavních kapitolách popsána školní úspěšnost, střední školy, období adolescence, skupiny a skupinová atmosféra a pozornost věnujeme i některým současným sociálním a psychologickým problémům na středních školách. Poslední kapitola je přehledem některých tuzemských a zahraničních výzkumů, věnovaných podobné problematice. Výzkumu se zúčastnilo 132 žáků střední odborné školy, z toho 77 žáků prvních a 55 žáků čtvrtých ročníků. Použity byly dva diagnostické nástroje, osobnostní dotazník DOPEN a Škála skupinové atmosféry. Koreláty byly zjišťovány za pomoci Pearsonova korelačního koeficientu.

Klíčová slova:

školní úspěšnost, střední škola, třídní klima, adolescence, osobnostní dimenze

Příloha č. 2

University: **University of Palacký in Olomouc**

Faculty: **Philosophical**

Department: **Psychologie**

School year: **2010/2011**

Abstract of thesis

Name	Michaela Šedivá, Mgr.
Major	Psychology
Year of immatriculation	2006
Title of thesis	Psychological correlations of successfulness of secondary students
Number of pages	99
Supervision	doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.
Oponent	

Abstract of thesis

The thesis deals with the successfulness of secondary students in a connection with personality variables, school results and the climate at the class. The main aim is to find out, how the success at school is related to personal dimensions and if there is a relation among personal dimensions, school results and evaluating of the climate at classes at secondary schools.

The thesis is divided into a theoretical and a research part. There are six main chapters in the theoretical part, which include school results, secondary schools, the time of adolescence, teams and the team climate and also some contemporary social and psychological problems at secondary schools. The last chapter is an outline of some home and foreign research dedicated to similar problems. 132 students from secondary school took part in the research, 77 of them studied their first year there and 55 of them their fourth year. Two diagnostic implements were used – the personality questionnaire so called DOPEN and The Scale of the Team Climate. The correlation was found out by means of Pearson correlative coefficient.

Key words :

the success at school, secondary school, the climate at the class, adolescence, personal dimension

Příloha č. 4

Třída:.....

Datum:.....

Zakroužkujte, případně doplňte.

Pohlaví: žena muž

Datum narození: měsíc..... rok.....

Můj aktuální studijní průměr:	1. 1,0 – 1,3	(115)
	2. 1,4 – 1,7	(155)
	3. 1,8 – 2,1	(195)
	4. 2,2 – 2,5	(235)
	5. 2,6 – 2,9	(275)
	6. 3,0 - 3,3	(315)
	7. 3,4 – 3,7	(355)
	8. 3,8 a vyšší	(380)

Příloha č. 7

TŘ 1.TA									
č.	POHL.	M. NAR.	ROK. NAR.	SP	HS	P	E	N	L
1	1	9	1993	115	63	4	21	11	5
2	1	9	1993	195	61	9	22	15	8
3	1	12	1993	275	58	4	4	16	6
4	1	11	1993	195	69	6	16	16	10
5	1	3	1993	155	44	3	15	14	4
6	1	2	1994	115	56	8	2	21	10
7	1	7	1994	115	57	6	2	26	6
8	1	6	1990	235	74	5	17	15	6
9	1	10	1993	155	66	1	10	14	8
10	1	7	1994	155	48	5	12	24	7
11	1	5	1994	195	73	11	19	18	1
12	1	12	1993	235	69	2	21	10	6
13	1	2	1994	275	63	5	25	13	0
14	1	11	1993	235	60	6	24	10	0
15	1	8	1994	195	68	4	17	19	0
16	1	4	1994	235	49	7	14	23	0
17	1	8	1994	235	67	3	13	11	2
18	1	6	1994	195	62	0	6	9	12
19	1	8	1993	195	67	6	19	20	1
20	1	7	1994	195	54	4	10	2	3
21	1	4	1994	155	64	4	19	4	0
22	1	1	1994	275	62	2	15	15	4
23	1	10	1993	115	64	4	5	13	6
24	1	2	1993	195	46	11	10	17	10
25	2	11	1993	155	77	12	13	24	8
26	2	3	1994	275	53	10	3	5	4
27	2	8	1993	275	63	10	17	18	1
28	2	2	1994	235	75	8	14	10	3
29	2	5	1993	235	69	8	12	17	4
30	2	8	1991	275	64	5	17	24	1
31	2	3	1994	235	65	7	22	10	5
				204,03	62,26	5,81	14,06	14,97	4,55

Příloha č. 8

TŘ 1.TB									
č.	POHL.	M. NAR.	ROK. NAR.	SP	HS	P	E	N	L
1	1	12	1993	315	44	6	19	20	3
2	1	6	1994	195	47	4	22	24	5
3	1	12	1994	235	48	4	13	19	8
4	1	3	1994	235	57	1	15	14	7
5	1	3	1994	195	73	0	21	11	9
6	1	10	1993	275	62	1	20	20	4
7	1	2	1993	275	45	2	3	10	8
8	1	12	1993	275	45	8	20	26	9
9	1	10	1993	275	46	8	21	25	3
10	1	4	1994	115	58	1	22	8	7
11	1	7	1994	275	52	1	21	15	4
12	1	12	1993	195	61	2	17	21	8
13	1	11	1993	195	62	2	13	13	6
14	1	4	1994	235	63	3	19	16	6
15	1	5	1994	235	35	10	8	24	8
16	1	6	1994	155	33	3	14	20	10
17	1	7	1994	195	64	3	19	13	5
18	1	5	1994	155	52	3	4	19	7
19	1	12	1993	155	74	2	12	8	11
20	1	3	1994	195	43	6	24	13	10
21	2	6	1993	235	39	6	16	21	3
				219,76	52,52	3,62	16,33	17,14	6,71

Příloha č. 9

TŘ 1.TC									
č.	POHL.	M. NAR.	ROK. NAR.	SP	HS	P	E	N	L
1	1	6	1990	275	77	6	9	14	11
2	1	10	1993	275	69	1	22	12	8
3	1	1	1994	235	61	1	19	13	8
4	1	8	1993	115	54	2	17	19	6
5	1	12	1993	195	55	4	16	20	2
6	1	1	1994	275	62	2	15	14	10
7	1	5	1994	115	61	1	13	12	6
8	1	12	1993	275	48	12	2	19	5
9	1	7	1994	235	65	3	11	10	7
10	1	8	1993	235	51	7	20	18	3
11	1	11	1994	235	56	8	15	23	3
12	1	6	1994	195	64	5	18	14	8
13	1	2	1994	315	59	6	18	18	5
14	1	10	1993	155	51	5	6	24	7
15	1	3	1994	235	56	2	18	8	1
16	1	5	1991	235	61	5	13	17	4
17	1	12	1993	235	58	5	7	22	4
18	1	2	1994	315	68	7	10	22	5
19	1	1	1994	315	63	1	16	7	11
20	1	6	1994	195	61	4	15	23	7
21	1	10	1993	195	43	5	16	19	2
22	1	5	1994	235	64	5	14	12	11
23	1	4	1994	235	68	1	19	6	5
24	1	2	1994	235	46	3	12	19	5
25	2	7	1993	195	70	6	10	21	4
				230,2	60	4	14	16	6

Příloha č. 10

TŘ 4.TA									
č.	POHL.	M. NAR.	ROK. NAR.	SP	HS	P	E	N	L
1	1	1	1991	195	53	3	17	11	7
2	1	9	1990	195	40	2	13	12	6
3	1	5	1990	155	29	7	13	21	4
4	1	12	1987	275	30	1	17	8	6
5	1	5	1991	195	46	3	11	6	13
6	1	4	1991	195	39	8	15	25	3
7	1	12	1990	195	33	4	24	15	1
8	1	6	1991	115	45	1	11	17	8
9	1	3	1991	115	34	2	14	13	3
10	1	7	1991	275	29	3	18	19	2
11	1	4	1991	235	29	2	16	9	7
12	1	7	1987	195	32	3	11	18	6
13	1	1	1991	195	40	3	20	9	6
14	1	2	1991	235	40	9	19	13	5
15	1	12	1990	195	34	8	21	8	3
16	1	6	1991	235	38	4	10	19	5
17	1	2	1991	235	49	3	17	7	5
18	1	4	1988	275	34	3	17	12	7
19	1	1	1991	195	40	4	18	4	7
20	1	5	1988	275	36	1	10	16	4
21	1	11	1990	275	40	4	16	23	6
22	1	8	1990	115	52	0	7	22	7
23	1	1	1991	275	29	6	16	22	4
24	1	8	1991	355	31	3	22	14	6
25	1	6	1991	235	47	8	19	23	1
26	2	5	1991	195	10	13	15	11	3
				216,54	36,88	4,15	15,65	14,50	5,19

Příloha č. 11

TŘ 4.TB									
č.	POHL.	M. NAR.	ROK. NAR.	SP	HS	P	E	N	L
1	1	11	1990	115	40	4	21	14	5
2	1	4	1991	235	47	4	7	18	2
3	1	5	1991	275	54	2	17	14	3
4	1	12	1990	195	57	2	13	13	4
5	1	12	1990	155	59	0	21	13	7
6	1	6	1991	235	56	1	7	23	10
7	1	2	1991	195	59	6	8	26	7
8	1	3	1991	275	55	3	15	15	4
9	1	5	1990	275	51	4	16	16	7
10	1	6	1990	235	45	4	7	15	7
11	1	9	1990	115	47	2	11	19	2
12	1	2	1991	275	51	4	12	16	9
13	1	4	1991	275	51	4	21	18	8
14	1	3	1991	235	54	2	21	12	2
15	1	6	1991	115	52	2	19	22	3
16	1	1	1991	195	55	1	20	11	11
17	1	8	1991	235	44	6	17	19	10
18	1	1	1990	235	35	10	10	26	0
19	1	8	1991	235	56	2	19	18	3
20	1	8	1990	155	31	0	2	13	13
21	1	1	1989	195	47	3	14	24	3
22	1	12	1990	195	49	0	17	12	5
23	1	7	1990	155	60	1	7	20	0
24	1	7	1991	195	46	8	21	24	7
25	1	5	1990	235	61	1	10	12	9
26	1	4	1991	115	59	5	15	16	12
27	2	10	1990	275	45	6	22	6	1
28	2	6	1991	275	63	6	22	23	4
29	2	5	1991	235	48	3	15	22	7
				211,55	50,93	3,31	14,72	17,24	5,69

