



ZÁPADOČESKÁ  
UNIVERZITA  
V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
Katedra psychologie

# SPECIFIKA A PROMĚNY POSTOJŮ ŽÁKŮ SŠ KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM

*Diplomová práce*

Aneta Boháčová

Učitelství pro SŠ: český jazyk-psychologie (2009-2012)

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček, Ph.D.

Plzeň, duben 2012

Ráda bych zde poděkovala vedoucím této práce, paní Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. a panu PhDr. Václavu Holečkovi, Ph.D., za jejich metodické a velmi trpělivé vedení, cenné náměty a hodnotné připomínky, kterými mě vedli při zpracování této práce.

Děkuji rovněž všem členům Katedry psychologie Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni za jejich vstřícný přístup při vytváření studijních podmínek a poskytování odborných konzultací.

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni, 13.04. 2012*

.....

# OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE.....	11
1.1 Edukační modely.....	11
1.2 Vztah a postoj žáka k předmětům - vymezení pojmů .....	14
1.3 Osobnost žáka jako edukační determinanta.....	15
1.4 Sexové diference jako edukační determinanta .....	21
1.5 Perspektivní orientace žáků jako edukační determinanta .....	24
PRAKTICKÁ ČÁST .....	27
2 PROJEKT PRŮZKUMNÉ SONDY .....	27
2.1 Základní výzkumné cíle .....	27
2.2 Hypotézy .....	29
2.3 Základní a výběrový soubor .....	30
2.4 Výzkumné metody a proměnné.....	30
2.5 Organizace a průběh šetření.....	35
2.6 Statistické metody .....	36
3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, VERIFIKACE HYPOTÉZ...41	
3.1 Postoje žáků k vyučovacím předmětům a proměny v těchto postojích v průběhu ročníků .....	41
3.1.1 Český jazyk .....	44
3.1.1.a Podrobná analýza.....	44
3.1.1.b Shrnutí .....	49
3.1.2 Anglický jazyk.....	52
3.1.2.a Podrobná analýza.....	52
3.1.2.b Shrnutí .....	56
3.1.3 Volitelný jazyk .....	59
3.1.3.a Podrobná analýza.....	59
3.1.3.b Shrnutí .....	64

3.1.4	Psychologie.....	66
3.1.4.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	66
3.1.4.b	<i>Shrnutí</i> .....	71
3.1.5	Občanská nauka.....	74
3.1.5.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	74
3.1.5.b	<i>Shrnutí</i> .....	78
3.1.6	Dějepis.....	81
3.1.6.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	81
3.1.6.b	<i>Shrnutí</i> .....	85
3.1.7	Matematika .....	87
3.1.7.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	87
3.1.7.b	<i>Shrnutí</i> .....	91
3.1.8	Výpočetní technika .....	94
3.1.8.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	94
3.1.8.b	<i>Shrnutí</i> .....	98
3.1.9	Tělesná výchova .....	101
3.1.9.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	101
3.1.9.b	<i>Shrnutí</i> .....	105
3.1.10	Základy přírodních věd.....	108
3.1.10.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	108
3.1.10.b	<i>Shrnutí</i> .....	112
3.1.11	Hospodářský zeměpis .....	115
3.1.11.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	115
3.1.11.b	<i>Shrnutí</i> .....	119
3.1.12	Ekonomika a management .....	121
3.1.12.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	121
3.1.12.b	<i>Shrnutí</i> .....	125
3.1.13	Účetnictví .....	128
3.1.13.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	128
3.1.13.b	<i>Shrnutí</i> .....	132
3.1.14	Právní nauka .....	135
3.1.14.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	135
3.1.14.b	<i>Shrnutí</i> .....	140

3.1.15	Finance .....	143
3.1.15.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	143
3.1.15.b	<i>Shrnutí</i> .....	147
3.1.16	Hospodářské výpočty .....	150
3.1.16.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	150
3.1.16.b	<i>Shrnutí</i> .....	152
3.1.17	Statistika .....	154
3.1.17.a	<i>Podrobná analýza</i> .....	154
3.1.17.b	<i>Shrnutí</i> .....	156
	Závěrečné shrnutí kapitoly 3.1 .....	158
3.2	Analýza faktorů dotazníkového šetření.....	166
3.2.1	Faktor obliby a jeho statisticky významné vazby.....	167
3.2.2	Faktor motivace a jeho statisticky významné vazby .....	171
3.2.3	Faktor nadání a jeho statisticky významné vazby .....	176
3.2.4	Faktor píše a jeho statisticky významné vazby.....	180
3.2.5	Faktor nudy a jeho statisticky významné vazby.....	184
3.2.6	Faktor známky a jeho statisticky významné vazby .....	186
3.2.7	Faktor významu a jeho statisticky významné vazby .....	188
3.2.8	Faktor obtížnosti a jeho statisticky významné vazby .....	190
	Závěrečné shrnutí kapitoly 3.2 .....	192
3.3	Nuda ve škole .....	198
3.3.1	Koncepce šetření.....	199
3.3.2	Zdroje a příčiny nudy .....	200
3.3.3	Projevy nudy.....	212
3.3.4	Nuda ve školních předmětech.....	219
3.3.5	Navrhované změny proti nudě.....	225
	Závěrečné shrnutí kapitoly 3.3 .....	234
	DISKUZE .....	242
	ZÁVĚR.....	245
	RESUMÉ .....	248
	SUMMARY .....	249

SEZNAM LITERATURY.....	250
------------------------	-----

### SEZNAM OBRÁZKŮ:

Obr. č. 1	Interakční model základních složek edukačního procesu.....	11
Obr. č. 2	Rozšířený model edukačního procesu .....	11
Obr. č. 3	Schematický model vztahů jednotlivých komponent založený na sociální a subjektivní reprezentaci vyučovacího předmětu.....	12
Obr. č. 4	Vznik a rozšíření nudy ve škole (podle Robinsona, 1975).....	241

### SEZNAM GRAFŮ:

Graf č. 1.	Zdroje nudy .....	200
------------	-------------------	-----

### SEZNAM TABULEK:

Tab. č. 1.	Zdroje nudy .....	200
Tab. č. 2	Příčiny nudy dle kategorie.....	201
Tab. č. 3	Příčiny nudy dle četnosti .....	203
Tab. č. 4	Projevy nudy dle kategorie .....	213
Tab. č. 5	Projevy nudy dle četnosti .....	215
Tab. č. 6	Navrhované změny proti nudě dle kategorie.....	226
Tab. č. 7	Navrhované změny proti nudě dle četnosti .....	228

### SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1	Dotazník pro žáky.....	253
Příloha č. 2	Výsledné hodnocení vyučovaných předmětů z hlediska posuzovaných faktorů.....	256
Příloha č. 3	Výsledné pořadí vyučovaných předmětů dle průměrné hodnoty z hlediska posuzovaných faktorů .....	259
Příloha č. 4	Výsledné pořadí vyučovaných předmětů dle směrodatné odchylky z hlediska posuzovaných faktorů .....	267
Příloha č. 5	Homogenita v hodnocení faktorů jednotlivých předmětů .....	271
Příloha č. 6	Heterogenita v hodnocení faktorů jednotlivých předmětů .....	272
Příloha č. 7	Statisticky významné intersexuální rozdíly v hodnocení sledovaných faktorů.....	273
Příloha č. 8	Statisticky významné intersexuální rozdíly v hodnocení vyučovaných předmětů.....	274
Příloha č. 9	Vztah ke škole – závislost na pohlaví.....	275

Příloha č. 10	Vztah ke škole – četnosti a uváděná zdůvodnění.....	276
Příloha č. 11	Statisticky významné rozdíly v hodnocení sledovaných faktorů mezi žáky, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a žáky, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi.....	279
Příloha č. 12	Statisticky významné rozdíly v hodnocení vyučovaných předmětů mezi žáky, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a žáky, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi .....	280
Příloha č. 13	Statisticky významné rozdíly v postojích dívek k vyučovaným předmětům v průběhu ročníků.....	281
Příloha č. 14	Statisticky významné rozdíly v postojích chlapců k vyučovaným předmětům v průběhu ročníků.....	285
Příloha č. 15	Statisticky významné rozdíly v postojích žáků k vyučovaným předmětům v průběhu ročníků.....	289
Příloha č. 16	Míra závislosti mezi sledovanými faktory.....	293

# ÚVOD

Diplomová práce se tematicky vztahuje k problematice interakce mezi žáky a školou. Rámcovými otázkami, z nichž v naší studii vycházíme, jsou: „Jaký je vztah žáků ke škole?; Které aspekty se podílejí na utváření vzájemného vztahu mezi žákem a školou a do jaké míry?“

Na poli takto stanoveného širokého výzkumného problému se zaměřujeme pouze na specifickou oblast zkoumání, a to na sociální interakci: žák – vyučovaný předmět, na níž pohlížíme jako na jednu z významných složek edukačního procesu a jež zásadním způsobem ovlivňuje celkový postoj/vztah žáka ke škole. *Hlavním účelem naší práce je poskytnout pedagogické praxi komplexní obraz o vzájemné interakci mezi žáky a vyučovanými předměty na SŠ.* Není přitom v možnostech a nakonec ani prvotním záměrem této práce doprovázet subjektivní reprezentace žáků o jejich postojích/vztazích k předmětům i konfrontačními hodnoceními učitelů, rozbořením jejich osobnostních vlastností a předpokladů, analýzami vyučovacích forem a metod a/nebo podmínek školního a rodinného prostředí apod., byť bychom bádáním v takové šíři dosáhli mnohem hlubšího vhledu do stanovené problematiky. Pokusíme se ale nabídnout bližší pohled na ty aspekty, činitele, o nichž se domníváme, že se významným způsobem odrážejí ve vnímání předmětů samotnými žáky.

Naše studie má převážně praktický, výzkumný charakter. Teoretická část je vztahena k popisům konkrétních východisek, na jejichž základě byly sestaveny vyšetřovací metody a celý průzkumný projekt. Zabývá se především výchozími edukačními modely práce a osobností žáka, resp. žákovými osobnostními vlastnostmi promítajícími se do jednotlivých předmětů, a utvářejícími tak povahu vztahu mezi ním a školními předměty. Teoretickou část uzavírají statě prokazující oprávněnost v sledování bio-psycho-sociální determinace postojů žáků k vyučovaným předmětům.

Praktická část je tvořena dvěma kapitolami. Úvodní část je věnována metodologickým parametrům výzkumného projektu. Druhá kapitola praktické části představuje těžiště diplomové práce a je sycena třemi podkapitolami. První podkapitola je zaměřena na naplnění již výše zmíněného výzkumného cíle – jsou v ní prezentována specifika a proměny postojů žáků SŠ k jednotlivým vyučovacím předmětům. Při sestavování charakteristik jednotlivých vyučovacích předmětů jsme vycházeli ze závěrů studií Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. a Doc. PhDr. Vladimíra Hrabala, CSc., aj. potvrzujících, že je třeba nahlížet na vyučované předměty v co nejširších, globálních



souvislostech. Další podkapitola je věnována analýze faktorů upraveného Hrabalova dotazníku s cílem *vytvořit si co možná ucelenou představu o povaze testovaných faktorů jako základních proměnných užitého dotazníkového šetření*. V poslední podkapitole je rozebírána problematika školní nudy s cílem *blížeji charakterizovat některé aspekty žákovské nudy*. Dílčí cíle a záměry práce jsou v konkrétní podobě definovány v úvodu praktické části a v úvodech každé její pod/kapitoly.

V předkládané studii se snažíme podat výchozí zprávu o stavu a proměnách jednotlivých vyučovacích předmětů na střední odborné škole ekonomického zaměření z hlediska aktivace žákovské motivace, zprostředkování významu a prožitku vlastní kompetence žáků, a to ve srovnání s postoji k vyučovaným předmětům žáků základních škol. Předpokládáme, že tyto prvotní výsledky budou následně doplňovány a rozšiřovány o výzkumné závěry z šetření na dalších středních školách, poslouží přitom jako komparační hledisko i jako dílčí soubor hodnot použitelný při vytváření normativních kritérií užitého dotazníkového šetření aplikovaného v oblasti středního vzdělávání.

Při vypracování práce jsme vycházeli z literatury a zdrojů informací uvedených v odkazech a v seznamu literatury.

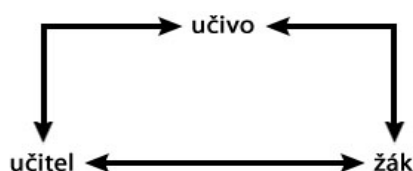
# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

### 1.1 Edukační modely

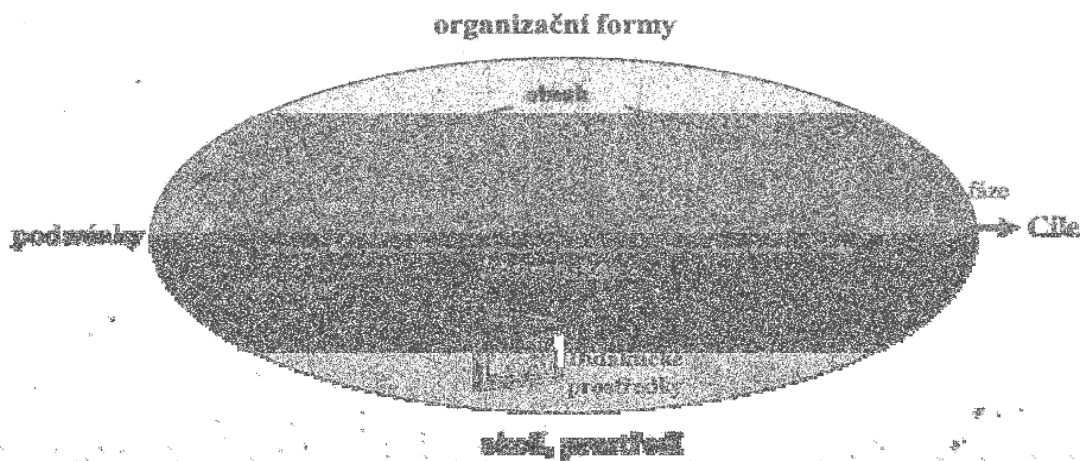
V nejobecnější rovině vycházíme ze základního modelu edukačního procesu, jenž je tvořen složkami: učitel – žák – učivo (Průcha, 1997).

*Obr. č. 1 Interakční model základních složek edukačního procesu.<sup>1</sup>*



Tento didaktický „trojúhelník“ je doplněn o další interakce s materiálními a organizačními podmínkami, prostředím vyučovacího procesu, vyučovacími metodami, formami a postupy ad. Např. jak uvádí Maňák, Švec, 2003:

*Obr. č. 2 Rozšířený model edukačního procesu<sup>2</sup>*



Konkrétnější teoretické východisko pro nás představuje model Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. a Doc. PhDr. V. Hrabala, CSc. založený na koncepci sociální reprezentace a subjektivní reprezentace, viz obr. č. 3.<sup>3</sup> „Sociální reprezentace je obecná

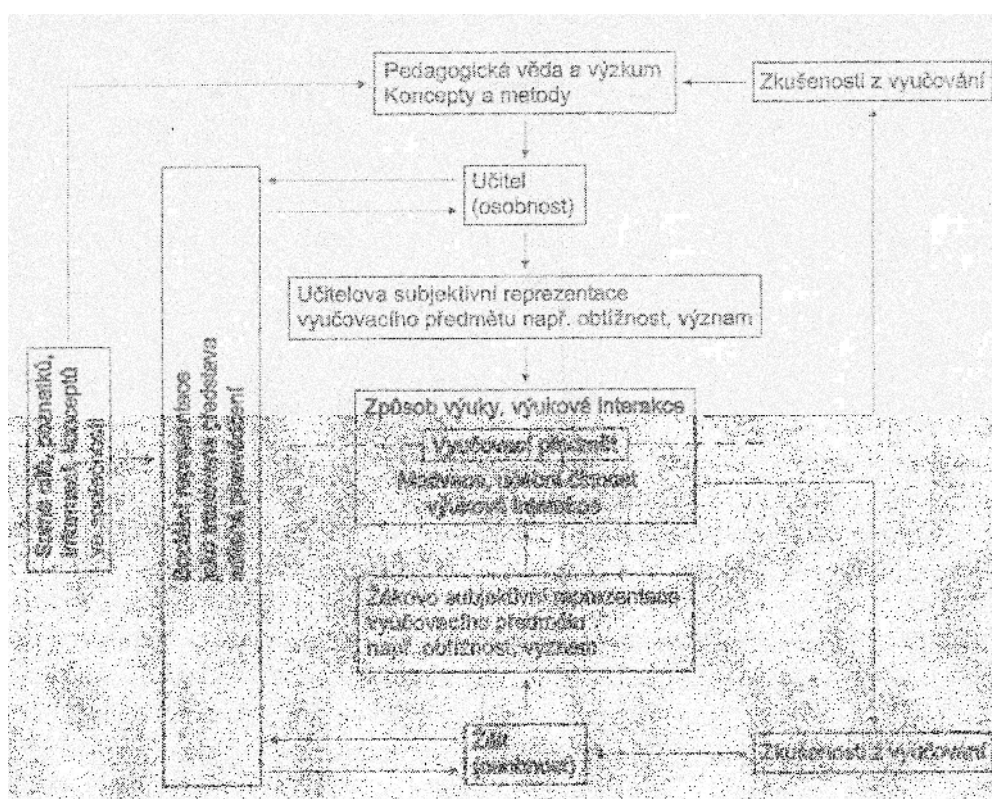
<sup>1</sup> Zdroj obrazového materiálu: [http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod\\_ped/web/proces.html](http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/proces.html)

<sup>2</sup> Zdroj obrazového materiálu: [http://www.inforama.cz/fs2/prezentace/Moderni\\_didakticke\\_teorie.pdf](http://www.inforama.cz/fs2/prezentace/Moderni_didakticke_teorie.pdf)

<sup>3</sup> Zdroj obrazového materiálu: Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010, s. 39.

*představa o daném jevu ve společnosti...je chápána jako množina pojmů, výpovědí, objasnění jevů, které se vytváří na základě vzájemné komunikace jedinců ve společnosti a mají charakter odpovídající mýtům tradičních společností.“ (Moscovici, 1981 In Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010, s. 38). Subjektivní reprezentace je pak individuální představa jedince o daném jevu ve společnosti, individuální obraz, koncept daného jevu. Mezi sociální a subjektivní reprezentací přitom dochází k plynulému ovlivňování (Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010). Aplikováno na vyučovací proces – celkové pojetí vyučovacího předmětu je ovlivněno subjektivními reprezentacemi (postoji, individuálním přístupem) učitele a žáka, které jsou formovány jednak jejich osobnostním vybavením a zkušenostmi (obecně životními, ale zejména zkušenostmi z vyučování), jednak jsou rovněž tvarovány sociálními reprezentacemi – tedy představami o daném vyučovacím předmětu ve společnosti.*

**Obr. č. 3 Schematický model vztahů jednotlivých komponent založený na sociální a subjektivní reprezentaci vyučovacího předmětu**



Je naprosto oprávněné se domnívat, že se do žákova vztahu/postoje k jednotlivým předmětům promítnou všechny zmíněné aspekty. Jak učivo skrze svou obsahovou náplň, náročnost aj.; tak učitelé svými osobnostními vlastnostmi, přístupem k výuce – volbou vyučovacích metod, forem ad.; nebo materiální a organizační podmínky školního prostředí

– zejména vybavení didaktickou technikou a učebními pomůckami ale i možnosti žáka pracovat v zařízeních jako knihovna nebo internetová učebna aj.; v neposlední řadě pak sdílená společenská přesvědčení a postoje.

Již v úvodní části bylo zdůrazněno, že není možné zaměřit se na posouzení vztahu/postoje žáka ke školním předmětům ze všech těchto možných úhlů pohledu. Středem pozornosti této práce bude pouze osobnost žáka jakožto vstupní determinanta edukačního procesu, který představuje interakci mezi ním a jednotlivými předměty. Nebo-li ve smyslu modelu Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. a Doc. PhDr. V. Hrabala, CSc. se zaměříme na *subjektivní reprezentace vyučovacích předmětů žáků*.

Význam zabývat se právě touto oblastí edukačního pole byl již prokázán mnoha studii přinesšími velmi zajímavé poznatky. Řada autorů výzkumů se kupř. shoduje na tom, že celková představa žáka o daném vyučovacím předmětu (tvarovaná výše zmíněnými faktory) se následně odráží v jeho motivovanosti v předmětu, v pocitu přetížení, míře jím prožívané nudy (Lohrmann, 2008 In Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010) a má vliv na jeho sebepojetí. Kessels, Hannover, 2006 (In Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010) ve svých studiích dospěli k závěru, že některé předměty mají velmi vyhraněný image a že tím, že žáci zaměřují své zájmy na předměty právě podle tohoto image, tak regulují svou vlastní identitu – implicitně ovlivňují své sebepojetí. Image předmětů přitom vnímejme jako komplex sociálních i subjektivních reprezentací. Odras sociální reprezentace předmětu v subjektivní reprezentaci žáků pak prokazuje i např. studie Bleicherova (Bleicher, 2007 In Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010), jenž kupř. zjistil, že žáci hodnotí tělesnou výchovu poměrně pozitivně mj. proto, že si žáci myslí, že tělesná výchova - pohyb má významné antistresové účinky, zvyšuje jejich schopnost koncentrace a pozitivně působí i na jejich emocionální rovnováhu.

Oprávněnost sledovat vliv nejen výše zmíněných edukačních komponent, ale i mnoha dalších aspektů na celkové představy žáků o vyučovacích předmětech, např. sexové determinace či profesní orientace žáků, se rýsuje na pozadí výzkumných poznatků studií uvedených v dalších kapitolách.

## 1.2 Vztah a postoj žáka k předmětům - vymezení pojmů

Pro potřeby této práce budeme pojmy „vztah“ a „postoj“ žáka k předmětu vnímat jako ekvivalentní, synonymické, i když jsme si samozřejmě vědomi určitých nuancí ve smyslu těchto pojmů. Oba tyto pojmy budeme proto vnímat na mnohem širším základě. Jako pojmy, do jejichž povahy se promítají jak zvláštnosti osobnosti žáka samotného, tak různé socializační činitele - kupříkladu učitelé, spolužáci, rodina, kulturní návyky nebo přesvědčení společnosti. Protože ale na vyučovací předměty pohlížíme pouze očima žáků (nezohledňujeme už pohledy „vnější strany,“ ani do jaké míry jsou názory žáků ovlivněny těmito vnějšími aspekty), budeme *vztah i postoj žáka k předmětům* vnímat zejména v těchto *dimenzích*:

- *subjektivního prožívání žáka*: Prožívání je „subjektivním, vnitřním životem člověka;“ termín, kterým označujeme aspekt činností, který není přímo přístupný druhým lidem; jedinec ho projevuje prostřednictvím vnějšího chování, výrazem a řečí (Helus, 1999). Souhrnně se jím označují vjemy, představy, emoce...je tedy souborem psychických procesů a stavů (Čáp, Mareš, 2001). Tvoří subjektivní děje, které reprezentují vnitřní svět člověka – jeho pocity, touhy, smýšlení, v němž se utváří významy vnějších aktuálních situací; prožívání je vnější odpověď na situace determinovaná osobností člověka (Nakonečný, 1997);
- *subjektivního vnímání žáka*: Vnímání lze považovat za proces „zrcadlení, kopírování, fotografování;“ (Mareš, Čáp, 2001); je spojeno s pojmy vědomí, vědomé a nevědomé procesy; dle Nakonečného (1997) vnímání zahrnuje nejen vytváření obrazu vnějšího okolí o objektu (jak předmět a jeho aspekty – oblibu, obtížnost ad. – vnímají druzí lidé – učitelé, spolužáci; jaká je obecná představa o předmětu), ale i uvědomování vnitřních stavů subjektu (jak předmět prožívá sám žák – uvědomění si vlastních emocí, postojů apod.); ve vnímání dochází současně k verbalizaci vnímaného (usilujeme o to, aby žáci pojmenovali, jak jednotlivé předměty vnímají) a ke kategorizaci vnímaných objektů (žáci předměty mezi sebou srovnávají, byť neprvoplánově nebo nevědomě);
- *postojů žáka*: Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, věci, lidem, činnosti (Čáp, Mareš, 2001). Vyjadřuje hodnocení objektu subjektem, které se pohybuje v kontinuu, jehož krajní póly tvoří naprosto pozitivní nebo naprosto negativní vztah (Nakonečný, 1995), je odrazem míry souhlasu

a nesouhlasu, míry přesvědčení o něčem (Nakonečný, 1997). Mnozí autoři (např. Nakonečný, Miňhová, Holeček, Prunner aj.) se shodují, že postoje mají jako hodnotící vztahy svou emocionální, kognitivní (intelektovou) a konativní (snahovou) složku. Tj. do celkových postojů žáků k předmětům se odráží, jak předmět poznávají – vnímají; jak jej prožívají – s jakými pocity k němu přistupují; a jak se podle toho v daném předmětu chovají a jednají. Dále tito autoři upozorňují, že každý postoj má svou vyhraněnost, hloubku, trvalost a stupeň racionality. Postoj je tedy výsledným průsečíkem množiny subjektivní reprezentace žáka a sociální reprezentace společnosti měnícím se v čase;

- *sebepojetí, sebepoznání, sebeuvědomění, sebereflexe*: O vazbě mezi žákovým sebepojetím a jeho vztahem ke škole hovoří Helus (1999). Zmiňuje se o tom, že sebereflexe vzniká na základě subjektivního zobecnění poznatků o sobě, které každý člověk získává převážně z interakce s okolním světem. Z ní pak vychází sebepojetí jako obraz sebe sama. Pelikán (2002) považuje vztah žáka k předmětu úměrný tomu, nakolik daný předmět umožňuje žákovi realizovat a naplnit představu o sobě samém, o svých možnostech. Kusák a Dařílek (2002) hovoří o sebesystému, který můžeme zjednodušeně definovat jako sumu myšlenek, představ, pocitů, emocí, postojů každého z nás k sobě jako objektu vlastního poznání. Proces, v němž se sebesystém formuje, se nazývá sebeuvědomování – proces přijímání informací o sobě jako o jedinci, který se v něčem liší, nepřetržitý proces přijímání odpovědí na to, kdo jsem, co jsem, jaký jsem.

Shrneme-li výše uvedené, *vztah/postoj žáka k předmětům* se pokusíme zachytit v rovině toho, jak žák předměty vnímá, jak svůj vztah k nim prožívá (na jaké úrovni a v jaké povaze) a jaké postoje a názory k nim zastává. V těchto aspektech spatříme i odraženou míru žákova sebeuvědomění a sebepoznání. K projekci vlastního sebehodnocení a sebereflexe ve vztahu k vyučovaným předmětům naše průzkumná sonda žáky chtě nechtě donutí. Tím, že jim poskytneme možnost a prostor zamyslet se nad „věcmi,“ které se jen zdánlivě zdály být dávno vyřešené a zcela jasné, je přimějeme zamyslet se rovněž i sami nad sebou.

### **1.3 Osobnost žáka jako edukační determinanta**

Osobnost žáka vnímáme jako celek vnitřních dispozic, který má určitou strukturu, genezi a dynamiku jako každý živý seberegulující se systém (Nakonečný, 1997). Strukturu

osobnosti žáka tvoří v nejobecnějším pojetí jeho psychické procesy, psychické stavy a psychické vlastnosti. Psychické procesy mají povahu v čase probíhajících reakcí (např. procesy poznávací, volní aj.). Psychické stavy jsou vyjádřením určitých rozpoložení, jimiž převážně citově a postojeově reagujeme na různé situace. Za vlastnosti osobnosti pak považujeme relativně stálé charakteristiky jedince. K osobnosti žáka se snažíme v této práci přistupovat jako ke komplexní jednotě jejích charakteristik – vlastností, do nichž vstupují psychické procesy a stavy a dotvářejí jejich výslednou podobu v daném momentu – situaci.

Není pochyb o tom, že se do celkového vztahu – postoje žáka k předmětu výrazně promítají jeho aktivačně motivační vlastnosti. Reprezentaci *aktivačně motivačních vlastností žáka* zachycujeme prostřednictvím *faktoru motivace* (subjektivní reprezentace motivace) a *faktoru známky* (objektivní reprezentace jednoho z motivů vnější motivace). Řada autorů (např. Mareš, Čáp, Pavelková, Miňhová, Holeček, Prunner aj.) se zmiňují o tom, že motivace je termín odvozený z latinského „*movere*“ – hýbati, pohybovati, a znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení, práci, osobnosti. V širším slova smyslu ji lze chápat jako souhrn faktorů, které podněcují, zaměřují a regulují chování člověka. Tyto faktory, hybné činitele, nazýváme motivy, jimiž rozumíme pohnutky, příčiny jednání člověka. Vnitřní motivy – introtivy vycházejí ze žáka samotného a jsou přímo spjaté s příslušným předmětem nebo činností. K těmto motivům patří obecně potřeba poznávací – zvědavost; potřeba činnosti – funkční libost; potřeba uspokojení z toho, že jsem si něco osvojil a uspokojení ze společné činnosti, interakce. Konkrétněji můžeme vnitřní motivy popsat jako potřeby, zájmy, pudy a instinkty, cíle, postoje a emoce ad. Vnější motivy jsou pak s učební činností a příslušným předmětem spjaty zprostředkovaně – jsou poskytovány okolím. Jedná se zejména o odměny, tresty, pochvaly, příkazy, prosby, přání a očekávání, nabídky, pobídky, vzory aj.

Ve faktoru motivace si žáci velmi zjednodušeně pokládají otázky: „Chci z daného předmětu získat určité vědomosti? Jak moc chci učivo, předmět ovládat? Mám pro to důvody? Jaké a jakou váhu jim přiřkládám? Jsem i „zvenčí“ dostatečně podněcován k tomu, abych i já sám chtěl učivo předmětu uchopit?“ Vložením aspektu motivace do našeho průzkumného projektu jsme se snažili dát žákům možnost zamyslet se nad motivy, vnějšími i vnitřními, které utvářejí povahu jejich vztahu k jednotlivým předmětům. Vycházíme přitom z myšlenky Čápa (1993, s. 84), že: „*Člověk si uvědomuje svou motivaci někdy více, jindy méně. Někdy si uvědomuje jen vnější cíl, ne však vnitřní motivy...může se stát, že si člověk není ochoten připustit některé motivy před druhými lidmi i sám*

*před sebou, protože jsou v rozporu s jinými jeho motivy i požadavky společnosti<sup>4</sup>...plnější poznání, uvědomění si vlastní motivace je důležitý úkol při sebepoznání a sebevýchově.“*

Zavedením faktoru známky jsme se pokusili subjektivní reprezentace žáků doplnit alespoň jedním subjektivním pohledem učitelů, který můžeme ze strany žáků považovat za objektivně hodnocený činitel a který se rovněž ve svém důsledku výrazně promítá do celkového vztahu žáků k předmětům. Nebudeme zde spekulovat o skutečné objektivnosti hodnocení učitelů. Je pro nás daleko užitečnější a přínosnější konfrontovat subjektivní výpovědi žáků v jednotlivých faktorech s výslednou známkou z předmětu, neboť nás toto srovnání může vést k řadě zamyšlení, např. proč žák z předmětu, který má velmi rád, získává špatné známky apod. Faktor známky má pro nás explanační i regulační význam při utváření adekvátního obrazu o tom, jaký postoj žáci k jednotlivým předmětům zastávají.

Aktivačně motivační vlastnosti úzce souvisejí s *dynamickými vlastnostmi osobnosti*. Jedním z jejich společných rysů jsou emocionální procesy. Emoce můžeme v úrovni citových vztahů chápat jako dlouhodobější prožívání subjektivního vztahu k nějakému objektu, v našem případě předmětu, nebo lidem. Emocionální vlastnosti osobnosti jsou do určité míry vrozené – dané typem našeho temperamentu. Temperament jako biologicky podmíněná část osobnosti označuje soubor vlastností vztahujících se k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) reagování, které je pro daného jedince typické (Helus, 1999; Čáp, Mareš, 2001). Temperament podmiňuje vnitřní styl našeho prožívání, např. naši citlivost (lehkost vzniku nových citů), náladovost (rychlost střídání citů nebo naopak jejich trvalost), citovost (hloubku a intenzitu prožívání) či stupeň ovládnutí (míru schopnosti regulovat, navozovat nebo potlačovat určité emoce) apod. Každá emoce vycházející z podstaty našeho temperamentu se může stát silným vnitřním motivem ovlivňujícím naše chování, jednání nebo vztah – prožívání, a to v pozitivním i negativním slova smyslu.

Z výše uvedeného docházíme k úvaze, že emocionální prožívání žáka předmětu bude výrazně utvářet výslednou, celkovou podobu žákova vztahu k předmětu. V našem průzkumu jsme tuto myšlenku realizovali zavedením *faktorů obliby a nudy* do dotazníkového šetření. Ve faktoru obliby žáci předjímají otázku: „Jak moc mám předmět rád nebo nerad?“ Neexistuje žádná úplná nebo přesná definice toho, co je „mít rád.“ Většina lidí považuje formulaci „mít rád“ za téměř filozofickou otázku, nicméně

---

<sup>4</sup> Viz sociální reprezentace, str. 10 - poznámka autora



všichni víme, co „mít rád“ znamená. Ony formulační problémy jsou způsobeny tím, že máme něco rádi na základě mnoha příčin, z nichž si celou řadu ani neuvědomujeme. Možná že ani při hlubokém zamyšlení bychom se některých důvodů nedopátrali, některé bychom zase neuměli pojmenovat. Oblibu proto vnímáme jako syntézu všech námi posuzovaných činitelů. Domníváme se, že obliba předmětu se bude odvíjet od toho, jak žák vnímá předmět jako významný, obtížný, jak se cítí být pro předmět nadaný, motivovaný, pilný a jaké známky z předmětu získává. Vedle těchto aspektů může oblibu utvářet i široká škála dalších námi nepostihovaných faktorů, např. učitel, jeho metody, rodiče a jejich vztah k oboru apod.

Pakliže vnímáme motivaci jako vzbuzený zájem žáků, pak nuda představuje její protipól – nevzbuzený zájem. O vztahu nudy k aktivačně motivačním a dynamickým vlastnostem osobnosti skrze její emocionální procesy se blíže vyjadřuje Doc. PhDr. I. Pavelková, CSc. (Pavelková, Hrabal, Man, 1989, s. 160): „*Nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení.*“ Za činitele, kteří spoluvytvářejí nudu, pokládá Robinson (In Pavelková, Hrabal, Man, 1989) především školní klima ve smyslu nedostačující motivace, na jejíž postižení se v naší práci mj. zaměřujeme. Vztah nudy k charakterovým vlastnostem žáka – jeho hodnotovému systému a našemu faktoru významu – vychází rovněž z Robinsonových výzkumů, z nichž byly uskutečněny závěry o hlavních zdrojích nudy: a) prožívaná monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin; b) subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovaného předmětu. Oba zdroje jsou považovány za příčiny nízké stimulační hodnoty vyučování a mají za následek zvýšení vnitřního napětí žáků, které vede ke snaze „zahnat“ nudu. Existuje přitom spousta různých typů kompenzací nudy, jež můžeme ve smyslu koncepcí výše zmiňovaných autorů definovat na úrovni tří kategorií: stažení se do sebe, agresivní chování nebo rozptýlená aktivita. Není sporu o tom, že je nuda závažným problémem, s nímž je nutné ve vyučovacích hodinách pracovat. Zvláště uvědomíme-li si její konečné důsledky – od špatných, nedostačujících výkonů žáků v předmětech až po celkově negativní vztah k předmětům a škole vyúsťujícím ve lhostejnost, lajdáctví a záškoláctví.

Významnou strukturu v osobnosti žáka představují *charakterově-volní (seberegulační) vlastnosti*, které se vytvářejí až v průběhu života člověka ve společnosti. Obecně můžeme vztah mezi charakterem a vůlí vyjádřit tak, že pokud si člověk své volní vlastnosti upevní natolik, že se stanou trvalou charakteristikou jeho osobnosti, pak tyto volní vlastnosti přecházejí ve vlastnosti charakterové. Nakonečný (1997) uvádí, že

vlastnosti charakteru jsou v podstatě vlastnostmi navenek se projevující vůle. Vůli chápeme jako vývojově nejvyšší a vnitřně integrovaný proces seberegulace, zatímco charakter jako povahový rys, vyjádřením vztahu člověka ke světu a sobě samému, subsystém osobnosti, který kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků (Čáp, Mareš, 2001). Nakonečný (1997) pak uvádí, že mnohé charakterové vlastnosti vyplývají z hodnocení činnosti určitých aspektů, např. pedagogických (pilnost), pracovních (snaživost) apod. Ve snaze „podchytit“ žákovu subjektivní reprezentaci jeho charakterově-volních vlastností jsme do průzkumné sondy a příslušné dotazníkové metody zavedli *faktor píle v předmětu a významu předmětu*. V něm budou žáci z celé škály vlastností sytících obsah a pojetí charakterově-volních vlastností reflektovat zejména svůj vztah k práci (učení, výuce předmětů), k hodnotám (světonázorové vlastnosti) a samozřejmě i k sobě samému.

Ve faktoru píle budeme sledovat subjektivní hodnocení žákovy pracovitosti, vytrvalosti, houževnatosti, svědomitosti, disciplinovanosti a usilovnosti, ale i lenivosti a vyhýbání se práci, povrchnosti plnění svých povinností, určité míry nezodpovědnosti apod. Tyto pracovní charakteristiky souvisejí i s jinými charakterově-volními vlastnostmi žáka, např. s jeho cílevědomostí (píle jako zaměřenost na cíl, předmět), rozhodností (píle jako odraz vztahu k předmětu – je potřebný, nepotřebný), zásadovostí (např. píle bez ohledu na oblibu předmětu) atd.

Hodnotovou orientaci žáků budeme sledovat prostřednictvím posouzení významu jednotlivých předmětů. Hodnotu vnímáme jako vlastnost, jíž člověk (žák) přisuzuje určitému objektu (školnímu předmětu) jednak podle toho, jak uspokojuje jeho potřeby a zájmy, jednak na základě povahy jejího společenského pojetí (Hartl, Hartlová, 2000). Předpokládáme, že do faktoru významu žák nejen promítne, jak sám chápe předmět za užitečný pro svůj vlastní život, ale i jím přijaté společenské mínění o tom, že některé předměty jsou důležitější (z různých důvodů, např. proto, že je předmět maturitním oborem nebo že žákovi nabízí nepostradatelné vědomosti aj.).

Do žákova vztahu k jednotlivým předmětům se budou rovněž promítat i jeho *výkonové vlastnosti*. Nakonečný (1997) uvádí několik aspektů výkonnosti, jež jsou vyjadřovány různými termíny: vlohy, nadání, schopnosti, talent, vědomosti a dovednosti. Miňhová, Holeček, Prunner (2003) pojetí výkonových vlastností vztahují k pojmům dispozice a schopnosti, které se postupně strukturují. Popisují vlohy jako vrozené, geneticky podmíněné anatomicko-fyziologické zvláštnosti, dispozice člověka, na jejichž základě dochází k rozvíjení schopností. Vlohy mají rovněž svou „velikost,“ úroveň

a stupně svého rozvoje, jimiž jsou nadání, talent a genialita. Nadání je takový stupeň vloh, který nám umožňuje nadprůměrné, pozoruhodné výkony, zatímco talentem rozumíme rozvinuté nadání vedoucí člověka k vynikajícím výkonům. Genialita pak představuje mimořádně rozvinutý talent, kdy již člověk vytváří vrcholná díla historického významu obohacující lidstvo. Schopnosti můžeme považovat za předpoklady pro úspěšnou realizaci konkrétní činnosti jedince, za relativně trvalé vlastnosti osobnosti člověka projevující se v kvantitativních a kvalitativních charakteristikách výkonu.

O svých výkonových vlastnostech bude žák přemýšlet při hodnocení faktorů *nadání a obtížnosti*. Faktor nadání je v našem výzkumu pojímán jako nadstavbový pojem pro všechny ostatní stupně rozvoje vloh, jako obecný termín pro označení dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti (Čáp, Mareš, 2001). Jeho hodnocení bude tedy zahrnovat jak subjektivní vnímání vlastního nadání, tak představu vlastního talentu nebo vlastní geniality. Celkově nám podá obraz o tom, jak žák hodnotí své biologické předpoklady a míru rozvinutí svých specifických schopností potřebných k uchopení daného předmětu. Ve faktoru nadání se bude patrně nejvíce odrážet žákův selfkoncept: povaha vlastního sebehodnocení (přiměřené, zdravé sebevědomí vs. sebezpodceňování – sebezpřeceňování), míra sebepoznání (ve vztahu k předmětům poznání vlastních předností a nedostatků), sebekritičnosti (umírněná vs. přílišná vedoucí k podceňování a pocitům méněcennosti či nízká vedoucí k sebezpřeceňování), touha po seberealizaci a míra rozporu mezi subjektivním, ideálním, reálným a zrcadlovým „já“ (jak si žák myslí, že je nadán, jaké schopnosti by chtěl mít, jak by chtěl „vypadat“ nadaný versus jaké nadání a schopnosti má skutečně a jak jej jako nadaného vnímá okolí).

Do faktoru obtížnosti budou žáci vedle svého nadání a schopností promítat širokou řadu dalších aspektů. Například charakterově-volní a dynamické vlastnosti, jakými jsou odolnost vůči zátěži, trpělivost, odvaha, emoce – obavy, strach, ale i míra přizpůsobivosti a ovlivnitelnosti, očekávání. A to i přesto, že budou obtížnost předmětu velmi pravděpodobně odvozovat od požadavků, které jsou na ně kladeny učiteli. Toto hodnocení bude vnějším a objektivním jen zdánlivě. Je ovšem nepochybné, že ve faktoru obtížnosti žáci podají učitelům asi nejadekvátnější zpětnou vazbu – o míře a výšce jejich požadavků. O hodnocení zátěže žákem se blíže zmiňují Čáp a Mareš (2001). Ti považují za klíčové zjistit, jak konkrétní situaci vnímá žák jako zátěžovou – obtížnou, neboť jeho hodnocení se může lišit od hodnocení ostatních lidí (v našem případě učitelů).

K osobnosti žáka se snažíme v této práci přistupovat jako ke komplexní jednotě jejích charakteristik. Žákovy osobnostní vlastnosti jsou pro nás výchozím hlediskem

při stanovování faktorů – činitelů promítajících se do jeho vztahu/postoje ke školním předmětům. Z široké škály aspektů jsme vybrali osm činitelů, které mohou utvářet charakter žákova vztahu k jednotlivým vyučovaným předmětům: *obliba předmětu* (zda má žák předmět rád či nerad), *obtížnost předmětu* (zda žák vnímá předmět jako obtížný nebo snadný), *význam předmětu* (jakou míru významu, užitečnosti žák předmětu připisuje), *nadání pro předmět* (představa vlastní kompetence pro předmět), *motivace pro předmět/v předmětu* (jak se žák cítí být vnitřně i z vnějšku motivován k tomu, aby chtěl předmět zvládat, učit se...), *píle v předmětu* (nakolik se žák snaží, je v předmětu pracovitý), *nuda v předmětu* (jako vznikající nezáměr o výuku, předmět samotný) a *známka z předmětu* (jedno z měřítek žákovy úspěšnosti a jeho výkonových vlastností, ale vystupuje i ve smyslu vnější motivace). Uvědomujeme si přitom, že těmito osmi faktory jsme zdaleka nevyčerpali všechny možné úhly pohledu na vztah/postoje žáků k jednotlivým školním předmětům a že bychom zcela jistě mohli sledovat ještě mnoho dalších neméně důležitých determinant tohoto specifického druhu interakce edukačního procesu.

## 1.4 Sexové diference jako edukační determinanta

Oprávněnost sledování rozdílů mezi pohlavími, chlapci a děvčaty – potřeba neuvažovat o žácích jako o „bezpohlavních bytostech“ – potvrzují jak četné sociologické výzkumy, tak i poznatky ontogenetické psychologie, vývojové psycholingvistiky apod. Zatímco sociologové nově hovoří o tzv. „sexových rozdílech“ (sexových diferencích), ontogenetická psychologie se zaměřuje především na zkoumání „gender identity.“ Helus (2004, s. 142): „*Termín gender označuje to, co se s člověkem daného pohlaví stane (jak se vyvine, jakých vlastností nabude apod.) působením kulturně – sociálních vlivů.*“ Oba pojmy, gender a sexové diference, se dotýkají stejného problému: přejímání rolí, znaků maskulinity nebo feminity od nejranějšího dětství a jejich projevů v chování, činnostech a v psychice – myšlení a prožívání apod.

V naší práci vnímáme tyto sexové rozdíly jako neopominutelnou edukační determinantu, přestože zatím nemůžeme vycházet z obecně platného tvrzení nebo teorie o tom, že pohlaví způsobuje odlišné styly a způsoby učení žáků, jejich odlišný prospěch nebo odlišné postoje ke vzdělávání, tedy v našem případě k předmětům. Průcha (1997, s. 144) uvádí: „*Pokud přijmeme stanovisko, že sexové rozdíly jsou determinantou působící na vstupu edukačních procesů, pak se musí tato determinanta nějak projevat, tj. určitými*

*důsledky. Tedy v samotném průběhu edukačních procesů nebo ve výstupech edukačních procesů.*“ My se budeme soustředit zejména na odraz genderových rozdílů v edukačních výstupech. Uvědomujeme si přitom, že v této studii nedospějeme k vytvoření nějakého obecně přijatelného stanoviska, ale alespoň se pro náš výběrový soubor žáků pokusíme odpovědět na otázky typu: „Je pohlaví určující determinantou edukačního procesu a jeho složek? Mají dívky a chlapci odlišný vztah k vyučovaným předmětům?“

Teoretickými východisky při hledání odpovědi na tyto otázky se pro nás stala řada již uskutečněných výzkumů vnímajících vztah/postoj žáka k učení a jednotlivým předmětům ve škole jako důležitou determinantu edukace na straně žáka a prokazujících, že se sexové difference, např. skrze učební výkony, odrážejí do žákova vztahu ke škole. Výchozími studiemi jsou pro nás šetření PhDr. I. Švandy, CSc. a Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. I. Švanda (In Průcha, 1997) učinil v roce 1989 rozsáhlý výzkum zahrnující 1400 žáků 13 středních škol, s rovnoměrným zastoupením chlapců a dívek. Kromě jiných aspektů zkoumal odlišnosti v postojích k všeobecně vzdělávacím předmětům mezi dívkami a chlapci. V konečném hodnocení se na této obecné, plošné rovině vztahu k předmětům rozdíly neukázaly, avšak v některých postojových a motivačních charakteristikách se sexové difference potvrdily. To nás vede k záměru sledovat, jak hodnotily námi stanovené postojové charakteristiky (činitele oblíbenosti, obtížnosti atd.) dívky, a jak chlapci.

Opíráme se rovněž o výsledky výzkumů (např. Kalibro, TIMMS ad.), které prokázaly statisticky významné rozdíly v učebních výkonech dívek a chlapců – tj. v jejich vzdělávacích výsledcích (my zavádíme do dotazníkového šetření pojem známka jako odraz učebního výkonu). Výzkumy kromě jiného prokázaly, že chlapci dosahují lepších výsledků v matematice a celkově v přírodovědných předmětech než dívky (ČR se přitom řadí k zemím, v nichž byly shledány největší statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami). Jednoznačný závěr ovšem z těchto výsledků učinit nemůžeme, neboť existuje celá řada protichůdných zjištění, např. I. Švandy nebo IEA, které dokazují lepší vzdělávací výsledky dívek než chlapců.

Podle I. Švandy (In Průcha, 1997) se sexové rozdíly odrážejí i v charakteristice sebehodnocení vlastních výkonů ke škole. V našem výzkumu můžeme tyto rozdíly předpokládat v hodnocení vlastní práce a vlastního nadání. I. Švanda (In Průcha, 1997) dochází k poznání, že chlapci mají tendenci hodnotit vlastní výkony velkoryse, nepřiměřeně pozitivně, kdežto dívky naopak kritičtěji, méně pozitivně, přičemž tato tendence u obou pohlaví neprochází výraznějšími změnami během let studia na střední škole.

Vlastní sebehodnocení, hodnocení vlastních výkonů, může být do jisté míry ovlivněno strachem ze školy a nabýt postupně podobu pochybování o sobě. Prof. M. Vágnerová, CSc. potvrzuje naši myšlenku, že se do vztahu k jednotlivým předmětům promítají emocionální procesy žáků, když hovoří o strachu ze školy, jehož povaha a prožívání je u žáků odlišného pohlaví různá. Z jejích závěrů vyplývá, že chlapci mívají větší strach ze školy než dívky. Příčinu spatřuje v komunikační ostýchavosti, jež se u chlapců v prostředí školy projevuje více než u dívek, přičemž tato psychická bariéra silně omezuje chlapce v jejich učebních výkonech. Strach ze školy spojený s potřebou vyhnout se neúspěchu, o němž se blíže zmiňuje Doc. PhDr. I. Pavelková, CSc., se v naší průzkumné sondě může promítat do hodnocení všech činitelů, nejvíce oblíbenosti a obtížnosti jednotlivých předmětů včetně získané známky (odraz učebního výkonu), ale zároveň i motivace, nudy a významu – zájem nebo nezájem o předmět, školu a vzdělání jako takové.

Pokud se v našem projektu přikláníme k předpokladu, že chlapci budou mít celkově lepší vztah k přírodovědným předmětům, zatímco dívky k humanitním, pak se náš úsudek opírá o další výsledky výzkumů učiněných Doc. PhDr. Pavelkovou, CSc., studie sexových rozdílů v čtenářské gramotnosti (Výzkumný ústav pedagogický v Praze), v užívání počítačů (projekt CULAS v Německu) a výzkumy Moora, Biggse a Kahleové, o nichž se zmiňuje Průcha (1997). Bereme v úvahu jejich poznatky, že dívky mají rozvinutější verbální schopnosti a jsou čtenářsky gramotnější (umí lépe pracovat s textem), což více uplatní v humanitních předmětech, zatímco chlapci mají rozvinutější schopnosti matematické, vizuální prostorovosti a práce s moderní komunikační technikou, které jsou jim mnohem platnější v přírodovědných předmětech. Kahleová navíc potvrdila, že v přírodovědných předmětech učitelé téměř dvakrát více vyvolávají chlapce než dívky a že k 80% všech demonstračních pokusů si učitelé jako pomocníky přizvali právě chlapce. To může opět nahrávat našemu závěru ve smyslu, že učitelé v přírodovědných předmětech dávají chlapcům více příležitostí k tomu být viděn, zkusit si, být středem pozornosti, což může u chlapců vyvolat celkově pozitivnější vztah/postoj k těmto předmětům.

Mnohá výzkumná data prokazují, že rozdíly ve vzdělávacích výsledcích – postojích k jednotlivým aspektům vyučovaných předmětů a celkovém vztahu k předmětům – mezi dívkami a chlapci existují. Není od věci zamyslet se nad tím, proč tomu tak je? Helus (2004) konkrétně hovoří o čtyřech procesech, jimiž jsou děti (dívky a chlapci) vpravováni do svého genderu. Jsou to verbální pojmenování, formování a manipulace – ve školním prostředí zejména připisování typických vlastností vázících se k pohlaví, např. „chytrá holka, rychlý chlapec“ nebo „dívky jsou pilnější, hodnější, chlapci jsou aktivnější,

zlobivější“ apod., a dále systematické zaměřování pozornosti a aktivizace – učitelé očekávají, že se jejich žáci a žákyně budou chovat genderově specifickým způsobem, např. že budou věnovat pozornost určité skupině předmětů – dívky humanitním, chlapci „technickým;“ nebo že je pozornost dívek obrácena na jejich vzhled (Helus, 2004, s. 144): *„Dívám je imputován názor, že jejich vzhled a dobré manýry jsou důležitější a „sociálnější“ než jejich inteligence, sebevědomí, samostatnost... problém slučitelnosti „ženskosti“ a „kompetentnosti“ způsobuje, že někdy dívám nezbývá, než skrývat své kompetence a talent (v matematice, technických oborech apod.)“* Někteří autoři uvádějí, že současné edukační prostředí je svými vlastnostmi a požadavky příznivější pro dívky než pro chlapce, jiní tomu zase oponují s tím, že sexová role může mít pro ženy také brzdicí efekty. Chráska M. jun. (1996, s. 84) uvádí: *„... tato skutečnost je zřejmě způsobena řadou příčin, např. větší přizpůsobivostí dívek a jejich větší ochotou učit se podle představ učitele. Chlapci působí v tomto věku mnohem horším celkovým dojmem a svým pubertálním chováním vedou učitele k tomu, aby je klasifikovali přísněji než dívky.“* Je patrné, že dospět k jednoznačnému a ve všech směrech platnému závěru o příčinách rozdílů v hodnocení jednotlivých předmětů dívkami a chlapci můžeme jen stěží, lze si alespoň vytvořit obecnou představu o celém problému.

## **1.5 Perspektivní (profesně - odborná) orientace žáků jako edukační determinanta**

Je vnímání a následné hodnocení předmětů ovlivněno odborným zaměřením žáků? Ovlivňuje představa budoucího povolání a kariéry vztah/postoj žáka k jednotlivým předmětům? Tyto otázky se jako oprávněné ukazují na pozadí pojetí našeho školského systému – existence odborných škol různého zaměření připravující žáky na specifickou oblast lidské činnosti. Je nasnadě se domnívat, že žáci středních škol určitého odborného zaměření budou mít pozitivnější vztah k těm vyučovaným předmětům, o nichž si budou myslet, že s obsahem jejich budoucího povolání více souvisejí, že jejich poznatky budou potřebovat znát a umět aplikovat – dá se tedy předpokládat, že u žáků středních škol dojde k určité změně ve vnímání některých předmětů základního vzdělávání.

V tomto pojetí vnímání vyučovaných předmětů ve vztahu k budoucnosti se opíráme o problém perspektivní orientace žáků, o němž se blíže zmiňují např. Prof. PhDr. Z. Helus, DrSc. (2004) nebo Doc. PhDr. I. Pavelková, CSc. (2002). Perspektivní orientaci žáků spojují s postupným vstupem „přemýšlení o budoucnosti“ do žákova života a jeho

„způsobilostí s budoucností pracovat.“ Helus (2004) uvádí, že tato budoucnost může být aktivizujícím momentem, horizontem před jedincem se otevírajícím, plným šancí a nadějí na dosažení cílů. Jako taková bude budoucností těch žáků, kteří jsou schopni překonávat „nepřízeň osudu,“ kteří budou vždy usilovat o to, co považují pro jejich život za podstatné. Na druhé straně může mít budoucnost povahu demobilizační, být uzavírajícím se horizontem, jenž neobsahuje šance dosáhnout cílů, na nichž žákovi záleží. Bude se týkat těch žáků, kteří se nechají traumatizovat svými nezdary a na dosažení svých cílů rezignují. Pavelková (2002) pak upozorňuje, že kvalitní perspektivní orientace žákovi umožňuje subjektivně zkrátit vzdálenost mezi aktivní přítomností a vzdáleným cílem a zároveň že vnímaná vzdálenost budoucího cíle klesá spolu s narůstáním jedincovy orientace na budoucnost. Jednoduše můžeme shrnout, že čím ujasněnější, ucelenější a reálnější představu o své budoucnosti žák má a čím více po ní touží, tím lépe bude dosahovat cílů vedoucích k jejímu naplnění. Za tyto cíle pak můžeme považovat uchopení těch předmětů, jejichž zvládnutí bude nutné pro žákův budoucí, zejména profesionální, život. Je tedy na místě úvaha, že představa o vlastní budoucnosti a vlastním povolání ovlivní žákovu preferenci vyučovaných předmětů a míru jeho orientace na ně.

Vliv představy o vyučovacím předmětu na cílovou orientaci žáků a zpětně dokazuje např. Sparfeldtova studie (Sparfeldt, 2007 In Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010), v níž bylo na základě konfirmativní faktorové analýzy prokázáno, že charakteristika jednotlivých vyučovacích předmětů ovlivňuje důležité motivační komponenty jako vyhledávání výkonových úkolů a spolupráce ve vyučování, nebo v opačné dimenzi - vyhýbání se jim. Stejně tak podtrhují význam sledování rozdílných postojů žáků ZŠ a SŠ ke školním předmětům i výsledky dotazníkové šetření V. Žáka (Žák, 2007 In Pavelková, Škaloudová, Hrabal, 2010), které poukázaly na rozdílnost v motivačních pohnutkách žáků základních škol a žáků středních odborných škol k vyučovaným předmětům. Ve vztahu k otázce, proč se žáci daný předmět učí, co je k tomu motivuje, žáci ZŠ nejčastěji uváděli odpovědi jako „chci mít dobré známky“ nebo „rodiče si myslí, že je předmět důležitý,“ či „předmět mě baví,“ zatímco u žáků SŠ odborného zaměření se nejčastěji objevovala odpověď „předmět budu potřebovat ve svém povolání,“ naopak za nejslabší důvody označili to, zda je předmět baví či se učí pro vůli rodičů.

Na celkově odlišný vztah k vyučovaným předmětům žáků ZŠ a SŠ usuzujeme i na základě výše zmíněných genderových rozdílů. O sexové diferenci jako determinantě volby vzdělávací dráhy – profesního zaměření - neexistuje příliš mnoho vědeckých explanací. Stačily ale prokázat, že české dívky mají na rozdíl od chlapců diametrálně



odlišné volby svých vzdělávacích drah. Tyto odlišné vzdělávací dráhy a s nimi spojené typické postoje mužů a žen jsou i v dnešní době stále ještě spoluurčovány některými hlubšími a stabilně působícími sociálními faktory, zejména dělbou profesí (Průcha, 1997). Souhrnně řečeno, při komparaci postojů žáků ZŠ a SŠ k vyučovaným předmětům, jsme vycházeli rovněž z výzkumů potvrzujících vliv sexuální diference nejen na postoje žáků k jednotlivým předmětům, ale i na volbu jejich profesní kariéry, jež má jako odraz perspektivní orientace žáka zase zpětný vliv na žákovské postoje.

Oba aspekty, odlišnost v pohlaví a perspektivní orientaci žáka, chápeme jako významné determinanty působící při utváření žákova vztahu/postoje k jednotlivým všeobecně – vzdělávacím předmětům. Považovali jsme proto za vhodné vyčlenit jim v naší teoretické části alespoň takový prostor, postačující k jejich osvětlení a umožňující nám podat důkaz o oprávněnosti v jejich sledování.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 2 PROJEKT PRŮZKUMNÉ SONDY

### 2.1 Základní výzkumné cíle

Hlavním účelem naší výzkumné sondy je poskytnout pedagogické praxi komplexnější obraz o vzájemné interakci mezi žáky a vyučovanými předměty. Naším cílem přitom není jen posouzení statického stavu, popsat postoje žáků k předmětu „ted' a tady,“ ale v této práci již usilujeme o zachycení dynamického vývoje, probíhajících změn v postojích žáků k jednotlivým vyučovaným předmětům v celém průběhu jejich středoškolských studií.

*Naším cílem je vytvořit si co možná nejucelenější představu o tom, jaké postoje zaujímají žáci jedné odborné střední školy k vyučovaným předmětům.* Uvědomujeme si přitom, že nemůžeme postihnout všechny aspekty modelující podobu interakce mezi žáky a vyučovanými předměty. Obraz žáků o vyučovaných předmětech budeme proto prezentovat z pohledu pouze některých jeho podstatu vystihujících parametrů. Jimi jsou zejména emocionální prožitky žáků, vlastní odhady kompetencí a uchopení významu předmětů. Ty pak budou sledovány prostřednictvím osmi konkrétních faktorů na příslušné hodnotící škále.

Za všechny žáky prvního až čtvrtého ročníku vyhodnocené a sestavené *popisy postojů k předmětům pak budeme doplňovat informacemi o jejich homogenitě či heterogenitě.* Upozorníme na charakteristiky předmětů, na nichž se žáci prvního až čtvrtého ročníku významně shodli – tj. nejčastěji volili tentýž bod dotazníkové škály, a zároveň označíme ta hodnocení, v nichž se žáci prvního až čtvrtého ročníku výrazně neshodli – tzn., že výsledná charakteristika je průměrnou hodnotou mezi volbou žáků, kteří daný faktor hodnotili výrazně lépe, a volbou žáků, kteří jej hodnotili výrazně hůře. Významně heterogenní charakteristiky nemůžeme chápat jako průkazné.

Takto prozatímně zmapované postoje žáků k vyučovaným předmětům se budeme následně snažit doplnit o další zajímavé poznatky. Jednak se zaměříme na oblast intersexuálních rozdílů v postojích ke školním předmětům. V první řadě se pokusíme potvrdit vliv pohlaví na hodnocení předmětů, resp. pokusíme se potvrdit vztah závislosti mezi pohlavím a postojem žáka k předmětu. *Pokusíme se zjistit, existují-li statisticky*

*významné rozdíly v postojích dívek a chlapců k jednotlivým vyučovaným předmětům na základě stanovených faktorů.* A dále nově otevřeme otázku podmíněnosti postojů žáků ke školním předmětům jejich celkovým vztahem ke škole, neboli budeme sledovat vliv celkového vztahu žáků ke škole na jejich postoje ke školním předmětům. *Zaměříme se na statisticky významné rozdíly v hodnocení předmětů z pohledu jednotlivých faktorů mezi skupinou žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří školu navštěvují neradi či spíše neradi.* Jak v případě intersexuálních rozdílů, tak při sledování rozdílů podmíněných vztahem ke škole vycházíme z obecně platných předpokladů, že dívky budou některé předměty vnímat, hodnotit mnohem pozitivněji než chlapci, a naopak; a že žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, budou zaujímat mnohem pozitivnější postoje k jednotlivým předmětům než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Tyto otázky podmíněnosti, ovlivněnosti postojů žáků ke školním předmětům si pokládáme na základě aktuálních výzkumů uskutečňovaných na základních školách, v jejichž rámci se potvrdila oprávněnost sledování charakteristik vyučovaných předmětů na globální úrovni (Pavelková, 2009).

V další části výzkumu již poodstoupíme od statického pohledu na postoje žáků ke školním předmětům a zaměříme se na sledování dynamických aspektů v postojích žáků k vyučovaným předmětům. Budeme sledovat, jakým směrem a do jaké míry se mění postoje žáků k jednotlivým vyučovacím předmětům z pohledu námi stanovených faktorů v průběhu všech čtyř ročníků, přičemž neopomene sledovat ani změny v postojích dívek a chlapců k předmětům v průběhu ročníků a zaměříme se i na změny v postojích skupiny žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a skupiny žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. *Dalšími našimi cíly tedy jsou:*

- *zjistit statisticky významné rozdíly v postojích žáků k vyučovaným předmětům v jednotlivých ročnících;*
- *zjistit statisticky významné rozdíly v postojích dívek k vyučovaným předmětům v jednotlivých ročnících;*
- *zjistit statisticky významné rozdíly v postojích chlapců k vyučovaným předmětům v jednotlivých ročnících;*
- *zjistit statisticky významné rozdíly v postojích žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, k vyučovaným předmětům v jednotlivých ročnících;*
- *zjistit statisticky významné rozdíly v postojích žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, k vyučovaným předmětům v jednotlivých ročnících.*

Při sledování těchto změn vycházíme z obecných předpokladů, že maturitní předměty a předměty související s profesní (odbornou) orientací žáka budou v průběhu ročníků nabývat na svém „významu,“ resp. že je žáci budou hodnotit čím dál tím více pozitivněji. Na základě poznatků vývojové psychologie předjímáme, že jak dívky, tak chlapci budou v průběhu ročníků měnit své postoje k určitým předmětům v různých rovinách a na různých úrovních. V neposlední řadě se domníváme, že žáci navštěvující školu rádi či spíše rádi v průběhu ročníků ještě upevní či „vylepší“ svůj vztah k některým předmětům, a předpokládáme, že ani žáci navštěvující školu neradi či spíše neradi se v průběhu ročníků nebudou ve svých postojích k předmětům propadat, ale naopak se jejich postoje k některým předmětům v souvislosti s procesem zrání a blížící se doby výkonu povolání spíše „vylepší.“

V poslední části výzkumu se budeme věnovat dvěma hlavním výzkumným úkolům. Budeme posuzovat statistickou závislost mezi jednotlivými činiteli ovlivňujícími postoje žáků k vyučovaným předmětům. *Na základě statisticky významných vazeb závislosti mezi činiteli se pokusíme osvětlit, které z námi sledovaných činitelů se nejvíce podílejí na formování postojů žáků k předmětům a které další parametry jsou těmito činiteli ovlivňovány.* Na základě těchto závěrů se také pokusíme osvětlit předchozí výsledky našeho zkoumání, pokusíme se nastínit myšlenky, proč a jakým směrem se mění postoje žáků k předmětům z pohledu sledovaných faktorů v průběhu jednotlivých ročníků.

Závěrečná část našeho zkoumání bude věnována problematice školní nudy, resp. budeme sumarizovat, kategorizovat a analyzovat výsledky třetí části našeho dotazníku. *Posledním naším cílem je tedy blížeji analyzovat problematiku žákovské nudy.*

## 2.2 Hypotézy

Při stanovování hypotéz jsme vycházeli ze závěrů výzkumů, jež byly v nedávné době realizovány na základních školách (např. Doc. PhDr. I. Pavelkovou, CSc.) a z obecně platných předpokladů. Pro výše zmíněné výzkumné cíle jsme si zvolili tyto výzkumné hypotézy:

**H1:** *V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů se projevují statisticky významné intersexuální rozdíly.*

**H2:** *Žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí některé vyučovací předměty v některých jimi posuzovaných činitelích statisticky významně lépe, než žáci, kteří školu navštěvují neradi či spíše neradi.*

**H3:** V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů se v průběhu ročníků projevují statisticky významné rozdíly.

**H4:** V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů dívkami se v průběhu ročníků projevují statisticky významné rozdíly.

**H5:** V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů chlapci se v průběhu ročníků projevují statisticky významné rozdíly.

**H6:** V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů skupinou žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se v průběhu ročníků projevují statisticky významné rozdíly.

**H7:** V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů skupinou žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, se v průběhu ročníků projevují statisticky významné rozdíly.

**H8:** Někteří posuzovaní činitelé (obliba, obtížnost, význam, nadání, motivace, píle, nuda, známka) mezi sebou vykazují statisticky významnou vazbu závislosti.

## 2.3 Základní a výběrový soubor

K realizaci výzkumné sondy jsme zvolili tento typ základního a výběrového souboru:

**Základní soubor:** Žáci Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni, tj. žáci odborné soukromé střední školy.

**Výběrový soubor:** Na základě náhodně zvoleného data realizace výzkumné sondy jsme vytvořili výběrový soubor žáků. Jedná se o žáky, kteří byli tohoto dne ve škole přítomni a výzkumu se dobrovolně zúčastnili. Tento soubor zahrnuje celkový počet 200 respondentů – 67 dívek a 133 chlapců z 6 tříd podnikatelského zaměření a 6 tříd sportovního zaměření.

## 2.4 Výzkumné metody a proměnné

V rámci naší výzkumné sondy byla aplikována explorační metoda pedagogického výzkumu, **dotazník** (viz příloha č. 1). Jeho podoba vychází z nově upravené formy Hrabalova dotazníku postojů k předmětům (1988) Doc. PhDr. Isabellou Pavelkovou, CSc.

Dotazník je rozdělen na tři části.

V první části dotazníku analyzujeme *celkový postoj, vztah žáků ke škole* otázkou, jak moc rádi žáci školu navštěvují, resp. zda mají školu spíše rádi, spíše neradi či je jejich postoj spíše lhostejný, svým způsobem vyvážený. Apelovali jsme přitom na žáky, aby svou odpověď rozvedli – vysvětlili, proč tento postoj ke škole zaujímají, co je pro ně na škole přitažlivé (kvůli čemu do školy chodí rádi) a co jim je naopak na škole nepříjemné (co jim vadí).

Druhá část dotazníku je věnována *podrobné analýze předmětů* z pohledu jednotlivých faktorů. *Proměnnými*, které byly i v našem dotazníku posuzovány a navíc doplněny o faktor nudy, jsou (v podobě, v jaké byly zadavatelem představeny žákům nebo v jaké ji žáci sami před zadavatelem – v odpovědích na jeho dotazy - předjímalí):

▪ **Obliba předmětu** – posuzována na 5 stupňové škále:

- 1) *velmi oblíbený* – Žáci mají předmět velice rádi, jsou do něj tzv. „zapálení“, těší se učit se v něm nové věci, předmět si užívají.
- 2) *oblíbený* – Žáci mají k předmětu pozitivní vztah, i když ne všechno se jim na něm líbí a ne všechno odpovídá jejich představám.
- 3) *ani oblíbený, ani neoblíbený* – Žáci se k předmětu staví spíše lhostejně a apaticky, tedy bez výrazně pozitivních nebo negativních pocitů, předmět přijímají a akceptují, ovšem bez většího zápalu a angažovanosti; dá se říci, že tyto předměty vnímají jen jako určitou nutnost, popř. nutné „zlo“, jež musí ve škole, ale pro život absolvovat.
- 4) *neoblíbený* – Žáci řadí předmět spíše k těm méně oblíbeným s převládajícími negativními emocemi a pohnutkami. Na výuku těchto předmětů se netěší, učivo je baví jen málo a byli by radši, kdyby tímto předmětem nemuseli procházet.
- 5) *velmi neoblíbený* - Žáci mají předmět velice neradi, jsou jím a jeho učivem znechuceni a při vyhlídce na jeho výuku by nejraději v ten den odešli ze školy a vyučování tzv. „zapekli.“ Tento předmět výrazně ovlivňuje i jejich celkově horší vztah ke škole.

▪ **Obtížnost předmětu** – posuzována na 5 stupňové škále:

- 1) *velmi obtížný* – Žáci vnímají nároky učitele jako velmi vysoké, musí při jejich zvládnání vynakládat velké úsilí, často nad míru jejich sil a možností. Často mají pocit, že předmět nemohou zvládnout.

- 2) *obtížný* – Žáci vnímají předmět jako spíše obtížný, na jeho uchopení musejí vynaložit o něco vyšší úsilí než v jiných předmětech, ovšem nemají pocit, že by předmět v zásadě nezvládali.
  - 3) *ani obtížný, ani snadný* – Žáci nevnímají předmět jako výrazně obtížnější oproti ostatním, ale zároveň si uvědomují, že má pro ně svá úskalí, a tudíž v něm nemohou tolik povolit jako v předmětech, které jsou pro ně snadné. Jinými slovy, pokud chtějí tento předmět zvládnout, musí v něm vyvíjet byť malé, ale pravidelné úsilí. Předmět si nemohu dovolit dlouhodobě zanedbat.
  - 4) *sadný* – Žáci zvládají učivo předmětu poměrně snadno, k jeho uchopení nemusejí vynakládat tolik sil ani ve vyučování, ani v domácí přípravě, bez ohledu na to, je-li je tato „snadnost“ způsobena mírou jejich nadání nebo malými nároky učitele. Učivo si osvojují rychle, i když se na něj nějakou dobu vůbec nesoustředí.
  - 5) *velmi snadný* – Žáci považují tento předmět za více méně odpočinkový, se zvládnutím jeho učiva nemají žádné problémy, ba naopak si veškeré vědomosti či dovednosti osvojují velmi rychle a téměř bez námahy.
- **Význam předmětu** – posuzován na 5 stupňové škále:
    - 1) *velmi významný* – Žáci hodnotí jako velmi významný ten předmět, jehož učivo vnímají jako velmi užitečné a důležité pro jejich osobní a zejména profesní život. Žáci si uvědomují, že budou-li se chtít jednou věnovat zvolenému zaměření (podnikání, sport), potom se bez nabytých vědomostí a dovedností z tohoto předmětu jen těžko obejdou.
    - 2) *významný* – Žáci jsou si vědomi toho, že je třeba učivo tohoto předmětu znát a uchopit, nicméně jej z některých hledisek nepovažují za úplně prioritní. Tj. žáci si myslí, že znalosti (dovednosti) tohoto předmětu budou v životě určitě potřebovat, ale jsou opatrní připisovat jim význam zásadní – v tom si nejsou zcela jisti.
    - 3) *zčásti významný* – Žáci přikládají větší váhu jen některým probíraným tématům v rámci tohoto předmětu; myslí si, že v praktickém životě využijí jen některé vědomosti či dovednosti, které jim předmět nabízí.
    - 4) *málo významný* – Žáci nepovažují za důležité věnovat učení (výuce) tohoto předmětu příliš mnoho pozornosti a času; informacím, které jsou jim v tomto

předmětu poskytovány, přikládají jen malý význam, nemyslí si, že by je v životě potřebovali nutně znát.

- 5) *nevýznamný* – Žáci pokládají tento předmět za zbytečný, nepřikládají jeho učivu žádný smysl a nevidí v něm žádné možnosti uplatnění v praktickém životě. Byli by radši, kdyby byl nahrazen jiným, platnějším předmětem.

▪ **Nadání pro předmět** – posuzováno na 5 stupňové škále:

- 1) *velmi nadaný* – Žáci si myslí, že jsou pro studium tohoto předmětu nejvíce nadaní, mají pro něj nejsilnější vlohy, nabývání učiva jim většinou nedělá téměř žádné problémy.
- 2) *nadaný* – Žáci se jako nadaní odhadují v předmětech, pro něž si myslí, že mají určité vlohy, díky nimž předmět dobře zvládají, ovšem neshledávají tyto skryté předpoklady za úplně nejsilnější.
- 3) *středně nadaný* – Žáci svoje nadání odhadují jako průměrné, nijak výrazné, ale postačující k tomu, aby předměty nakonec prošli, byť s horším prospěchem. Žáci ví, že zajistit si lepší (výborné) známky je bude stát o něco více sil a času.
- 4) *málo nadaný* – Žáci málo nadaní říkají, že se při pojmání učiva tohoto předmětu mohou jen málo opírat o své vrozené dispozice a musí vynakládat o to větší úsilí a námahu, aby tento předmět nakonec zvládli. Dobré známky si tito žáci zajišťují vyvinutím velkého množství sil.
- 5) *nenadaný* – Žáci se cítí být pro tento předmět „vnitřně“ – z hlediska vrozených vlohy a míry jejich schopností – poněkud ztraceni. Pochopit učivo těchto předmětů jim často dělá výrazné potíže, které překonávají jen s vyvinutím maximálního nasazení.

▪ **Motivace pro předmět** – posuzována na 5 stupňové škále:

- 1) *velmi motivovaný* – Žáci říkají, že mají ke studiu tohoto předmětu vysokou vnitřní i vnější motivaci; učitel u nich vzbuzuje vysoký zájem o učivo; žáci se sami cítí být vnitřně vysoce nasazení pro tento předmět, věnují mu nejvyšší pozornost.
- 2) *motivovaný* – Žáci se cítí být motivováni k uchopení učiva, sami mají o látku zájem a chtějí se jí naučit, ovšem nepřikládají jí tak vysoký význam, aby jejímu studiu věnovali více času a úsilí, než je nutné.
- 3) *středně motivovaný* – Žáci se cítí být motivováni jen pro některá témata tohoto předmětu; učiteli se podaří žáky motivovat jen někdy; žáci zaujímají



k předmětu pasivnější postoj a jejich vnitřní pohnutky k učivu předmětu jsou méně intenzivní.

4) *málo motivovaný* – Žáci vnímají svou motivaci k tomuto předmětu jako slabou; učitelé se často nedaří vyvolat u žáků zájem o probíranou látku, žáci celkově věnují předmětu jen malou pozornost, není v nich vzbuzena výrazná potřeba něčemu se z tohoto předmětu naučit.

5) *nemotivovaný* – Žáci nejsou ve výuce těchto předmětů dostatečně motivováni, látku se ani nechťejí naučit, nevidí žádné důvody, proč by se jí učit měli; učitelé se nedaří žáky pro předmět nebo probíraná témata získat, popř. se o to učitel ani nesnaží.

▪ ***Píle v předmětu*** – posuzována na 5 stupňové škále:

1) *velmi pilný* – Žáci vykazují v tomto předmětu nejvyšší píli, snahu, úsilí, námahu, aktivitu oproti ostatním předmětům.

2) *pilný* – Žáci jsou v těchto předmětech poměrně hodně aktivní a pilní, nicméně cítí, že mají ve svém úsilí rezervy; ví, že by mohli pracovat i více, nesahají na strop svých možností.

3) *středně pilný* – Žáci hodnotí svoji píli jako průměrně vysokou, vykazují jen takovou píli, která je nezbytně nutná pro to, aby předmětem prošli bez pocitu, že něco výrazně zanedbali, a s dobrými známkami.

4) *málo pilný* – Žáci cítí, že předmětu nevěnují ani zdaleka takovou pozornost, tolik času a takové úsilí, jaké by si patrně zasloužil. Ve výuce jsou žáci velice málo aktivní a ani samotnému učení toho příliš nedávají.

5) *nepracující, líný* – Žáci tvrdí, že ve výuce tohoto předmětu nedělají vůbec nic nebo vykazují jen nepatrné úsilí. Jejich pasivita je dána jak jejich leností, tak např. tím, že učitel po nich mnoho nechce apod.

▪ ***Nuda v předmětu*** – posuzována na 5 stupňové škále:

1) *nenudím se* – Žáci se v těchto předmětech nenudí, popř. zažívají nudu jen velmi zřídka a velmi slabě; předmět, jeho učivo i výuka je velmi baví.

2) *nudím se málokdy* – Žáci prožívají intenzivní nudu jen v některých málo výukách předmětu a v případě jen některých probíraných témat. Výuka a učivo předmětu je baví.

3) *někdy se nudím* – Žáci říkají, že prožívají nudu v téměř každé druhé výuce tohoto předmětu. Baví je jen určitý typ probíraných látek.

- 4) *často se nudím* – Žáci se více jak v polovině hodin předmětu odučených za pololetí nudí. Výuka ani učivo je příliš nebaví.
  - 5) *nudím se pořád* – Žáci prožívají intenzivní nudu v každé výuce tohoto předmětu, dá se říci, že se v předmětu nudí téměř celé pololetí. Předmět, jeho učivo a výuka žáky nebaví.
- **Známka z předmětu** – žáky je uváděna známka na posledním vysvědčení a námi hodnocena na 5 stupňové škále:
    - 1) *výborný prospěch*
    - 2) *velmi dobrý prospěch*
    - 3) *dobrý - průměrný prospěch*
    - 4) *špatný - dostatečný prospěch*
    - 5) *velmi špatný - nedostatečný prospěch*

Třetí část dotazníku je věnována podrobnější **analýze nudy ve škole**. Žáci zde odpovídají na otázky s volnou odpovědí:

- 1) *Kdo/Co myslíte, že za nudu ve škole může?*
- 2) *Proč pocit nudy ve vás vzniká, co ho způsobuje, kdy, v jaké situaci nuda vzniká?*
- 3) *Jak se projevuje, když se nudíte, co obvykle děláte?*
- 4) *Co by se muselo stát, změnit, mohlo vylepšit, abyste se nenudili?*

## 2.5 Organizace a průběh šetření

Výzkumné šetření bylo schváleno ředitelem a majitelem vybrané odborné střední školy. Dotazník byl žákům předložen v den smluvený s třídním učitelem a učitelem příslušné vyučovací hodiny. Před zadáním dotazníků byli žáci obeznámeni s účelem naší výzkumné sondy, upozorněni na anonymitu dotazníků a dobrovolnou účast při jejich vyplňování. Následně byla zadavatelem vysvětlena struktura dotazníku a dílčí otázky, objasněna administrace dotazníku a v rozhovoru se žáky byly konkretizovány užití pojmy. Na zadání a vyplnění dotazníků byla vyhraněna celá jedna vyučovací hodina, 10 minut na instruktáž dotazníku, 35 minut na administraci. Tento stanovený čas považujeme zpětně za dostatečný, nicméně jej nedoporučujeme jakkoli zkracovat. Stávalo se, že pokud žáci nebyli dostatečně soustředění, potřebovali na vyplnění dotazníku asi o 10 minut delší čas, který jsme po domluvě s učiteli a žáky získali z doby následující přestávky, příp. ještě začátku další hodiny. Nicméně taková situace nastávala jen ojediněle a spíše v individuálních případech žáků. Doporučujeme rovněž žáky motivovat při vyplňování

poslední části dotazníku zabývající se nudou, ať už známkami za aktivitu, sladkostmi či jinými nástroji.

## 2.6 Statistické metody

Statistické metody byly užity s ohledem na stanovené cíle naší výzkumné sondy. Všechna získaná data byla vyhodnocena za pomoci popisné statistiky, hypotézy pak byly ověřovány na základě testovací statistiky.

K analýze prvních dvou cílů naší práce: „*sestavit popisy postojů žáků k vyučovaným předmětům a doplnit je informacemi o jejich homogenitě či heterogenitě*“, bylo využito poznatků *popisné statistiky*. Vycházeli jsme zejména z práce s aritmetickými průměry a směrodatnou odchylkou. Pro jednotlivé body dotazníkových škál sledovaných proměnných jsme pak našli příslušné hloubky intervalů, na jejichž základě jsme posuzovali výsledné průměrné hodnoty, a stanovili interpretační pásma:

Bod dotazníkové škály:	Hloubka intervalů ~ 0,8	Výsledná interpretace
1)	1,00 – 1,79	vysoká/nejvyšší úroveň faktoru
2)	1,80 – 2,59	vyšší úroveň faktoru
3)	2,60 – 3,39	střední úroveň faktoru
4)	3,40 – 4,19	nižší úroveň faktoru
5)	4,20 – 5,00	nízká/nejnižší úroveň faktoru

Homogenitu, popř. heterogenitu v názorech žáků jsme odvodili na základě směrodatné odchylky. Nejdříve jsme celkem 136 charakteristik seřadili vzestupně podle výšky směrodatné odchylky a rozdělili na kvartily. První kvartil zahrnuje vysoce homogenní hodnocení, zatímco čtvrtý kvartil ukazuje na nízkou shodu v názorech žáků. Následně jsme dle směrodatné odchylky seřadili předměty v rámci jednotlivých posuzovaných faktorů, tedy z hlediska jejich homogenity/heterogenity v oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivaci, píli, nudě a známce. Pro interpretaci závěrů o homogenitě a heterogenitě jsme si stanovili následující postup hodnocení:

Směrodatná odchylka	Celkově významná homogenita/heterogenita dle kvartilů	Výsledná interpretace
SMODCH < 1,00	ANO	„významně homogenní hodnocení“
	NE	„spíše homogenní hodnocení“

Směrodatná odchylna	Celkově významná homogenita/heterogenita dle kvartilů	Výsledná interpretace
SMODCH $\geq$ 1,00	ANO	„významně heterogenní hodnocení“
	NE	„spíše heterogenní hodnocení“

Na základě získaných výsledků popisné statistiky jsme pro naplnění prvních dvou cílů naší práce sestavili:

- výsledné hodnocení vyučovaných předmětů z hlediska sledovaných faktorů, a to jak v jednotlivých ročnících, tak celkově za všechny čtyři ročníky; (příloha č. 2)
- výsledné pořadí vyučovaných předmětů dle průměrné hodnoty z hlediska sledovaných faktorů vyhodnocené za všechny čtyři ročníky; doplněno o srovnání s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.; (příloha č. 3)
- výsledné pořadí vyučovaných předmětů dle směrodatné odchylny (míry homogenity/heterogenity) z hlediska sledovaných faktorů vyhodnocené za všechny čtyři ročníky; doplněno o srovnání s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.; (příloha č. 4);
- seznam předmětů spadajících s příslušnými charakteristikami do prvního kvartilu (tj. seznam předmětů s významně homogenním hodnocením jejich charakteristik); (příloha č. 5)
- seznam předmětů spadajících s příslušnými charakteristikami do čtvrtého kvartilu (tj. seznam předmětů s významně heterogenním hodnocením jejich charakteristik); (příloha č. 6)

Pro verifikaci hypotéz H1 – H7 jsme s ohledem na četnosti testovaných skupin užili neparametrického *U-testu Manna – Whitneyho*. Jedná se poměrně vydatný test, který nám pomáhá rozhodnout, zda dva výběry mohou pocházet se stejného základního souboru, tj. zda mají stejné rozdělení četností (Chráška, 2006). Jinými slovy nám umožňuje stanovit, zda mezi výsledky dvou odlišných skupin existují statisticky významné rozdíly, aniž by přitom vyžadoval normální rozdělení dat. Podstata tohoto testu tkví v tom, že každé měření z první skupiny se porovnává s každým měřením z druhé skupiny, přičemž zjišťujeme, kolikrát toto srovnání na ordinální stupnici dopadne ve prospěch druhé skupiny. Naměřeným hodnotám přiřazujeme pořadí podle velikosti, nejmenší hodnotě se přiřadí pořadí nejmenší.

Hypotézy H1, částečně H2 (sumárně, za všechny ročníky), H3, H4 a H5 byly testovány *U-testem Manna – Whitneyho při velkých četnostech*. Data jsme pro tyto hypotézy vyhodnocovali jak sumárně, za všechny ročníky, tak za jednotlivé ročníky. Podmínkou užití U-testu Manna – Whitneyho při velkých četnostech je počet testovaných osob v každé skupině větší než 20. Testová kritéria vypočítáváme ze vztahů:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde  $n_1$  je četnost hodnot první skupiny,  $n_2$  je četnost hodnot druhé skupiny,  $R_1$  je součet pořadí v první skupině,  $R_2$  je součet pořadí ve skupině druhé.

Při velkých četnostech, jako v našem případě, má testové kritérium U přibližně normální rozdělení. Vzhledem k opakujícím se hodnotám ve srovnávaných skupinách testujeme jednotlivé hypotézy pomocí normované normální veličiny upravené dle vzorce:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \cdot n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n \cdot (n-1)} \cdot \frac{n^3 - n}{12} - \sum \frac{r^3 - r}{12}}}$$

kde  $|u|$  je korigovaná absolutní hodnota normované normální veličiny, U je vypočítané testové kritérium (menší z obou hodnot),  $n_1$  je četnost první skupiny,  $n_2$  je četnost skupiny druhé,  $n = n_1 + n_2$  a  $r$  jsou četnosti jednotlivých hodnot, které se opakují.

Vypočítanou hodnotu normované normální veličiny srovnáváme s kritickou hodnotou této veličiny pro příslušnou hladinu významnosti. Je-li testová hodnota větší než kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Hypotézy H2 (za jednotlivé ročníky), H6 a H7 byly testovány *U-testem Manna – Whitneyho pro větší skupiny*. Data byla v těchto hypotézách vyhodnocována za jednotlivé ročníky. Podmínkou U-testu Manna – Whitneyho pro větší skupiny je počet testovaných osob v každé skupině 9 až 20. Testová kritéria vypočítáváme ze vztahů:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_1 \cdot (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U' = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_2 \cdot (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

kde  $n_1$  je četnost hodnot v prvním výběru,  $n_2$  je četnost hodnot v druhém výběru,  $R_1$  je součet pořadí v první skupině a  $R_2$  je součet pořadí ve druhé skupině. Menší hodnotu z hodnot  $U$  a  $U'$  pak využijeme k testování statistické významnosti - srovnáváme ji s kritickou hodnotou pro zvolenou hladinu významnosti. Je-li testové  $U/U'$  menší nebo rovno hodnotě kritické, pak zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní (Chráska, 2006).

Výsledné hodnoty testování U-testem Mann-Whiteneého jsou prezentovány v přílohách č. 7, 8, 11 – 15.

Pro verifikaci hypotézy H8, tedy posouzení vzájemné závislosti sledovaných faktorů: oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivaci, nudy a píše, jsme použili *Spearmanův koeficient pořadové korelace*, pomocí něhož lze rozhodnout, jak těsně spolu souvisí dva jevy, které byly zachyceny pomocí ordinálního měření. Spearmanův koeficient pořadové korelace lze vyjádřit ze vztahu:

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n \cdot (n^2 - 1)},$$

kde  $r_s$  je Spearmanův koeficient pořadové korelace,  $n$  je počet srovnávaných dvojic hodnot a  $d$  je rozdíl v pořadí jedné dvojice hodnot.

Velikost korelačního koeficientu se pohybuje pouze v rozmezí -1 až 1, přičemž koeficienty blízké 1 (bez ohledu na znaménko) vypovídají o tom, že jevy jsou statisticky závislé. Korelační koeficienty (faktory) jsou na sobě statisticky nezávislé, blíží-li se jejich velikost hodnotě 0.

V případě kladné hodnoty Spearmanova koeficientu, kdy vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají vyšší hodnoty druhé proměnné, hovoříme v této práci o pozitivním vztahu mezi faktory a závislosti přímé, zatímco vychází-li výsledná hodnota  $r_s$  záporná, a tedy vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají nižší hodnoty druhé proměnné, jedná se o negativní vztah mezi faktory a závislost nepřímou.

Pro jasnější představu o síle závislosti mezi jednotlivými faktory byly získané koeficienty  $r_s$  doplněny ještě o tzv. *koeficienty determinace*  $r_s^2$ . Tyto koeficienty jsou druhou mocninou koeficientů korelace a vyjadřují, z kolika procent je jedna proměnná ovlivněna proměnnou druhou a naopak.

Spearmanův koeficient korelace a determinace vyjadřuje vždy oboustranný vztah, můžeme jej tedy interpretovat dvěma způsoby (směry). Například zjištěný vztah závislosti mezi motivací a oblíbeností znamená, že se vzrůstající motivací v předmětu stoupá oblíbenost

tohoto předmětu, ale i v druhém směru má větší obliba předmětu souvislost s větším pocitem vlastní motivovanosti k tomuto předmětu.

V této práci vycházíme z pojetí prof. Chrásky, jenž uvádí, že pohybuje-li se hodnota korelačního koeficientu nad 0,4, můžeme hovořit o střední – značné závislosti mezi sledovanými jevy; hodnoty nižší ukazují na nízkou závislost až nezávislost, zatímco hodnoty převyšující koeficient 0,7 vykazují vysokou nebo velmi vysokou závislost proměnných. (Chráska, 2006)

Výsledky Spearmanovy pořadové korelace jsou prezentovány v příloze č. 16.

Naplnění posledního cíle naší práce: „*analyzovat problematiku žákovské nudy*,“ nevyžadovalo využití žádných statistických metod, použili jsme pouze klasických metod práce s daty založených na operacích sumarizace, kategorizace a analýza.

Získaná data o školní nudě jsou zpracována v tab. č. 1 – 7.

# 3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, VERIFIKACE HYPOTÉZ

V této části spočívá těžiště naší diplomové práce. Výsledky naší výzkumné sondy budou reflektovány v rámci tří kapitol. V první kapitole se pokusíme podat co nejkompresnější obraz o postojích žáků k jednotlivým vyučovacím předmětům, ve druhé kapitole se zaměříme na analýzu faktorů upraveného Hrabalova dotazníku a ve třetí kapitole se budeme věnovat problematice žákovské nudy.

## 3.1 Postoje žáků k vyučovacím předmětům a proměny v těchto postojích v průběhu ročníků

V této kapitole budeme prezentovat výsledné postoje žáků k jednotlivým vyučovacím předmětům z hlediska všech posuzovaných činitelů: oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivace, péle, nudy a známky. Tuto prvotní charakteristiku postojů k předmětům budeme doplňovat informacemi o jejich homogenitě a heterogenitě, o existenci či neexistenci rozdílů v těchto postojích mezi dívkami a chlapci a o případných odlišnostech v postojích mezi skupinou žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi.

Takto pojaté statické posouzení jednotlivých předmětů bude konfrontováno s dynamickými změnami v těchto hodnoceních, resp. bude konfrontováno s výsledky našich hypotéz H3 – H5 o změnách v postojích žáků/dívek/chlapců k jednotlivým vyučovacím předmětům v průběhu ročníků. Vývoje postojů žáků/dívek/chlapců k danému předmětu z pohledu sledovaných faktorů budou interpretovány jednak s ohledem na nalezené statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými ročníky, ovšem rovněž s ohledem na námi stanovená pásma interpretace pro naši hodnotící škálu. Hypotézy H3 až H5 budou spolu s hypotézami H1 a H2 oficiálně uzavřeny - přijaty nebo zamítnuty - v závěru celé této kapitoly. Předem uvádíme, že hypotézy H6 a H7 zamítáme, a proto se k nim v rozboru postojů k jednotlivým vyučovacím předmětům nebudeme vyjadřovat.

Každý předmět je nejdříve podrobně charakterizován z hlediska jednotlivých faktorů, a to v následující struktuře:



## PŘEDMĚT

### FAKTOR

- Statické posouzení
- *Celkové hodnocení* – zde je v průměrném vyhodnocení uveden postoj žáků všech ročníků k dotyčnému faktoru předmětu;
  - *Hledisko homogenity* – zde je uvedeno, zda můžeme toto celkové hodnocení považovat za více či méně homogenní nebo heterogenní;
  - *Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zde je uvedeno, zda byly v tomto hodnocení nalezeny rozdíly mezi dívkami a chlapci;
  - *Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* - zde je uvedeno, zda byly v tomto hodnocení nalezeny rozdíly mezi skupinou žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi;
- Dynamické posouzení
- *Vývojové aspekty:*  
Dívky - zde jsou rozebrány změny v hodnocení dotyčného faktoru předmětu dívkami v průběhu ročníků;  
Chlapci - zde jsou rozebrány změny v hodnocení dotyčného faktoru předmětu chlapci v průběhu ročníků;  
Celkově - zde jsou nastíněny celkové posuny ve vnímání dotyčného faktoru předmětu všemi žáky v průběhu ročníků.

Následně jsou všechny důležité poznatky o postojích žáků k tomuto předmětu sumarizovány ve „shrnutí,“ které je koncipováno obdobným způsobem:

- *Celkové hodnocení předmětu ve všech faktorech* – jsou zde uváděna průměrná vyhodnocení za všechny žáky všech ročníků;
- *Hledisko homogenity* – zde je uváděno, zda celkově převládá homogenita nebo heterogenita v hodnocení předmětu z pohledu jednotlivých faktorů;
- *Intersexuální rozdíly* – zde je souhrnně uváděno, v hodnocení jakých faktorů se projevíly intersexuální rozdíly, a jsou analyzovány zajímavé poznatky o posunech dívek a chlapců v hodnocení předmětu v průběhu ročníků;
- *Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* - zde je souhrnně uváděno, v hodnocení jakých faktorů se projevíly rozdíly mezi skupinou žáků, kteří

navštěvují školu rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, dále neanalyzováno;

- *Celkové změny v postojích žáků k předmětu* – zde jsou uváděny změny v postojích žáků k předmětu v průběhu ročníků z pohledu jednotlivých faktorů s akcentem na směr a sílu změny v těchto postojích, uváděna zajímavá zamyšlení, je brán zřetel na výsledky Spearmanovy korelace;
- *Konfrontace průměrného vyhodnocení předmětu se změnami v postojích k tomuto předmětu* – zde je konfrontováno celkové - statické, průměrné - vyhodnocení předmětu s dynamickými změnami v postojích žáků k tomuto předmětu, průměrně vyhodnocené postoje žáků jsou dány do souvislosti se směrem a silou jejich změny;

Považujeme přitom za vhodné pomoci čtenářům zorientovat se v naší koncepci. I když v této části práce usilujeme o to, aby byl každý vyučovací předmět představen a vnímán v co možná nejkompaktnější podobě, zároveň chceme dosáhnout toho, že bude vnímán pouze ve stanovených mezích naší výzkumné sondy, nikoli za nebo úplně mimo její rámec. Podrobné analýzy předmětů jsou určeny a připraveny k dalšímu zpracování, rozšíření a komparaci. Proto běžným čtenářům doporučujeme, aby se soustředili zejména na jednotlivá shrnutí o postojích žáků k předmětům.

## 3.1.1 Český jazyk [ČJ]

### 3.1.1.a Podrobná analýza

#### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň oblíbenosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na oblíbenost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější (D – „oblíbený“, CH – „ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „oblíbený“, NERAD – „ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – oblíbenost prudce klesá ve 3. r., ale ve 4. r. zase významně stoupá a dostává se na úroveň shodnou s 1. r., oblíbenost ČJ u dívek kolísá mezi stupni „oblíbený“/„ani oblíbený, ani neoblíbený“ předmět, a to spíše na hranici směrem k oblíbenosti, (příloha č. 13);

Chlapci – oblíbenost ČJ u chlapců od 1. r. do 4. r. zaznamenává jen stoupavou tendenci, od spodní hranice „předmět je neoblíbený“ se hodnocení v průběhu ročníků dostává až téměř k stupni „předmět je oblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – oblíbenost ČJ v průběhu ročníků kolísá (příloha č. 15), ovšem v rámci jednoho pásma „předmět ani oblíbený, ani neoblíbený.“

#### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako snazší (D – „ani obtížný, ani snadný,“ CH – na hranici „obtížný“/“ani obtížný, ani snadný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivní vnímání obtížnosti ČJ se u dívek postupně zvyšuje, resp. ČJ je čím dál tím více vnímán jako obtížnější předmět, obtížnost se z původního stupně „ani obtížný, ani snadný“ (1. r.) dostává na úroveň „obtížný předmět“ (4. r.), (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivní vnímání obtížnosti ČJ u chlapců výrazně kolísá mezi stupni „předmět je obtížný“ a „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ co ročník, to významná změna v tomto postoji, na konci 4. r. je ČJ v porovnání s 1. r. vnímán jako mnohem snazší (na rozdíl od dívek), (příloha č. 14);

Celkově – obtížnost ČJ v průběhu ročníků kolísá (příloha č. 15), ovšem v rámci jednoho pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný.“

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější (D – „velmi významný,“ CH – „významný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – významnost ČJ se v pohledu dívek zásadně nemění, od 1. r. dochází sice k mírným poklesům, ty jsou však opětovně vyrovnány ve 4. r., ČJ si u dívek v průběhu od 1. do 4. r udržuje status „velmi významný předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – významnost ČJ má u chlapců kolísavou tendenci, ovšem veškeré změny se odehrávají v hranicích pásma „předmět je významný,“ proto celkově můžeme shrnout, že ani u chlapců se vnímání významu ČJ stejně jako u dívek zásadně neproměňuje, ČJ si u chlapců v průběhu od 1. do 4. r udržuje status „významný předmět, (příloha č. 14);

Celkově – významnost ČJ v průběhu ročníků kolísá na hranici mezi „velmi významný předmět“ a „významný předmět.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako nadanější pro předmět [D – „středně nadané“ (blíže k hranici nadané), CH – „středně nadaní“ (blíže k hranici málo nadaní)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – v oblasti nadání dívek pro ČJ zaznamenáváme dva výrazné posuny: subjektivní vnímání vlastního nadání pro ČJ u dívek výrazně stoupá ve 2. ročníku (mění se ze stupně „středně nadané“ na „nadané“), ovšem k výraznému propadu pak dochází ve 3. r., a to na ještě nižší hladinu nadanosti, než jaká byla v 1. r., která ve 4. ročníku ještě klesá až na hranici „málo nadaný;“ celkově vzato tedy dochází u dívek v průběhu 1. až 4. ročníku k výraznému propadu vnímání vlastního nadání pro ČJ, (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci své nadání pro ČJ v průběhu 1. až 4. ročníku hodnotí stále stejně, cítí se být pro předmět „středně nadaní,“ a to na stejné hladině tohoto pásma, (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro ČJ v průběhu ročníků má mírně klesavou tendenci, ovšem v rámci jednoho pásma „středně nadaní.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu (D – „motivované,“ CH – „středně motivovaní“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „motivovaní/středně motivovaní“, NERAD – „středně motivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – u dívek zaznamenáváme určitý pokles motivace pro/v ČJ ve 3. r., ovšem v mezích původního pásma „motivované pro předmět;“ celkově má motivace dívek pro/v ČJ v průběhu 1. až 4. ročníku stoupavou tendenci, ve 4. r. se dotýká hladiny „velmi motivované pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v průběhu 1. až 4. ročníku cítí být pro/v ČJ motivovaní stále stejně, cítí se být pro předmět/v předmětu „středně motivovaní,“ a to na stejné hladině tohoto pásma, (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v ČJ má v průběhu ročníků mírně stoupavou tendenci, stoupá z pásma „středně motivovaní pro předmět“ na vyšší stupeň „motivovaní.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako pilnější v předmětu [D – „středně pilné“ (blíže k hranici pilné), CH – „středně pilní“ (blíže k hranici málo pilní)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „pilní/středně pilní“, NERAD – „středně pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v ČJ klesá ve 3. r., ale ve 4. r. zase významně stoupá a dostává se na úroveň shodnou s 1. r., píle dívek v ČJ v průběhu 1. až 4. ročníku kolísá mezi stupni „pilné“/„středně pilné,“ (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v ČJ se v průběhu 1. až 4. ročníku významně nemění, nicméně zaznamenáváme určité kolísání mezi stupni „středně pilní“/„málo pilní,“ (příloha č. 14);

Celkově – píle v ČJ se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se stále na úrovni střední píle, a to téměř na stejné hladině tohoto pásma. (příloha č. 15)

#### NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „někdy nudí“ (střední úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu výrazně méně [D – „nudí se málokdy,“ CH – „někdy se nudí“ (střední úroveň)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy,“ NERAD – „někdy se nudím“ (střední úroveň)];

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v ČJ má od 1. r. významně stoupavou tendenci - nuda roste z úrovně „nudím se málokdy“ do středního pásma „někdy se nudím,“ ovšem k výrazné změně dochází ve 4. r., kdy nuda klesá od dolní hranice stupně „někdy se nudím“ až po stupeň „nenudím se,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v ČJ sice nezaznamenává v průběhu všech ročníků zásadní změny, udržuje se na střední hladině „někdy se nudím,“ nicméně kopíruje stoupavou a klesavou tendenci nudy jako u dívek, ve 4. r. se nuda snižuje až k hranici „nudím se málokdy,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v ČJ má v průběhu 1. – 3. ročníku výrazně stoupavou tendenci, nuda roste z pásma „nudím se málokdy“ do pásma „nudím se někdy,“ ve 4. ročníku pak dochází k významnému poklesu nudy opět do pásma „nudím se málokdy.“ (příloha č. 15)

#### ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci vykazují v předmětu významně lepší prospěch (D – „velmi dobrý prospěch,“ CH – „dobrý – průměrný prospěch“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „velmi dobrý“/„dobrý – průměrný prospěch,“ NERAD – „dobrý – průměrný prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj prospěchu v ČJ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců, mezi 1. a 2. r. nedochází k žádným výrazným změnám, od 2. do 4. r. dochází k výraznému propadu známky z „velmi dobrého prospěchu“ až k hranici „špatný - dostatečný prospěch,“ přitom v případě dívek mají tyto změny větší rozsah než u chlapců, (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v ČJ má postupnou výrazně klesavou tendenci, dochází k poklesu z „velmi dobrého prospěchu“ až na hranici „špatného - dostatečného prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.1.b Shrnutí**

Český jazyk se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní, jsou v něm středně pilní; někdy se v předmětu nudí (tedy uvádějí střední míru nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení českého jazyka žáky můžeme celkově považovat za vysoce homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme v drtivé většině sledovaných faktorů, jako spíše heterogenní faktory se ukázaly pouze faktory motivace a nuda.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány ve všech faktorech, přitom vždy ve „prospěch“ dívek, tj. dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší, významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Ve vývoji postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů nás zaujalo, že výrazným změnám v postojích v průběhu ročníků podléhají zejména dívky.



Přitom se jedná jak o změny významné z hlediska statistického, tak o změny tak říkajíc „přes pásmo“ naší stanové hodnotící škály. Pokud jde o chlapce, významné změny v postoji k českému jazyku jsme zaznamenali jen v případě oblíbenosti a obtížnosti, všechny ostatní odchylky probíhaly na úrovni jednoho stejného pásma naší hodnotící škály - postoje chlapců k českému jazyku tedy zůstaly v průběhu ročníků víceméně stejné. Za zajímavé považujeme, že dívky, mající český jazyk ve významně větší oblíbenosti než chlapci, vnímají tento předmět v průběhu ročníků jako čím dál více obtížnější, čím dál tím více se také propadá pocit jejich vlastního nadání a prospěchu (v obou případech dokonce pod úroveň chlapců), a to vše i když jejich motivace v průběhu ročníků povětšinou výrazně stoupá. Chlapci mají v průběhu ročníků český jazyk stále více rádi, vnímají jej jako mnohem snazší a nevykazují tak silné zhoršení prospěchu jako dívky. Téměř by tyto závěry navozovaly dojem, že se chlapci v českém jazyce zlepšují, že se „lepší“ jejich vztah k českému jazyku, zatímco u dívek dochází k úplně opačnému posunu. Nabízí se ovšem myšlenka, jestli tyto rozdíly v postojích k českému jazyku nejsou důsledkem jednak naprosto odlišné řekněme výchozí (startovací) pozice dívek a chlapců, jednak rozdílných aspirací. Přestože nemáme k dispozici žádné průzkumné šetření, dovolujeme si tvrdit, že dívky mají v českém jazyce stanoveny mnohem vyšší cíle, mnohem vyšší ambice než chlapci, a mnohem citlivěji proto reagují na všechny změny v předmětu, např. v učitelových nárocích, na úspěchy, neúspěchy apod.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v českém jazyce významně projeví ve většině faktorů, a to ve „prospěchu“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější (nevýznamně), cítí se být pro něj nadanější (nevýznamně), motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k českému jazyku v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoje postojů dívek a chlapců - se výrazně nemění postoje k oblíbenosti předmětu, obtížnosti předmětu, k vlastnímu nadání a pílí v předmětu. Význam českého jazyka sice kolísá, ovšem mezi pásmy svědčícími pro vysokou významnost českého jazyka. Motivace žáků v českém jazyce má celkově vzrůstající charakter, roste ze středního pásma na vyšší úroveň - „motivovaní pro předmět/v předmětu,“

pravděpodobně zde bude určitou roli sehrávat blížící se maturitní zkouška. Naopak zcela opačný, významně klesající, tj. zhoršující se trend zaznamenáváme v prospěchu žáků, související patrně mj. i s mírnými poklesy v oblasti subjektivně vnímaného nadání pro český jazyk. Prospěch se zhoršuje téměř o dva stupně – z „velmi dobrého prospěchu“ až na hranici „dostatečného prospěchu.“ Výrazné změny v postojích žáků zaznamenáváme rovněž ve vývoji nudy. Nuda v českém jazyce v průběhu 1. až 3. ročníku výrazně roste, ale teprve ve čtvrtém ročníku jakoby se žáci náhle přestali nudit. Nuda vytváří jakýsi významný okruh, koloběh mezi pásmy nudím se málokdy a někdy se nudím (střední pásmo nudy). Můžeme se domnívat, že za významným zlomem nudy ve 4. r. stojí přemíra učiva, která se na žáky „valí“ v souvislosti s maturitou. V případě českého jazyka si nedovolíme tvrdit, že by se celkově postoje žáků k českému jazyku v průběhu ročníků spíše zhoršovaly nebo spíše zlepšovaly, ovšem také nemůžeme přistoupit na zavádějící myšlenku, že v tom případě se postoje žáků celkově nemění – jen nemůžeme stanovit směr - počet faktorů, jejichž hodnocení stoupá, odpovídá přesně tolika faktorům, jejichž hodnocení se horší.

V závěru jen upřesněme výsledky v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec) – konfrontujeme statické posouzení s aspekty dynamickými (změnami ve vývoji postojů žáků). Jestliže je český jazyk vnímán jako předmět „významný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně motivovaní,“ v němž se „někdy nudí“ (tedy uvádějí střední míru nudy) a dosahují v něm „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru vyšší významnosti předmětu, vyšší motivace pro předmět/v předmětu, nižší míry nudy a ve smyslu většího rozsahu prospěchu. Čili:

*Český jazyk je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný (na vyšší hladině/směrem k vysokému významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní (na vyšší hladině/směrem k vyšší motivaci), jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (na nižší hladině/směrem k nižší úrovni nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu (v rozsahu od velmi dobrého do špatného - dostatečného prospěchu).*

## 3.1.2 Anglický jazyk [AJ]

### 3.1.2.a Podrobná analýza

#### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj obliby AJ má přibližně stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 2. r. dochází k výraznému vzestupu obliby - u dívek dokonce o dva stupně, ze stupně „předmět je neoblíbený“ na stupeň „předmět je oblíbený,“ u chlapců dochází ke zvýšení obliby na úrovni pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ směrem k hranici pásma „předmět je oblíbený,“ k další významné změně, leč opačného charakteru, dochází mezi 2. a 3. r., kdy v případě obou pohlaví dochází k významnému poklesu obliby na stejnou hladinu pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený,“ která se ještě dále, ale už nevýznamně, prohlubuje ve 4. r., (příloha č. 13, 14);

Celkově – obliba AJ v průběhu 1. – 2. ročníku významně stoupá – ze středního pásma do pásma „předmět je oblíbený“ - v dalších ročnících však opět klesá hluboko do pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený.“ (příloha č. 15)

#### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivního vnímání obtížnosti AJ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 2. r. dochází k významnému snížení subjektivně vnímané obtížnosti ze stupně „předmět je obtížný“ na „předmět není ani obtížný, ani snadný;“ v dalších ročnících však dochází k postupnému zvyšování subjektivně vnímané obtížnosti na úroveň „předmět je obtížný,“ která ve 4. r. výrazně převyšuje hladinu subjektivně vnímané obtížnosti v 1. r., (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímaná obtížnost AJ se mezi 1. a 2. r. významně snižuje z úrovně „předmět je obtížný“ do pásma střední obtížnosti, v dalších ročnících má však výrazně stoupavou tendenci a blíží se až spodní hranici „předmět je velmi obtížný.“ (příloha č. 15)

#### VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „velmi významný“ (nejvyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější [D – „velmi významný“ (blíže k horní hranici), CH – „velmi významný“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – významnost AJ se sice v pohledu dívek několikrát významně mění (ve 2. r. vzestup, ve 4. r. pokles), ale všechny změny probíhají v rámci jednoho pásma, a to „předmět je velmi významný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – významnost AJ má u chlapců v průběhu ročníků jen stoupavou tendenci, hladina významnosti se sice zvyšuje, ale jen v rámci jednoho pásma, a to „předmět je velmi významný,“ (příloha č. 14);

Celkově – ve vnímání významnosti AJ sice v průběhu ročníků probíhají významné změny, ovšem jen na úrovni pásma „velmi významný předmět.“ (příloha č. 15)

#### NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – v oblasti nadání dívek pro AJ zaznamenáváme určitý nárůst ve vnímání své nadanosti ve 2. r., ovšem stále se tento pocit udržuje na hladině „středního nadání,“ v dalších ročnících pak dochází k poklesu nadanosti až k hranici „nenadaný žák,“ celkově tedy dochází u dívek v průběhu 1. až 4. ročníku spíše k propadu vnímání vlastního nadání pro AJ, (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci své nadání pro AJ v průběhu 1. až 4. ročníku hodnotí stále stejně, cítí se být pro předmět „středně nadaní,“ a to na stejné hladině tohoto pásma, (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro AJ má v průběhu ročníků mírně klesavou tendenci, ovšem v rámci jednoho pásma „středně nadaný.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na motivaci pro předmět/v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – u dívek zaznamenáváme významný nárůst motivace pro/v AJ ve 2. r. z úrovně „středně motivované“ na úroveň „motivované,“ která se přes mírné poklesy udržuje až do 4. r., (příloha č. 13);

Chlapci – u chlapců sledujeme tutéž vývojovou linii motivovanosti pro předmět jako u dívek, ovšem v nijak významné podobě, chlapci se v průběhu 1. až 4. ročníku cítí být pro/v AJ motivovaní vesměs stále stejně, na hranici mezi „motivovaní“ a „středně motivovaní,“ (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v AJ v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) kolísá na hranici pásma „středně motivovaní pro předmět“ a „motivovaní pro předmět.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v AJ se v průběhu 1. až 4. ročníku významně nemění, dívky se cítí být v předmětu „středně pilné,“ a to na stejné (ovšem spíše nízké) hladině tohoto pásma, (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v AJ se v průběhu ročníků většinou udržuje na neměnné střední hladině pásma „středně pilní,“ k významnějšímu poklesu píle dochází ve 4. r. na úroveň „málo pilný,“ (příloha č. 14);

Celkově – píle v AJ se v průběhu 1. až 4. ročníku významně nemění, udržuje se na nižší hladině pásma „středně pilní.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „někdy nudí“ (střední úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivně prožívané nudy v AJ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; nuda v AJ ve 2. r. významně klesá z úrovně „někdy se nudím“ na stupeň „nudím se málokdy,“ ovšem v dalších ročnících má opět stoupavou tendenci - nuda se vrací hluboko do středního pásma, (příloha č. 13, 14);

Celkově – nuda v AJ v průběhu 1. – 2. ročníku významně klesá – ze středního pásma do pásma „nudím se málokdy“ - v dalších ročnících má opět stoupavou tendenci - nuda roste až k hranici pásma „často se nudím.“ (příloha č. 15)

## **ZNÁMKA**

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj prospěchu v AJ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců, od 1. r. dochází k postupnému zhoršování prospěchu na úrovni pásma „dobrého – průměrného prospěchu,“ ve 4. r. pak prospěch významněji klesá až na úroveň „špatný - dostatečný prospěch,“ přitom se v prospěchu v AJ o něco více propadají dívky než chlapci, (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v AJ má postupnou klesavou tendenci, dochází k poklesu prospěchu z horní hladiny pásma „dobrý – průměrný prospěch“ až na úroveň „špatného - dostatečného prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.2.b Shrnutí**

Anglický jazyk se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; velmi významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; někdy se v předmětu nudí (tedy uvádějí střední míru nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení anglického jazyka žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů. Jako spíše homogenní faktor se ukázala známka (žáci v předmětu vykazují spíše stejný prospěch), vysoce homogenní faktor pak zastupuje pouze význam (představuje jedinou oblast v hodnocení AJ, v níž se žáci naprosto shodli).

Intersexuální rozdíly nebyly na významné úrovni zaznamenány ani v jednom ze sledovaných faktorů.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že ani dívky, ani chlapci nepodléhají v průběhu ročníků příliš výrazným změnám v postojích k anglickému jazyku. Změnám přitom dívky i chlapci podléhají ve srovnatelné míře, navíc vývoj postojů dívek a chlapců v mnohém kopíruje vývoj v celkovém zhodnocení uvedený níže. Snad si jen všimněme několika rozdílů ve vývoji postojů dívek a chlapců. Ve shodě s českým jazykem i v anglickém jazyce můžeme sledovat určitý rozdíl ve vývoji subjektivně vnímaného nadání – u dívek dochází spíše k propadu vlastního nadání, vnímají se čím dál více jako méně nadané (resp. nenadané), u chlapců se pocit vlastního nadání nijak nemění. Rovněž ve shodě s českým jazykem u dívek dochází ke zhoršení prospěchu ve větším rozsahu než u chlapců. Naopak chlapci se více než dívky propadají v píli - v porovnání s dívkami, které jsou v průběhu ročníků v anglickém jazyce „středně pilné,“ se píle chlapců snižuje hluboko do pásma „málo pilní.“

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v anglickém jazyce významně neprojevily ani v jednom ze sledovaných faktorů.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k anglickému jazyku v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje k významu předmětu, vlastnímu nadání a motivaci pro předmět/v předmětu. Podobný vývoj, v případě nudy opačného charakteru, spolu kopírují oblība, obtížnost a nuda (mezi oblībou a nudou se zde projevuje negativní korelační vztah). Mezi 1. a 2. ročníkem oblība anglického jazyka významně stoupá (k úrovni „předmět je oblíbený“), nuda a obtížnost přitom významně klesají (k úrovním „nudím se málokdy“ a „předmět není ani obtížný, ani snadný“), v dalších ročnících oblība významně klesá (k hranici „neoblíbený předmět“), nuda stoupá (k hranici „často se nudím“), obtížnost stoupá (k hranici „předmět je obtížný“). K tomu píle v předmětu postupně klesá z pásma „středně pilní“ do úrovně „málo pilní“ a prospěch se zhoršuje z původně „dobrého – průměrného prospěchu“ až k „špatnému – dostatečnému prospěchu.“ Celkově se tedy postoj žáků k anglickému jazyku v průběhu ročníků zhoršuje. Není asi překvapující, že je anglický jazyk směrem k maturitním zkouškám subjektivně vnímán jako čím dál obtížnější, ovšem překvapivý je onen pokles oblibly, píle a nárůst nudy v tomto předmětu v závěrečných ročnících. Přitom podotkněme, že je anglický jazyk vnímán po všechny ročníky jako velmi



významný předmět. Předně si musíme uvědomit, že význam s oblibou předmětu koreluje jen velmi slabě. Naopak o něco vyšší korelační vztah se projevil mezi oblibou a známkou. Prospěch žáků v anglickém jazyce od 1. do 4. ročníku totiž postupně, a také významně, klesá, zhoršuje se až k hranici „dostatečný prospěch.“ Kromě poklesu obliby a nárůstu nudy nás de facto překvapuje i nerostoucí motivace pro předmět/v předmětu a píle v předmětu – opět vzhledem k tomu, že je anglický jazyk povinným maturitním předmětem a že je vnímán jako vysoce významný. Napadá nás, jak asi takový postoj žáků k anglickému jazyku celkově interpretovat. Možná ve smyslu „*mě to čím dál víc nebaví, je to moc těžký, nemám chuť se tomu věnovat, i když vím, že to budu potřebovat...*“ Co hraje hlavní roli v čím dál více negativnějším postoji žáků k anglickému jazyku?

V závěru upřesněme výsledky v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec). Jestliže je anglický jazyk vnímán jako předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ „ani obtížný, ani snadný,“ v němž jsou žáci „středně pilní,“ „někdy“ se v něm nudí (tedy uvádějí střední míru nudy) a dosahují v něm „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru větší oblíbenosti a obtížnosti předmětu, menší píle, horšího prospěchu a většího rozsahu (rozpětí) nudy Čili:

*Anglický jazyk je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený (na vyšší hladině/směrem k vyšší oblíbenosti); ani obtížný, ani snadný (na vyšší hladině/směrem k vyšší obtížnosti); velmi významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní, jsou v něm středně pilní (na nižší hladině/směrem k malé pili); v předmětu se někdy nudí (v rozsahu od nižší úrovně do vyšší úrovně nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu (na nižší hladině/směrem k špatnému - dostatečnému prospěchu).*

### 3.1.3 Volitelný jazyk [VJ]

#### 3.1.3.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň oblíbenosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na oblíbenost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „oblíbený“, NERAD – „ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj oblíbenosti VJ má přibližně stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; od 1. r. do 3. r. dochází k poklesu oblíbenosti ze stupně „předmět je oblíbený“ na stupeň „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený;“ ve 4. r. pak v případě obou pohlaví dochází k významnému vzestupu oblíbenosti na hladinu pásma „předmět je oblíbený“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – oblíbenost VJ od 1. r. do 3. r. postupně klesá ze stupně „předmět je oblíbený“ na stupeň „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený;“ ve 4. r. se pak navrácí do původní úrovně „předmět je oblíbený.“ (příloha č. 15)

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na obtížnost v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivní vnímání obtížnosti VJ u dívek sice významně kolísá, ovšem v rámci jednoho pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivní vnímání obtížnosti VJ u chlapců v průběhu ročníků mírně kolísá na hranici stupňů „předmět je obtížný“ a „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ ovšem nijak významně, celkově je tedy obtížnost VJ chlapci vnímána stále stejně a povětšinou na úrovni pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ (příloha č. 14);

Celkově – obtížnost VJ se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se stále na úrovni střední obtížnosti, tj. „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ (příloha č. 15);

#### VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější [D – „významný“ (blíže k horní hranici), CH – „významný“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD – „zčásti významný“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji významnosti VJ klesající trend; význam VJ v průběhu ročníků u dívek klesá ze stupně „předmět je velmi významný“ na stupeň „předmět je významný,“ u chlapců ze stupně „předmět je významný“ klesá na stupeň „předmět je zčásti významný,“ přitom v případě obou pohlaví k významným poklesům dochází ve 2. r., v dalších ročnících pak dochází k dalším poklesům, byť už ne na významné hladině, (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost VJ v průběhu ročníků klesá, a to od spodní hranice „velmi významný předmět“ po horní hranici pásma „zčásti významný předmět.“ (příloha č. 15)

#### NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji subjektivně vnímaného nadání pro VJ klesající trend; subjektivně vnímané nadání pro VJ v průběhu ročníků jak u dívek, tak u chlapců postupně klesá (významně ve 2. r., v dalších ročnících klesá nevýznamně), ovšem v hranicích pásma „středního nadání,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro VJ v průběhu ročníků postupně klesá, ovšem udržuje se stále v hranicích pásma „středního nadání.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu [D – „středně motivované“ (blíže k horní hranici), CH – „středně motivovaní“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „motivovaní/středně motivovaní,“ NERAD – „středně motivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/ Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji jejich motivace pro/ve VJ klesající trend; motivace pro/ve VJ jak u dívek, tak u chlapců významně klesá ve 2. r. z pásma „motivovaní pro předmět/v předmětu“ na úroveň „středně motivovaní,“ v dalších ročnících pak dochází k dalším poklesům, byť nevýznamným, u chlapců až na hranici „ málo motivovaní pro předmět/v předmětu,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – motivace pro/ve VJ v průběhu ročníků postupně klesá z úrovně „motivovaní“ do pásma střední motivace. (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako pilnější v předmětu [D – „středně pilné“ (blíže k hranici pilné), CH – „středně pilní“ (blíže k hranici málo pilný)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „středně pilné“ (blíže k hranici pilné), NERAD – „středně pilní“ (blíže k hranici málo pilní)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji jejich píle ve VJ klesající trend; píle ve VJ jak u dívek, tak u chlapců významně klesá ve 2. r., v dalších ročnících pak dochází k dalším poklesům, byť nevýznamným; u dívek ke všem poklesům dochází na úrovni pásma „střední píle,“ u chlapců píle klesá na úroveň „málo pilní,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – píle ve VJ v průběhu ročníků postupně klesá, ovšem udržuje se stále na úrovni pásma střední píle. (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti,

kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy,“ NERAD – „někdy se nudím“ (střední úroveň)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek ve VJ má od 1. r. stoupavou tendenci, nuda roste z úrovně „nudím se málokdy“ do pásma „někdy se nudím,“ ovšem k výrazné změně dochází ve 4. r., kdy nuda klesá od stupně „někdy se nudím“ až po stupeň „nenudím se,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců ve VJ sice nezaznamenává v průběhu všech ročníků zásadní změny, udržuje se na střední hladině „někdy se nudím,“ nicméně kopíruje stoupavou a klesavou tendenci nudy jako u dívek, ve 4. r. se nuda snižuje až k hranici „nudím se málokdy,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda ve VJ má v průběhu 1. – 3. ročníku mírně stoupavou tendenci, roste z pásma „nudím se málokdy“ do pásma „nudím se někdy,“ ve 4. ročníku pak dochází významnému poklesu nudy opět do pásma „nudím se málokdy.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – hranice „dobrý – průměrný prospěch,“ (blíže k horní hranici), NERAD – „dobrý – průměrný prospěch“ (blíže k dolní hranici)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj prospěchu ve VJ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců, od 1. r. do 4. r. dochází k postupnému zhoršování prospěchu z úrovně „velmi dobrý prospěch“ na úroveň „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch ve VJ má postupnou klesavou tendenci, klesá z úrovně „velmi dobrého prospěchu“ na úroveň „dobrý – průměrný prospěch.“ (příloha č. 15)

### 3.1.3.b *Shrnutí*

Volitelný jazyk se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení volitelného jazyka žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve všech sledovaných faktorech. Rozcházející se pohled žáků na volitelný jazyk není nijak překvapivý, uvědomíme-li si, že do kategorie volitelný jazyk byl zahrnut jazyk německý, francouzský, španělský a ruský, a že je tento každý jazyk tedy záležitostí jiného učitele, jiného způsobu vyučování (zvolených metod a forem) atd. Bylo by proto spíše překvapujícím momentem, kdyby se přes tyto odlišnosti žáci v hodnocení volitelné jazyka shodovali.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány jen ve třech sledovaných faktorech, ve významu, motivaci a pílí, a to vždy ve „prospěch“ dívek. Tj. dívky ve srovnání s chlapci vnímají volitelný jazyk jako významnější, jsou v něm/pro něj motivovanější a jsou v něm také pilnější.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích v průběhu ročníků podléhají jak dívky, tak chlapci, a to ve většině sledovaných faktorů, ovšem stejně jako v případě anglického jazyka, i zde se nejedná o velmi výrazné změny. U obou pohlaví se navíc projevují tytéž změny - vývoj postojů dívek a chlapců v mnohém kopíruje vývoj v celkovém zhodnocení uvedený níže, proto můžeme shrnout, že výrazné rozdíly ve vývoji postojů dívek a chlapců nebyly nalezeny. Snad si jen všimněme, že zatímco se v předcházejících jazycích v některých faktorech více propadaly dívky než chlapci, ve volitelném jazyce se naopak chlapci více než dívky propadají v oblasti významu, motivace a píle – chlapci v průběhu ročníků vnímají volitelný jazyk stále na o stupeň nižší hladině významnosti než dívky, jejich motivace a píle klesá o dva stupně, až k úrovním malé motivace a píle v předmětu, zatímco u dívek tyto faktory klesají jen do středního pásma.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se ve volitelném jazyce významně projevily ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené

průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější (nevýznamně), motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k volitelnému jazyku v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje k obtížnosti předmětu, vlastnímu nadání a pílí v předmětu. Význam, motivace a známka mají v průběhu ročníků pouze klesavý ráz, vždy se jedná o snížení o jeden stupeň, z „velmi významného předmětu“ na „významný předmět, z vyšší úrovně motivace „motivovaní“ na střední úroveň motivace, „velmi dobrý prospěch“ se zhoršuje do „dobrého – průměrného prospěchu.“ Obliba a nuda prodělávají nejvýznamnější změny v rámci volitelného jazyka. Obliba v průběhu 1. až 3. ročníku významně klesá a nuda stoupá, oboje do své střední úrovně, ve 4. ročníku se projevuje opačný trend – obliba významně stoupá (zpět na vyšší úroveň), nuda klesá (zpět na nižší úroveň). Proč obliba ve 4. r. stoupá, zatímco ostatní faktory buď klesají, nebo se nemění, nemůžeme na podkladě námi nalezených korelačních vztahů vysvětlit. Celkově uzavřeme, že postoj žáků k volitelnému jazyku se v průběhu ročníků mírně zhoršuje.

Pokud se nám tedy volitelný jazyk jeví jako předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ „významný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně motivovaní,“ v němž se „nudí málokdy“ a dosahují v něm „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru větší oblíbenosti a nižšího významu předmětu, vyšší motivace žáků a vyšší míry nudy, kterou v předmětu prožívají, a lepšího prospěchu. Čili:

*Volitelný jazyk je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený (na vyšší hladině/směrem k vyšší oblíbenosti); ani obtížný, ani snadný; významný (na nižší hladině/směrem k střednímu významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní (na vyšší hladině/směrem k vyšší motivaci), jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy (na nižší hladině/směrem k střední míře nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu (na vyšší hladině/směrem k velmi dobrému prospěchu).*



### 3.1.4 Psychologie [PS]

#### 3.1.4.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější (D – hranice „velmi oblíbený“/„oblíbený“, CH – „oblíbený“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „oblíbený“, NERAD – hranice „oblíbený“/„ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba PS u dívek v průběhu ročníků kolísá mezi stupni „předmět je oblíbený“ a „předmět je velmi oblíbený“, přitom k poklesu obliby dochází jen ve 3. r.; celkově má tedy obliba PS u dívek výrazně vzrůstající charakter, (příloha č. 13);

Chlapci – obliba PS u chlapců od 1. r. do 4. r. zaznamenává jen stoupavou tendenci, od úrovně „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ se hodnocení v průběhu ročníků dostává až k hranici „předmět je oblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – obliba PS v průběhu ročníků významně stoupá (příloha č. 15), a to od úrovně „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“ do pásma „velmi oblíbený předmět.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „snadný“ (nižší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako snazší (D – „snadný“, CH – „ani obtížný, ani snadný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako snazší než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „ani obtížný, ani snadný“/„snadný,“ NERAD – hranice „ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivní vnímání obtížnosti PS se u dívek v průběhu ročníků nemění, předmět je dívkami stále vnímán jako „snadný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivní vnímání obtížnosti PS u chlapců mírně kolísá mezi stupni „předmět není ani obtížný, ani snadný“ a „předmět je snadný,“ celkově se však postoj chlapců k obtížnosti PS v průběhu ročníků nemění, (příloha č. 14);

Celkově – obtížnost PS se v průběhu ročníků významně nemění (příloha č. 15), udržuje se stále na úrovni jednoho pásma „předmět je snadný.“

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější (D – „významný,“ CH – „zčásti významný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD „zčásti významný“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – významnost PS má u dívek v průběhu ročníků postupně stoupavou tendenci, význam předmětu roste od spodní hranice „předmět je významný“ na úroveň „předmět je velmi významný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – významnost PS má u chlapců v průběhu ročníků postupně stoupavou tendenci, ovšem v hranicích pásma „předmět je významný,“ celkově se tedy u chlapců vnímání významu PS neposunuje, (příloha č. 14);

Celkově – významnost PS má v průběhu ročníků mírně stoupavou tendenci, význam předmětu v průběhu ročníků stoupá z pásma „předmět je zčásti významný“ do úrovně „předmět je významný.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako nadanější pro předmět (D – „nadané,“ CH – „středně nadaní“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se hodnotí jako nadanější pro předmět než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „nadaní,“ NERAD „středně nadaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nadání dívek pro PS má v průběhu ročníků mírně stoupající charakter, ovšem udržuje se v hranicích pásma „nadané pro předmět;“ celkově dívky vnímají své nadání pro PS stále stejně, (příloha č. 13);

Chlapci – nadání chlapců pro PS v průběhu 1. – 3. ročníku mírně klesá, teprve ve 4. r. se subjektivní vnímání vlastního nadání posunuje - vzrůstá ze stupně „středně nadaní“ na vyšší úroveň „nadaní pro předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro PS má v průběhu 1. – 3. ročníku mírně klesavou tendenci, ve 4. r. se subjektivní vnímání vlastního nadání významně posunuje - vzrůstá ze stupně „středně nadaní“ na vyšší úroveň „nadaní pro předmět,“ (příloha č. 15);

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu (D – „motivované,“ CH - „středně motivovaní“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „motivovaní/středně motivovaní“, NERAD – „středně motivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v PS má v průběhu ročníků jen stoupavou tendenci, motivace dívek pro/v PS stoupá z úrovně „motivované pro předmět“ na nejvyšší stupeň „velmi motivované pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – motivovanost chlapců pro/v PS vykazuje v průběhu ročníků mírně stoupavou tendenci, ovšem v rámci jednoho pásma „středně motivovaní,“ celkově se chlapci v průběhu 1. až 4. ročníku cítí být pro/v PS motivovaní stále stejně, (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v PS má v průběhu ročníků stoupavou tendenci, stoupá z pásma „středně motivovaní pro předmět“ na vyšší stupeň „motivovaní.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako pilnější v předmětu (D – „pilné,“ CH – „středně pilní“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „středně pilní“ (blíže k horní hranici), NERAD – „středně pilní“ (blíže k dolní hranici)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v PS má v průběhu ročníků jen stoupavou tendenci, píle dívek v PS stoupá z úrovně „středně pilné“ až na hranici „velmi pilné,“ (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v PS se v průběhu 1. až 4. ročníku významně nemění, chlapci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ a to na stejné hladině tohoto pásma, (příloha č. 14);

Celkově – píle v PS se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se stále na úrovni střední píle, a to téměř na stejné hladině tohoto pásma. (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu významně méně (D – hranice „nenudí se“/„nudí se málokdy“, CH – hranice „nudí se málokdy“/„někdy se nudí“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy“, NERAD – „někdy se nudím“ (střední úroveň)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v PS v průběhu ročníků kolísá na nízkých úrovních nudy - mezi stupni „nudím se málokdy“ a „nenudím se,“ celkově má nuda v PS u dívek výrazně klesající charakter, (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v PS v průběhu ročníků významně klesá, a to z dolní hranice pásma „někdy se nudím“ na stupeň „nudím se málokdy“, (příloha č. 14);

Celkově – nuda v PS má v průběhu ročníků významně klesavou tendenci, nuda klesá tzv. „přes dvě pásma“ – z dolní hranice pásma „nudím se málokdy“ na vysokou hladinu pásma „nenudím se.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „velmi dobrý prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci vykazují v předmětu významně lepší prospěch (D – „výborný prospěch,“ CH – „velmi dobrý prospěch“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti,

kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „výborný prospěch,“ NERAD – „velmi dobrý prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – prospěch dívek v PS se v průběhu ročníků i přes určité výkyvy stále udržuje na úrovni „výborného prospěchu,“ (příloha č. 13);

Chlapci – prospěch chlapců v PS se významně zhoršuje ve 2. r., z „výborného prospěchu“ zaznamenáváme pokles o jeden stupeň na „velmi dobrý prospěch,“ který se pak udržuje v dalších ročnících, (příloha č. 14);

Celkově – prospěch v PS se významně zhoršuje ve 2. r., z „výborného prospěchu“ zaznamenáváme pokles o jeden stupeň na „velmi dobrý prospěch,“ který se pak udržuje i v dalších ročnících. (příloha č. 15)

### **3.1.4.b Shrnutí**

Psychologie se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu.

Hodnocení psychologie žáky můžeme celkově považovat za spíše homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše heterogenní faktory se ukázaly faktory význam, motivace a nuda.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány ve všech faktorech, přitom vždy ve „prospěch“ dívek, tj. dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší, významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Ve vývoji postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů nás zaujalo, že výrazným změnám v postojích v průběhu ročníků podléhají jak dívky, tak chlapci. U obou se většinou jedná o tzv. „posun o stupeň,“ a to v polovině sledovaných faktorů, přitom je zajímavé, že se mezi dívkami a chlapci v průběhu ročníků většinou udržuje rozdíl jednoho stupně. Kupř. jestliže obliba předmětu u dívek roste o onen jeden stupeň z úrovně „oblíbený předmět“ na „velmi oblíbený předmět,“ pak u chlapců dochází k posunu také o stupeň, ovšem na o stupeň nižších pásmech – z úrovně „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ na úroveň „předmět oblíbený“ – sledujme neustálý rozdíl jednoho stupně mezi chlapci a dívkami. Tentýž, analogický vývoj můžeme popsat i v případě sledování faktorů významu, nudy a známky. V případě motivace a pile nastává

situace trochu odlišná. Postoje chlapců se v průběhu ročníků nemění, zůstávají na „střední úrovni,“ zatímco dívky zaznamenávají nárůst až o dva stupně – ze střední úrovně na „velmi motivované“ až „velmi pilné.“ Zajímavý rozdíl shledáváme i ve vývoji nadání pro předmět. Zatímco nadání u dívek mírně (nevýznamně) stoupá a od 1. r. se udržuje ve vysokém pásmu „nadané pro předmět,“ chlapci dlouho nemají příliš valné smýšlení o své „nadanosti“ pro předmět a teprve ve čtvrtém ročníku se začínají cítit jako způsobilější. Můžeme usuzovat, že chlapci k psychologii skutečně potřebují dozrát, na rozdíl od dívek, které jsou na psychologická témata mnohem lépe nastavená už od 1. ročníku. Nebo můžeme spekulovat, že k tomuto nárůstu došlo v souvislosti s výrazným zvýšením oblíbenosti předmětu ve 4. ročníku (narážíme na pozitivní korelační vztah). Na základě námi nalezených korelačních vztahů bychom také očekávali, že s nárůstem nadání chlapců ve 4. r. dojde rovněž k nárůstu jejich motivace a píce, ovšem nestalo se tak.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v psychologii významně projeví ve všech faktorech, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší, významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k psychologii v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývojů postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje pouze k obtížnosti předmětu a píce v předmětu. Obliba psychologie v průběhu ročníků stoupá až na nejvyšší stupeň oblíbenosti, významně stoupavou tendenci pak zaznamenáváme i v případě motivace – ze střední úrovně na vyšší úroveň „motivovaní.“ Mírné vzestupy pak můžeme sledovat i v případě významu a nadání. Význam se celkově posunuje o jeden stupeň, na úroveň „předmět je významný.“ Subjektivně vnímané nadání pro předmět se u žáků významně mění zejména se vstupem do 4. ročníku, přitom zásadní změnu prodělávají zejména chlapci – ze střední nadanosti se posunují na „nadané žáky pro předmět.“ Nuda v psychologii vykazuje od 1. ročníku významně klesavý trend, patrně tak jak významně roste obliba, klesá současně nuda v předmětu na svou nejnižší možnou úroveň. Prospěch žáků v psychologii výrazně klesá ve 2. ročníku, a to o jeden stupeň, z „výborného prospěchu“ na „velmi dobrý prospěch,“ v dalších ročnících se již prospěch nijak výrazně nemění. Suma sumárum, postoje žáků k psychologii se v průběhu ročníků výrazně zlepšují.

Pokud se nám v průměrném hodnocení psychologie jeví jako předmět „oblíbený,“ „zčásti významný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně nadaní“ a „středně motivovaní,“ v němž se „nudí málokdy“ a dosahují v něm „velmi dobrého prospěchu,“ pak tyto závěry vnímejme ve směru nižší oblíbenosti předmětu, vyššího významu předmětu, vyššího nadání a motivace pro předmět/v předmětu, nižší míry nudy a lepšího prospěchu. Čili:

*Psychologie je předmět oblíbený (na vyšší hladině/směrem k vysoké oblíbenosti), snadný, zčásti významný (na vyšší hladině/směrem k vyššímu významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní (na vyšší hladině/směrem k vyššímu nadání) a středně motivovaní (na vyšší hladině/směrem k vyšší motivaci), jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy (na nižší hladině/směrem k střední míře nudy) a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu (na vyšší hladině/směrem k výbornému prospěchu).*



### 3.1.5 Občanská nauka [ON]

#### 3.1.5.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň oblíbenosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na oblíbenost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – oblíbenost ON u dívek v průběhu ročníků významně klesá, a to přes dvě pásma, ze stupně „předmět je oblíbený“ až na úroveň „předmět je neoblíbený“, (příloha č. 13);

Chlapci – oblíbenost ON se u chlapců v průběhu ročníků nijak významně nemění, chlapci vnímají předmět stále jako „předmět ani oblíbený, ani neoblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – oblíbenost ON v průběhu ročníků klesá (příloha č. 15), ovšem udržuje se v rámci pásma „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivního vnímání obtížnosti ON má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 2. r. dochází k významnému zvýšení subjektivně vnímané obtížnosti ze stupně „předmět je snadný“ až k hranici „předmět je obtížný“, v dalších ročnících pak dochází k snižování subjektivně vnímané obtížnosti na úroveň „předmět není ani obtížný, ani snadný“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímaná obtížnost ON se mezi 1. a 2. r. významně zvyšuje na úroveň „předmět je obtížný,“ v dalších ročnících pak mírně klesá a vrací se do výchozího pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný.“ (příloha č. 15)

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců nezaznamenáváme ve vývoji významnosti ON žádné výrazné změny, posuny; dívky i chlapci přikládají ON v průběhu ročníků stále stejný význam, vnímají ji jako předmět „zčásti významný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost ON je v průběhu ročníků vnímána stále stejně, a to na úrovni pásma „předmět je zčásti významný.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivně vnímané nadání dívek pro ON v průběhu ročníků postupně klesá, nejvýznamněji pak ve 2. r. z úrovně „nadané pro předmět“ na stupeň „středně nadané,“ v dalších ročnících dochází jen k mírným propadům subjektivně vnímaného nadání, ovšem až na hranici pásma „nenadané pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivně vnímané nadání chlapců pro ON se v průběhu ročníků nemění, udržuje se stále na úrovni „středně nadaní pro předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro ON v průběhu ročníků kolísá, ovšem veškeré (významné i nevýznamné) změny se odehrávají na úrovni stejného pásma - střední nadanosti pro předmět. (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v ON má v průběhu ročníků jen klesavou tendenci, motivace dívek pro/v ON klesá z úrovně „motivované pro předmět“ o dva stupně do pásma „málo motivované pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v průběhu 1. až 4. ročníku cítí být pro/v ON motivovaní stále stejně, a to na úrovni střední motivace, (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v ON má v průběhu ročníků významně klesavou tendenci, klesá z horní hranice pásma „středně motivovaní pro předmět“ na stupeň „málo motivovaní pro předmět.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „středně pilní,“ NERAD – „málo pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v ON má v průběhu ročníků významně klesavou tendenci, píle dívek v ON klesá z úrovně „pilné“ až na stupeň „málo pilné,“ (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v ON se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se na úrovni střední píle, k významnému poklesu ovšem dochází ve 4. r., a to na stupeň „málo pilní,“ (příloha č. 14);

Celkově – píle v ON má v průběhu ročníků významně klesavou tendenci, klesá z horní hranice pásma „středně pilní“ až na stupeň „málo pilní.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „často nudí“ (vyšší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v ON má v průběhu ročníků významně stoupanou tendenci, nuda dívek v ON roste z úrovně „nudím se málokdy“ až na nejvyšší možnou míru nudy „nudím se pořád,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v ON má v průběhu ročníků opačný vývoj než u dívek, nuda chlapců v ON postupně klesá, a to z pásma „často se nudím“ na střední úroveň nudy „někdy se nudím,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v ON má v průběhu ročníků mírně stoupanou tendenci, roste z pásma „někdy se nudím“ do úrovně „často se nudím.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci vykazují v předmětu významně lepší prospěch (D – „velmi dobrý prospěch,“ CH – „dobrý – průměrný prospěch“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti,

kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „velmi dobrý prospěch,“ NERAD – „dobrý - průměrný prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj prospěchu v ON má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců, od 1. r. do 4. r. dochází k postupnému zhoršování prospěchu z úrovně „velmi dobrý prospěch“ na úroveň „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v ON v průběhu ročníků významně klesá, zhoršuje se, a to z úrovně „velmi dobrý prospěch“ na úroveň „dobrý – průměrný prospěch.“ (příloha č. 15)

### **3.1.5.b Shrnutí**

Občanská nauka se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (střední úroveň nudy) a dosahují v něm dobrého -průměrného prospěchu.

Hodnocení občanské nauky žáky můžeme celkově považovat za spíše homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše heterogenní faktory se ukázaly faktory oblíba, motivace a nuda.

Intersexuální rozdíly nebyly na významné úrovni téměř vůbec zaznamenány, jedinou výjimku představuje faktor známky – dívky ve srovnání s chlapci dosahují v předmětu významně lepšího prospěchu, aplikováno na naši škálu - dosahují o stupeň lepšího prospěchu.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že výrazným změnám v postojích k občanské nauce v průběhu ročníků podléhají zejména dívky. Dívky mění postoje k předmětu ve všech sledovaných faktorech vyjma významu, zatímco chlapci jen v polovině z nich. Všimněme si také některých výrazných rozdílů ve vývoji postojů k občanské nauce. Zatímco u dívek dochází k výrazným propadům v oblíbě předmětu, motivaci v předmětu a vnímání vlastního nadání pro předmět (jedná se o spolu korelující faktory), u chlapců se prakticky vzato „neděje nic.“ A to zde hovoříme o poklesu oblíby, motivace a nadání dívek tzv. „přes dvě pásma“ – z původně „oblíbeného předmětu“ na „neoblíbený předmět,“ z úrovně „motivované“ na „nemotivované,“ ze stupně „nadané“ na „nenadané,“ přičemž tyto změny ještě dokresluje nuda u dívek korelačně stoupající až na nejvyšší možnou úroveň. Rozsáhlejší propad zaznamenáváme rovněž v páli dívek, kde dochází k poklesu pále o dva

stupně, zatímco v případě chlapců se píle snižuje jen o jedno pásmo. Stálo by za hlubší analýzy, co u dívek vyvolalo tak výrazné změny v postojích, zatímco na chlapce nemělo žádný podstatný vliv (tedy ve smyslu hodnocení předmětu), proč k těmto změnám došlo.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v občanské nauce významně projeví jen ve faktorech píle a známky, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se hodnotí jako pilnější v předmětu a dosahují v něm lepšího prospěchu než žáci, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k občanské nauce v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývojů postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje k oblibě předmětu, významu předmětu a nadání pro předmět. Obtížnost občanské nauky v průběhu ročníků významně kolísá na úrovni pásem „předmět je obtížný“/„předmět není ani obtížný, ani snadný.“ Na hodnocení obtížnosti občanské nauky jsou zarážející hned dva výstupy. Za prvé bychom očekávali, že občanská nauka bude žáky vnímána jako předmět snadný (v celkovém zhodnocení), a za druhé, že její obtížnost rozhodně v průběhu ročníků neporooste, ale bude se naopak ještě snižovat. Je překvapující, že žáci řadí občanskou nauku k středně těžkým předmětům jako je např. výpočetní technika, základy přírodních věd nebo účetnictví, a vnímají ji jako významně obtížnější než např. psychologii, která se svým charakterem občanské nauce velmi přibližuje. Tím méně si dovedeme vysvětlit, proč obtížnost občanské nauky v prvních dvou ročnících kulminuje na úrovni „obtížného“ předmětu. V naší práci vytvořil faktor obtížnosti jen velmi slabé korelační vztahy s několika málo faktory, s většinou je nevytvořil vůbec, a proto odpovědi na otázky obtížnosti občanské nauky musíme nalézat jinde, v jiné oblasti, např. spíše v práci učitele, pojetí výuky apod. Motivace, píle a prospěch žáků v předmětu v průběhu ročníků vykazují pouze klesající trend, snižují se o jeden stupeň na jejich nízkou úroveň (tedy ve smyslu „málo“), známka klesá ze stupně „velmi dobrý prospěch“ na „dobrý – průměrný“ prospěch. Nuda pak opisuje opačnou křivku – v průběhu ročníků postupně stoupá na vyšší úroveň, i když nutno dodat, že nuda se v občanské nauce vůbec udržuje na vysoké hladině. Celkově shrňme, že postoje žáků k občanské nauce se v průběhu ročníků mírně zhoršují.

Neodpustíme si v souvislosti s vysokou mírou nudy v občanské nauce a její obtížnosti uvést k zamyšlení výroky několika žáků, které jsme mimoděk na adresu občanské nauky slyšali: „To je tak strašná nuda, že je tam pro mě hodně těžký vydržet

sedět, to je ještě těžší než statistika;“ „Já to nesnáším, nedáme si radši další češtinu?“ „My tam dneska nejdem...“ Tím se nám nabízí možná odpověď na to, čím je vlastně občanská nauka pro tyto testované žáky obtížná – vysokou mírou nudy (a dodejme i nízkou mírou obliby). Žáci nám patrně při hodnocení obtížnosti občanské nauky neodpověděli na obtížnost ve smyslu zhodnocení probírané látky a svých výkonových schopností, ale zachytili obtížnost předmětu spíše z jiného úhlu pohledu - z pohledu zhodnocení svých seberegulačních schopností a celkového prožívání předmětu. Můžeme říci, že to, co hodně nemáme rádi a při čem se hodně nudíme, je pro nás hodně obtížné? Obtížné překonat? (Neboli je obtížné vyburcovat v takové situaci veškeré seberegulační vlastnosti jako vytrvalost, houževnatost aj.?) Ano. Při hodnocení občanské nauky se nám žáci soustředili na jinou dimenzi obtížnosti předmětu než tu, kterou jsme prvotně zamýšleli testovat.

V závěru jen upřesněme výsledky v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec). Pokud se nám občanská nauka jeví jako předmět „ani obtížný, ani snadný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně motivovaní,“ v němž jsou „středně pilní,“ „někdy“ se v něm nudí a dosahují v něm „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak tyto závěry vnímejme ve směru vyšší obtížnosti předmětu, menší motivace pro předmět/v předmětu, menší píle v předmětu, vyšší míry nudy a lepšího prospěchu. Čili:

*Občanská nauka je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný (na vyšší hladině/směrem k vyšší obtížnosti); zčásti významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní (na nižší hladině/směrem k malé motivaci); jsou v něm středně pilní (na nižší hladině/směrem k malé píli); v předmětu se někdy nudí (na nižší hladině/směrem k vyšší míře nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu (na vyšší hladině/směrem k velmi dobrému prospěchu).*

## 3.1.6 Dějepis [DĚ]

### 3.1.6.a Podrobná analýza

#### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „velmi oblíbený“/„oblíbený“, NERAD – „oblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba DĚ u dívek v průběhu 1. a 2. r. významně stoupá ze stupně „předmět je oblíbený“ až na nejvyšší úroveň obliby - „předmět je velmi oblíbený“, (příloha č. 13);

Chlapci – obliba DĚ se u chlapců v průběhu 1. a 2. r. nijak významně nemění, chlapci vnímají předmět stále jako „předmět oblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – obliba DĚ se v průběhu 1. a 2. ročníku významně nemění (příloha č. 15), udržuje se na úrovni pásma „předmět je oblíbený.“

#### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „snadný“ (nižší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/ Chlapci – vývoj subjektivního vnímání obtížnosti DĚ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 2. r. dochází k mírnému, ale nevýznamnému snížení subjektivně vnímané obtížnosti; celkově se obtížnost DĚ udržuje stále na hladině pásma „předmět je snadný“, (příloha č. 13, 14);



Celkově – subjektivně vnímaná obtížnost DĚ se mezi 1. a 2. r. mírně, nevýznamně snižuje v hranicích pásma „předmět je snadný.“ (příloha č. 15)

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější (D – „významný“, CH – „zčásti významný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – významnost DĚ se u dívek v průběhu 1. a 2. r. nijak nemění, dívky vnímají předmět stále jako „významný“, (příloha č. 13);

Chlapci – u chlapců zaznamenáváme ve vývoji významnosti DĚ určitý pokles, význam DĚ u chlapců klesá na úrovni pásma „předmět je významný“ směrem k nižší hladině významnosti „předmět je zčásti významný“, (příloha č. 14);

Celkově – významnost DĚ v průběhu 1. a 2. ročníku klesá z pásma „předmět je významný“ na úroveň „předmět je zčásti významný.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „nadání“ (vyšší úroveň nadanosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako nadanější pro předmět (CH – „nadání“, D – „středně nadané“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivně vnímané nadání dívek pro DĚ se v průběhu 1. a 2. r. významně nemění, udržuje se na hranici úrovně „středně nadané“/„nadané“, (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivně vnímané nadání chlapců pro DĚ se v průběhu 1. a 2. r. významně nemění, udržuje se stále na úrovni „nadání pro předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro DĚ se v průběhu 1. a 2. ročníku nemění, udržuje se stále na úrovni „nadání pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „motivovaní,“ NERAD – „středně motivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v DĚ má v průběhu 1. a 2. r. mírně stoupavou tendenci, motivace dívek pro/v DĚ stoupá z úrovně „středně motivované“ na úroveň „motivované pro předmět,“ ovšem tento nárůst se neprokázal jako významný, (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v průběhu 1. až 2. r. cítí být pro/v DĚ motivovaní stále stejně, a to na hranici úrovní „motivovaní“/„středně motivovaní,“ (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v DĚ se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se stále na hranici úrovní „motivovaní“/„středně motivovaní.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „pilní,“ NERAD – „středně pilní“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v DĚ má v průběhu 1. a 2. r. mírně stoupavou tendenci, píle dívek v DĚ stoupá z úrovně „středně pilné“ na úroveň „pilné v předmětu,“ (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v průběhu 1. až 2. r. cítí být v DĚ pilní stále stejně, a to na hranici úrovní „pilní“/„středně pilní,“ (příloha č. 14);

Celkově – píle v DĚ se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se stále na hranici úrovní „pilní“/„středně pilní.“ (příloha č. 15)

#### NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu (příloha č. 4, 6)

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu výrazně méně (D – hranice „nenudí se“/„nudí se málokdy,“ CH – „nudí se málokdy“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy,“ NERAD – hranice „nudím se málokdy“/„někdy se nudím“ (střední úroveň)];

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v DĚ má v průběhu 1. a 2. r. mírně klesavou tendenci, nuda dívek v DĚ stoupá z úrovně „nudím se málokdy“ na úroveň „nenudím se,“ ovšem tento nárůst se neprokázal jako významný, (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v DĚ v průběhu 1. a 2. r. významně klesá, a to ze střední úrovně nudy „někdy se nudím“ na nižší stupeň nudy „nudím se málokdy,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v DĚ v průběhu 1. až 2. ročníku významně klesá, ovšem udržuje se stále na úrovni pásma „nudím se málokdy.“ (příloha č. 15)

#### ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „výborný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „výborný prospěch,“ NERAD – hranice „výborný prospěch“/„velmi dobrý prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj prospěchu v DĚ se v průběhu 1. a 2. r. jak u dívek, tak u chlapců významně nemění, udržuje se na úrovni „výborného prospěchu,“(příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v DĚ se v průběhu 1. a 2. ročníku významně nemění, udržuje se na úrovni „výborného prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.6.b Shrnutí**

Dějepis se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být nadaní a středně motivovaní, jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm výborného prospěchu.

Hodnocení dějepisu žáky můžeme celkově považovat za vysoce homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme v drtivé většině sledovaných faktorů, jako mírně heterogenní faktor se ukázal pouze faktor nudy.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány pouze ve třech faktorech – významu, nadání a nudě, přitom význam a nuda „mluví ve prospěch“ dívek, nadání „ve prospěch“ chlapců. Tj., dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější a méně se v předmětu nudí, chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako nadanější pro předmět.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že ani dívky, ani chlapci nepodléhají v průběhu ročníků mnoha významným změnám v postojích k dějepis. U dívek dochází jen k mírnému vzestupu oblíbenosti, motivace, pílě, a poklesu nudy. U chlapců zaznamenáváme napříč ročníky pouze mírný pokles významu předmětu a pokles nudy. Výraznějších rozdílů ve vývoji postojů mezi dívkami a chlapci jsme zaznamenali jen několik málo. Jednak v oblasti oblíbenosti – oblíbenost dívek roste z pásma „předmět je oblíbený“ na nejvyšší možnou úroveň

oblíbenosti, u chlapců se hladina „předmět je oblíbený“ nemění; jednak v oblasti významu – chlapci se propadají z úrovně shodné s dívkami „předmět je významný“ na hladinu středního významu, u dívek k žádným změnám nedochází; a nakonec v oblasti nudy – nuda v předmětu v průběhu ročníků u obou pohlaví klesá, ovšem mezi dívkami a chlapci se udržuje stálý rozdíl jednoho hodnotícího stupně – u chlapců nuda klesá ze své střední úrovně na úroveň „nudím se málokdy,“ u dívek klesá z hladiny „nudím se málokdy“ na nejnižší možnou míru „nenudím se.“ V ostatních faktorech jsme nezaznamenali ani významné, ani k rozboru zajímavé odlišnosti.

Rozdílly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdílly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v dějepise významně projevily ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější (nevýznamně), cítí se být pro něj nadanější (nevýznamně), motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k dějepisu v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoje postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje ke všem faktorům s výjimkou významu předmětu. Ve významu dějepisu zaznamenáváme v průběhu 1. a 2. ročníku významný pokles o jednu úroveň, z „významného předmětu“ na „zčásti významný předmět.“ Protože se v průběhu ročníků mění výrazněji pouze vnímání významu předmětu, můžeme konečné hodnocení celého předmětu, uvedené v prvním odstavci, považovat nejen za vysoce homogenní hodnocení (z hlediska statického), ale také za velmi konstantní hodnocení, neměnné, stálé (z hlediska dynamického). Jinými slovy řečeno, v případě dějepisu si na rozdíl od českého jazyka troufáme říci, že postoje žáků k dějepisu se skutečně nemění – nezlepšují se a nezhoršují se, protože se nemění, nikoli proto, že některé faktory stoupají a jiné klesají. Čili:

*Dějepis je předmět oblíbený; snadný; zčásti významný (na vyšší hladině/směrem k vyššímu významu); žáci se pro něj cítí být nadaní a středně motivovaní, jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm výborného prospěchu.*

## 3.1.7 Matematika [MA]

### 3.1.7.a Podrobná analýza

#### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň oblíbenosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na oblíbenost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – oblíbenost MA dívek v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) stoupá, a to z pásma „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“ na úroveň „oblíbený předmět“, (příloha č. 13);

Chlapci – oblíbenost MA chlapců se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se v rámci pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – oblíbenost MA v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) stoupá (příloha č. 15), oblíbenost MA roste z pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ na úroveň „předmět je oblíbený.“

#### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „obtížný“ (vyšší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivně vnímané obtížnosti MA má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 3. r. dochází k postupnému snižování subjektivně vnímané obtížnosti, ve 4. r. pak k jejímu významnému zvýšení, všechny změny se nicméně odehrávají na úrovni jednoho a téhož pásma „předmět je obtížný“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – obtížnost MA v průběhu ročníků kolísá, ovšem v rámci jednoho pásma „předmět je obtížný.“ (příloha č. 15)

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD - hranice „významný“/„zčásti významný“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji subjektivně vnímaného významu MA v průběhu ročníků pouze klesavou tendenci; u dívek význam MA klesá o dva stupně - ze stupně „předmět je velmi významný“ na úroveň „předmět je zčásti významný,“ u chlapců dochází k poklesu z pásma „předmět je významný“ na úroveň shodnou s dívkami „předmět je zčásti významný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost MA v průběhu ročníků významně klesá, a to z horní hranice pásma „významný předmět“ na střední hladinu pásma „zčásti významný předmět.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivně vnímaného nadání pro MA má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 3. r. dochází k mírnému (nevýznamnému) zvyšování subjektivně vnímaného nadání pro MA - na úrovni pásma „středně nadaní,“ ve 4. r. pak subjektivně vnímané nadání pro MA významně klesá až do úrovně „málo nadaní,“ přitom

dívky se ve vnímání vlastního nadání propadají mnohem více než chlapci, (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro MA v průběhu ročníků kolísá, mezi 1. až 3. ročníkem mírně (nevýznamně) stoupá, ve 4. ročníku pak rapidně klesá z pásma „středního nadání“ hluboko do pásma „málo nadání pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci - jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji motivace pro/v MA v průběhu ročníků pouze klesavou tendenci; motivace pro/v MA jak u dívek, tak u chlapců klesá ze stupně „motivované/í“ do pásma „středně motivované/í,“ přitom u dívek k významnému poklesu motivace dochází ve 3. r. (ve 4. r. se již nemění), chlapci v motivaci pak nejvýrazněji propadají ve 4. r., a to téměř až na hladinu „málo motivovaní,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – motivace pro/v MA vykazuje v průběhu ročníků postupně klesavou tendenci, motivace žáků pro/v MA klesá z pásma „motivovaní pro předmět/v předmětu“ na úroveň „středně motivovaní pro předmět/v předmětu.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);



#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v MA se v průběhu ročníků významně nemění, dívky se cítí být v předmětu „středně pilné“ (ovšem blížíci se hranici „pilné v předmětu“), (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v MA v průběhu ročníků významně klesá, a to celkově přes dvě pásma – z úrovně „pilní v předmětu“ na stupeň „málo pilní v předmětu,“ (příloha č. 14);

Celkově – píle v MA v průběhu ročníků významně klesá, a to z úrovně „pilní v předmětu“ hluboko do pásma „středně pilní v předmětu.“ (příloha č. 15)

#### NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu výrazně méně (D – hranice „nenudí se“/„nudí se málokdy,“ CH – „nudí se málokdy“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy,“ NERAD – hranice „nudím se málokdy“/„někdy se nudím“ (střední úroveň)];

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v MA od 1. do 3. r. postupně roste, zvyšuje se z pásma „nenudím se“ do pásma „nudím se málokdy,“ ve 4. r. ovšem nuda dívek v MA významně klesá a vrací se na úroveň shodnou s 1. r. („nenudím se“), celkově tedy nuda dívek v MA kolísá na jejich nízkých úrovních, (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v MA v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) klesá, a to na úrovni pásma „nudím se málokdy,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v MA v průběhu ročníků kolísá, ovšem na úrovni pásma „nudím se málokdy.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „dobrý – průměrný prospěch,“ NERAD – „dostatečný prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – prospěch v MA se jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků postupně zhoršuje, významně pak ve 4. ročníku, kdy se prozatímní úroveň dobrého – průměrného prospěchu“ propadá na „dostatečný prospěch,“ dívky se přitom propadají až k hranici „nedostatečného prospěchu,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v MA má významně klesavou tendenci, výchozí dobrý – průměrný prospěch se zhoršuje, klesá hluboko do pásma „špatného - dostatečného prospěchu.“(příloha č. 15)

### **3.1.7.b Shrnutí**

Matematika se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; obtížný; významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení matematiky žáky můžeme celkově považovat za spíše heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktory se ukázaly faktory obtížnost, píle a známka.

Intersexuální rozdíly nebyly na významné úrovni téměř vůbec zaznamenány, jedinou výjimku představuje faktor nudy – dívky se ve srovnání s chlapci v předmětu významně méně nudí.

Ve vývoji postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů nás zaujalo, že výrazným změnám v postojích v průběhu ročníků podléhají jak dívky, tak

chlapci, a to ve srovnatelné míře. Velice často se navíc u obou pohlaví projevují tytéž změny, proto se v tomto odstavci dotkneme jen dvou podstatných rozdílů ve vývoji postojů dívek a chlapců k předmětu. Za prvé, u dívek dochází v průběhu ročníků k postupnému zvyšování oblíbenosti předmětu (ze střední úrovně oblíbenosti na stupeň „předmět je oblíbený“), zatímco u chlapců oblíbenost předmětu stagnuje na své střední úrovni („předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený). Za druhé, zatímco se úroveň dívek v předmětu v průběhu ročníků nemění (zůstávají stále „středně pilné“), úroveň chlapců se výrazně snižuje, a to o dva stupně, z úrovně „pilní v předmětu“ až do pásma „málo pilní v předmětu.“ Ostatní faktory se vyvíjejí jak v hodnocení chlapců, tak hodnocení dívek shodně (a v souladu s celkovým vývojem uvedeným níže). Pro zajímavost si však můžeme povšimnout, že dívky se ve srovnání s chlapci více propadají v oblasti významu, nadání a prospěchu – význam předmětu u dívek klesá o dva stupně (z „velmi významného“ na „zčásti významný“ předmět), nadání se snižuje až k hladině „nenadané pro předmět“ a prospěch klesá až na hranici „nedostatečného prospěchu.“ Chlapci se pak více propadají v motivaci pro předmět/v předmětu, a to z úrovně „motivovaní“ až na hladinu „málo motivovaní.“

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v matematice významně projevily jen ve faktorech významu, nudy a známky, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu než žáci, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k matematice v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoje postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje pouze k obtížnosti předmětu a nudy v předmětu. Oblíbenost matematiky v průběhu ročníků stoupá ze středního pásma „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“ na úroveň „předmět je oblíbený.“ Subjektivně vnímané nadání pro matematiku v průběhu ročníků kolísá, mezi 1. až 3. ročníkem mírně stoupá, ve 4. ročníku pak rapidně klesá z pásma „středního nadání“ hluboko do pásma „málo nadání pro předmět.“ Význam předmětu, motivace pro předmět/v předmětu, úroveň a prospěch v předmětu mají v průběhu ročníků významně klesavý ráz. V prvních třech případech se jedná o pokles z vyšší úrovně do středního pásma, tj. z úrovně „významný předmět“ na úroveň „zčásti významný předmět“, ze stupně „motivovaní pro předmět/v předmětu“ na stupeň „středně motivovaní pro předmět/v předmětu“, a z pásma „pilní v předmětu“ na úroveň „středně pilní

v předmětu,“ prospěch se pak zhoršuje z „dobrého – průměrného prospěchu“ na nízkou hladinu „dostatečného prospěchu.“ Suma sumárum, přestože je matematika v průběhu ročníků v čím dál větší oblibě, paradoxně všechny ostatní faktory korelující s oblibou se snižují – význam, nadání, motivace, píle, prospěch – to všechno se významně zhoršuje – a obtížnost předmětu se přitom nemění. Samozřejmě ve srovnání s ostatními předměty se matematika i v těchto faktorech (uznejme s výjimkou nadání a prospěchu) stále udržuje na slušné (vyšší) úrovni.

V závěru jen upřesněme výsledky v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec). Pokud se matematika ukazuje jako předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ „významný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně nadaní,“ „středně motivovaní“ a „středně pilní“ a dosahují v něm „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k větší oblíbenosti předmětu, střednímu významu předmětu, malé nadanosti pro předmět, ale vyšší motivace a píle a spíše horšímu - dostatečnému prospěchu. Čili:

*Matematika je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený (na vyšší hladině/směrem k vyšší oblíbenosti); obtížný; významný (na nižší hladině/směrem k střednímu významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní (na nižší hladině/směrem k malému nadání) a středně motivovaní (na vyšší hladině/směrem k vyšší motivaci); jsou v něm středně pilní (na vyšší hladině/směrem k vyšší pili); v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu (na nižší hladině/směrem k špatnému - dostatečnému prospěchu).*

## 3.1.8 Výpočetní technika [VT]

### 3.1.8.a Podrobná analýza

#### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako oblíbenější (CH – „oblíbený“, D – hranice „oblíbený“/„ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „oblíbený“, NERAD – „ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – obliba VT jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků významně klesá, u dívek dokonce přes tři pásma - z úrovně „předmět je velmi oblíbený“ až na stupeň „předmět je neoblíbený“, u chlapců přes dvě pásma – ze stupně „předmět je oblíbený“ na úroveň shodnou s dívkami „předmět je neoblíbený“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – obliba VT v průběhu ročníků významně klesá (příloha č. 15), a to z nejvyšší úrovně obliby „předmět je velmi oblíbený“ až do pásma „předmět je neoblíbený.“

#### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako snazší [CH – „ani obtížný, ani snadný“, (blíže k dolní hranici), D – „ani obtížný, ani snadný“ (blíže k horní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – subjektivně vnímaná obtížnosti VT jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků významně stoupá; u dívek dokonce přes tři pásma – z úrovně „předmět je snadný“ až na stupeň „předmět je velmi obtížný,“ u chlapců přes dvě pásma – ze stupně shodného s dívkami „předmět je snadný“ na úroveň „předmět je obtížný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – obtížnost VT v průběhu ročníků významně stoupá (příloha č. 15), a to přes dvě pásma - z úrovně „předmět je snadný“ až do pásma „předmět je obtížný.“

#### VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD - hranice „významný“/„zčásti významný“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji subjektivně vnímaného významu VT v průběhu ročníků pouze klesavou tendenci; význam VT klesá z úrovně „předmět je významný“ na úroveň „předmět je zčásti významný,“ přitom u dívek zaznamenáváme mnohem větší propad ve vnímání významu VT než u chlapců, (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost VT v průběhu ročníků významně klesá, a to z pásma „předmět je významný“ na nižší hladinu pásma „předmět je zčásti významný.“ (příloha č. 15)

#### NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „nadání“ (vyšší úroveň nadanosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako nadanější pro předmět (CH – „nadaní,“ D – „středně nadané“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – subjektivně vnímané nadání pro VT jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků významně klesá, a to z úrovně „nadaní pro předmět“ na stupeň „středně nadané“ v případě chlapců, v případě dívek se jedná o propad o dvě pásma – až na stupeň „málo nadané pro předmět,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro VT v průběhu ročníků významně klesá, a to z úrovně „nadaní pro předmět“ hluboko do pásma „středně nadané pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „motivovaní“ (vyšší úroveň motivace), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu (CH – „motivovaní,“ D – „středně motivované“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* - zaznamenány (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „motivovaní,“ NERAD – „středně motivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – motivovanost pro/ve VT v průběhu ročníků jak u dívek, tak u chlapců postupně klesá; snižuje se z pásma „motivovaní“ pro předmět/v předmětu na úroveň „středně motivovaní“ pro předmět/v předmětu, (příloha č. 13, 14);

Celkově – motivace pro/ve VT vykazuje v průběhu ročníků postupně klesavou tendenci, motivace žáků pro/ve VT klesá z pásma „motivovaní“ pro předmět/v předmětu na úroveň „středně motivovaní“ pro předmět/v předmětu. (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „pilní“ (vyšší úroveň píle), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „pilní“, NERAD – „středně pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – píle dívek i chlapců ve VT v průběhu ročníků postupně klesá, snižuje se z úrovně „pilní v předmětu“ do pásma „střední píle v předmětu“, přitom u dívek zaznamenáváme mnohem větší propad v píli v předmětu než u chlapců, (příloha č. 13, 14);

Celkově – píle ve VT v průběhu ročníků postupně klesá, snižuje se z úrovně „pilní v předmětu“ do pásma „středně pilní v předmětu.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj nudy ve VT má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 3. r. dochází k poklesu nudy – u chlapců na úrovni pásma „nudím se málokdy“, u dívek pokles ze stupně „někdy se nudím“ na stupeň „nudím se málokdy“, ve 4. r. pak nuda ve VT významně stoupá do pásma „někdy se nudím“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – nuda ve VT v průběhu ročníků významně kolísá, mezi 1. až 3. r. dochází k poklesu nudy na úrovni pásma „nudím se málokdy“, ve 4. r. pak nuda významně stoupá do pásma „někdy se nudím.“ (příloha č. 15)



## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „velmi dobrý prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „velmi dobrý prospěch,“ NERAD – „dobrý - průměrný prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – prospěch ve VT v průběhu ročníků jak u dívek, tak u chlapců významně klesá; u dívek se prospěch zhoršuje z úrovně „výborného prospěchu“ až na úroveň „dostatečného prospěchu,“ u chlapců se jedná o propad z „velmi dobrého prospěchu“ na „dostatečný prospěch“ jako v případě dívek, (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch ve VT v průběhu ročníků významně klesá, a to z úrovně „velmi dobrého prospěchu“ až na „dostatečný prospěch.“ (příloha č. 15)

### **3.1.8.b Shrnutí**

Výpočetní technika se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný; žáci se pro něj cítí být nadaní a motivovaní; jsou v něm pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu.

Hodnocení výpočetní techniky žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktor se ukázala pouze píle.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány pouze ve čtyřech faktorech – oblibě, obtížnosti, nadání a motivaci, přitom obliba „mluví ve prospěch“ dívek, obtížnost, nadání a motivace pak „ve prospěch“ chlapců, tj. dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější, chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako snazší a cítí se být pro něj nadanější a motivovanější.

Ve vývoji postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů nás zaujalo, že výrazným změnám v postojích v průběhu ročníků podléhají jak dívky, tak chlapci, a to ve všech sledovaných faktorech. U obou pohlaví se navíc projevují tytéž

změny, proto můžeme konstatovat, že výrazné rozdíly ve vývoji postojů mezi chlapci a dívkami nebyly nalezeny. Nemůžeme si ale nevšimnout, že i když se postoje dívek a chlapců k výpočetní technice mění, ubírají „stejným směrem,“ přesto se dívky v hodnocení postupně mnohem více propadají než chlapci. Kupř. jestliže oblíba předmětu u chlapců klesá o dva stupně, u dívek dokonce o tři (z „velmi oblíbeného“ na „neoblíbený“ předmět), obtížnost předmětu z úrovně „předmět je snadný“ u chlapců stoupá o dva stupně, u dívek opět o tři (tj. na nejvyšší míru obtížnosti), nadání dívek klesá z úrovně „nadané pro předmět“ až na stupeň „nenadané, zatímco u chlapců zaznamenáváme jen pokles o jedno pásmo...a takto bychom mohli pokračovat i v případě hodnocení významu předmětu, vynaložené píle v předmětu nebo prospěchu v předmětu. V závěru tedy můžeme shrnout, že postoje dívek a chlapců k výpočetní technice se v průběhu ročníků výrazně zhoršují, přitom dívky zaujímají k výpočetní technice ještě negativnější postoje než chlapci.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se ve výpočetní technice významně projeví ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější (nevýznamně), motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí (nevýznamně) a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k výpočetní technice v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců - se výrazně mění postoje ke všem faktorům předmětu. Nejvýraznější změny zaznamenáváme v oblíbě předmětu, obtížnosti předmětu a prospěchu v předmětu, které se v průběhu ročníků mění o dva až tři stupně (v případě oblíby) – oblíba klesá z „velmi oblíbeného předmětu“ na „neoblíbený předmět,“ obtížnost stoupá ze „snadného předmětu“ na „obtížný předmět a prospěch klesá z „velmi dobrého prospěchu“ na „dostatečný prospěch.“ Ostatní faktory pak shodně klesají (nuda roste) o jedno pásmo na svou střední úroveň. Všechny změny v hodnocení faktorů přitom odpovídají všem námi nalezeným korelačním vztahům. Co se nám tedy nabízí k zamyšlení? Zvyšující se obtížnost předmětu není asi ani tak zarážející jako stoupající neoblíba předmětu – v době, v jaké momentálně žijeme... Suma sumárum, postoje žáků k výpočetní technice se v průběhu ročníků výrazně zhoršují.

Pokud se nám výpočetní technika ukazuje jako předmět oblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný; žáci se pro něj cítí být nadaní a motivovaní, jsou v něm pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu, pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k menší oblíbenosti předmětu, vyšší obtížnosti předmětu, střednímu významu předmětu, střednímu nadání, motivaci a pílí, středně vysoké nuditě a špatnému prospěchu. Čili:

*Výpočetní technika je předmět oblíbený (na vyšší hladině/směrem k vysoké oblíbenosti); ani obtížný, ani snadný (na vyšší hladině/směrem k vyšší obtížnosti); významný (na nižší hladině/směrem k střednímu významu); žáci se pro něj cítí být nadaní (na nižší hladině/směrem k střednímu nadání) a motivovaní (na nižší hladině/směrem k střední motivaci); jsou v něm pilní (na nižší hladině/směrem k střední pílí); v předmětu se nudí málokdy (na nižší úrovni/směrem k střední úrovni nudy) a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu (na nižší hladině/směrem k špatnému – dostatečnému prospěchu).*

### 3.1.9 Tělesná výchova [TV]

#### 3.1.9.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „velmi oblíbený,“ NERAD – „oblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba TV se u dívek v průběhu ročníků významně nemění, dívky konstantně vnímají TV jako „předmět oblíbený,“ (příloha č. 13);

Chlapci – obliba TV u chlapců v průběhu ročníků postupně klesá, a to z nejvyšší úrovně obliby „předmět je velmi oblíbený“ do pásma „předmět je oblíbený,“ (příloha č. 14);

Celkově – obliba TV v průběhu ročníků postupně klesá (příloha č. 15), a to z nejvyšší úrovně obliby „předmět je velmi oblíbený“ do pásma „předmět je oblíbený.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „snadný“ (nižší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako snazší než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „velmi snadný,“ NERAD – „snadný“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – ve vývoji subjektivně vnímané obtížnosti TV nezaznamenáváme jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků žádné změny; jak dívky, tak chlapci hodnotí

předmět v průběhu ročníků stále stejně na hranici úrovní „předmět je snadný“/„předmět je velmi snadný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – obtížnost TV se v průběhu ročníků nemění, udržuje se na hranici úrovní „předmět je snadný“/„předmět je velmi snadný.“ (příloha č. 15)

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji subjektivně vnímaného významu TV v průběhu ročníků pouze klesavou tendenci; význam TV klesá z úrovně „předmět je významný“ na úroveň „předmět je zčásti významný“ v případě chlapců, v případě dívek klesá význam TV o dva stupně - na úroveň „předmět je málo významný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost TV v průběhu ročníků významně klesá, a to z pásma „předmět je významný“ na nižší hladinu pásma „předmět je zčásti významný.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „nadání“ (vyšší úroveň nadanosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky - subjektivně vnímané nadání pro TV u dívek v průběhu ročníků postupně stoupá, zvyšuje se z pásma „nadané pro předmět“ na úroveň „velmi nadané pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivně vnímané nadání pro TV u chlapců v průběhu ročníků významně kolísá mezi pásmy „velmi nadaní“/„nadání pro předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro TV v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) kolísá mezi pásmy „velmi nadání pro předmět“ a „nadání pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „motivovaní“ (vyšší úroveň motivace), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „motivovaní,“ NERAD – „středně motivovaní“);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – motivovanost dívek pro/v TV v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) kolísá na hranici pásem „velmi motivované“/„motivované“ v předmětu/pro předmět, (příloha č. 13);

Chlapci – motivovanost chlapců pro/v TV v průběhu ročníků významně klesá, a to přes dvě pásma, ze stupně „velmi motivovaní“ v předmětu/pro předmět na střední úroveň motivace – „středně motivovaní“ v předmětu/pro předmět, (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v TV vykazuje v průběhu ročníků postupně klesavou tendenci, motivace žáků pro/v TV klesá z pásma „motivovaní“ pro předmět/v předmětu na úroveň „středně motivovaní“ pro předmět/v předmětu. (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „pilní“ (vyšší úroveň píle), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „pilní“, NERAD – hranice „pilní“/„středně pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v TV se v průběhu ročníků významně nemění, dívky se cítí být v předmětu „pilné“, (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v TV v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) klesá, a to z pásma „velmi pilní v předmětu“ na stupeň „pilní v předmětu“, (příloha č. 14);

Celkově – píle v TV se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se na úrovni pásma „pilní v předmětu.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nenudí“ (nejnižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu výrazně méně (D – „nenudí se“, CH – „nudí se málokdy“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „nenudí se“, NERAD – „nudí se málokdy“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v TV se v průběhu ročníků významně nemění, konstantně se udržuje na hladině „nenudím se“ (nejnižší míra nudy), (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v TV v průběhu ročníků významně kolísá mezi pásmy „nenudím se“/„nudím se málokdy“, (příloha č. 14);

Celkově – nuda v TV v průběhu ročníků významně kolísá mezi pásmy „nenudím se“/„nudím se málokdy“, (příloha č. 15);

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „výborný prospěch“, (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – prospěch v TV jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků významně kolísá na úrovni pásem „výborný prospěch“/„velmi dobrý prospěch,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v TV v průběhu ročníků významně kolísá na úrovni pásem „výborný prospěch“/„velmi dobrý prospěch.“ (příloha č. 15)

### **3.1.9.b Shrnutí**

Tělesná výchova se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být nadaní a motivovaní; jsou v něm pilní; v předmětu se nenudí a dosahují v něm výborného prospěchu.

Hodnocení tělesné výchovy žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktor se ukázalo pouze nadání. Protichůdné názory na tělesnou výchovu jsou velmi pravděpodobně způsobeny i samotným zaměřením žáků a jejich rozdělením do tříd „podnikatelských“ a „sportovních.“

Intersexuální rozdíly nebyly na významné úrovni téměř vůbec zaznamenány, jedinou výjimku představuje faktor nudy – dívky se ve srovnání s chlapci v předmětu významně méně nudí.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích k tělesné výchově v průběhu ročníků podléhají zejména chlapci, a to ve všech faktorech s výjimkou obtížnosti, dívky mění svůj postoj pouze v polovině sledovaných faktorů. Postoje chlapců k tělesné výchově se v průběhu ročníků mírně zhoršují, o jeden stupeň významně klesá obliba předmětu (z „velmi oblíbeného předmětu“ na „oblíbený předmět“) a význam předmětu (z „významného předmětu“ na úroveň střední významnosti), motivace a píle klesají až přes dvě pásma (z „velmi motivovaného“ a velmi pilného žáka“ do úrovně střední motivace a píle). Ve shodě s chlapci i u dívek dochází k propadu významu tělesné výchovy, ovšem v mnohem větším rozsahu – „z významného předmětu“ na „málo významný“ předmět.“



Výrazné rozdíly ve vývoji postojů mezi chlapci a dívkami spatřujeme i v dalších faktorech. V hodnocení oblíbenosti předmětu (u dívek se hladina „oblíbený předmět“ nemění, u chlapců oblíbenost klesá, viz výše), motivace (u dívek kolísá na vysokých úrovních motivace, u chlapců klesá, viz výše), pílě (píle dívek se nemění, jsou „pilné v předmětu,“ u chlapců píle klesá, viz výše). Celkově vzato, v tělesné výchově se chlapci ve srovnání s dívkami více propadají v oblíbenosti předmětu, motivaci pro předmět/v předmětu a píli v předmětu, dívky zase více v oblasti významu předmětu. Už samotný fakt, že tělesná výchova je chlapci v průběhu ročníků vnímána hůře než dívkami, je sám o sobě překvapující – tím spíše, vezmeme-li v úvahu typ školy a procento chlapců navštěvující přímo sportovně zaměřené třídy. Otázek zde vyvstává mnoho. Proč se zhoršuje „chlapecké“ hodnocení tělesné výchovy? Proč u dívek tak „drasticky“ klesá význam tělesné výchovy, proč to ale nemá vliv na jejich motivaci, píli v předmětu? Aj.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v tělesné výchově významně projeví ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější; snazší; významnější (nevýznamně); cítí se být pro něj nadanější (nevýznamně); motivovanější; hodnotí se jako pilnější; méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu (nevýznamně).

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k tělesné výchově v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje pouze k obtížnosti předmětu a píli v předmětu. Oblíbenost tělesné výchovy v průběhu ročníků klesá z nejvyššího stupně oblíbenosti na „předmět oblíbený,“ význam předmětu a motivace v předmětu/pro předmět pak klesají z vyšší úrovně na jejich střední hladinu. Nadání pro předmět, nuda a prospěch v předmětu pak kolísají na svých nejvyšších (v případě nudy nejnižších) stupních – mezi „vysokou nadaností“ a „nadaností,“ „výborným prospěchem“ a „velmi dobrým prospěchem“ a na úrovních „nenudím se“/„nudím se málokdy.“ S ohledem na tyto změny ale můžeme konečně konstatovat, že postoje žáků k tělesné výchově se zhoršují jen nepatrně a že v porovnání s ostatními předměty je tělesná výchova předmětem stále hodnoceným na těch nejvyšších úrovních a s nejnižší mírou nudy.

Pokud se nám tedy tělesná výchova ukazuje jako předmět „oblíbený,“ „zčásti významný,“ pro nějž se žáci cítí být „nadaní,“ „motivovaní,“ a v němž se „nenudí“

a dosahují v něm „výborného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k větší oblíbenosti předmětu, vyššímu významu předmětu, vysoké nadanosti pro předmět, ale spíše střední motivace v předmětu, o něco vyšší nudě a horšímu prospěchu. Čili:

*Tělesná výchova je předmět oblíbený (na vyšší hladině/směrem k vysoké oblíbenosti); snadný; zčásti významný (na vyšší hladině/směrem k vyššímu významu); žáci se pro něj cítí být nadaní (na vyšší hladině/směrem k vysokému nadání) a motivovaní (na nižší hladině/směrem k střední motivaci); jsou v něm pilní; v předmětu se „nenudí“ (na nižší úrovni/směrem k nižší úrovni nudy) a dosahují v něm výborného prospěchu (na nižší hladině/směrem k velmi dobrému prospěchu).*

### 3.1.10 Základy přírodních věd [ZPV]

#### 3.1.10.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň oblíbenosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako oblíbenější [CH – „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (blíže k horní hranici) D – „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „ani oblíbený, ani neoblíbený“, NERAD – „neoblíbený“);

##### *Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba ZPV u dívek v průběhu 1. a 2. r. klesá ze stupně „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ na nižší úroveň oblíbenosti - „předmět je neoblíbený,“ ovšem tento pokles se neprokázal jako významný, (příloha č. 13);

Chlapci – obliba ZPV se u chlapců v průběhu 1. a 2. r. nijak významně nemění, chlapci vnímají předmět stále jako „předmět ani oblíbený, ani neoblíbený,“ (příloha č. 14);

Celkově – obliba ZPV se v průběhu 1. a 2. ročníku významně nemění (příloha č. 15), udržuje se na úrovni pásma „předmět ani oblíbený, ani neoblíbený.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivního vnímání obtížnosti ZPV má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 2. r. dochází k významnému snížení subjektivně vnímané obtížnosti, a to o dva stupně, z pásma „předmět je obtížný“ až na úroveň „předmět je snadný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímaná obtížnost ZPV v průběhu 1. a 2. r. významně klesá, a to přes dvě pásma, ze stupně „předmět je obtížný“ až na úroveň „předmět je snadný.“ (příloha č. 15)

#### VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „zčásti významný,“ NERAD – „málo významný“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – významnost ZPV u dívek v průběhu 1. a 2. r. výrazně klesá, a to z pásma „předmět je zčásti významný“ na stupeň „předmět je nevýznamný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – u chlapců nezaznamenáváme ve vývoji významnosti ZPV žádné významné změny, chlapci vnímají předmět stále jako „zčásti významný,“ (příloha č. 14);

Celkově – významnost ZPV v průběhu 1. a 2. ročníku klesá z pásma „předmět je zčásti významný“ až na hranici „předmět nevýznamný.“ (příloha č. 15)

#### NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se hodnotí jako nadanější pro předmět než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD - „středně nadaní,“ NERAD - „málo nadaní“);*

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivně vnímaného nadání pro ZPV má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; v průběhu 1. a 2. r. dochází k významnému nárůstu subjektivně vnímané nadanosti pro předmět z úrovně „nenadání/é pro předmět“ do úrovně střední nadanosti v případě dívek, tj. „středně nadané,“ u chlapců pak až k hranici „nadání pro předmět,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro ZPV v průběhu 1. a 2. ročníku významně stoupá, a to z úrovně „nenadání pro předmět“ do pásma „středně nadaní pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);*

*Hledisko homogenity – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);*

*Intersexuální rozdíly v hodnocení – nezaznamenány, (příloha č. 8);*

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – nezaznamenány, (příloha č. 12);*

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v ZPV má v průběhu 1. a 2. r. významně klesavou tendenci, motivace dívek pro/v ZPV klesá z úrovně „středně motivované“ na nižší úroveň „nemotivované“ pro předmět/v předmětu, (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v průběhu 1. až 2. r. cítí být pro/v ZPV motivovaní stále stejně, a to na nižší hladině pásma „středně motivovaní“ pro předmět/v předmětu, (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v ZPV v průběhu 1. až 2. ročníku významně klesá z pásma „středně motivovaní“ na nižší úroveň „nemotivovaní“ pro předmět/v předmětu. (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);*

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „středně pilní,“ NERAD – „málo pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj píle v ZPV má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; dívky i chlapci se v průběhu 1. až 2. r. cítí být v ZPV pilní stále stejně, hodnotí se jako „středně pilní,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – píle v ZPV se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se stále na úrovni pásma „středně pilní.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „někdy nudí“ (střední úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v ZPV má v průběhu 1. a 2. r. mírně stoupavou tendenci, nuda dívek v ZPV stoupá z úrovně „někdy se nudím“ na úroveň „často se nudím,“ ovšem tento nárůst se neprokázal jako významný, (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v ZPV se v průběhu 1. a 2. r. významně nemění, udržuje se na střední hladině pásma „někdy se nudím,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v ZPV se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se stále na úrovni pásma „někdy se nudím.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „velmi dobrý prospěch“/„dobrý – průměrný prospěch“, NERAD – „dobrý - průměrný prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – prospěch v ZPV v průběhu 1. a 2. r. jak u dívek, tak u chlapců významně stoupá, zlepšuje se; „dostatečný prospěch“ dívek a „dobrý – průměrný prospěch“ chlapců stoupá až k hranici „velmi dobrého prospěchu“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v ZPV v průběhu 1. a 2. ročníku významně stoupá, zlepšuje se z pásma „dobrého – průměrného prospěchu“ až na hranici „velmi dobrého prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.10.b Shrnutí**

Základy přírodních věd se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (tedy uvádějí střední míru nudy) a dosahují v něm dobrého – průměrného prospěchu.

Hodnocení základů přírodních věd žáky můžeme celkově považovat za spíše heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktory se ukázaly pouze faktory nadání, píle a známka.

Intersexuální rozdíly nebyly na významné úrovni téměř vůbec zaznamenány, jedinou výjimku představuje faktor oblíbenosti – chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako oblíbenější.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích k základům přírodních věd v průběhu ročníků podléhají zejména dívky. Dívky mění postoje k předmětu ve všech sledovaných faktorech vyjma píle, zatímco chlapci jen v obtížnosti, nadání a známce. Kde (v čem) byly nalezeny rozdíly ve vývoji postojů mezi chlapci a dívkami? Jestliže jsme si v případě některých předmětů (např. ČJ, AJ) všimli výraznějšího propadu dívek v oblasti nadání

ve srovnání s chlapci, pak v základech přírodních věd můžeme analogicky tvrdit opačné, že u chlapců ve srovnání dívkami dochází v přírodních vědách k výraznějšímu vzestupu subjektivně vnímaného nadání – úroveň „nenadanosti“ se u dívek mění na „střední nadanost“, u chlapců ale stoupá výše na úroveň „nadaní pro předmět.“ Kromě toho, že nadání dívek v základech přírodních věd nestoupá tak zásadně jako u chlapců, dochází u dívek k významnějšímu snížení oblíbenosti, významu, motivace v předmětu a nárůstu nudy - dívky se propadají na úroveň „neoblíbený“, „nevýznamný“ předmět, „nemotivované“, „často se nudící“, zatímco chlapci se v těchto faktorech konstantně udržují na středních hladinách. Přes tyto poklesy ale zaznamenáváme u dívek ve srovnání s chlapci mnohem výraznější zlepšení známek, z „nedostatečného prospěchu“ se zlepšují na úroveň „velmi dobrého prospěchu.“ Celkově vzato se tedy postoj chlapců k základům přírodních věd v průběhu 1. až 2. ročníku spíše zlepšuje, vnímají jej mnohem „optimističtěji“, u dívek pak dochází k spíše opačné reakci – i přes zlepšující známky je vidět, že vztah dívek k základům přírodních věd se v průběhu ročníků významně zhoršuje.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v základech přírodních věd významně projeví ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější (nevýznamně), hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí (nevýznamně) a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k základům přírodních věd v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje k oblíbenosti, pílě a nudě v předmětu. Obtížnost předmětu, význam předmětu a motivace v předmětu v průběhu ročníků významně klesají, v prvních dvou případech dokonce přes dvě pásma, shodně pak všechny tři faktory klesají až na jejich nízkou úroveň – „předmět snadný“, „nevýznamný“, „nemotivovaní pro předmět/v předmětu.“ Faktory nadání a známka v základech přírodních věd vykazují stoupavou tendenci, „nenadanost pro předmět“ se mění ve „střední míru nadanosti“, „dobrý – průměrný prospěch“ se zlepšuje na úroveň „velmi dobrého prospěchu.“ Opět by se naskýtal myšlenka, že nárůst nadání a lepších známek bude mít co do činění s poklesem obtížnosti předmětu, leč námi nalezené korelace takové domněnky potvrzují jen velmi slabě. Spíše je zarážející, že v průběhu



ročníků dochází k snížení subjektivně vnímané obtížnosti předmětu, a ne jejímu zvýšení. Vzhledem k tomu, že do základů přírodních věd jsou vměstnány poznatky tří oborů - chemie, fyziky a biologie, které jsou navíc na jiných školách rozvrženy do čtyř let, nikoli do dvou jako v tomto případě, nebo se vyučují samostatně, bychom očekávali, že ve 2. r. bude obtížnost předmětu spíše kulminovat. Samozřejmě že obsah předmětu a jeho obtížnost, náročnost vyplývá z individuálního ŠVP a pojetí a přístupu učitele, nicméně stojí otázka, zda je vůbec „zdravé,“ aby si žáci na SŠ vytvořili o přírodních vědách, jakými jsou fyzika, chemie a biologie, takový obraz, že se jedná o „věci“ snadné a nekomplikované, nijak zvlášť významné a že se dají bez problémů zvládnout (že jsou pro ně vlastně nadaní). Celkově nemůžeme říci, že by se postoje žáků k základům přírodních věd ubíraly ve směru zlepšení nebo zhoršení, dostáváme se zde do situace jako v případě českého jazyka, hodnocení některých faktorů se zlepšuje, ale jiných zase významně zhoršuje.

V závěru jen upřesněme výsledky v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec). Pokud se základy přírodních věd ukazují jako předmět „ani obtížný, ani snadný,“ „zčásti významný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně nadaní,“ „středně motivovaní“ a dosahují v něm „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k nižší obtížnosti, významnosti, nadanosti, motivovanosti a lepšímu prospěchu. Čili:

*Základy přírodních věd jsou předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný (na nižší hladině/směrem k větší snadnosti); zčásti významný (na nižší hladině/směrem k malé významnosti); žáci se pro něj cítí být středně nadaní (na nižší hladině/směrem k malému nadání) a středně motivovaní (na nižší hladině/směrem k malé motivaci); jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí a dosahují v něm dobrého – průměrného prospěchu (na vyšší hladině/směrem k velmi dobrému prospěchu).*

### 3.1.11 Hospodářský zeměpis [HZ]

#### 3.1.11.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba HZ u dívek v průběhu 1. a 2. r. významně stoupá ze stupně „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ na vyšší úroveň obliby „předmět je oblíbený,“ (příloha č. 13);

Chlapci – obliba HZ se u chlapců v průběhu 1. a 2. r. nijak významně nemění (i když zaznamenáváme mírný nárůst), chlapci stále hodnotí předmět jako „předmět oblíbený,“ (příloha č. 14);

Celkově – obliba HZ v průběhu 1. a 2. ročníku významně stoupá (příloha č. 15), ovšem udržuje se stále na úrovni pásma „předmět je oblíbený.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – vývoj subjektivního vnímání obtížnosti HZ má stejný průběh jak u dívek, tak u chlapců; mezi 1. a 2. r. dochází k významnému snížení subjektivně vnímané obtížnosti o jeden stupeň, u dívek z pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný“

na úroveň „předmět je snadný;“ u chlapců ze stupně „předmět je obtížný“ na střední úroveň „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímaná obtížnost HZ v průběhu 1. a 2. r. významně klesá, a to z pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný“ na hranici úrovně „předmět je snadný.“ (příloha č. 15)

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD – „zčásti významný“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců nezaznamenáváme ve vývoji významnosti HZ žádné výrazné změny; význam HZ se v průběhu 1. a 2. r. udržuje na hranici „významný předmět“/„zčásti významný předmět,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost HZ se průběhu 1. a 2. ročníku nemění, udržuje se na hranici pásem „předmět je významný“/„předmět je zčásti významný,“ (příloha č. 15);

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „nadání“ (vyšší úroveň nadanosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se hodnotí jako nadanější pro předmět než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „nadání,“ NERAD „středně nadání“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivně vnímané nadání dívek pro HZ v průběhu 1. a 2. r. významně stoupá ze stupně „středně nadané“ na vyšší úroveň „nadané pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivně vnímané nadání chlapců pro HZ se v průběhu 1. a 2. r. nijak významně nemění (i když zaznamenáváme mírný nárůst), chlapci se stále hodnotí jako „nadání pro předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro HZ v průběhu 1. a 2. ročníku mírně (nevýznamně) stoupá, a to z úrovně „středně nadání“ do pásma „nadání pro předmět.“ (příloha č. 15)

#### MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „motivovaní“ (vyšší úroveň motivace), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „motivovaný,“ NERAD – „středně motivovaný“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v HZ má v průběhu 1. a 2. r. významně stoupavou tendenci, motivace dívek pro/v HZ stoupá z úrovně „středně motivované“ na vyšší úroveň „motivované“ pro předmět/v předmětu, (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v průběhu 1. až 2. r. cítí být pro/v HZ motivovaní stále stejně, a to na nižší hladině pásma „motivovaní pro předmět/v předmětu,“ (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v HZ se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje na hranici pásma „motivovaní“/„středně motivovaní“ pro předmět/v předmětu. (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „pilní“ (vyšší úroveň píle), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „pilní“, NERAD – „středně pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky - píle dívek v HZ má v průběhu 1. a 2. r. významně stoupavou tendenci, píle dívek v HZ stoupá z úrovně „středně pilné“ na vyšší úroveň „pilné“ v předmětu, (příloha č. 13);

Chlapci – chlapci se v HZ v průběhu 1. až 2. r. cítí být pilní stále stejně, hodnotí se jako „pilní“ v předmětu, (příloha č. 14);

Celkově – píle v HZ se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se stále na hranici pásem „pilní“/„středně pilní“ v předmětu. (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy“, NERAD – „někdy se nudím“ (střední úroveň)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – nuda v HZ v průběhu 1. a 2. r. se jak u dívek, tak u chlapců významně nemění, chlapci i dívky se v předmětu stále „nudí málokdy“, (příloha č. 13, 14);

Celkově – nuda v HZ se v průběhu 1. až 2. ročníku významně nemění, udržuje se stále na úrovni pásma „nudím se málokdy.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „velmi dobrý prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „výborný“/„velmi dobrý prospěch,“ NERAD – „velmi dobrý prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – prospěch v HZ se v průběhu 1. a 2. r. jak u dívek, tak u chlapců významně nemění, dívky i chlapci vykazují v předmětu „velmi dobrý prospěch,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v HZ se v průběhu 1. a 2. ročníku významně nemění, udržuje se na úrovni „velmi dobrého prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.11.b Shrnutí**

Hospodářský zeměpis se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; ani obtížný, ani snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být nadaní a motivovaní, jsou v něm pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu.

Hodnocení hospodářského zeměpisu žáky můžeme celkově považovat za vysoce homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme v drtivé většině sledovaných faktorů, jako mírně heterogenní faktor se ukázal pouze faktor nudy.

Intersexuální rozdíly nebyly na významné úrovni zaznamenány ani v jednom ze sledovaných faktorů.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích k hospodářskému zeměpisu v průběhu ročníků podléhají zejména dívky, chlapci mění postoj pouze k obtížnosti předmětu. U dívek spatřujeme v průběhu ročníků jakési „stíhání“ chlapců. Dívky v 1. r. vykazují o stupeň horší postoj k předmětu než chlapci, a to hned v několika faktorech – v oblibě, nadání, motivaci a pílí. Tyto faktory pak ve 2. r. stoupají na úroveň chlapců,

a tedy i na konečnou úroveň celkového hodnocení (viz první odstavec). V hodnocení obtížnosti předmětu v průběhu ročníků však nalézáme trvalý, udržující se rozdíl jednoho stupně v hodnocení dívek a chlapců – posun u dívek ze střední obtížnosti na nižší, u chlapců z vyšší obtížnosti na střední obtížnost.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v hospodářském zeměpisě významně projevily ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější (nevýznamně), snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k hospodářskému zeměpisu v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje ke všem faktorům s výjimkou obtížnosti předmětu a nadání pro předmět. Obtížnost předmětu vykazuje v průběhu 1. až 2. ročníku významně klesavou tendenci (mj. v souladu s poklesy u dívek i u chlapců), obtížnost předmětu se snižuje ze střední úrovně na nižší stupeň – „předmět snadný.“ Nadání pro předmět mírně stoupá, překračuje pásmo středního nadání do úrovně vyšší nadanosti – „nadaní pro předmět.“ Můžeme tedy vidět, že postoje žáků k hospodářskému zeměpisu se v průběhu ročníků mírně zlepšují.

Pokud se nám v průměrném hodnocení předmět ukazuje jako „ani obtížný, ani snadný,“ pro nějž se žáci cítí být „nadaní,“ musíme tento výsledek vnímat ve směru k větší snadnosti předmětu a střední úrovni nadanosti. Čili:

*Hospodářský zeměpis je předmět oblíbený; ani obtížný, ani snadný (na nižší hladině/směrem k nižší obtížnosti); zčásti významný; žáci se pro něj cítí být nadaní (na nižší hladině/směrem k střednímu nadání) a motivovaní, jsou v něm pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm velmi dobrého prospěchu.*

### 3.1.12 Ekonomika a management [EM]

#### 3.1.12.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „oblíbený“, NERAD – „zčásti oblíbený“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba EM u dívek v průběhu ročníků významně kolísá, mezi 1. – 2. r. dochází k významnému poklesu obliby z pásma „předmět je oblíbený“ na střední úroveň obliby „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“, od 3. do 4. r. pak obliba předmětu významně stoupá na úroveň shodnou s 1. r., celkově obliba EM u dívek kolísá mezi stupni „oblíbený“/„ani oblíbený, ani neoblíbený“ předmět, (příloha č. 13);

Chlapci – obliba EM u chlapců v průběhu ročníků mírně (nevýznamně) klesá, snižuje se z pásma „předmět je oblíbený“ na střední úroveň obliby „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – obliba EM v průběhu ročníků kolísá mezi stupni „oblíbený“/„ani oblíbený, ani neoblíbený“ předmět. (příloha č. 15)

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „obtížný“ (vyšší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);



#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – subjektivně vnímaná obtížnost EM jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků stoupá; u dívek významně stoupá ze střední úrovně „předmět není ani obtížný, ani snadný“ až na stupeň „předmět je velmi obtížný,“ u chlapců stoupá pouze mírně – ze stupně shodného s dívkami „předmět není ani obtížný, ani snadný“ na úroveň „předmět je obtížný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – obtížnost EM v průběhu ročníků významně stoupá (příloha č. 15), a to z úrovně „předmět není ani obtížný, ani snadný“ do pásma „předmět je obtížný.“

#### VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „velmi významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „velmi významný,“ NERAD – „významný“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců zaznamenáváme ve vývoji subjektivně vnímaného významu EM v průběhu ročníků pouze klesavou tendenci; význam EM klesá z nejvyšší úrovně „předmět je velmi významný“ na úroveň „předmět je významný,“ přitom u dívek zaznamenáváme větší propad ve vnímání významu EM než u chlapců, (příloha č. 13, 14);

Celkově – významnost EM v průběhu ročníků významně klesá, a to z pásma „předmět je velmi významný“ na nižší hladinu pásma „předmět je významný.“ (příloha č. 15)

#### NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako nadanější pro předmět (CH – hranice „nadaní“/„středně nadaní“,“ D – „středně nadané“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se hodnotí jako nadanější pro předmět než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „nadaní“/„středně nadaní“,“ NERAD – „středně nadaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – subjektivně vnímané nadání pro EM jak u dívek, tak u chlapců v průběhu ročníků postupně klesá, a to z úrovně „nadaní pro předmět“ na stupeň „středně nadaní“,“ přitom v případě dívek dochází k výrazně hlubšímu propadu subjektivně vnímaného nadání než u chlapců, (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro EM v průběhu ročníků významně klesá, a to z úrovně „nadaní pro předmět“ hluboko do pásma „středně nadaní pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „motivovaní“ (vyšší úroveň motivace), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu [(D – „motivované“ (blíže k horní hranici), CH – „motivované“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „motivovaní“,“ NERAD – „středně motivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – motivovanost pro/v EM se v průběhu ročníků jak u dívek, tak u chlapců významně nemění; v případě obou pohlaví se udržuje na úrovni pásma „motivovaní“ pro předmět/v předmětu, (příloha č. 13, 14);

Celkově – motivace pro/v EM se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se na úrovni pásma „motivovaní“ pro předmět/v předmětu. (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „pilní,“ NERAD – „středně pilní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – píle dívek i chlapců v EM se v průběhu ročníků významně nemění, v případě obou pohlaví píle mírně kolísá na hranici „pilní v předmětu“/„středně pilní v předmětu;“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – píle v EM se v průběhu ročníků významně nemění, mírně kolísá na hranici „pilní v předmětu“/„středně pilní v předmětu.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „nudí se málokdy,“ NERAD – hranice „nudí se málokdy“/„nudí se někdy“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda EM u dívek v průběhu ročníků významně kolísá, mezi 1. – 2. r. dochází k významnému nárůstu nudy z úrovně „nenudím se“ až na střední úroveň nudy „někdy se nudím,“ v průběhu 3. a 4. r. pak nuda v předmětu významně klesá na úroveň shodnou

s 1. r., celkově nuda EM u dívek kolísá mezi stupni „nenudím se“/„někdy se nudím,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda EM se u chlapců v průběhu ročníků významně nemění, chlapci se v EM konstantně „nudí málokdy,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v EM v průběhu ročníků významně kolísá, ovšem v hranicích pásma „nudím se málokdy.“ (příloha č. 15)

## **ZNÁMKA**

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – prospěch v EM v průběhu ročníků jak u dívek, tak u chlapců významně klesá, zhoršuje se; a to v případě obou pohlaví z výchozí úrovně „velmi dobrého prospěchu“ až na úroveň „dostatečného prospěchu,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v EM v průběhu ročníků významně klesá, a to z úrovně „velmi dobrého prospěchu“ až na „dostatečný prospěch.“ (příloha č. 15)

### **3.1.12.b Shrnutí**

Ekonomika a management se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; obtížný; velmi významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení ekonomie a managementu žáky můžeme celkově považovat za vysoce homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše heterogenní faktor se ukázal pouze faktor nudy.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány pouze ve dvou faktorech – nadání a motivaci, přitom motivace mluví „ve prospěch“ dívek, nadání

„ve prospěch“ chlapců, tj. dívky se ve srovnání s chlapci cítí být v předmětu více motivovanější, chlapci se ve srovnání s dívkami cítí být pro předmět nadanější.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že výrazným změnám v postojích v průběhu ročníků podléhají jak dívky, tak chlapci, a to ve většině sledovaných faktorů. U obou pohlaví se navíc projevují tytéž změny, proto můžeme konstatovat, že výrazné rozdíly ve vývoji postojů mezi chlapci a dívkami nebyly nalezeny. Nemůžeme si ale nevšimnout, že i když se postoje dívek a chlapců k ekonomice a managementu ubírají „stejným směrem,“ přesto větší rozsah změn spatřujeme u dívek. Dívky ve srovnání s chlapci vnímají předmět v průběhu ročníků jako významně obtížnější, méně významný, cítí se být méně nadané pro předmět a více se v předmětu nudí.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v ekonomice a managementu významně projevily ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu (nevýznamně).

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k ekonomice a managementu v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásam), všech zjištěných průměrů a vývoje postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje k motivaci v předmětu/pro předmětu, pílí v předmětu a nudě v předmětu. Obliba ekonomiky a managementu v průběhu ročníků kolísá mezi střední a vyšší úrovní oblíbeností – tj. mezi stupni „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ a „předmět je oblíbený.“ Zatímco obtížnost předmětu roste z pásma střední obtížnosti na vyšší hladinu – „předmět je obtížný,“ ostatní faktory jako význam, nadání a známka klesají – z „velmi významného předmětu“ na úroveň „významného předmětu,“ z vyšší hladiny nadanosti „nadání pro předmět“ na stupeň „středně nadání,“ známka pak klesá o dva stupně z „velmi dobrého prospěchu“ až na „dostatečný prospěch.“ Postoje žáků k ekonomice a managementu se tedy v průběhu ročníků mírně zhoršují.

Pokud se nám ekonomika a management ukazuje jako předmět „oblíbený,“ „obtížný,“ „velmi významný,“ pro nějž se žáci cítí být „středně nadaní“ a v němž dosahují „dobrého - průměrného prospěchu,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k menší

oblíbenosti předmětu, jeho nižší obtížnosti a významu, vyššímu nadání a špatnému prospěchu. Čili:

*Ekonomika a management je předmět oblíbený (na nižší hladině/směrem k střední oblíbenosti); obtížný (na nižší hladině/směrem k střední obtížnosti); velmi významný (na nižší hladině/směrem k vyššímu významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní (na vyšší hladině/směrem k vyššímu nadání) a motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu (na nižší hladině/směrem k špatnému – dostatečnému prospěchu).*

### 3.1.13 Účetnictví [ÚČ]

#### 3.1.13.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň oblíbenosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na oblíbenost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „ani oblíbený, ani neoblíbený“, NERAD – „neoblíbený“);

##### *Vývojové aspekty:*

Dívky – u dívek zaznamenáváme v průběhu 2. – 4. r. výrazné kolísání v oblíbenosti ÚČ; mezi 2. a 3. r. dochází k výraznému vzestupu oblíbenosti - ze stupně „předmět je neoblíbený“ na stupeň „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“, ve 4. r. však oblíbenost zase významně klesá a dostává se na úroveň shodnou s 2. r., celkově oblíbenost ÚČ u dívek kolísá mezi stupni „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“/„neoblíbený předmět“, a to spíše směrem k neoblíbenosti předmětu, (příloha č. 13);

Chlapci – oblíbenost ÚČ se v průběhu 2. a 4. r. u chlapců významně nemění, udržuje se na střední hladině pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“, (příloha č. 14);

Celkově – oblíbenost ÚČ v průběhu 2. - 4. ročníku kolísá (příloha č. 15), a to na hranici pásem „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“/„neoblíbený předmět.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – nezaznamenány, (příloha č. 12);*

*Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivně vnímaná obtížnost ÚČ u dívek v průběhu 2. a 4. r. mírně (nevýznamně) klesá, ovšem v rámci pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ celkově se tedy postoj dívek k obtížnosti ÚČ v průběhu 2. a 4. r. nemění, (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivní vnímání obtížnosti ÚČ u chlapců postupně stoupá, ovšem jen na úrovni pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ celkově se tedy postoj chlapců k obtížnosti ÚČ v průběhu 2. a 4. r. nemění, (příloha č. 14);

Celkově – obtížnost ÚČ se v průběhu 2. - 4. ročníku významně nemění (příloha č. 15), udržuje se na úrovni pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný.“

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);*

*Hledisko homogenity – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 6);*

*Intersexuální rozdíly v hodnocení – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější (D – „významný,“ CH – hranice „významný“/„zčásti významný“);*

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD „zčásti významný“);*

*Vývojové aspekty:*

Dívky – u dívek zaznamenáváme v průběhu 2. – 4. r. výrazné kolísání ve vnímání významu ÚČ; mezi 2. a 3. r. dochází k výraznému vzestupu významu ÚČ - ze stupně „předmět je zčásti významný“ na stupeň „předmět je významný,“ ve 4. r. však význam zase klesá a dostává se na úroveň shodnou s 2. r., celkově význam ÚČ u dívek kolísá mezi stupni „zčásti významný předmět“/„významný předmět,“ a to spíše směrem k vyšší významnosti předmětu, (příloha č. 13);

Chlapci – u chlapců význam ÚČ v průběhu 2. a 4. r. postupně (nevýznamně) klesá z pásma „předmět je významný“ na střední úroveň „předmět je zčásti významný,“ (příloha č. 14);



Celkově – významnost ÚČ má v průběhu 2. - 4. ročníku mírně kolísavou tendenci, nevýznamně kolísá na hranici pásem „předmět je významný“/„předmět je zčásti významný.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se hodnotí jako nadanější pro předmět než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „středně nadaní,“ NERAD „málo nadaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivně vnímané nadání dívek pro ÚČ v průběhu 2. a 4. r. mírně (nevýznamně) klesá, a to z pásma „středně nadané pro předmět“ na úroveň „nenadané pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivně vnímané nadání chlapců pro ÚČ se v průběhu 2. a 4. r. významně nemění, udržuje se na dolní hranici pásma „středně nadaní,“ (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro ÚČ se v průběhu 2. – 4. ročníku významně nemění, udržuje se na nižší hladině pásma „středně nadaní pro předmět,“ (příloha č. 15);

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „málo motivovaní“ (nižší úroveň motivace), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v ÚČ vykazuje v průběhu 2. a 4. r. postupně klesavou tendenci, motivace dívek klesá z úrovně „středně motivované“ na hladinu „málo motivované,“ (příloha č. 13);

Chlapci – motivovanost chlapců pro/v ÚČ v průběhu 2. a 4. r. postupně (leč na rozdíl od dívek nevýznamně) klesá, a to z úrovně „středně motivovaní“ na hladinu „málo motivovaní,“ (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v ÚČ v průběhu 2. – 4. ročníku mírně klesá, snižuje se z pásma „středně motivovaní“ na úroveň „málo motivovaní.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „málo pilní“ (nižší úroveň píce), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „středně pilní,“ NERAD – „málo pilní“);

### *Vývojové aspekty:*

Dívky - píle dívek v ÚČ vykazuje v průběhu 2. a 4. r. postupně klesavou tendenci, píle dívek klesá z úrovně „středně pilné“ hluboko do pásma „málo pilné,“ (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců pro/v ÚČ v průběhu 2. a 4. r. postupně (leč na rozdíl od dívek nevýznamně) klesá, a to z úrovně „středně pilní“ k hranici pásma „málo pilní,“ (příloha č. 14);

Celkově – píle v ÚČ v průběhu 2. – 4. ročníku mírně klesá, snižuje se z pásma „středně pilní“ na úroveň „málo pilní.“ (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „často nudí“ (střední úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami nudí v předmětu výrazně méně (CH – „někdy se nudí, D – „často se nudí“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v ÚČ se v průběhu 2. a 4. r. významně nemění, nuda se v ÚČ udržuje na hranici „často se nudím“/„někdy se nudím,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v ÚČ se v průběhu 2. a 4. r. významně nemění, udržuje se na stejné hladině středního pásma „často se nudím,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v ÚČ se v průběhu 2. – 4. ročníku významně nemění, udržuje se na vyšší hladině pásma „často se nudím.“ (příloha č. 15)

#### **ZNÁMKA**

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci vykazují v předmětu významně lepší prospěch (D – hranice „velmi dobrý prospěch,“/„dobrý – průměrný prospěch,“ CH – „dobrý – průměrný prospěch“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „velmi dobrý prospěch“/„dobrý – průměrný prospěch,“ NERAD – „dobrý - průměrný prospěch“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – prospěch dívek v ÚČ vyazuje v průběhu 2. a 4. r. postupně klesavou tendenci, prospěch dívek se zhoršuje z „velmi dobrého prospěchu“ na „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 13);

Chlapci – prospěch chlapců v ÚČ se v průběhu 2. a 4. r. významně nemění, udržuje se na úrovni „dobrého – průměrného prospěchu,“ (příloha č. 14);

Celkově – prospěch v ÚČ se v průběhu 2. – 4. ročníku významně nemění, udržuje se na hranici „velmi dobrého prospěchu“/„dobrého – průměrného“ prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.13.b Shrnutí**

Účetnictví se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být středně

nadaní a málo motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se často nudí a dosahují v něm dobrého – průměrného prospěchu.

Hodnocení účetnictví žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktory se ukázaly faktory obtížnost a nadání.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány pouze ve třech faktorech – významu, nudě a známce, přitom význam a známka mluví „ve prospěch“ dívek, nuda „ve prospěch“ chlapců, tj. dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější a dosahují v něm lepšího prospěchu, chlapci se ve srovnání s dívkami v předmětu méně nudí.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích k účetnictví v průběhu ročníků podléhají zejména dívky, chlapci mění postoj pouze ke třem oblastem - významu předmětu, motivaci v předmětu a píle v předmětu. Postoj dívek k účetnictví se v průběhu ročníku spíše zhoršuje – snižuje se nejen obliba předmětu, ale i jeho význam, dále faktory nadání, motivace, píle i prospěch v předmětu. Přitom většinou tyto faktory klesají na svou nízkou úroveň – tedy na úroveň neoblíbenosti předmětu, malé nadanosti, malé motivace, malé píle, do středního pásma pak klesají význam a známka. Shodné poklesy zaznamenáváme i u chlapců ve faktorech významu, motivace a píle, jinak se postoj chlapců k předmětu v průběhu ročníků nijak nemění. Určitý rozdíl mezi chlapci a dívkami jsme zaznamenali jen na úrovni obliby a nadání, v nichž se dívky propadají na jejich nízkou úroveň, zatímco u chlapců zůstávají postoje k předmětu v těchto faktorech stejné - udržují se na střední úrovni.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v účetnictví významně projevily ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější (nevýznamně), hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí (nevýznamně) a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k účetnictví v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývojů postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje

k obtížnosti předmětu, nadání pro předmět, nudě a prospěchu v předmětu. Obliba a význam předmětu v průběhu 2. - 4. ročníku kolísají, a to na hranici pásem „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“/„neoblíbený předmět“ a „předmět je významný“/„předmět je zčásti významný.“ Motivace pro předmět/v předmětu a píle v předmětu pak v průběhu ročníků vykazují mírně klesavou tendenci, snižují se z pásma střední motivace a píle na úroveň malé motivace a píle. Celkově se tedy postoje žáků k účetnictví v průběhu ročníků mírně zhoršují.

Pokud se nám tedy v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec) předmět ukazuje jako „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ „zčásti významný,“ v němž jsou žáci „málo motivovaní“ a „středně pilní,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k neoblíbenému předmětu, jeho vyšší významnosti, střední motivaci a malé píli v předmětu. Čili:

*Účetnictví je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený (na nižší hladině/směrem k neoblíbenosti); ani obtížný, ani snadný; zčásti významný (na vyšší hladině/směrem k vyššímu významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní a málo motivovaní (na vyšší hladině/směrem k střední motivaci), jsou v něm středně pilní (na nižší hladině/směrem k malé píli); v předmětu se často nudí a dosahují v něm dobrého – průměrného prospěchu.*

### 3.1.14 Právní nauka [PN]

#### 3.1.14.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější [D – „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (blíže k horní hranici), CH – „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ NERAD – „neoblíbený“);

##### *Vývojové aspekty:*

Dívky – obliba PN u dívek v průběhu 2. až 4. r. postupně roste, a to z dolní hranice pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený“ na úroveň „předmět je oblíbený,“ (příloha č. 13);

Chlapci – obliba PN u chlapců v průběhu 2. až 4. r. mírně (nevýznamně) stoupá, celkově se ale stále udržuje na úrovni pásma „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený,“ (příloha č. 14);

Celkově – obliba PN v průběhu 2. až 4. ročníku významně stoupá (příloha č. 15), a to od dolní hranice pásma „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“ na úroveň „předmět je oblíbený.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „obtížný“ (vyšší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako snazší [CH – „obtížný“ (blíže k dolní hranici), D – „obtížný“ (blíže k horní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – jak u dívek, tak u chlapců dochází v průběhu 2. až 4. r. k významnému poklesu subjektivně vnímané obtížnosti PN, subjektivně vnímaná obtížnost PN klesá u dívek z hranice „předmět je velmi obtížný/„předmět je obtížný,“ v případě chlapců ze stupně „předmět je obtížný,“ a to shodně pro obě pohlaví do pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – subjektivně vnímaná obtížnost PN v průběhu 2. až 4. r. významně klesá, a to z pásma „předmět je obtížný“ na střední úroveň obtížnosti „předmět není ani obtížný, ani snadný.“ (příloha č. 15)

## VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější [D – „významný“ (blíže k horní hranici), CH – „významný“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD „zčásti významný“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – význam PN se u dívek v průběhu 2. až 4. r. významně nemění, předmět dívky konstantně hodnotí jako „předmět významný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – významnost PN má u chlapců v průběhu 2. až 4. r. postupně klesavou tendenci, význam PN u chlapců klesá z pásma „předmět je významný“ na střední míru významnosti „předmět je zčásti významný,“ (příloha č. 14);

Celkově – významnost PN má v průběhu 2. až 4. ročníku klesavou tendenci, význam předmětu klesá z pásma „předmět je významný“ na hranici pásma „předmět je zčásti významný.“ (příloha č. 15)

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako nadanější pro předmět (D – hranice „nadané“/„středně nadané,“ CH – „středně nadaní“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se hodnotí jako nadanější pro předmět než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „středně nadaní“ (blíže k horní hranici), NERAD – „středně nadaní“ (blíže k dolní hranici)];

### *Vývojové aspekty:*

Dívky – nadání dívek pro PN má v průběhu 2. až 4. r. významně stoupající charakter, nadání dívek pro PN roste z úrovně „středně nadané“ do pásma „nadané pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nadání chlapců pro PN má v průběhu 2. až 4. r. stoupající tendenci, ovšem udržuje se stále v mezích téhož pásma „středně nadaní pro předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro PN má v průběhu 2. až 4. ročníku významně stoupající charakter - vzrůstá ze stupně „středně nadaní“ na hranici úrovně „nadaní pro předmět.“ (příloha č. 15)

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu (D – hranice „motivované“/„středně motivované,“ CH – „středně motivovaní“);



*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „motivovaní/středně motivovaní“, NERAD – „středně motivovaní“)*

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/v PN má v průběhu 2. až 4. r. mírně (nevýznamně) stoupající tendenci, motivace dívek pro/v PN stoupá z úrovně „středně motivované pro předmět“ na vyšší stupeň „motivované pro předmět“, (příloha č. 13);

Chlapci – motivovanost chlapců pro/v PN vykazuje v průběhu 2. až 4. r. stoupavou tendenci, ovšem v rámci jednoho pásma „středně motivovaní“, (příloha č. 14);

Celkově – motivace pro/v PN má v průběhu 2. až 4. ročníku stoupavou tendenci, ovšem stoupá na úrovni jednoho stejného pásma - „středně motivovaní pro předmět/v předmětu.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní“, (příloha č. 2, 3);*

*Hledisko homogenity – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);*

*Intersexuální rozdíly v hodnocení – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako pilnější v předmětu (D – hranice „pilné“/„středně pilné“, CH – „středně pilní“);*

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – hranice „pilní“/„středně pilní“, NERAD – „středně pilní“);*

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek v PN se v průběhu 2. až 4. r. významně nemění, píle dívek v PN se udržuje na hranici „pilné“/„středně pilné“, (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v PN se v průběhu 2. až 4. r. významně nemění, chlapci se cítí být v předmětu „středně pilní“, a to na stejné hladině tohoto pásma, (příloha č. 14);

Celkově – píle v PN se v průběhu 2. až 4. ročníku významně nemění, udržuje se stále na úrovni střední píle, a to téměř na stejné hladině tohoto pásma. (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „někdy nudí“ (střední úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu výrazně méně (D – „nudí se málokdy,“ CH – hranice „nudí se málokdy“/„někdy se nudí“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „nudím se málokdy,“ NERAD – „někdy se nudím“ (střední úroveň)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek v PN v průběhu 2. až 4. r. významně klesá, a to ze stupně „někdy se nudím“ do pásma „nudím se málokdy,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v PN v průběhu 2. až 4. r. na rozdíl od dívek významně stoupá, nuda roste ze stupně „nudím se málokdy“ do pásma „někdy se nudím,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda v PN v průběhu 2. až 4. ročníku významně kolísá, a to mezi pásmy „nudím se málokdy“ a „někdy se nudím.“ (příloha č. 15)

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci vykazují v předmětu významně lepší prospěch (D – „dobrý - průměrný prospěch,“ CH – hranice „dobrý - průměrný prospěch“/„dostatečný prospěch“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* - zaznamenány (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, vykazují v předmětu významně lepší prospěch než ti, kteří

chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „dobrý - průměrný prospěch,“ NERAD – „dostatečný prospěch“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci - prospěch v PN se v průběhu 2. až 4. r. jak u dívek, tak u chlapců významně nemění, dívky konstantně vykazují v předmětu „dobrý – průměrný prospěch,“ chlapci se pak s prospěchem pohybují stále na hranici „dobrého - průměrného prospěchu“/„dostatečného prospěchu,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – prospěch v PN se v průběhu 2. až 4. ročníku významně nemění, žáci v předmětu vykazují prospěch na hranici „dobrého - průměrného prospěchu“ a „dostatečného prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.14.b Shrnutí**

Právní nauka se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; obtížný; významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní, jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (střední míra nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení právní nauky žáky můžeme celkově považovat za spíše homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů. Jako spíše heterogenní faktory se ukázaly obliba a motivace; vysoce heterogenní faktor pak zastupuje nuda.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány ve všech faktorech, přitom s výjimkou obtížnosti vždy ve „prospěch“ dívek, tj. dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější, významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu. Chlapci na rozdíl od dívek vnímají předmět jako významně snazší.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích k právní nauce v průběhu ročníků podléhají zejména dívky, chlapci mění svůj postoj pouze k obtížnosti, významu a nudě v předmětu. Postoj dívek k právní nauce se v průběhu ročníků mírně zlepšuje, významněji stoupá obliba předmětu, klesá nuda a obtížnost, nepatrně stoupají rovněž nadání a motivace dívek v předmětu. U chlapců zaznamenáváme významnou změnu v klesající obtížnosti předmětu (ovšem klesající na stejnou úroveň jako u dívek), klesajícím významu předmětu (u dívek se význam nemění) a stoupající nudě (u dívek klesá). Výrazné rozdíly ve vývoji

postojů mezi chlapci a dívkami nalézáme téměř ve všech faktorech a de facto odpovídají významným intersexuálním rozdílům uvedeným výše. Tedy jak z hlediska statického posouzení (intersexuální rozdíly výše), tak z hlediska dynamického vývoje, spatřujeme mezi dívkami a chlapci výrazné rozdíly v postojích k právní nauce. Rozdíly v dynamickém vývoji postojů dívek a chlapců k právní nauce jsou dány tím, že zatímco se hodnocení faktorů dívek posouvá (ve smyslu již uvedených změn), chlapci hodnotí předmět buď vesměs stále stejně (ovšem na jiné úrovni než dívky) nebo se více než dívky v hodnocení některých faktorů propadají – udržuje se zde stále rozdíl jednoho stupně v hodnocení dívek a hodnocení chlapců.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v právní nauce významně projevily ve všech faktorech s výjimkou obtížnosti, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu.

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k právní nauce v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoju postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje k motivaci, pílě a prospěchu v předmětu. Obliba předmětu a nadání pro předmět vykazují v průběhu ročníků stoupavou tendenci, stoupají ze své střední úrovně na vyšší stupeň – tj. „ani oblíbenost, ani neoblíbenost předmětu“ přechází v „oblíbenost předmětu,“ „střední nadání pro předmět“ pak stoupá na „nadanost pro předmět.“ Obtížnost a význam předmětu naopak klesají do středního pásma, z „obtížného předmětu“ na „ani obtížný, ani snadný předmět,“ z „významného předmětu“ na „zčásti významný předmět.“ Nuda se jako jediný faktor nevyvíjí jednosměrně, ale významně kolísá na úrovni „v předmětu se nudím málokdy“ a „v předmětu se někdy nudím,“ ovšem celkově se udržuje na nižší míře nudy. Celkově se tedy postoje žáků k právní nauce v průběhu ročníků mírně zlepšují.

Pokud se nám tedy v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec) předmět ukazuje jako „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ „obtížný,“ „významný,“ pro nějž jsou žáci „středně nadaní,“ a v němž se „někdy nudí,“ pak musíme tyto závěry vnímat ve směru k větší oblíbenosti a snadnosti předmětu, k spíše střednímu významu předmětu, vyšší nadanosti pro předmět a spíše nižší nudě v předmětu prožívané. Čili:

*Právní nauka je předmět ani oblíbený, ani neoblíbený (na vyšší hladině/směrem k vyšší oblíbenosti); obtížný (na nižší hladině/směrem k střední obtížnosti); významný (na nižší hladině/směrem k střednímu významu); žáci se pro něj cítí být středně nadaní (na vyšší hladině/směrem k vyššímu nadání) a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (na vyšší hladině/směrem k nižší úrovni nudy) a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.*

### 3.1.15 Finance [FI]

#### 3.1.15.a Podrobná analýza

##### OBLIBA

*Celkové hodnocení* – předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (střední úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější [(D – „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (blíže k horní hranici), CH – „ani oblíbený, ani neoblíbený“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „ani oblíbený, ani neoblíbený,“ NERAD – „neoblíbený“);

##### *Vývojové aspekty:*

Dívky/Chlapci – obliba FI v průběhu 3. a 4. r. jak u dívek, tak u chlapců významně stoupá, a to z pásma „předmět je neoblíbený“ do pásma střední obliby v případě chlapců – „předmět není ani oblíbený, ani neoblíbený,“ v případě dívek dokonce stoupá až na úroveň „předmět je oblíbený,“ (příloha č. 13, 14);

Celkově – obliba FI v průběhu 3. - 4. ročníku významně stoupá (příloha č. 15), a to od spodní limity pásma „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“ k hranici úrovně „oblíbený předmět.“

##### OBTÍŽNOST

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – subjektivně vnímaná obtížnost FI u dívek v průběhu 3. a 4. r. významně stoupá, ovšem rámci pásma „předmět je obtížný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivní vnímání obtížnosti FI u chlapců mírně (nevýznamně) stoupá na úrovni pásma „předmět není ani obtížný, ani snadný,“ celkově se však postoj chlapců k obtížnosti FI v průběhu 3. a 4. r. nemění, (příloha č. 14);

Celkově – obtížnost FI v průběhu 3. - 4. ročníku významně stoupá (příloha č. 15), a to z úrovně „předmět není ani obtížný, ani snadný“ na vyšší stupeň „předmět je obtížný.“

#### VÝZNAM

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na významnost předmětu (příloha č. 4, 6)

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější (D – „významný,“ CH – „zčásti významný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný,“ NERAD „zčásti významný“);

#### *Vývojové aspekty:*

Dívky – význam FI u dívek v průběhu 3. a 4. r. významně stoupá, roste z pásma „předmět je významný“ na úroveň „předmět je velmi významný,“ (příloha č. 13);

Chlapci – významnost FI má u chlapců v průběhu 3. a 4. r. opačnou vývojovou tendenci než u dívek, význam FI u chlapců klesá z pásma „předmět je významný“ na hladinu středního významu „zčásti významný předmět,“ (příloha č. 14);

Celkově – významnost FI má v průběhu 3. - 4. ročníku klesavou tendenci, ovšem klesá jen na úrovni pásma „předmět je významný.“ (příloha č. 15)

#### NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako nadanější pro předmět [(D – „středně nadané“ (blíže k horní hranici), CH – „středně nadaní“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nadání dívek pro FI se v průběhu 3. a 4. r. významně nemění, udržuje se v hranicích pásma „středně nadané pro předmět,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nadání chlapců pro FI v průběhu 3. a 4. r. stoupá, ovšem stoupá pouze v mezích pásma „středně nadaní,“ (příloha č. 14);

Celkově – nadanost pro FI v průběhu 3. – 4. ročníku stoupá, ovšem udržuje se stále na úrovni pásma „středně nadaní pro předmět,“ (příloha č. 15);

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu [(D – „středně motivované“ (blíže k horní hranici), CH – „středně motivovaní“ (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, se cítí být pro předmět/v předmětu motivovanější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „středně motivovaní,“ NERAD – „nemotivovaní“);

*Vývojové aspekty:*

Dívky - motivovanost dívek pro/ve FI vykazuje v průběhu 3. a 4. r. mírně (nevýznamně) stoupavou tendenci, motivace dívek stoupá z úrovně „nemotivované“ na hladinu „středně motivované,“ (příloha č. 13);

Chlapci – motivovanost chlapců pro/ve FI se v průběhu 3. a 4. r. významně nemění, udržuje se na stejné hladině pásma „středně motivovaní,“ (příloha č. 14);



Celkově – motivace pro/ve FI se v průběhu 3. – 4. ročníku významně nemění, udržuje se na úrovni pásma „středně motivovaní.“ (příloha č. 15)

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci hodnotí jako pilnější v předmětu [(D – „středně pilné“ (blíže k horní hranici), CH – „středně pilní (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – „středně pilní“ (blíže k horní hranici), NERAD – „středně pilní“ (blíže k dolní hranici)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky – píle dívek ve FI má v průběhu 3. až 4. ročníku stoupavou tendenci, píle dívek ve FI stoupá z úrovně „středně pilné“ až na hranici „pilné v předmětu,“ (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců ve FI se v průběhu 3. až 4. ročníku významně nemění, chlapci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ a to na stejné hladině tohoto pásma, (příloha č. 14);

Celkově – píle ve FI se v průběhu ročníků významně nemění, udržuje se stále na úrovni střední píle. (příloha č. 15)

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „někdy nudí“ (střední úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogeneity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky se ve srovnání s chlapci nudí v předmětu výrazně méně [(D – „někdy se nudí“ (blíže k horní hranici), CH – „někdy se nudí (blíže k dolní hranici)];

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* - zaznamenány (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, zažívají nudu v předmětu významně méně než ti, kteří

chodí do školy neradi či spíše neradi [RÁD – hranice „nudím se málokdy“/„nudím se někdy,“ NERAD – „často se nudím“ (vyšší úroveň)];

*Vývojové aspekty:*

Dívky – nuda dívek ve FI vykazuje v průběhu 3. a 4. r. mírně (nevýznamně) klesavou tendenci, nuda dívek klesá z úrovně „často se nudím“ na střední hladinu „někdy se nudím,“ (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců ve FI se v průběhu 3. a 4. r. významně nemění, udržuje se na stejné hladině středního pásma „někdy se nudím,“ (příloha č. 14);

Celkově – nuda ve FI se v průběhu 3. – 4. ročníku významně nemění, udržuje se na úrovni pásma „někdy se nudím,“ (příloha č. 15);

### **ZNÁMKA**

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:*

Dívky – prospěch dívek ve FI vykazuje v průběhu 3. a 4. r. mírně (nevýznamně) stoupavou tendenci, prospěch dívek se zlepšuje z „dostatečného prospěchu“ na „dobrý – průměrný prospěch,“ (příloha č. 13);

Chlapci – prospěch chlapců ve FI se v průběhu 3. a 4. r. významně nemění, udržuje se na úrovni „dobrého – průměrného prospěchu,“ (příloha č. 14);

Celkově – prospěch ve FI se v průběhu 3. – 4. ročníku významně nemění, udržuje se na úrovni „dobrého – průměrného prospěchu.“ (příloha č. 15)

### **3.1.15.b Shrnutí**

Finance se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět ani oblíbený, ani neoblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně

motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (střední míra nudy) a dosahují v něm dobrého – průměrného prospěchu.

Hodnocení financí žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktory se ukázaly pouze faktory nadání a píle.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány ve většině sledovaných faktorů – s výjimkou obtížnosti a známky, přitom vždy ve „prospěch“ dívek. Tj., dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako oblíbenější, významnější, cítí se být pro něj nadanější, motivovanější, hodnotí se jako pilnější a méně se v předmětu nudí.

Na základě vývoje postojů dívek a chlapců k předmětu z pohledu jednotlivých faktorů můžeme konstatovat, že změnám v postojích k financím v průběhu ročníků podléhají zejména dívky, chlapci mění postoj pouze k oblíbenosti a významu předmětu. Celkově vzato, postoj dívek k financím se v průběhu ročníků jen zlepšuje, na vyšší stupeň se zvyšuje jak oblíbenost předmětu, tak faktory význam, motivace, píle i prospěch, snižuje se nuda. U chlapců dochází k pozitivnímu posunu pouze v oblíbenosti předmětu, ovšem na stejnou úroveň s dívkami. Výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami spatřujeme zejména v hodnocení významu předmětu, který z úrovně „významný předmět“ u dívek stoupá na nejvyšší míru významnosti, u chlapců se naopak snižuje do středního pásma významnosti. Další rozdíly spatřujeme i ve vnímání obtížnosti a píle v předmětu. Dívky v průběhu ročníků hodnotí předmět konstantně jako „obtížný,“ zatímco chlapci jej vnímají stále jako „ani obtížný, ani snadný,“ ve 2. r. jsou dívky v předmětu o stupeň pilnější než chlapci – jsou „pilné.“

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se ve financích významně projeví ve většině faktorů, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Pokud nebudeme brát v ohled významnost, pak dosažené průměrné hodnoty mluví vždy ve prospěch skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější, snazší (nevýznamně), významnější, cítí se být pro něj nadanější (nevýznamně), motivovanější, hodnotí se jako pilnější, méně se v předmětu nudí a dosahují v něm lepšího prospěchu (nevýznamně).

Z hlediska sledovaných posunů postojů žáků k financím v průběhu ročníků můžeme shrnout, že v celkovém zhodnocení - tj. v kontextu námi stanovené škály (pásem), všech zjištěných průměrů a vývoje postojů dívek a chlapců – se výrazně nemění postoje ke všem faktorům s výjimkou oblíbenosti a obtížnosti předmětu. Oblíbenost i obtížnost předmětu v průběhu 1. až 2. ročníku významně stoupají, a to o jeden stupeň – oblíbenost ze středního

pásma „ani oblíbený, ani neoblíbený předmět“ na úroveň „předmět je oblíbený,“ obtížnost předmětu se zvyšuje ze střední úrovně „předmět není ani obtížný, ani snadný“ na vyšší stupeň „předmět je obtížný.“ Stejně jako v českém jazyce, ani ve financích si tedy nedovolíme tvrdit, že by se postoje žáků k financím měnily jedním konkrétním směrem – ve smyslu zlepšení nebo zhoršení.

Pokud se nám tedy v průměrném vyhodnocení (viz první odstavec) finance ukazují jako předmět „ani oblíbený, ani neoblíbený“ a „ani obtížný, ani snadný,“ musíme tyto závěry vnímat ve směru k vyšší oblíbenosti a vyšší obtížnosti předmětu. Čili:

*Finance jsou předmět ani oblíbený, ani neoblíbený (na vyšší hladině/směrem k vyšší oblíbenosti); ani obtížný, ani snadný (na vyšší hladině/směrem k vyšší obtížnosti); významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní, jsou v něm středně pilní; v předmětu se někdy nudí (střední míra nudy) a dosahují v něm dobrého – průměrného prospěchu.*

### **3.1.16 Hospodářské výpočty [HV]**

#### **3.1.16.a Podrobná analýza**

##### **OBLIBA**

*Celkové hodnocení* – předmět „oblíbený“ (vyšší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako oblíbenější (CH – „oblíbený“, D – „ani oblíbený, ani neoblíbený“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty*: ---

##### **OBTÍŽNOST**

*Celkové hodnocení* – předmět „ani obtížný, ani snadný“ (střední úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty*: ---

##### **VÝZNAM**

*Celkové hodnocení* – předmět „významný“ (vyšší úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „významný“, NERAD - „zčásti významný“);

*Vývojové aspekty: ---*

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „nadání“ (vyšší úroveň nadanosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako nadanější pro předmět (CH – „nadání“, D – „středně nadané“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty: ---*

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní“, (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci se ve srovnání s dívkami hodnotí jako motivovanější pro předmět/v předmětu (CH – hranice „motivovaní“/„středně motivovaní“, D – „středně motivované“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty: ---*

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní“, (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, jsou v předmětu pilnější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „pilní“, NERAD – „středně pilní“);

*Vývojové aspekty: ---*

## NUDA

*Celkové hodnocení – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);*

*Hledisko homogenity – významně homogenní hodnocení, tj. významná shoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 5);*

*Intersexuální rozdíly v hodnocení – nezaznamenány, (příloha č. 8);*

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – nezaznamenány, (příloha č. 12);*

*Vývojové aspekty: ---*

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení – žáci v předmětu vykazují „dobrý - průměrný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);*

*Hledisko homogenity – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 5);*

*Intersexuální rozdíly v hodnocení – nezaznamenány, (příloha č. 8);*

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole – nezaznamenány, (příloha č. 12);*

*Vývojové aspekty: ---*

### **3.1.16.b Shrnutí**

Hospodářské výpočty se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět oblíbený; ani obtížný, ani snadný; významný; žáci se pro něj cítí být nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm dobrého - průměrného prospěchu.

Hodnocení hospodářských výpočtů žáky můžeme celkově považovat za vysoce homogenní, vysokou míru shody v názorech žáků spatřujeme ve všech sledovaných faktorech.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány pouze ve třech faktorech – oblibě, nadání a motivaci, a to vždy ve „prospěch“ chlapců, tj. chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako oblíbenější, cítí se být pro předmět nadanější a motivovanější.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se v hospodářských výpočtech významně projevily pouze ve dvou faktorech – významu a pílí, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako významnější a cítí se v něm být pilněji než žáci, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi.



### **3.1.17 Statistika [ST]**

#### **3.1.17.a Podrobná analýza**

##### **OBLIBA**

*Celkové hodnocení* – předmět „neoblíbený“ (nižší úroveň obliby), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na oblibu předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „neoblíbený“, NERAD – „velmi neoblíbený“);

*Vývojové aspekty:* ---

##### **OBTÍŽNOST**

*Celkové hodnocení* – předmět „obtížný“ (vyšší úroveň obtížnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako snazší (CH – „obtížný“, D – „velmi obtížný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 12), žáci, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako snazší než ti, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi (RÁD – „obtížný“, NERAD – „velmi obtížný“);

*Vývojové aspekty:* ---

##### **VÝZNAM**

*Celkové hodnocení* – předmět „zčásti významný“ (střední úroveň významnosti), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na významnost předmětu, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 8), dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější (D – „zčásti významný,“ CH – „málo významný“);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:* ---

## NADÁNÍ

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně nadaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše homogenní hodnocení, tj. spíše shoda v názorech žáků na nadání pro předmět, (příloha č. 4, 5);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:* ---

## MOTIVACE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být pro tento předmět „středně motivovaní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na motivovanost v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:* ---

## PÍLE

*Celkové hodnocení* – žáci se cítí být v předmětu „středně pilní,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – spíše heterogenní hodnocení, tj. spíše neshoda v názorech žáků na píli v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:* ---

## NUDA

*Celkové hodnocení* – žáci se v předmětu „nudí málokdy“ (nižší úroveň nudy), (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v názorech žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:* ---

## ZNÁMKA

*Celkové hodnocení* – žáci v předmětu vykazují „dostatečný prospěch,“ (příloha č. 2, 3);

*Hledisko homogenity* – významně heterogenní hodnocení, tj. významná neshoda v prospěchu žáků v předmětu, (příloha č. 4, 6);

*Intersexuální rozdíly v hodnocení* – nezaznamenány, (příloha č. 8);

*Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – nezaznamenány, (příloha č. 12);

*Vývojové aspekty:* ---

### **3.1.17.b Shrnutí**

Statistika se v celkovém zhodnocení jeví jako předmět neoblíbený; obtížný; zčásti významný; žáci se pro něj cítí být středně nadaní a středně motivovaní; jsou v něm středně pilní; v předmětu se nudí málokdy a dosahují v něm špatného - dostatečného prospěchu.

Hodnocení statistiky žáky můžeme celkově považovat za vysoce heterogenní, vysokou míru neshody v názorech žáků spatřujeme ve většině sledovaných faktorů, jako spíše homogenní faktory se ukázaly pouze faktory význam a nadání.

Intersexuální rozdíly byly na významné úrovni zaznamenány pouze ve dvou faktorech – obtížnosti a významu, přitom obtížnost „mluví ve prospěch“ chlapců, význam „ve prospěch“ dívek, tj. chlapci ve srovnání s dívkami hodnotí předmět jako snazší, dívky ve srovnání s chlapci hodnotí předmět jako významnější.

Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole, tedy rozdíly mezi skupinou žáků, kteří chodí do školy rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi, se ve statistice významně projevíly pouze ve dvou faktorech – oblibě

a obtížnosti, a to ve „prospěch“ skupiny „rádi.“ Tj., žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, hodnotí předmět jako oblíbenější a snazší než žáci, kteří chodí do školy neradi či spíše neradi.

## Závěrečné shrnutí kapitoly 3.1

### *Komentář k základnímu popisu postojů žáků k vyučovaným předmětům*

Ve smyslu našeho prvního stanoveného cíle „*sestavit popisy postojů žáků k vyučovaným předmětům*“ můžeme shrnout, že k jednotlivým školním předmětům se váží typické postoje žáků. Přitom lze konstatovat, že se předměty jak shodují, tak i liší ve svém charakteru vnímaném žáky, každopádně však vytvářejí typické konstelace sledovaných proměnných. Podrobný popis každého předmětu byl zachycen jak v rámci našich detailních analýz, tak prostřednictvím příloh č. 2 – 6, 8, 12, umožňujících rovněž srovnání tohoto předmětu s ostatními. Není proto třeba se více rozepisovat o tom, které předměty se jeví jako více oblíbené, které méně apod. Neopomeňme ovšem naše data zachytit v komparaci s výsledky výzkumu Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc (viz příloha č. 3). Ke srovnání se nám nabízí osm předmětů – český jazyk, anglický jazyk, německý (volitelný) jazyk, občanská nauka, dějepis, matematika, výpočetní technika a tělesná výchova. Pokud budeme sledovat, ve prospěch žáků jaké školy – základní nebo střední – hovoří získané průměrné hodnoty posuzující předměty z pohledu osmi základních faktorů, pak dojdeme k závěru, že sedm předmětů z osmi je pozitivněji hodnoceno žáky základní školy, pouze dějepis je lépe vnímán žáky střední školy. Z hlediska sledovaných faktorů pak můžeme zachytit, že *žáci středních škol oproti žákům základních škol přikládají předmětům menší význam, vnímají předměty jako obtížnější, subjektivně vnímají svoje nadání hůře, klesá jejich motivace pro předměty/v předmětech, snižuje se jejich péle v předmětech, v předmětech se více nudí a dosahují v nich horšího prospěchu*. Rýsuje se nám zde jakýsi úpadek základních vyučovacích předmětů po přestupu žáků na střední školu. Perspektivně by nás zajímalo, zda bude „trend“ potvrzen i ve srovnání s dalšími vzorky.

### *Komentář k homogenitě a heterogenitě v postojích žáků k vyučovaným předmětům*

Jako druhý cíl jsme si v naší práci stanovili: „*získané popisy postojů žáků ke školním předmětům doplnit informacemi o jejich homogenitě a heterogenitě*.“ Hledali jsme odpověď na otázku, zda se žáci v hodnocení jednotlivých faktorů daných předmětů shodují či nikoli, neboli jsou-li nalezené průměrné hodnoty výpovědní či jsou zkreslené. Jsme si přitom vědomi toho, že míra homogenity může naznačovat skutečnou shodu názorů žáků, tzn. může vypovídat o jednoznačnější sociální reprezentaci jednotlivých vyučovacích předmětů a vytvářet tak jasnější figuru v postavení určitých předmětů, ale

může být způsobena i obtížností percepčních a sebepercepčních zadání pro respondenty, být důsledkem jejich nerozhodnosti či nejasnosti názoru a větší tendencí volit středové hodnoty (Pavelková, 2009).

V naší průzkumné sondě se ukázalo, že na hodnocení zhruba poloviny předmětů z pohledu jednotlivých činitelů se žáci shodovali, zatímco v hodnocení druhé poloviny předmětů se žáci převážně neshodli. Homogenní hodnocení se týká zejména humanitních předmětů (např. český jazyk, dějepis) a předmětů odborných (např. ekonomika a management, právní nauka), v nichž je kladen důraz na pamětní učení, verbální a pojmové myšlení a které tolik nezohledňují míru vrozených vloh. Taková homogenní hodnocení můžeme s příslušnou průměrnou hodnotou dotazníkové škály vnímat jako validní – skutečně vypovídající o postoji žáka k tomuto předmětu či parametru. Jinými slovy řečeno, k těmto předmětům mají žáci shodný postoj.

Na rozdíl vysoká heterogenita je ukazatelem neshody žáků v názorech na jednotlivé parametry či předměty, nemůžeme proto příslušnou hodnotu dotazníkové škály, vyhodnocenou jako průměrnou, vnímat jako platnou. Ve vztahu k těmto předmětům vznikají jakoby dvě skupiny žáků zcela opačného cítění. Jedna jejich část předmět „miluje“ v mnoha činitelích, zatímco druhá jej skrze většinu faktorů téměř „nesnáší.“ Těmito předměty jsou zejména přírodovědné předměty (např. výpočetní technika, matematika) a cizí jazyky, které oproti humanitním předmětům vysoce zohledňují nadání žáka (matematické nebo auditivní paměť), a které pracují převážně s analytickým, logickým, symbolickým a numerickým myšlením, popř. prostorovou orientací. K těmto předmětům mají žáci velmi odlišné vztahy.

Tyto skutečnosti potvrzují informace o výšce směrodatné odchylky v hodnocení vyučovacích předmětů uvedené v příloze č. 4 - 6, z nichž se můžeme rovněž dočíst, že jako výrazně homogenní faktory se celkově ukazují význam předmětu, oblast subjektivně vnímaného nadání pro předmět a píle v předmětu, zato výrazně heterogenními faktory jsou zejména motivace pro předmět/v předmětu a nuda v předmětu. Obtížnost předmětu a prospěch v předmětu bychom měli vnímat jako spíše homogenní faktory, tj. na jejich hodnocení se žáci převážně shodují, obliba předmětu pak vystupuje spíše jako heterogenní faktor, tj. v hodnocení obliby předmětů žáky převažuje neshoda.

Hodnocení homogenity a heterogenity nám neukazuje jen to, nakolik je daný bod dotazníkové škály ve svém pojetí platný. Zejména poskytuje učitelům informaci o tom, zda se v jimi vyučovaných předmětech mohou opírat o shodu názorů žáků nebo zda je třeba zohlednit fakt, že pracují s velmi rozrůzněnými postoji žáků. V těchto „heterogenních“

situacích by měli učitelé ve svých výukách volit různé strategie práce, aby adresně oslovili všechny žáky.

### ***Komentář k intersexuálním rozdílům v postojích žáků k vyučovaným předmětům***

V dalším bodě naší výzkumné práce jsme se zaměřili na hledání intersexuálních rozdílů v postojích k předmětům. Jestliže jsme např. v první fázi výzkumu získali informaci o tom, jak moc oblíbený nebo neoblíbený je český jazyk, zajímalo nás následně, zda tentýž postoj zaujímají k předmětu jak dívky, tak chlapci. Pro toto zkoumání jsme si stanovili hypotézu **HI** že, „*V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů se projeví statisticky významné intersexuální rozdíly.*“ Na základě výsledků uvedených v podrobných analýzách předmětů a v přílohách č. 7, 8, tuto **hypotézu přijímáme**.

Nicméně je patrné, že intersexuální rozdíly se neprojevily napříč všemi předměty ve všech faktorech. Celkově si můžeme všimnout, že intersexuální rozdíly jsou spíše záležitostí konkrétních předmětů, než sledovaných faktorů obliby, obtížnosti, významu a dalších. Přesto pro zajímavost uvádíme, že nejvýrazněji se intersexuální rozdíly projevovaly v hodnocení nadání pro předmět a nudy v předmětu, nejméně pak v hodnocení obtížnosti předmětu a píle a známky v předmětu. K vyvození obecnějších teorií o tom, hodnocení jakého faktoru je nejvíce ovlivněno pohlavím, bychom však potřebovali získat mnohem větší výzkumný vzorek žáků. Z hlediska vyučovaných předmětů se intersexuální rozdíly projeví zejména v hodnocení českého jazyka, psychologie, právní nauky a financí, zatímco např. v anglickém jazyce, matematice nebo hospodářském zeměpisu se neprojevily téměř vůbec (a to vezmeme-li v úvahu i rozdíly mezi dívkami a chlapci v jednotlivých ročnících). Přitom opět můžeme shrnout, že v drtivé většině případů se intersexuální rozdíly projeví ve prospěch dívek, tj. dívky hodnotily předměty pozitivněji než chlapci. Chlapci ve srovnání s dívkami hodnotili celkově pozitivněji jen výpočetní techniku. Ve srovnání s výsledky výzkumu Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. musíme konstatovat, že v naší výzkumné sondě se intersexuální rozdíly projeví významně méně, ovšem většinou v souladu s šetřením na základních školách.

### ***Komentář k vývoji postojů dívek a chlapců k vyučovaným předmětům v průběhu ročníků***

Výše uvedené testování nám ovšem neposkytlo úplně komplexní informaci o rozdílech v postojích dívek a chlapců k vyučovaným předmětům v průběhu jednotlivých ročníků. Při hledání odlišností v postojích dívek a chlapců k vyučovaným předmětům v průběhu ročníků bychom se neměli omezovat jen na srovnání konečných výsledků

budících dojem statistiky a neměnnosti, ale měli bychom si všímat i dynamiky celého procesu, změn v postojích a rozdílů ve změnách v těchto postojích. K naplnění tohoto záměru jsme stanovili hypotézy **H4**: „V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů dívkami se v průběhu ročníků projeví statisticky významné rozdíly,“ a **H5**: „V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů chlapci se v průběhu ročníků projeví statisticky významné rozdíly,“ kterými jsme se snažili prokázat nejenom to, že se postoje dívek a chlapců v průběhu ročníků mění, ale prokázat i to, že se postoje dívek a chlapců k některým předmětům mění jinak, že se ubírají různým směrem a v různé intenzitě. Na základě výsledků uvedených v podrobných analýzách předmětů a v přílohách č. 13, 14, tyto **hypotézy přijímáme**.

V detailních analýzách předmětů jsme se pokusili podat obraz o celkovém vývoji postojů dívek a chlapců k danému předmětu z pohledu sledovaných faktorů v průběhu všech čtyř ročníků, a to jednak s ohledem na nalezené statisticky významné rozdíly v postojích k předmětům v jednotlivých ročnících, jednak s ohledem na námi stanovené intervalové interpretační schéma pro naši hodnotící škálu. Jinými slovy řečeno, při sledování a interpretování změn v postojích k danému předmětu z pohledu určitého faktoru jsme se neřídili pouze hlediskem „statistickým,“ ale brali jsme v úvahu i to, zda daná průměrně vyhodnocená hodnota mění nebo nemění svou charakteristiku na hodnotící dotazníkové škále. Snažili jsme tím dosáhnout silnějšího, kontextuálního zakotvení všech postojových změn.

Z našeho šetření obecně vyplývá, že v průběhu ročníků mění své postoje k vyučovacím předmětům zejména dívky (ve srovnání s chlapci). Dívky přitom mění své postoje k naprosté většině všech vyučovacích předmětů, nejsilněji pak k českému jazyku a výpočetní technice, výrazně ovšem i k matematice, občanské nauce nebo cizím jazykům. K proměnám v dívčích postojích dochází především v oblastech oblíbenosti předmětu (oblíbenost předmětů většinou stoupá) a motivace pro předmět/v předmětu (výrazně klesá nebo výrazně stoupá), ovšem silně také v nadání pro předmět (nadání často klesá, upadá) a v prospěchu v předmětu (prospěch se většinou horší). Chlapecké postoje k vyučovacím předmětům jsou v průběhu ročníků mnohem stabilnější než u dívek. Chlapci nejenom že ve srovnání s dívkami k většině předmětů své postoje nemění, ale zároveň ani nemění své postoje tak razantně jako dívky. Chlapci nejvýrazněji mění své postoje k výpočetní technice, volitelnému jazyku a možná překvapivě i k tělesné výchově, z hlediska sledovaných faktorů pak nejvíce změn prodělávají v oblasti subjektivně vnímané obtížnosti



předmětu (obtížnost předmětů většinou stoupá) a v prospěchu v předmětu (v prospěchu se často horší).

Pokud se budeme zabývat výraznými rozdíly v hodnocení jednotlivých předmětů dívkami a chlapci v průběhu ročníků, pak můžeme shrnout, že dívky oproti chlapcům výrazně vylepšují své postoje jen k několika málo předmětům jako je psychologie, právní nauka nebo finance. Mnohem častěji se však jejich postoje k vyučovacím předmětům v porovnání s chlapci zhoršují, významně negativněji vnímají v průběhu ročníků např. občanskou nauku, výpočetní techniku, ale i matematiku a další odborné předměty jako účetnictví nebo ekonomiku a management. Chlapci se ve srovnání s dívkami v žádném předmětu ani nijak výrazně nehorší, ani nelepší, neboli nemůžeme říci, že by chlapci v průběhu ročníků začali zaujímat výrazně kladnější nebo významně negativnější postoje k některému z vyučovacích předmětů než dívky.

Neméně zajímavý pohled na významné rozdíly mezi dívkami a chlapci nám poskytují závěry z oblastí sledovaných faktorů. Zachytili jsme, že u dívek často v průběhu ročníků dochází k výrazně pozitivnějšímu hodnocení faktorů předmětů jako jsou obliba předmětu, motivace v předmětu/pro předmět nebo píle v předmětu. Resp. dívky ve srovnání s chlapci vnímají jednotlivé předměty v průběhu ročníků jako oblíbenější, roste jejich motivace pro předměty/v předmětech a také jejich píle. Naopak však mají oproti chlapcům větší tendenci propadat se nejen v hodnocení vlastního nadání, ale také překvapivě i v prospěchu. Chlapci se na rozdíl od dívek více propadají v hodnocení významu předmětů a ve vlastní pili v předmětech. Resp. mají tendenci vnímat předměty v průběhu ročníků jako méně významné a přestávají být v předmětech „tolik pilní.“

***Komentář k celkovému vztahu žáka ke škole a jeho vlivu na žákovy postoje k vyučovaným předmětům, komentář k proměnám v postojích žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi.***

Jako další výzkumný záměr jsme si stanovili sledovat vliv celkového vztahu žáků ke škole na jejich postoje ke školním předmětům. Toto šetření jsme založili na předpokladu, že žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, budou zaujímat mnohem pozitivnější postoje k jednotlivým předmětům než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Příslušnou hypotézu **H2** jsme proto definovali jako jednostrannou: *Žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, budou některé vyučovací předměty v některých jimi posuzovaných číselných hodnotit statisticky významně lépe, než žáci, kteří školu navštěvují neradi či spíše neradi.* Přitom si uvědomujeme, že jsme se ve formulaci této hypotézy

dopustili „chyby“ hodnotícího soudu. K tomuto problému se blíže vyjadřujeme v diskuzi práce.

Věnujeme-li svou pozornost výsledkům v testování hypotézy H2, uvedených jak v podrobných analýzách předmětů, tak v přílohách č. 11, 12, pak musíme konstatovat, že **hypotézu H2 přijímáme** na příslušných hladinách významnosti. Dokonce ve srovnání s hledanými intersexuálními rozdíly se vztah žáka ke škole ukazuje jako významnější proměnná v postojích žáků ke školním předmětům než faktor pohlaví. Rozdíly podmíněné vztahem žáka ke škole se ukázaly v celé řadě vyučovacích předmětů, nejsilněji pak ve specificky orientovaných, odborných předmětech jako jsou psychologie, ekonomika management, právní nauka nebo výpočetní technika, zato řekněme v „základních předmětech“ jako v českém jazyce, dějepisu, matematice se objevují zhruba v půli sledovaných faktorů, do některých předmětů jako anglický jazyk, občanská nauka nebo statistika se však celkový postoj žáka ke škole nijak zvlášť nepromítá – ovšem jedná se jen o několik málo takových vyučovacích předmětů. Nejvíce rozdílů mezi skupinou žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a skupinou žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, jsme objevili v rovině oblíbenosti předmětů, píše v předmětech a nudy v předmětech, tj. žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají vyučovací předměty ve významně vyšší oblíbenosti, vykazují často mnohem vyšší píli v předmětech a v předmětech se také významně méně nudí oproti žákům, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Naopak téměř žádné rozdíly jsme mezi těmito skupinami žáků nezaznamenali v oblasti obtížnosti předmětu nebo v subjektivně vnímaném nadání pro předmět.

Pokud nás dále zajímalo, jak se v průběhu ročníků vyvíjejí postoje ke školním předmětům u skupiny žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, a u žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, pak nám výsledky našeho testování bohužel nepodaly o zprávu o významnějších změnách v postojích těchto skupin žáků ke školním předmětům v průběhu ročníků. Resp. jsme získali informaci o tom, že žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, v průběhu ročníků výrazně nevylepšují své postoje ke školním předmětům – tedy nenaplnilo se naše očekávání, stejně jako se nám nenaplnil předpoklad, že žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, budou přeci jen v průběhu ročníků své postoje k některým předmětům „vylepšovat.“ A k žádným změnám nedošlo ani ve smyslu „zhoršení“ postojů. Nakonec fakt, že žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, už své postoje dále nemění - nezhoršují je ani nevylepšují, neboť už tak jsou jejich postoje k vyučovacím předmětům většinou velmi pozitivní - není asi natolik zarážející jako zjištění, že žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, ustrnují na svých negativních

postojích k předmětům v průběhu celé střední školy. Na základě poznatků vývojové psychologie bychom čekali, že zejména v souvislosti s procesem zrání a blížící se doby výkonu povolání se postoje těchto žáků ke školním předmětům v průběhu ročníků aspoň mírně vylepší, anebo v té druhé, podle nás už méně pravděpodobné, variantě se ještě více propadnou. Nestalo se ani tak, ani tak. Samozřejmě že „sem tam“ se v některém faktoru některého předmětu a v některém ročníku nějaký ten rozdíl, posun objevil, ale protože bychom se počtu těchto rozdílů sledovaných za celé čtyři ročníky dopočítali doslova „na prstech“, **hypotézy H6:** „V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů skupinou žáků, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se v průběhu ročníků projeví statisticky významné rozdíly.“ a **H7:** „V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů skupinou žáků, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi, se v průběhu ročníků projeví statisticky významné rozdíly.“ **zamítáme.**

V dotazníku jsme prosili žáky, aby se pokusili vyjádřit k tomu, proč navštěvují školu rádi, či spíše rádi, neradi či spíše neradi nebo proč se nemohou přiklonit ani na jednu z těchto „stran.“ Všechny nalezené odpovědi jsme dle jejich obsahu uspořádali do heslovitě vyjádřených kategorií - prezentujeme je tabulkách v příloze č. 10, a otestovali jsme význam sledování těchto odpovědí u dívek a chlapců, resp. ovlivněnost vztahu ke škole pohlavím - v příloze č. 9. Nejčastěji uváděnými důvody, proč žáci chodí do školy rádi (či kvůli komu, čemu), byli zejména spolužáci, kamarádi a obecně vyjádřená zábava ve škole, ale také touha po vzdělání, oblíbené předměty a za motivující byly považovány i pozitivní vztahy s učiteli. Překvapivě malý prostor pak dostala vidina dobrého povolání, peněz nebo vysoké školy. V případě žáků, kteří se nedokázali vyjádřit ve směru spíše rádi nebo spíše neradi sehrává, jak patrně, důležitou roli nálada. Naopak nejvýraznějšími důvody žáků, proč, v čem jim škola vadí, proč do školy chodí neradi, jsou neoblíbené předměty; špatná nálada; škola nebaví, nudí; neúčinnost (zbytečnost) školy; povinnost chodit do školy; učení; ranní vstávání a ve velké míře i špatný vztah se spolužáky. Přitom za všemi těmito hesly musíme spatřovat velmi intenzivní, a z učitelského pohledu rozhodně smutné, prožitky žáků typu „ostatní mě nemají rádi“, „nemám si s ostatními co říct“, nebo „škola je jen ústav, kam se chodí od pondělí do pátku“, „kdybych nepotřeboval maturitu, už bych radši pracoval“ apod. Jako řešitelé této sondy jsme takové výroky nemohli nechat bez povšimnutí, bez aspoň minimální snahy těmto žákům pomoci, a proto jsme na ně upozornili příslušného třídního učitele. V této rovině přestává být náš dotazník pouhým autodiagnostickým nástrojem, ale poskytuje učitelům i jakousi první, základní informaci o tom, jak se daný žák ve škole cítí, jak vychází s ostatními spolužáky, jaké má

problémy nebo co ho ve vztahu ke škole tíží. Nemusíme asi zdůrazňovat, že mnohdy mohou být takové informace a následná práce s nimi přínosné jak pro žáka, učitele, tak celý třídní kolektiv.

### ***Komentář k vývoji postojů žáků k vyučovaným předmětům v průběhu ročníků***

V poslední části shrnutí kap. 3.1 se dotkneme celkových posunů postojů žáků k jednotlivým vyučovacím předmětům v průběhu ročníků. Pro toto šetření stanovenou **hypotézu H3**: „*V hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů se v průběhu ročníků projeví statisticky významné rozdíly,*“ na základě výsledků uvedených v podrobných analýzách předmětů a v příloze č. 15 **přijímáme**. Na otázku, ke kterým předmětům se postoje žáků v průběhu ročníků spíše vylepšují a ke kterým se naopak zhoršují, musíme odpovědět, že k většině vyučovacích předmětů zaujímají žáci v průběhu ročníků spíše negativnější postoje. Nejvýrazněji se v průběhu ročníků zhoršují postoje k anglickému jazyku, výpočetní technice či matematice, k mírnějším zhoršením dochází i v případě volitelného jazyka, ekonomiky a managementu, účetnictví, tělesné výchovy nebo občanské nauky. Naopak mírně se v průběhu ročníků vylepšují postoje žáků k psychologii, právní nauce či hospodářskému zeměpisu. Ve vývoji postojů žáků k předmětům jako jsou český jazyk, základy přírodních věd, finance nebo dějepis jsme nevysledovali žádný převažující trend, ani ve směru zlepšení, ani ve směru zhoršení. Pro první tři uvedené předměty ovšem neplatí, že by se postoje žáků k těmto předmětům neměnily – jen nemůžeme stanovit směr - počet faktorů, jejichž hodnocení stoupá, odpovídá přesně tolika faktorům, jejichž hodnocení se horší. Pouze v případě dějepisů můžeme konstatovat, že se postoje žáků ani nevylepšují, ani nezhoršují, protože se skutečně nemění. Z hlediska sledovaných faktorů pak můžeme vyzorovat, že jako nejvíce neměnné se ukazují postoje žáků k předmětům v oblasti píle, naopak velice proměnlivé jsou v hodnocení oblíbenosti předmětů a motivace pro předměty/v předmětech. Tyto závěry nakonec ještě podpírají výsledky o homogenitě a heterogenitě v hodnocení jednotlivých faktorů uvedené v příloze č. 4.

## 3.2 Analýza faktorů dotazníkového šetření

V následující kapitole se pokusíme podat náhled na získané poznatky z předchozí části práce z pohledu jednotlivých posuzovaných faktorů dotazníku. Naším cílem je vytvořit si co možná ucelenou představu o testovaných faktorech oblíbenosti, obtížnosti, významu, nadání, motivaci, péči, nudy a známce jako základních proměnných dotazníkového šetření. Předpokládáme, že níže uvedené souhrny pomohou dalším řešitelům v hlubším uchopení podstaty dotazníkové metody Hrabala - Pavelkové, pomohou jim v predikci i interpretaci jejich zkoumání, nabídnou jim možnost komparace a zejména poskytnou určitý vhled do problematiky zabývající se postoji žáků ke školním předmětům.

Faktory budou rozebírány jednotlivě a ve stejném schématu, jaké jsme aplikovali v podrobných analýzách postojů k vyučovacím předmětům. Nově bude přidána položka reflektující statisticky významné vazby daného faktoru s ostatními proměnnými. Přitom poukážeme, že se budeme blíže zabývat jen těmi vazbami, které se prokáží na úrovni minimálně střední závislosti a vyšší – stanovené intervaly výšky korelačních koeficientů jsou připojeny k výsledkové tabulce vazeb závislosti uvedené v příloze č. 16

### 3.2.1 Faktor obluby a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně obluby jednotlivých vyučovacích předmětů*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č. 3.1, příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně oblíbenosti předmětů u žáků (dle hodnotící škály) jsou zastoupeny těmito předměty:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorům ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- a) *spíše velmi oblíbený předmět:* tělesná výchova;
- b) *spíše oblíbený předmět:* dějepis, hospodářský zeměpis, psychologie, ekonomika a management, výpočetní technika, hospodářské výpočty, matematika, volitelný jazyk;
- c) *spíše středně oblíbený předmět:* český jazyk, anglický jazyk, základy přírodních věd, občanská nauka, právní nauka, finance;
- d) *spíše neoblíbený předmět:* účetnictví, statistika;
- e) *spíše velmi neoblíbený předmět:* ---

❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru obluby se ve větší míře projevuje heterogenita než homogenita, tj. musíme počítat spíše s odlišnými názory žáků na oblubu předmětu, (příloha č. 4 - 6);

❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – zaznamenány, (příloha č. 7, 8), do faktoru obluby se intersexuální rozdíly promítají na statisticky významné hladině - dívky mají předměty ve významně vyšší oblíbě než chlapci; ovšem ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení obluby předmětů projevují slaběji;

❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení obluby předmětů je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají předměty ve významně vyšší oblíbě než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi; ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení obluby předmětů podmíněno vztahem ke škole velmi silně;

❖ **Vývojové aspekty:**

Dívky – postoje dívek k oblibě předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění, hodnocení oblíbenosti těchto předmětů v průběhu ročníků u dívek často kolísá – např. v českém jazyce, anglickém jazyce, ekonomii a managementu, nebo spíše stoupá – v psychologii, matematice, právní nauce, klesá jen ojediněle – nejvíce ve výpočetní technice a občanské nauce, (příloha č. 13);

Chlapci – postoje chlapců k oblibě předmětů se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v hodnocení oblíbenosti, úroveň oblíbenosti zbylé poloviny předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; hodnocení oblíbenosti těchto předmětů v průběhu ročníků u chlapců buď stoupá – zejména v českém jazyce, nebo klesá – výrazně ve výpočetní technice, kolísání zaznamenáváme oproti dívkám jen ojediněle; (příloha č. 14);

Celkově – postoje žáků k oblibě předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů, oblíbenost předmětů nejčastěji stoupá – např. v psychologii, matematice nebo financích, či kolísá – v anglickém a volitelném jazyce či občanské nauce, klesá jen ojediněle – nejvýrazněji ve výpočetní technice. (příloha č. 15)

❖ **Statisticky významné vazby faktoru oblíbenosti:**

Faktor oblíbenosti vytvořil nejvíce nejsilnějších statisticky významných vazeb s ostatními faktory, a to zejména s *nudou*, *motivací*, *nadáním*, *pílí a známkou*, slabou vazbu pak vykazuje se zbylými faktory významu a obtížnosti. (příloha č. 16)

• **Oblíbenost + nuda**

Čím mají žáci předmět raději, tím se v něm také méně nudí, čím větší nuda žáci v předmětu prožívají, tím ho mají méně rádi. Asi takto by se dal velmi obecně charakterizovat vůbec druhý nejtěsnější vztah mezi faktory – vztah mezi oblíbeností a nudou, *přítomná oblíbenost ovlivňuje u žáků pocit nudy (a naopak) z přibližně 42 %*. Je pravděpodobné, že s větším vzorkem respondentů bychom mohli usuzovat stále na statisticky významnější platnost této hypotézy, nedosáhla-li by platnosti populační.

Vazba závislosti oblíbenosti a nudy vzniká ve všech předmětech s výjimkou statistiky (v jejím případě bychom uvedli tentýž komentář jako ve stati „motivace a nuda“), nejsilnější se pak jeví v psychologii, tělesné výchově, volitelném jazyce, financích a účetnictví. Špatné postavení posledních třech předmětů na žebříčku oblíbenosti pramení právě z toho, že se v nich žáci poměrně často nudí. Ani v ostatních předmětech ale

nejsou korelační koeficienty mezi oblibou a nudou zanedbatelné. Ba naopak ukazují, že je třeba brát tento vztah v úvahu, chceme-li, aby se žáci nestavili k vyučovaným předmětům negativně.

- **Obliba + motivace**

Třetí nejsilnější vztah v testování vzájemné závislosti faktorů vytváří motivace s oblibou. Se vzrůstající motivací v předmětu stoupá obliba tohoto předmětu a naopak. Čím více má žák předmět v oblibě, tím se pro něj cítí být i více motivován, *příčemž obliba je motivací (a zpětně) ovlivněna ze zhruba 42 %*.

Nejvyšších hodnot korelace dosahuje vztah motivace a oblíbenosti v předmětech psychologie, anglický jazyk, právní nauka a účetnictví, v ostatních není rovněž zanedbatelný a pohybuje se zhruba na třetím až pátém místě mezi nejvyššími koeficienty.

- **Obliba + nadání**

V případě tohoto vztahu můžeme tvrdit, že čím mají žáci předmět raději, tím se pro něj odhadují být i více nadaní a zpětně. Žáci, kteří se cítí být v daném předmětu více nadaní, mají také tento předmět ve větší oblibě. *Stupeň nadání žáka ovlivňuje míru oblíbenosti předmětu z přibližně 38% a zpětně*.

Nejsilnější vazbu mezi nadáním a oblibou můžeme pozorovat v předmětech statistika (vůbec nejsilnější vazba mezi faktory tohoto předmětu), matematika, výpočetní technika a hospodářský zeměpis (míra vzájemného ovlivnění 38 – 45 %). Pozadu ale z hlediska výšky korelačního koeficientu nejsou ani volitelný jazyk, anglický jazyk, právní nauka nebo finance. Potvrzuje se, že úspěšné studium těchto předmětů a tedy i jejich obliba jsou podmíněny nadáním žáka, jeho vrozenými vlohami. Je však zajímavé, že se vztah závislosti nadání a oblíbenosti neprojevil v předmětech základy přírodních věd a ekonomika a management. Jedná se totiž o předměty, jež jsou hodnoceny jako obtížné, proto bychom mohli předpokládat, že v nich bude nadání výrazně ovlivňovat i vnímání jejich oblíbenosti.

- **Obliba + píle**

Vazbu závislosti mezi oblibou a píle bychom mohli nejspíše charakterizovat tak, že čím mají žáci předmět raději, tím jsou v něm také pilnější. Zároveň se ale můžeme domnívat, že žáci mají ve větší oblibě ty předměty, v nichž jsou nuceni vyvíjet nějaké úsilí, aktivitu, píli. *Můžeme říci, že obliba ovlivňuje píli (a naopak) z přibližně 35 %*.



Nejsilnější vztah závislosti oblíbenosti a úsilí vykazují volitelný jazyk, výpočetní technika, tělesná výchova, základy přírodních věd a hospodářský zeměpis. Vysoké korelační koeficienty nalezneme i v případě účetnictví, financí a psychologie. Tělesná výchova, výpočetní technika, hospodářský zeměpis a psychologie představují předměty, které žáci hodnotí jako nejméně obtížné, mají je nejvíce v oblíbenosti, a snad proto jsou v nich maximálně pilní. Opakem jsou zbylé výše zmíněné předměty, které žáci hodnotí jako jedny z nejobtížnějších, a poněvadž se v nich velmi často nudí, nemají je ani v oblíbenosti a nejsou v nich přes jejich náročnost pilní. Nejslabší vazby pak můžeme spatřovat ve statistice, ekonomice a managementu a anglickém jazyce; v předmětech pro žáky velmi obtížných a/nebo natolik velmi významných, že jsou v nich žáci velmi pilní bez toho, aniž by tyto předměty museli mít rádi.

- ***Obliba + známka***

Vztah mezi oblíbeností a známkou se překvapivě prokázal na vyšší hladině závislosti, než bychom očekávali. Ukazuje se však, že i prospěch v předmětu se výrazně podílí na formování celkového postoje žáka k vyučovacím předmětům. Přitom definice tohoto vztahu je jasná – čím má žák předmět raději, tím lepších známek v něm dosahuje a naopak, i lepší prospěch pozvedává oblíbenost předmětu. *Oba faktory se vzájemně ovlivňují z přibližně asi 24 %.* Z této hodnoty je však patrné, že vzájemnou závislost mezi oblíbeností a známkou musíme vnímat s větší dávkou nadhledu, s dostatečným odstupem na to, abychom si uvědomili, že tento vztah je na této rovině pouze „možný“, nikoli stoprocentně platný a plošně aplikovatelný.

Nejvyšších vazebných hodnot dosahuje oblíbenost se známkou ve volitelném jazyce, výpočetní technice, statistice, ale i odborných předmětech jako právní nauka nebo finance. Společným jmenovatelem těchto předmětů je jejich významná heterogenita ve faktoru oblíbenosti i známky a také kolísavost v hodnocení těchto faktorů v průběhu ročníků. Jedná se rovněž o předměty hodnocené v některých ročnících jako spíše neoblíbené, obtížné, přesto ale významné. Naopak nejslabší vazby pak můžeme spatřovat např. v dějepise, psychologii nebo tělesné výchově, tj. často v předmětech hodnocených jako oblíbené, snadné, ovšem nijak zvlášť významné.

## 3.2.2 Faktor motivace a jeho statisticky významné vazby

### ❖ *Celkové hodnocení úrovně motivace v jednotlivých vyučovacích předmětech*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č. 3.1, příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorů ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- a) *spíše velmi motivovaný žák:* ---
- b) *spíše motivovaný žák:* tělesná výchova, výpočetní technika, ekonomika a management, hospodářský zeměpis, dějepis, hospodářské výpočty, anglický jazyk, psychologie;
- c) *spíše středně motivovaný žák:* matematika, právní nauka, český jazyk, statistika, volitelný jazyk, finance;
- d) *spíše málo motivovaný žák:* základy přírodních věd, občanská nauka, účetnictví;
- e) *spíše nemotivovaný žák:* ---

❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru motivace se projevuje výrazná heterogenita, tj. musíme počítat s výrazně odlišnými názory žáků na motivaci v předmětu/pro předmět, (příloha č. 4 - 6);

❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – zaznamenány, (příloha č. 7, 8); do faktoru motivace se intersexuální rozdíly promítají na velmi vysoké hladině významnosti – dívky se cítí být v předmětech/pro předměty významně motivovanější než chlapci; ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení motivace v předmětech/pro předměty projevují silně;

❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení motivace v předmětech/pro předměty je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se cítí být pro předměty/v předmětech významně více motivováni než žáci, kteří navštěvují

školu neradi či spíše neradi; ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení motivace v předmětech/pro předměty podmíněno vztahem ke škole silně;

❖ ***Vývojové aspekty:***

Dívky – motivovanost dívek v předmětech/pro předměty se v průběhu ročníků výrazně mění; motivace dívek v týchž předmětech v průběhu ročníků buď významně stoupá – např. v českém jazyce, anglickém jazyce, psychologii, nebo naopak klesá – zejména v občanské nauce, účetnictví nebo základech přírodních věd; (příloha č. 13);

Chlapci – motivovanost chlapců v předmětech/pro předměty se v průběhu ročníků zásadně nemění, resp. nemění se většině předmětů, pokud ke změnám v motivaci v předmětech/pro předměty dochází, pak motivace chlapců pouze klesá – a to zejména ve výpočetní technice, matematice nebo tělesné výchově; (příloha č. 14);

Celkově – motivovanost žáků v předmětech/pro předměty se v průběhu ročníků výrazně mění; motivace žáků v týchž předmětech v průběhu ročníků povětšinou významně klesá – především pak v občanské nauce, účetnictví nebo základech přírodních věd, (příloha č. 15).

❖ ***Statisticky významné vazby faktoru motivace:***

Nelze si nepovšimnout, že po oblibě druhým faktorem, který vytváří velký počet silně závislých vazeb, je motivace. Faktor motivace vykázal statisticky významné vztahy s *pílí, oblibou, nudou, nadáním a významem* a slabou vazbu se známkou. Mezi motivací a obtížností byl prokázán vztah nezávislosti. (příloha č. 16)

• ***Motivace + píle***

Motivace spolu s pílí vytváří vůbec nejtěsnější zjištěný vztah pozitivní vzájemné závislosti, a proto právě v jeho případě můžeme vůbec s největší jistotou tvrdit, že se vzrůstající motivací žáka k předmětu roste také jeho píle v tomto předmětu, ať už ve výuce nebo v domácí přípravě, a obráceně. Můžeme usuzovat i na to, že čím více úsilí žák v předmětu vyvíjí nebo musí vyvinout, tím roste i jeho motivovanost v tomtéž předmětu. *Píle žáků v předmětu je z přibližně 49 % ovlivněna jejich motivací a naopak.* Je na místě poznamenat, že výsledek je ve shodě s teoretickým předpokladem, že píle je vlastně realizovaná motivace.

Tento silný vztah se nám nejvíce potvrzuje pro předměty psychologie, účetnictví, hospodářský zeměpis a volitelný jazyk, kde hodnoty korelačního koeficientu překračují hranici 0,7 bodu a koeficienty determinace překračují 50% míru vzájemného ovlivnění.

Ve všech ostatních předmětech se koeficient korelace pohybuje na úrovni střední závislosti, ale také u nich dosahuje nejvyšší hodnoty (s výjimkou předmětů ekonomika a management, tělesná výchova a statistika, u nichž představuje druhý nejvyšší korelační koeficient).

- **Motivace + obliba**

Viz předcházející kapitola č. 3.2.1

- **Motivace + nuda**

Motivace a nuda vytvářejí pátou nejvíce závislou vazbu říkající, že se vzrůstající motivací klesá v tomtéž předmětu pocit nudy. *Charakter motivace přitom ovlivňuje pocit nudy (a zpětně) z 36 %.* Tento logický vztah si patrně nevyžaduje blíže vysvětlující komentář, neboť negativní vztah zde ani není jako v předcházejících případech přípustný (byl proti podstatě samotné motivace, kdyby se se zvyšující motivací žáci více nudili), a i vztah nezávislosti by byl více méně nesmyslný. Motivace a nuda jdou vždy ruku v ruce a představují dva protipóly toho, jak se žák k předmětu nebo vyučování staví. S trochou nadsázky se dá konstatovat, že ho buď baví a zajímá (vysoká motivace, malá nuda), nebo nebaví a nezajímá (malá motivace, vysoká nuda).

Předměty vykazující nejvyšší koeficienty korelace této vazby jsou občanská nauka, psychologie, anglický jazyk, základy přírodních věd a finance, zatímco nejnižší hodnotu nalezneme v případě statistiky, kde se jako v jediném předmětu neprokázala statisticky významná závislost mezi motivací a nudou. Příčinou může být malý počet respondentů (pouhých 58, učí se jen ve třetím ročníku) a fakt, že je tento předmět hodnocen více z hlediska vlastního nadání a odvíjející se obliby než samotné motivace a prožitku nudy. Je také patrné, že žáci hodnotí motivaci a nudu ve statistice velice různě. Protože je navíc statistika považována za nejobtížnější předmět, v němž jsou žáci pilní a nudí se málokdy, lze se domnívat, že obtížnost zde do jisté míry supluje motivaci, přebírá její funkci. Jinými slovy řečeno, vysoké nároky učitele jsou pro žáky samy o sobě dost motivační a významně tedy nezáleží na tom, zda učitel nebo jeho výklad (probíraná látka) žáky zaujme, nebo ne. Statistika je v podmínkách svého plnění nejspíš natolik náročná, že žákům ani nedává prostor se ve výuce nudit, možnost nezajímat se a neučit se – nebýt pilný. Tento výsledek potvrzuje, že vznik nudy je podmíněn i dalšími neopominutelnými faktory.

- **Motivace + nadání**

V tomto případě můžeme hovořit o tom, že se vzrůstajícím nadáním k předmětu stoupá i žákova motivace k tomuto předmětu, *přičemž míra nadání žáka ovlivňuje míru motivace z 28 % a zpětně.*

Žáci hodnotící se jako nadanější jsou zároveň lépe a více motivováni v předmětech hospodářský zeměpis, výpočetní technika, právní nauka a účetnictví. Jedná se o předměty odborné (i proto zde možná sehrává velkou roli stupeň nadání žáka), chápané jako významné a hodnocené buď výrazně v horních bodech dotazníkové škály s výjimkou obtížnosti (výpočetní technika i hospodářský zeměpis jsou žáky vnímány jako jedny z nejoblíbenějších předmětů, s vysokou pílí, motivací apod.), nebo v bodech dolních (právní nauka a účetnictví často vévodí posledním místům co se oblíbenosti, vykazované píše, míry nudy a dalších týče).

I v ostatních předmětech se ukazuje, že je žákova motivace k předmětu ovlivněna jeho nadáním a zpětně, ovšem s výjimkou základů přírodních věd, tělesné výchovy a ekonomiky a managementu. V posledních dvou případech se jedná o předměty, v nichž jsou žáci značně motivováni, a tudíž míra nadání nemusí mít rozhodující roli v celkovém postoji žáka k předmětu. Ohledně základů přírodních věd se můžeme zamyslet nad tím, jestli i tento slabý vztah závislosti není spíše odrazem celkově špatného pohledu žáků na tento předmět. Žáci se pro něj cítí být velmi málo motivováni, chápou jej jako málo významný oproti ostatním předmětům a v některých ročnících se žáci hodnotí být téměř nenadaní vzhledem k tomu, jak hodnotí své nadání v jiných oborech. Je patrné, že se navíc jedná o předmět obtížný (spojuje učivo fyziky, biologie a chemie), proto bychom se mohli pádně domnívat, že nadání žáků bude hrát roli i v jejich motivovanosti. Tento vztah se ale nemusel projevit kvůli malému vzorku žáků (105).

- **Motivace + význam**

S narůstajícím chápáním významu předmětu lineárně roste i motivovanost k předmětu; tj. snaha a chtění porozumět předmětu (probírané látce) a samotný pocit těšení se na výuku tohoto předmětu. A zpětně. Jsou-li žáci v předmětu dobře motivováni (je-li jim látka představována jako přínosná pro jejich osobní a v budoucnu profesní život), pak hodnotí tento předmět celkově jako významnější. *Úroveň chápání významu předmětu ovlivňuje motivaci žáků k tomuto předmětu z 25 % a naopak.*

Nejsilnější koeficient korelace mezi motivací a významem můžeme shledat v předmětech hospodářský zeměpis, psychologie, účetnictví a finance (míra ovlivnění cca ze 37 %); zejména v jejich výuce by měli učitelé volit zajímavější témata a snažit se nastínit žákům aplikovatelnost probírané látky v praktickém životě, a tedy zdůraznit znalost teoretické stránky problému.

Na druhé straně se statistická závislost mezi těmito faktory neprokázala v českém jazyce, anglickém jazyce, v základech přírodních věd a v hospodářských výpočtech, kde se jako mnohem důležitější ukazují jiné vazby motivace, například s oblibou, nadáním, pílí a nudou. Bude to možná zapříčiněno tím, že žáci tyto předměty vnímají buď jako velmi významné samy o sobě (angličtina a český jazyk), neboť jsou maturitními obory, nebo naopak velmi málo významné (základy přírodních věd), jež jsou nematuritní a spíše obtížné. U hospodářských výpočtů se tato vazba nemusela prokázat díky velmi malému vzorku 47 respondentů (předmět se učí jen v 1. ročníku).

### 3.2.3 Faktor nadání a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně nadání pro jednotlivé vyučovací předměty*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č. 3.1, příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorům ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| a) <i>spíše velmi nadaný žák:</i>   | tělesná výchova;   |
| b) <i>spíše nadaný žák:</i>         | dějepis, hospodářský zeměpis, výpočetní technika, hospodářské výpočty, psychologie, ekonomika a management;  |
| c) <i>spíše středně nadaný žák:</i> | právní nauka, občanská nauka, český jazyk, finance, volitelný jazyk, základy přírodních věd, anglický jazyk; |
| d) <i>spíše málo nadaný žák:</i>    | matematika, účetnictví, statistika;  |
| e) <i>spíše nenadaný žák:</i>       | ---  |

❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru nadání se projevuje výrazná homogenita, tj. musíme počítat s výrazně shodnými názory žáků na své nadání pro předmět, (příloha č. 4 - 6);

❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – zaznamenány, (příloha č. 7, 8); do faktoru nadání se intersexuální rozdíly promítají na velmi vysoké hladině - chlapci se cítí být pro předměty významně nadanější než dívky; ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení nadání pro předměty projevují nejsilněji;

❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení nadání pro předměty je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se cítí být pro předměty významně nadanější než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi; ovšem

ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení nadání pro předměty podmíněno vztahem ke škole velmi slabě;

❖ **Vývojové aspekty:**

Dívky – subjektivně vnímané nadání pro předměty se u dívek v průběhu ročníků výrazně mění; subjektivně vnímané nadání dívek pro tytéž předměty v průběhu ročníků většinou významně klesá – např. nejvíce se snižuje ve výpočetní technice, ekonomice a managementu, občanské nauce, ale i v českém jazyce, stoupá pouze v ojedinělých případech – např. v právní nauce, tělesné výchově nebo základech přírodních věd, (příloha č. 13);

Chlapci – subjektivně vnímané nadání pro předměty se u chlapců v průběhu ročníků zásadně nemění, resp. nemění pro většinu předmětů; subjektivně vnímané nadání chlapců nejvýrazněji stoupá v základech přírodních věd, k významnějšímu poklesu pak dochází ve výpočetní technice, ekonomice a managementu a matematice, (příloha č. 14);

Celkově – subjektivně vnímané nadání pro předměty se u žáků v průběhu ročníků mění jen zpoza - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v hodnocení vlastního nadání, úroveň nadání pro zbylou polovinu předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; subjektivně vnímané nadání žáků v průběhu ročníků buď významně stoupá – zejména v psychologii či základech přírodních věd, nebo klesá – výrazně ve výpočetní technice, ekonomice a managementu a matematice, kolísání zaznamenáváme jen ojediněle – např. v tělesné výchově, (příloha č. 15).

❖ **Statisticky významné vazby faktoru nadání:**

Faktor nadání vykázal statisticky významné vztahy závislosti s *oblíbou, pílí, známkou, motivací a nudou*, slabé vazby pak navázal i s významem a obtížností. (příloha č. 16)

- **Nadání + obliba**

Viz kapitola č. 3.2.1

- **Nadání + píle**

V případě vazby mezi pílí a nadáním přijímáme myšlenku, že *žákovo nadání ovlivňuje jeho pílí z 31 % a opačně*. Cítí-li se být žák pro některý z předmětů nadanější, snaží se v něm uspět a vynakládá v něm tedy i větší úsilí, zatímco v předmětech, jež mu dělají potíže, tolik nemrhá silami.



Nejsilnější vztah píle a nadání se projevila v hospodářském zeměpisu, výpočetní technice, účetnictví a volitelném jazyce. Ve všech případech se jedná o odborné předměty vyžadující určitou míru žákova nadání. Je v celku pochopitelné, že žáci, kteří nemají vlohy tzv. na cizí jazyky, na techniku, na matematiku atd., se právě v těchto předmětech nejvíce „trápí“ a míra jejich vynaloženého úsilí musí být výrazně větší než „nadaných“ spolužáků. Což v konečném efektu nakonec spíše tyto žáky odradí než vyburcuje k vyššímu výkonu. Vztah píle a nudy se neprokázal v českém jazyce, základech přírodních věd, ekonomice a managementu, statistice a hospodářských výpočtech. Píle žáků je v nich spíše ovlivněna jejich významností a obtížností.

- **Nadání + známka**

Je nasnadě říci, že čím více je žák pro předmět nadaný, tím více je v jeho studiu úspěšnější a tím lepší známky z něj získává. *Stupeň nadání žáka přitom ovlivňuje jeho prospěch (a zpětně) ze zhruba 31 %.* Ovšem i známka – prospěch má tu moc ovlivňovat vlastní odhad žákova nadání.

Nejsilnější koeficienty závislosti nadání a známky vykazují předměty výpočetní technika, matematika, statistika, základy přírodních věd, hospodářské výpočty a anglický jazyk. Je-li žák nadaný pro studium těchto přírodovědných a jazykových oborů, bude v nich mít šanci na lepší známky. U ostatních předmětů se tento vztah prokazuje jako mnohem slabší, v případě *psychologie a dějepisu* se neprokuje vůbec. Prospěch v humanitních oborech je celkově méně ovlivněn žákovým nadáním, ale za to více se odvíjí od žákovy píle.

- **Nadání + motivace**

Viz kapitola č. 3.2.2

- **Nadání + nuda**

Vazba mezi nadáním a nudou se ve srovnání s ostatními prokázala jako nejnižší na hladině středně vysoké závislosti. Jedná se tedy o nejslabší vazbu, kterou se ještě v této práci budeme podrobněji zabývat. O tom, že tento vztah není nijak zvlášť silný, nakonec svědčí i výška koeficientu determinace, který můžeme interpretovat se smyslu, že *míra subjektivně vnímaného nadání pro předmět ovlivňuje míru v předmětu prožívané nudy z přibližně 18 % a zpětně.* Myšlenka vzájemné souvislosti mezi nadáním pro předmět a nudou v předmětu však není ani zavádějící, ani nepřijatelná, je v podstatě logická vezmeme-li v úvahu, že subjektivně vnímané nadání je odrazem žákových schopností k předmětu a jeho podaného výkonu (prospěchu) v předmětu.

Pokud žák není dostatečně objektivně (vlohami, schopnosti, inteligencí ad.) i subjektivně (mírou sebevědomí a sebehodnocení) připraven na to, aby učivo předmětu zvládl, pak samozřejmě můžeme očekávat, že vyvstává komplikovanost předmětu, špatný prospěch, snižující se obliba předmětu ad. mohou vést ke vzniku poměrně vysoké míry prožívané nudy v předmětu. Ovšem nemusí tomu tak být v případě, kdy jsou i méně nadaní žáci pro předmět dostatečně motivováni, kdy jsou jim přizpůsobeny výklad a náročnost učiva a typ vyučovací metody. Je tedy nasnadě, že vztah mezi nadáním a nudou probíhá řečneme až v sekundární rovině, na základě naplnění nebo nenaplnění dalších podmínek. Máme zato, že dát faktor nadání a nudy do absolutně přímé souvislosti by bylo scestné.

Naši myšlenku o celkové podmíněnosti vztahu mezi nadáním a nudou potvrzuje i fakt, že vysokou míru ovlivnění mezi nadáním a nudou můžeme spatřovat ve velmi rozličných předmětech, pro které jen těžko nalzáme nějaká společná kritéria. Kupř. vysoké koeficienty nalzáme v občanské nauce, tělesné výchově, právní nauce nebo financích. Nikolí však např. v matematice, statistice nebo jiných odborných předmětech jako účetnictví, které určitou míru „nadání,“ vyžadují stejně jako tělesná výchova nebo finance. Uzavřeme tedy, že nadání a nuda jsou faktory, které mezi sebou vykáží statisticky významnou vazbu závislosti jen za určité konstelace ostatních proměnných.

### 3.2.4 Faktor pílě a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně pílě v jednotlivých vyučovacích předmětech*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č., příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorům ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- a) *spíše velmi pilný žák:* ---
- b) *spíše pilný žák:* tělesná výchova, výpočetní technika, hospodářský zeměpis, statistika, dějepis, hospodářské výpočty, ekonomika a management, matematika;
- c) *spíše středně pilný žák:* právní nauka, psychologie, finance, anglický jazyk, volitelný jazyk, základy přírodních věd, český jazyk;
- d) *spíše málo pilný žák:* občanská nauka, účetnictví;
- e) *spíše nepracující, líný žák:* ---

- ❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru pílě se projevuje výrazná homogenita, tj. musíme počítat s výrazně shodnými názory žáků na pílí v předmětu, (příloha č. 4 - 6);
- ❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – zaznamenány, (příloha č. 7, 8), do faktoru pílě se intersexuální rozdíly promítají na statisticky významné hladině - dívky se hodnotí jako významně pilnější v předmětech než chlapci; ovšem ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení pílě v předmětech projevují velmi slabě;
- ❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení pílě v předmětech je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se hodnotí jako významně pilnější v předmětech než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi; ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení pílě v předmětech podmíněno vztahem ke škole nejsilněji;

❖ **Vývojové aspekty:**

Dívky – píle dívek v předmětech se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám ve vykazované píli, úroveň píle dívek ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; píle dívek v týchž předmětech v průběhu ročníků buď stoupá – zejména např. v psychologii, financích, nebo klesá – výrazně v účetnictví, výpočetní technice nebo občanské nauce, (příloha č. 13);

Chlapci – píle chlapců v předmětech se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám ve vykazované píli, úroveň píle chlapců ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; pokud se píle chlapců v týchž předmětech mění, pak pouze klesá – zejména v účetnictví, výpočetní technice, občanské nauce nebo anglickém jazyce, (příloha č. 14);

Celkově – píle žáků v předmětech se v průběhu ročníků výrazně nemění, naopak píle se ukazuje jako velmi konstantní faktor; pokud se píle žáků v předmětech mění, pak pouze klesá – především v účetnictví, výpočetní technice, občanské nauce nebo anglickém jazyce, (příloha č. 15).

❖ **Statisticky významné vazby faktoru píle:**

Faktor píle vykázal významné vztahy závislosti s *motivací, oblibou, nudou, nadáním a známkou*, slabou vazbu pak píle vytvořila s významem, s faktorem obtížnosti nenavázala píle žádný významnější vztah. (příloha č. 16)

- **Píle + motivace**

Viz kapitola č. 3.2.2

- **Píle + oblíba**

Viz kapitola č. 3.2.1

- **Píle +nuda**

Stupeň píle žáka se v míře prožívané nudy odráží s podobným efektem jako v případě oblíby. Pokud žáci nemají v předmětu co dělat, začínají se nudit a naopak. Znuděnost žáků ve vyučování, způsobená např. nezájmem o daný předmět, předurčuje jejich nevysokou píli a úsilí. Opět se nám potvrzuje, že u žáků „nevyhrávají“ předměty, v nichž se po nich nic nechce, ba naopak. *Stupeň píle žáka ovlivňuje míru prožívané nudy (a zpětně) z 36 %.*

Nejsilnější vazby závislosti mezi pílí a nudou sledujeme u předmětů tělesná výchova, základy přírodních věd, právní nauka a psychologie, jež jsou s o něco menším korelačním koeficientem následovány financemi, účetnictvím a občanskou naukou. Odvážíme se tvrdit, že právě buď malé požadavky, jež jsou na žáky v těchto předmětech kladeny, a/nebo malý význam, který jim žáci připisují, jsou oněmi kameny úrazu, proč se v nich žáci nudí více než v ostatních předmětech a jsou i méně pilnější. Výjimku samozřejmě představuje tělesná výchova, v níž jsou žáci vůbec nejvíce aktivováni, proto se také nejméně nudí a naopak. Podobně je tomu ve statistice s rozdílem, že zde vysokou píli žáků nezpůsobuje zajímavost a přitažlivost výuky jako v tělesné výchově, ale vysoká náročnost probíraných témat.

- ***Píle + nadání***

Viz kapitola č. 3.2.3

- ***Píle + známka***

V kontextu předchozích korelačních vazeb faktoru prospěchu můžeme shrnout, že čím má žák předmět raději, čím více je žák pro předmět nadaný a čím více je v předmětu pilný, tím je ve studiu úspěšnější, resp. získává v daném předmětu lepší známky. *Míra píce žáka v předmětu přitom ovlivňuje jeho prospěch v předmětu (a zpětně) ze zhruba 19 %.* Pokud tuto vazbu rozvedeme zpětně, je patrné, že i lepší známky mají pozitivní vliv na seberegulační a aktivačně-motivační vlastnosti žáka. Ovšem jak jsme již uvedli výše při popisu vztahu mezi oblibou a prospěchem, i v tomto případě je třeba na základě malé výšky hodnoty korelačního koeficientu vnímat vzájemnou závislost mezi pílí a známkou jako omezeně platnou. Je nad slunce jasné, že v mnohých předmětech nemusí výborné známky vyvolávat u žáků tendenci k vynaložení ještě většího úsilí, ale naopak mohou mít efekt zcela opačný – viz menší píle, ale poměrně velmi dobrý prospěch např. v psychologii, občanské nauce, účetnictví aj.

Nejvyšších vazebných hodnot dosahuje píle se známkou v předmětech volitelný jazyk, matematika, statistika, ale i odborných předmětech jako právní nauka nebo finance. Společným jmenovatelem těchto předmětů je menší homogenita žakovských hodnocení ve faktoru píle a výrazná heterogenita v oblasti dosahovaného prospěchu. Jedná se rovněž o předměty vnímané jako méně oblíbené, spíše obtížné, přesto ale významné. Naopak nejslabší vazby mezi pílí a známkou pak můžeme spatřovat např. v dějepise, ekonomice a managementu či základech přírodních věd nebo účetnictví, tj.

často v předmětech hodnocených buď jako více oblíbené, pro něž se žáci cítí být nadaní, v nichž jsou výrazně motivovaní a nudí se v nich velmi zřídka, anebo v předmětech vnímaných jako méně oblíbené, pro něž se žáci cítí být málo nadaní, v nichž jsou v podstatě nemotivovaní a velmi často se v nich nudí. Vztah mezi pílí a známkou tedy sledáváme jako neplatný pro výrazně pozitivně nebo výrazně negativně hodnocené předměty v oblastech oblíbenosti, nadání, motivace a nudy. Naopak v předmětech pohybujících na úrovni spíše středních hodnot sledovaných faktorů se nám souvislost mezi pílí a známkou projevuje výrazněji, a je ji proto třeba vnímat jako důležitou konstelační proměnnou, neopominutelnou v interpretačních snahách.

### 3.2.5 Faktor nudy a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně nudy v jednotlivých vyučovacích předmětech*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č. 3.1, příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorů ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- a) *žáci se spíše nenudí:* tělesná výchova;
- b) *žáci se nudí málokdy:* hospodářský zeměpis, matematika, ekonomika a management, dějepis, výpočetní technika, hospodářské výpočty, psychologie, volitelný jazyk; statistika;
- c) *žáci se někdy nudí:* právní nauka, anglický jazyk, český jazyk, základy přírodních věd, finance;
- d) *žáci se často nudí:* občanská nauka, účetnictví;
- e) *žáci se stále nudí:* ---

- ❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru nudy se projevuje výrazná heterogenita, tj. musíme počítat s výrazně odlišnými názory žáků na nudu v předmětu, (příloha č. 4 - 6);
- ❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – zaznamenány, (příloha č. 7, 8), do faktoru nudy se intersexuální rozdíly promítají na velmi vysoké hladině významnosti - dívky prožívají v předmětech významně menší nudu než chlapci; ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení nudy v předmětech projevují velmi silně;
- ❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení nudy v předmětech je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, prožívají v předmětech významně menší nudu než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi – ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení nudy v předmětech podmíněno vztahem ke škole velmi silně;

❖ **Vývojové aspekty:**

Dívky – nuda dívek v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění; nuda dívek v týchž předmětech v průběhu ročníků zejména kolísá – např. v českém jazyce, anglickém jazyce či volitelném jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v občanské nauce, (příloha č. 13);

Chlapci – nuda chlapců v předmětech se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v míře prožívané nudy, úroveň nudy chlapců ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; nuda chlapců v týchž předmětech v průběhu ročníků nejčastěji kolísá – zejména ve výpočetní technice, volitelném jazyce nebo anglickém jazyce, nejvýrazněji pak klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v právní nauce, (příloha č. 14);

Celkově – nuda žáků v předmětech se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v míře prožívané nudy, úroveň nudy žáků ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; nuda žáků v týchž předmětech v průběhu ročníků nejčastěji kolísá – zejména v českém jazyce, volitelném jazyce nebo anglickém jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v občanské nauce, (příloha č. 15).

❖ **Statisticky významné vazby faktoru nudy:**

Faktor nudy vykázal statisticky významné vztahy závislosti s *oblíbou*, *motivací*, *pílí a nadáním*, slabé vazby pak vytvořil s významem a známkou, mezi nudou a faktorem obtížnosti nebyla významnější souvislost prokázána. (příloha č. 16)

- ***Nuda + obliba***

Viz kapitola č. 3.2.1

- ***Nuda + motivace***

Viz kapitola č. 3.2.2

- ***Nuda + píle***

Viz kapitola č. 3.2.4

- ***Nuda + nadání***

Viz kapitola č. 3.2.3



### 3.2.6 Faktor známky a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně prospěchu jednotlivých vyučovacích předmětů*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č. 3.1, příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorům ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- |   |  |
|---|--|
| a) <i>výborný prospěch:</i>                     | tělesná výchova, dějepis;  |
| b) <i>velmi dobrý prospěch:</i>                 | psychologie, hospodářský zeměpis, výpočetní technika, hospodářské výpočty;   |
| c) <i>dobrá - průměrný prospěch:</i>            | občanská nauka, účetnictví, český jazyk, volitelný jazyk, základy přírodních věd, ekonomika a management, finance, anglický jazyk, matematika; |
| d) <i>špatný - dostatečný prospěch:</i>         | právní nauka, statistika;  |
| e) <i>velmi špatný - nedostatečný prospěch:</i> |  |

❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru prospěchu se ve větší míře projevuje homogenita než heterogenita, tj. musíme počítat spíše se shodným prospěchem žáků v předmětu, (příloha č. 4 - 6);

❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – zaznamenány, (příloha č. 7, 8), do faktoru známky se intersexuální rozdíly promítají na velmi vysoké hladině významnosti – dívky vykazují v předmětech významně lepší prospěch než chlapci; ovšem ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v prospěchu v předmětech projevují slaběji;

❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), prospěch v předmětech je vysoce významně ovlivněn celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, vykazují v předmětech významně lepší prospěch než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi - ovšem ve srovnání s ostatními faktory je prospěch v předmětu podmíněn vztahem ke škole slaběji;

❖ ***Vývojové aspekty:***

Dívky – prospěch dívek v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění; prospěch dívek v týchž předmětech v průběhu ročníků zejména klesá – např. ve výpočetní technice, ekonomice a managementu a matematice, nejvýrazněji stoupá v základech přírodních věd či financích, (příloha č. 13);

Chlapci – prospěch chlapců v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění; prospěch chlapců v týchž předmětech v průběhu ročníků zejména klesá – např. ve výpočetní technice, matematice, ale i českém a anglickém jazyce, nejvýrazněji stoupá v základech přírodních věd či financích, (příloha č. 14);

Celkově – prospěch žáků v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění; prospěch žáků v týchž předmětech v průběhu ročníků téměř vždy klesá – např. ve výpočetní technice, matematice, ekonomice a managementu nebo českém jazyce, (příloha č. 15).

❖ ***Statisticky významné vazby faktoru známky:***

Faktor známky vykázal významnou vazbu závislosti s *nadáním, oblibou a pílí*, slabé vazby pak vytvořil s motivací, obtížností a nudou. (příloha č. 16)

- ***Známka + nadání***

Viz kapitola č. 3.2.3

- ***Známka + obliby***

Viz kapitola č. 3.2.1

- ***Známka + píle***

Viz kapitola č. 3.2.4

### 3.2.7 Faktor významu a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně významu jednotlivých vyučovacích předmětů*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č. 3.1, příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorům ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

a) *spíše velmi významný předmět:* anglický jazyk, ekonomika a management, matematika, český jazyk

b) *spíše významný předmět:* výpočetní technika, volitelný jazyk, právní nauka, hospodářské výpočty, finance, hospodářský zeměpis, účetnictví, tělesná výchova, psychologie;

c) *spíše zčásti významný předmět:* dějepis, občanská nauka;

d) *spíše málo významný předmět:* základy přírodních věd, statistika;

e) *spíše nevýznamný předmět:* ---

❖ *Hledisko homogenity* – v hodnocení faktoru významu se projevuje výrazná homogenita, tj. musíme počítat s výrazně shodnými názory žáků na význam předmětu, (příloha č. 4 - 6);

❖ *Intersexuální rozdíly v hodnocení* – zaznamenány, (příloha č. 7, 8), do faktoru významu se intersexuální rozdíly promítají na velmi vysoké hladině významnosti - dívky mají tendenci připisovat předmětům významně vyšší význam než chlapci; ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení významu předmětů projevují velmi silně;

❖ *Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole* – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení významu předmětů je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají tendenci připisovat předmětům významně vyšší význam než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše

neradi - ovšem ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení významu předmětů podmíněno vztahem ke škole slaběji;

❖ **Vývojové aspekty:**

Dívky – postoje dívek k významu předmětů se v průběhu ročníků mění k většině předmětů, hodnocení významu týchž předmětů v průběhu ročníků u dívek často klesá – např. v matematice, tělesné výchově či základech přírodních věd, stoupá pouze ojedinele – v psychologii nebo financích, (příloha č. 13);

Chlapci – postoje chlapců k významu předmětů se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v hodnocení jejich významu, úroveň významu zbylé poloviny předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; hodnocení významu týchž předmětů v průběhu ročníků u chlapců pouze klesá – zejména v matematice, tělesné výchově či výpočetní technice, (příloha č. 14);

Celkově – postoje žáků k významu předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů, význam předmětů nejčastěji klesá – např. v základech přírodních věd, výpočetní technice, matematice nebo tělesné výchově, (příloha č. 15).

❖ **Statisticky významné vazby faktorů významu:**

Faktor významu vykázal statisticky významný vztah závislosti s *motivací*. Protože již ale byl tento vztah popsán výše – viz kapitola č. 3.2.2, nebudeme je zde znovu rozvádět. Slabou vazbu význam navázal s nudou, oblibou, pílí nebo nadáním, s faktory prospěch a obtížnost jej však nepojí žádná významná souvislost. (příloha č. 16)

### 3.2.8 Faktor obtížnosti a jeho statisticky významné vazby

#### ❖ *Celkové hodnocení úrovně obtížnosti jednotlivých vyučovacích předmětů*

Vezmeme-li v úvahu celková hodnocení vyučovacích předmětů na základě sledovaných faktorů zpracovaná v jejich podrobných analýzách z hlediska průměrných hodnot a v kontextu vývoje postojů žáků k těmto předmětům v průběhu ročníků, kap. č., příloha č. 2, 3, 15, pak jednotlivé úrovně motivovanosti žáků (dle hodnotící škály) nalezneme v těchto předmětech:

(Pozn. Hodnotící body dotazníkové škály uvádíme ve spojení s pojmem „spíše,“ jímž chceme vyjádřit, že nebereme v úvahu jen průměrně vyhodnocenou hodnotu, ale i směr, kterým se postoj žáků k těmto předmětům a jimi posuzovaným faktorům ubírá; předměty uvádíme ve vzestupném pořadí dle velikosti průměrné hodnoty v příslušném faktoru)

- a) *spíše velmi obtížný předmět:* statistika;
- b) *spíše obtížný předmět:* ekonomika a management, matematika, právní nauka, anglický jazyk, volitelný jazyk, český jazyk, účetnictví;
- c) *spíše středně obtížný předmět:* finance, základy přírodních věd, občanská nauka, výpočetní technika, hospodářské výpočty;
- d) *spíše snadný předmět:* hospodářský zeměpis, psychologie, dějepis
- e) *spíše velmi snadný předmět:* tělesná výchova;

❖ **Hledisko homogenity** – v hodnocení faktoru obtížnosti se ve větší míře projevuje homogenita než heterogenita, tj. musíme počítat spíše se shodnými názory žáků na obtížnost předmětu, (příloha č. 4 - 6);

❖ **Intersexuální rozdíly v hodnocení** – nezaznamenány, (příloha č. 7, 8), do faktoru obtížnosti se intersexuální rozdíly na významné hladině nepromítají, ve srovnání s ostatními faktory se intersexuální rozdíly v hodnocení obtížnosti předmětů projevují nejslaběji, resp. se neprojevují téměř vůbec;

❖ **Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole** – zaznamenány, (příloha č. 11, 12), hodnocení obtížnosti předmětů je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole – žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají tendenci hodnotit předměty jako významně snazší než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi - ovšem ve srovnání s ostatními faktory je hodnocení obtížnosti předmětů podmíněno vztahem ke škole nejslaběji;

❖ ***Vývojové aspekty:***

Dívky – postoje dívek k obtížnosti předmětů se v průběhu ročníků mění k většině předmětů, hodnocení obtížnosti týchž předmětů v průběhu ročníků u dívek jednak klesá - zejména v základech přírodních věd, jednak výrazně stoupá např. ve výpočetní technice, právní nauce, a kolísá - např. v anglickém jazyce nebo občanské nauce, (příloha č. 13);

Chlapci – postoje chlapců k obtížnosti předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění - hodnocení významu týchž předmětů v průběhu ročníků u chlapců klesá - zejména v základech přírodních věd, právní nauce, nebo výrazně stoupá - např. ve výpočetní technice či ekonomice a managementu, či kolísá - v anglickém jazyce, občanské nauce či matematice, (příloha č. 14);

Celkově – postoje žáků k obtížnosti předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v hodnocení jejich obtížnosti, úroveň obtížnosti zbylé poloviny předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni; hodnocení obtížnosti týchž předmětů v průběhu ročníků u žáků buď klesá – zejména v základech přírodních věd, právní nauce, nebo výrazně stoupá – ve výpočetní technice, matematice, (příloha č. 15).

❖ ***Statisticky významné vazby faktoru obtížnosti:***

Faktor obtížnosti nevykázal žádnou statisticky významnější vazbu, slabé vztahy navázal se známkou, nadáním a oblibou, mezi ostatními faktory a obtížností byl prokázán vztah nezávislosti. (příloha č. 16)

## Závěrečné shrnutí kapitoly 3.2

V této části průzkumné sondy jsme se pokusili shrnout předchozí poznatky našeho šetření, nahlédnout na ně z jiného úhlu pohledu – „očima“ dotazníkových proměnných. Nově jsme představili průběžné výsledky v testování hypotézy **H8**: „*Někteří posuzovaní činitelé (obliba, obtížnost, význam, nadání, motivace, píle, nuda, známka) mezi sebou vykáží statisticky významnou vazbu závislosti,*“ v němž se nám podařilo prokázat celkem 14 statisticky významných vazeb mezi posuzovanými činiteli, a proto **hypotézu H8 přijímáme**. Korelační koeficienty se v jednotlivých předmětech projevily sice jako různě vysoké, nicméně v některých případech rovněž jako statisticky významné a platné.

Největší počet statisticky významných vazeb vytvořily faktory obliba a motivace. Oblibu předmětů je třeba vnímat jako spíše heterogenní faktor (tj. je třeba počítat s tím, že žáci mají většinou rozličný vztah k předmětu), do něhož se aspekty pohlavní promítají slaběji, zato je ale velmi výrazně ovlivněn celkovými postoji žáků ke škole - dívky a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají vyučovací předměty ve významně vyšší oblíbě než chlapci nebo žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Postoje žáků k oblíbě předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů, přitom obliba předmětů má v průběhu ročníků tendenci stoupat. Obliba vykazovala statisticky významné vztahy s nudou, motivací, nadáním, pílí a známkou, slabou vazbu navázala s významem a obtížností, z čehož můžeme vyvodit následující závěr. Chtějí-li učitelé dosáhnout toho, aby měli žáci jejich předmět v oblíbě, pak je musí nejen ve svých výukách motivovat, ale také snižovat jejich pocit nudy, podporovat jejich vědomí toho, že jsou schopni předmět zvládnout, a v neposlední řadě musí po žácích něco chtít – vyžadovat od nich určitou míru úsilí. Neuškodí, pokud se navíc učitelům podaří zadávat ve výuce takové úkoly, v nichž mohou žáci s větší pravděpodobností uspět a získat tak z nich lepší známky – tím se posílí nejen jejich sebevědomí, ale i jejich vztah k předmětu.

Faktor motivace v sobě zahrnuje jak žákovu motivaci vnitřní, tak i motivaci vnější ve smyslu toho, jak učitel motivuje žáka v předmětu/vyučovací hodině – proto motivaci pojíme s vyjádřeními „v předmětech/pro předměty.“ Motivaci žáků v předmětech/pro předměty musíme vnímat jako výrazně heterogenní faktor (tj. je třeba počítat s tím, že žáci mají velmi rozličné názory na jejich motivaci v předmětu/pro předměty), do něhož se výrazně promítají aspekty pohlavní i celkový postoj žáka ke škole - dívky a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se cítí být ve vyučovacích předmětech/pro předměty významně motivovanější než chlapci nebo žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše

neradi. Postoje žáků k motivaci v předmětech/pro předměty se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů, přitom motivace v předmětech/pro předměty má v průběhu ročníků tendenci klesat. Motivace vykazala statisticky významné vztahy s pílí, oblibou, nudou, nadáním a významem, slabou vazbu navázala s prospěchem, zato ve spojitosti s obtížností můžeme hovořit o vztahu nezávislosti. Motivace může, v životě nebo výuce, hodně pomoci, dovést člověka k vytvoření až nadčasových děl, na druhé straně může natropit těžko napravitelné škody. Dovolila bych si upravit jedno z českých přísloví: jak se s motivací zachází, tím také člověk (žák) schází, anebo vychází. Jako slunce, které zapadá za obzor svých možností nebo vychází vzhůru, aby teprve světu ukázalo, co dokáže. Špatně motivující učitel snadno docílí toho (jak vyplývá z tohoto výzkumu), že žáci v jeho výuce přestanou pracovat a být aktivní, začnou mít jeho předmět neradi, budou se v něm výrazně nudit a připisovat mu stále menší význam, svoje nadání budou hodnotit hůře a díky tomu začnou považovat předmět za obtížnější a zhorší si prospěch. Učiteli se tak nakonec „podaří“ vytvořit u žáků negativní vztah k předmětu, s nímž jako s předsudkem budou vstupovat do dalších ročníků a dalších škol. Jednoduše řečeno, žáci si (v pohledu obliby) zaškatulkují předmět jako ten, který nemají rádi, do jeho výuky budou již předem přicházet s tím, že se budou nudit (vztah s nudou), že na to „nemají“ (vztah s nadáním) a že tudíž nemá cenu, aby se vůbec o něco snažili (vztah s pílí), a z jejich očí bude snadné vyčíst, že jsou jen málo ochotni se během vyučování pro něco nadchnout, natož aby byli schopni nebo dokonce chtěli svůj postoj k danému předmětu změnit. A v neposlední řadě, pokud by náhodou k takové změně postoje došlo, budou se jí spíše bránit. Bude jim dělat potíže přiznat sami sobě, a zejména před ostatními spolužáky a učitelem, že jim předmět, který od základní školy nesnášeli, najednou nevadí, že je někdy i baví a že se na něj možná připravují mnohem více a s větším zaujetím než na předměty jiné. Utěšující může být pro učitele alespoň onen dojem, že vnitřně žáci vědí, jak popravdě vnímají daný předmět. Nakonec usilovat o toto uvědomění je možná mnohem důležitější a reálnější, než se snažit měnit vnější pózu, jíž žáci před ostatními prezentují.

Nadání žáků pro předměty se jeví jako výrazně homogenní faktor (tj. žáci většinou hodnotí své nadání pro předměty shodně), do něhož se aspekty pohlavní promítají vůbec nejsilněji v porovnání s ostatními faktory, ovšem celkovými postoji žáků ke škole je ovlivněn slaběji – chlapci a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se cítí být pro předměty významně nadanější než dívky nebo žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Žáci vnímají své nadání pro předměty v průběhu ročníků většinou na konstantní úrovni, pokud se jejich subjektivně vnímané nadání pro předmět mění, pak buď celkově



klesá nebo celkově stoupá. Faktor nadání vykázal statisticky významné vztahy s oblibou, pílí, známkou, motivací a nudou, slabou vazbu navázal s obtížností a prospěchem. Je patrné, že odhad žákova nadání sehrává podstatnou roli v oblibě předmětu a následně i ve vykazované pílí v předmětu. Kromě vysoké motivace dokáže žákovo sebevědomí a sebehodnocení pozvednout každá dobrá známka, jež mu dá pocit, že pro daný předmět není úplně ztracen. Trvale špatné známky mohou utvrdit žáka ve vlastní neschopnosti vypořádat se s určitými předměty a jejich náplní a vyvolat v nich stavy rezignace i v oblasti vlastní aktivity (píle). Proto by se učitelé měli snažit nabízet žákům úkoly, které budou zohledňovat míru jejich nadání a možností, čímž také nepohybně docílí i menšího prožitku nudy u žáků.

Píle se ve srovnání s ostatními faktory jeví jako vůbec nejhomogennější faktor (tj. žáci hodnotí svou pílí v předmětech shodně), do něhož se aspekty pohlavní promítají slaběji, zato je ale velmi výrazně ovlivněn celkovými postoji žáků ke škole – dívky a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, se hodnotí jako významně pilnější v předmětech než chlapci nebo žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Žáci se cítí být v předmětech v průběhu ročníků pilní stále stejně, pokud se jejich píle v předmětech mění, pak pouze klesá. Faktor píle vykázal statisticky významné vztahy s motivací, oblibou, nudou, nadáním a známkou, slabou vazbu navázal s významem, s obtížností vykazuje vztah nezávislosti. Na základě těchto vazeb můžeme vyvodit následující závěr. Chtějí-li tedy učitelé pozvednout pílí žáků ve vyučovaném předmětu, pak se musí snažit lépe je motivovat, potlačit jimi prožívanou nudu, zvýšit pocit jejich vlastní schopnosti a nadanosti a celkově dosáhnout u žáků pozitivnějšího přístupu k tomuto předmětu. Již jsme zmínili výše, že žáci mají ve větší oblibě ty předměty, v nichž jsou nuceni vyvíjet nějaké úsilí, aktivitu, pílí. Je jasné, že většina žáků nikdy nepřizná, že rádi ve vyučovacích hodinách něco dělají. Často se ale jedná o pouhou pózu, jíž se brání posměchu ostatních. Učitelé ovšem také nejsou zajedno v tom, má-li být žák pilnější v předmětech, pro něž má vlohy, v nichž úspěšně prospívá a jejichž směrem by se dále mohla odvíjet i jeho profesní kariéra. Anebo by měl vyvíjet o to větší a pravidelnější pílí a námahu v předmětech, které mu tak snadno nejdu, v nichž se nemůže se opírat o vlastní geny, a proto mu uchopení látky bude trvat delší dobu. Existuje tedy určitý rozpor mezi větami učitelů: „Zaměřte se na to, co vám jde“ a „Nestačí umět dobře jen jednu věc.“ Rozhodně by se ale učitelé neměli zdráhat klást na žáky vyšší nároky. Pokud se učitel nechá svést k tomu, že po žácích nebude téměř nic chtít, např. protože vyučuje nematuritní předmět, předem odsoudí tento předmět k zániku.

Faktor nudy se jeví jako výrazně heterogenní faktor (tj. je třeba počítat s tím, že žáci mají velmi rozličné názory na nudu v předmětu prožívanou), do něhož se výrazně promítají aspekty pohlavní i celkový postoj žáka ke škole – dívky a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, prožívají v předmětech významně menší nudu než chlapci nebo žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Nuda žáků v předmětech se v průběhu ročníků spíše mění, a to ve smyslu kolísání mezi nižší a vyšší mírou nudy. Faktor nudy vykázal statisticky významné vztahy s oblibou, motivací, pílí a nadáním, slabou vazbu navázal s významem a známkou, s obtížností vykazuje vztah nezávislosti. Boj s nudou se odehrává na celém poli vyučovacího procesu, a není proto tak snadné jej ovlivnit nebo nudě úplně zabránit. Kolikrát učitelé přicházejí do tříd s pocitem, že „zajímavější a zábavnější“ vyučování už pro žáky připravit nemohli, a nakonec odcházejí zklamaní s pocitem naprosté beznaděje a marnosti všeho snažení, neboť jejich výuka neměla takový efekt, jaký si představovali. Právě proto, že se nuda odvíjí od mnoha dalších skutečností, jen málokdy můžeme s jistotou předvídat, jak výuka na žáky v tomto ohledu zapůsobí. Můžeme ale pracovat s těmi faktory, které mají „moc“ nudu potírat, a to je vysoká motivace v předmětu, pochopení smyslu a významu předmětu (látky), chtějme po žácích, aby vyvíjeli aktivitu (byli pilní) a dávejme jim k tomu prostor, obliba už pak možná přijde sama.

Prospěch (známku) v předmětech je třeba vnímat jako spíše homogenní faktor (tj. žáci v předmětech většinou dosahují shodného hodnocení), do něhož se aspekty pohlavní i celkový postoj žáka ke škole promítají slaběji - dívky a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, dosahují v předmětech významně lepšího prospěchu než chlapci nebo žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Prospěch žáků v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů, a to vždy ve směru zhoršení. Znamka vykázala statisticky významné vztahy s nadáním, oblibou a pílí, slabé vazby navázala s motivací, obtížností a nudou. Můžeme učinit závěr, že chtějí-li učitelé vylepšit prospěch svých svěřenců, pak by se měli především zaměřit na posílení jejich důvěry v sám sebe a v svoje schopnosti, které každý žák musí odhalit a pěstovat prostřednictvím vlastní aktivity a píce. Přitom i pro naše šetření platí, že čím více se žáci cítí být pro předmět schopní, tím ve větší oblibě tento předmět mají a naopak. Pozitivní vztah k předmětu žákům následně pomůže v překonávání obtíží a podpoří jejich úsilí, které se pak projeví ve výsledném hodnocení. Nicméně v případě známky upozorňujeme, že všechny uvedené vazby se projeví jen na nízké hladině střední závislosti, a proto je nutné tyto uvedené vzájemné závislosti vnímat jako pouze „možné,“ nikoli jako absolutně platné a vždy aplikovatelné.

Význam předmětů se jeví jako výrazně homogenní faktor (tj. žáci většinou připisují předmětům stejnou míru významu), do něhož se aspekty pohlavní promítají velmi silně, ovšem celkovými postoji žáků ke škole je ovlivněn slaběji – dívky a žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají tendenci připisovat předmětům významně vyšší význam než chlapci a žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Postoje žáků k významu předmětů se v průběhu ročníků výrazně mění, přitom význam předmětů v průběhu ročníků většinou klesá. Faktor významu vykázal statisticky významný vztah pouze s motivací, slabé vazby navázal s nudou, oblibou, pílí a nadáním; s obtížností a prospěchem vykazuje vztah nezávislosti. Chtějí-li tedy učitelé u svých žáků pozvednout chápání významu jejich předmětu, musí zapracovat zejména na motivaci žáků. Ukazuje se, že jsou-li žáci v předmětu dobře motivováni (je-li jim mj. látka představována jako přínosná pro jejich osobní a v budoucnu profesní život), pak hodnotí tento předmět celkově jako významnější. Stejně tak se ale jeví jako přínosné snížit u žáků prožívanou nudu v předmětu, požadovat po žácích vyvinutí určité míry úsilí a pozvednout jim v předmětu sebevědomí. Otázky, které mj. Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc. v souvislosti s významem předmětů představuje, se týkají zvyšování významu předmětů uváděním jejich obsahů do praktických souvislostí. Je nutné vždy a za každou cenu vše vztahovat k praktické využitelnosti? Není snad hodnotnější, pokud žák bude učivo pojímat jako významné proto, aby uchopil další učivo, aby sám sobě otevřel dveře dalšího poznání, než jen odhadoval význam školních poznatků na základě jejich praktického užitku? S jak vysokou pravděpodobností může žák SŠ tvrdit, že něco v životě rozhodně nebude potřebovat znát a umět?

Obtížnost předmětů je třeba vnímat jako spíše homogenní faktor (tj. je třeba počítat s tím, že žáci mají většinou shodný názor na obtížnost předmětů), do něhož se aspekty pohlavní významně nepromítají a celkovými postoji žáků ke škole je ovlivněn rovněž jen velmi slabě - žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, mají tendenci hodnotit předměty jako významně snazší než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Postoje žáků k obtížnosti předmětů se v průběhu ročníků spíše nemění, pokud ano, pak obtížnost předmětů buď výrazně stoupá, nebo značně klesá. Faktor obtížnosti nevykázal žádnou statisticky významnější vazbu, slabé vztahy navázal se známkou, nadáním a oblibou, mezi ostatními faktory a obtížností byl prokázán vztah nezávislosti. Jaký závěr tedy můžeme ve vztahu k obtížnosti učinit? V první řadě se projevilo, že nadání žáka nemá významný vliv na jeho chápání obtížnosti předmětu a zároveň že obtížnost předmětu není určující pro žákův odhad vlastního nadání. Ještě slabší závislost tvoří obtížnost s oblibou. Neplatí

tedy predikce, že by oblíbenější předměty žáci volili jako snazší nebo že by obtížnější předměty měli méně raději. Dále se neprokázalo, že by z obtížnějších předmětů žáci získávali horší známky a naopak. O vztazích obtížnosti s pílí, významem, nudou a motivací můžeme hovořit jako vztazích nezávislých, tudíž není pravda, že v obtížnějších předmětech jsou žáci pilnější, více motivovanější, že se v nich méně nudí nebo že by chápali obtížnější předměty jako významnější.

### 3.3 Nuda ve škole

V naší práci se pokusíme blížeji popsat jeden z aspektů jistě nejen současného školství. Nudu ve škole. Domnívám se, že v dnešní době vzrostla invence zabývat se tímto problémem zejména v souvislosti s narůstajícím zájmem škol a učitelů o zavedení alternativního vyučování a školství, obecně se snahami zvýšit efektivitu vyučování. Protože zvýšit efektivitu vyučování znamená zvýšit žákův výkon a to sekundárně znamená také zamezit nudě nebo ji významně snížit. Současné volání po alternativních a nových metodách učinilo z nudy „problému,“ doslova „fenomén.“ Možná nikdy jindy v porovnání s dneškem se učitelé nesetkali s takovým tlakem na to, aby předkládali učivo žákům zábavnou formou, přitažlivě. Jako by stalo hlavním učitelovým úkolem žáka ve vyučování bavit. Jen pár hlasů zaznívá na obranu starého klasického školství a volá po „zdravém“ rozumu.

Nuda jakožto pojem a vše co s ní souvisí je obrovsky komplikovaný filosofický problém. Už jen vymezit nudu je, domnívám se, z metodologického hlediska téměř nemožné, nehledě na to, že jsme pro potřeby této práce ani nenašli žádnou jinou současnější publikaci než PhDr. V. Hrabala, CSc., Doc. PhDr. F. Mana, CSc. a Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc., 1989, která by se pokusila rozebrat fenomén nudy jak v teoretické, tak praktické rovině, a pokusila se o úplnou a jednoznačnou definici nudy jako jevu. Zmínění autoři uvádějí: *“Nuda je jedním z prožitků, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka ze školy a přispívá k jejímu negativnímu hodnocení...nuda je převážně výsledkem frustrace potřeb poznávání...“* (Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1989, s. 160).

Můžeme obecně souhlasit s tím, že nuda je negativní školní fenomén, který vždy byl, je a patrně bude. Každý jsme, jako žák, někdy nudu ve škole prožíval, ať už si to přiznáme, nebo ne. Otázka tedy stojí: „Jak se k nudě postavit?“ Je to dobře nebo špatně, že se ve škole někdy nudíme? A my, učitelé. Můžeme se smířit s tím, že je nuda cosi, co nelze ze školy vymýt? Máme rezignovat na boj s nudou? Nebo máme za každou cenu jít proti nudě? Kde je ta správná cesta k přístupu k nudě prožívané ve škole, ve vyučování? A je ta správná cesta také zdravou cestou? Je „zdravé,“ pokud vše žákům „naservírujeme“ tak, že žák nikdy v naší hodině nudu nepocítí, nikdy nebude nucen se s nudou potýkat, zápasit s ní, snažit se ji překonat? Netrénujeme tím náhodou žákovu vytrvalost, kterou bude v životě potřebovat doslova jako soli? A nepřipraví nás učitele snaha o tak dokonale nenudné hodiny o „zdraví,“ o osobní život? Ale znamená to tedy, že máme nechat žáky se nudit, že nemáme dělat vše proto, aby se nenudili? Neznamenaloby to právě potom onu

rezignaci na to něco ve svých hodinách vylepšit? Mělo by pak význam zabývat se nějakými alternativami ve vyučování? V rámci tohoto tématu se doslova rojí mraky otázek, na které nikdy pravděpodobně nenalezneme uspokojivé odpovědi. A tyto odpovědi nebudou uspokojivé právě proto, že budou samy v sobě obsahovat paradoxy. Například. Můžeme přijmout, že žák by do života měl vstoupit vybaven určitými nástroji, jak nudu potírat, jak ji překonávat – nechme tedy žáka někdy nudit. Na druhé straně je jedním z učitelských posláních přiblížit žákům učivo tak, aby jej vnímali jako přitažlivé, tudíž nenudné, a je naší povinností vzdělávat se v moderních a alternativních metodách a přístupech, které vycházejí z myšlenky, že jsou „přitažlivé,“ zaměřené proti nudě. Čili k čemu jako učitelé docházíme? K velmi paradoxnímu závěru: „Dělejme vše proto, aby se žáci nenudili, aby je učivo a vyučování bavilo, bližme se k ideálu, leč nechme žáky se někdy nudit.“ Ptáme se: „Kde v tomto případě ještě pro žáka končí zdravá hranice nudy a začíná už ta špatná, škodlivá?“ „Kdo nám na tuto otázku je schopen dát dostatečně konkrétní odpověď?“ „Jsme my sami vůbec schopní takovou hranici rozpoznat a svědomitě a objektivně dokázat, že víme, že je to právě tato chvíle, tato situace, tato hranice?“ Při přemítání nad odpověďmi na tyto otázky se nám možná připomene jedna velice, dle našeho soudu, zdravá věta „Neřeš neřešitelné.“ Jenže doba a její nároky nás nutí řešit i to, co by možná mělo být ponecháno své přirozenosti. Pokusme se tedy v tomto prostoru naší práce získat alespoň trochu konkrétní náhled na nudu, nalézt alespoň některé odpovědi na otázky spojené s nudou.

### 3.3.1 Koncepce šetření

Vzorem našeho malého šetření na poli nudy se stala výzkumná sonda uskutečněná Doc. PhDr. I. Pavelkovou, CSc. ve školním roce 2005/2006 ve všech ročnících druhého stupně ZŠ, do níž bylo (pro nás velmi příhodně) zahrnuto celkem 215 žáků – 120 dívek a 95 chlapců.<sup>5</sup> Výsledky této sondy považujeme za velmi cenné nejen proto, že jsou u nás (v ČR) vůbec první svého druhu, ale rovněž proto, že nám poslouží při komparaci závěrů ze ZŠ a SŠ.

Tato oblast našeho výzkumného šetření má charakter deskriptivního kvantitativního výzkumu. Z hlediska deskripce nám jde zejména o nalezení kategorií, které se budou v žákovských odpovědích objevovat, a jejich systematizaci. V rámci kvantitativního

---

<sup>5</sup> Referovaný výzkum realizován v rámci grantového projektu GA ČR 406/06/0438: „Motivační struktura – její vnitřní vztahy, možnosti jejího ovlivňování v kontextu učení a vyučování.“

vyhodnocení se soustředíme zejména na nalezení těch kategorií, jejichž četnostní zastoupení bude vyšší než 5 % z celkového počtu žáků.

Nuda je v naší výzkumné sondě analyzována ve dvou částech upraveného Hrabalova dotazníku (1988). V druhé části dotazníku se ptáme žáků na otázku, jak často zažívají nudu v tom či onom předmětu, ve třetí části dotazníku pak žáci dostávají prostor ke hlubší analýze nudy. Odpovídají zde na otázky:

- 1) *Kdo/Co myslíte, že za nudu ve škole může?*
- 2) *Proč pocit nudy ve vás vzniká, co ho způsobuje, kdy, v jaké situaci nuda vzniká?*
- 3) *Jak se projevuje, když se nudíte, co obvykle děláte?*
- 4) *Co by se muselo stát, změnit, mohlo vylepšit, abyste se nenudili?*

### 3.3.2 Zdroje a příčiny nudy

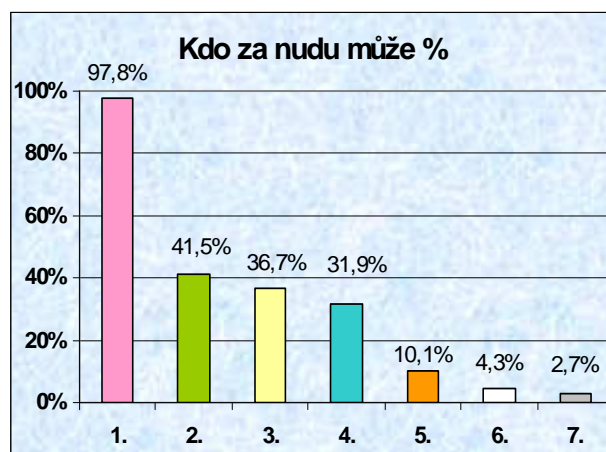
„Zdroje a příčiny nudy aneb Kdo za nudu ve škole může a v čem žáci vidí důvody nudy?“

V našem šetření na první otázku: „Kdo za nudu ve škole může?“ odpovědělo celkem 188 žáků, 12 neodpovědělo. Žáci mohli uvést jednu i více položek, v konečném hodnocení uvedl každý žák v průměru dvě až tři odpovědi. Žáci uváděli tyto kategorie, k nimž jsme našli příslušné četnosti:

Tab. č. 1. Zdroje nudy

KDO ZA NUDU MŮŽE dle četnosti		
P	Kategorie	Č
1.	Učitel.	184
2.	Žák.	78
3.	Látka, téma hodiny.	69
4.	Předmět.	60
5.	Rozvrh hodin - dlouhé vyuč.	19
6.	Prostředí (školy, třídy).	8
7.	Nikdo.	5
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

Graf č.1. Zdroje nudy



Na druhou otázku: „V čem konkrétně vidíte důvody nudy? Proč pocit nudy ve Vás vzniká? Co konkrétně tento pocit způsobuje? Kdy, v jaké situaci nuda vzniká?“ odpovědělo celkem 175 žáků, 25 neodpovědělo. Žáci mohli uvést jednu i více položek, v konečném hodnocení uvedl každý žák v průměru dvě až tři odpovědi. Žáci uváděli tyto kategorie, k nimž jsme našli příslušné četnosti (tab. č. 2, 3):

Tab. č. 2 Příčiny nudy dle kategorie

PŘÍČINY NUDY		
dle kategorie		
<b>A) Na straně učitele</b>		
<b>a) Příčiny nudy vyplývající z vedení a organizace hodiny</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Výklad učitele - nezajímavý, nudný, nezáživný, špatný ...	56
2.	Projev učitele - mluví tiše, rychle, pomalu, monotónně, špatně artikuluje..	34
3.	Výklad učitele celou hodinu – učitel jen diktuje, stále jen píšeme...	33
4.	Hodina je nezajímavá – nudná, nebaví mě, hodiny jsou stereotypní...	32
5.	Učitel nedokáže zaujmout - upoutat, udržet naši pozornost, motivovat...	25
6.	Učitel neumí vysvětlit látku.	19
7.	Učitel nás v hodině nezapojuje – nenutí nás do aktivity, neklade nám otázky, nedává nám prostor k diskusi...	12
8.	Učitel vykládá látku, kterou už znám – bereme ji pořád dokola...	10
9.	Učitel si neumí sjednat pořádek – v hodinách je hluk, nepořádek...	9
10.	Učitel chce po nás moc.	6
11.	Nemám co dělat, příklady mám brzy hotové.	4
12.	Učitel nás pořád hodnotí – pořád zkouší, píšeme testy...	2
12.	Učitel chodí pozdě do hodiny.	2
14.	Učitel nám jasně neřekne, co po nás chce.	1
<b>b) Příčiny nudy vyplývající z učitelových vlastností, učitelova chování</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Učitel je arogantní.	6
2.	Učitel je příliš přísný.	4
2.	Učitel je neochotný.	4
2.	Učitel má špatnou náladu.	4
5.	Učitel na nás stále křičí.	3
6.	Učitel nás předem odsuzuje.	2
6.	Učitel nemá smysl pro humor, nedělá žádnou legraci.	2
8.	Učitel je nepříjemný.	1
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		



Tab. č. 2 - pokračování

PŘÍČINY NUDY		
dle kategorie		
<b>B) Vyplývající z látky/tématu nebo samotného předmětu</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Nemám předmět rád, nebaví mě, je zbytečný.	60
2.	Nezajímavá látka, nudná látka, látka mě nebaví. (příp. téma)	58
3.	Látce nerozumím,(protože) látka je příliš obtížná, těžko pochopitelná.	34
<b>C) Na straně žáka</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Nechce se mi učit.	16
2.	Jsem unavený.	11
3.	Mám špatnou náladu.	9
4.	Musím myslet na něco jiného/dělat něco jiného (něco mě trápí, mám nějaký problém, musím řešit něco důležitějšího...).	8
5.	Moje asympatie k učiteli, učitele nemám rád, nevyhovuje mi.	7
6.	Nejsem připravený na hodinu.	3
6.	Mám poruchu pozornosti.	3
<b>D) Vyplývající z rozvrhu hodin</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Dlouhý rozvrh hodin, dlouhé vyučování.	15
2.	Máme poslední hodinu.	7
3.	Dlouhé vyučovací hodiny, hodina je dlouhá.	3
3.	Máme dvouhodinovky, předmět vícekrát za sebou.	3
<b>E) Vyplývající z vyučovacího prostředí</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Ve třídě je špatný vzduch, „nedýchatelno.“	5
2.	Ve třídě je teplo a šero.	2
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

**Tab. č. 3 Příčiny nudy dle četnosti**

<b>PŘÍČINY NUDY</b>		
<b>dle četnosti</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
1.	Nemám předmět rád, nebaví mě, je zbytečný.	60
2.	Nezajímavá látka, nudná látka, látka mě nebaví... (příp. téma)	58
3.	Výklad učitele - nezajímavý, nudný, nezáživný...	56
4.	Projev učitele - mluví tiše, rychle, pomalu, monotónně, špatně artikuluje..	34
4.	Látce nerozumím,(protože) látka je příliš obtížná, těžko pochopitelná.	34
6.	Výklad učitele celou hodinu – učitel jen diktuje, stále jen píšeme...	33
7.	Hodina je nezajímavá – nudná, nebaví mě, hodiny jsou stereotypní...	32
8.	Učitel nedokáže zaujmout - upoutat, udržet naši pozornost, motivovat...	25
9.	Učitel neumí vysvětlit látku.	19
10.	Nechce se mi učit.	16
11.	Dlouhý rozvrh hodin, dlouhé vyučování.	15
12.	Učitel nás v hodině nezapojuje – nenutí nás do aktivity, neklade nám otázky, nedává nám prostor k diskusi...	12
13.	Jsem unavený.	11
14.	Učitel vykládá látku, kterou už znám – bereme ji pořád dokola...	10
15.	Učitel si neumí sjednat pořádek – v hodinách je hluk, nepořádek...	9
15.	Mám špatnou náladu.	9
17.	Musím myslet na něco jiného/dělat něco jiného (něco mě trápí, mám nějaký problém, musím řešit něco důležitějšího...).	8
18.	Moje asymptie k učiteli, učitele nemám rád, nevyhovuje mi.	7
18.	Máme poslední hodinu.	7
20.	Učitel chce po nás moc.	6
20.	Učitel je arogantní.	6
22.	Ve třídě je špatný vzduch, „nedýchatelno.“	5
23.	Nemám co dělat, příklady mám brzy hotové.	4
23.	Učitel je příliš přísný.	4

Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost

**Tab. č. 3 - pokračování**

<b>PŘÍČINY NUDY</b> <b>dle četnosti</b>		
23.	Učitel je neochotný.	4
23.	Učitel má špatnou náladu.	4
27.	Učitel na nás stále křičí.	3
27.	Nejsem připravený na hodinu.	3
27.	Mám poruchu pozornosti.	3
27.	Dlouhé vyučovací hodiny, hodina je dlouhá.	3
27.	Máme dvouhodinovky, předmět vícekrát za sebou.	3
32.	Učitel nás pořád hodnotí – pořád zkouší, píšeme testy...	2
32.	Učitel chodí pozdě do hodiny.	2
32.	Učitel nás předem odsuzuje	2
32.	Učitel nemá smysl pro humor, nedělá žádnou legraci.	2
32.	Ve třídě je teplo a šero.	2
37.	Učitel nám jasně neřekne, co po nás chce.	1
37.	Učitel je nepříjemný.	1
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

## Komentář k výsledkům kap. 3.3.2, tab. č. 1 – 3.

### *Příčiny nudy na straně učitele*

Z odpovědí žáků na otázku „Kdo za nudu ve škole může“ vyplynulo celkem 7 kategorií. Nepřekvapivě se potvrdilo, že *nudu ve škole připisují žáci především učitelům*. Učitele jako zdroj nudy uvedli téměř všichni žáci s výjimkou 4 žáků - celých 98 % žáků spatřuje zdroj nudy v učiteli (tab. č. 1). Ve srovnání se vzorkem Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. tedy docházíme k podobnému, avšak o něco významnějšímu, výsledku – na ZŠ z 216 respondentů uvedlo jako hlavní zdroj nudy učitele 167 (77 %) žáků.

Co konkrétně žáci učitelům vytýkají a podle nich vede k nudě? V tab. č. 2 „A) Důvody nudy na straně učitele“ jsme se pokusili ještě více schematizovat nalezené odpovědi a rozdělili je do dvou podkategorií – „Důvody nudy vyplývající z vedení a organizace hodiny“ a „Důvody nudy vyplývající z učitelových vlastností, učitelova chování.“ Celkem se na adresu učitele „sneslo“ 271 různých připomínek, výtek, komentářů. Sledujme zejména ty kategorie, které se v našem šetření objevily s četností 10 a více.

V největší míře si žáci stěžují na samotný *výklad, přednes učitele ve smyslu nezajímavý, nudný, nezáživný, nezábavný apod.* – pro potřeby této sondy považujeme tyto přívlastky za synonymní, mající podobný význam. (Pro upřesnění – v této kategorii se nejedná o nezáživnou látku, ale její nezáživný přednes, nezáživné podání.) Přestože je otázka, jak učinit látku zajímavou, jak ji alternativněji pojmout, denním chlebem současného učitele, nezajímavý výklad látky je třetím nejčastějším důvodem, proč se žáci v hodinách nudí – dle žákovského hodnocení v tab. č. 3.

Za alarmující považujeme výtky žáků týkající se *učitelova projevu*, tedy výkladu učitele ve smyslu řeči (4. nejčastěji uváděný důvod nudy, tab. č. 3). K čemu je učitelovi všechna jeho odbornost, sečtěllost, zkušenosti a dobrá vůle, když ji nedokáže slovně podat? Respektive prodat? Je smutné, že si žáci v takovém počtu (a ze všeho možného, co by učitelé mohli vytknout) stěžují na to, že učitelé mluví příliš potichu, pomalu nebo rychle, špatně artikulují a není jim rozumět, v největší míře pak zdůrazňují monotónní projev učitele, beze změn, stále stejně, v jedné linii apod.

V souvislosti s monotónním projevem žáci uváděli jako příčinu své nudy také *učitele vykládajícího celou hodinu*, učitele pouze diktujícího žákům poznámky, situace, kdy si celou hodinu žáci zapisují do sešitu (6. nejčastěji uváděný důvod nudy, tab. č. 3). Tato kategorie reflektuje připomínky k jednotvárné metodě výkladu, nerespektování jiných

metod jak z hlediska procesuálního, tak aplikačního (či jiných). A necháme na metodolozích, aby posoudili, zda je příliš nevhodné některé hodiny pojímat jako ryze výkladové a jiné jako ryze aplikační, my můžeme pouze souhlasit s tím, že jen výkladové hodiny po celý rok jistě nejsou „zdravým“ přístupem k výuce.

Následující kategorii „*Hodina je nezajímavá*“ (nudná, nebaví mě, nezáživná aj.) bylo nutné odlišit od ostatních a ponechat samostatně, neboť zde není jasně řečeno, čím je nezajímavá – zda látkou, výkladem, metodami apod. Vnímáme tuto kategorii jako obecnější a v naší práci na ni nazíráme jako na důvod nudy na straně učitele (i když bereme v úvahu žákovy subjektivní stavy, dojmy). Máme za to, že vyučovací hodina, její koncepce, je na rozdíl od látky nebo tématu výrazně v rukou učitele. Nezajímavá hodina je 7. nejčastěji uváděným důvodem nudy, tab. č. 3.

*Učitel nedokáže zaujmout - upoutat, motivovat...* To je další kategorie, kterou jsme se neodvážili zařadit do žádné z výše zmíněných a ponechali ji samostatně. Jako předchozí kategorii i tuto vnímáme jako obecnou, na jejímž pozadí opět můžeme číst mnoho na to, abychom se ji pokusili nějak blíže konkretizovat (učitel nás nedokáže zaujmout/motivovat látkou, výkladem, metodami, svým chováním, přístupem...). Jedná se o 8. nejčastěji uváděný důvod nudy, tab. č. 3.

Naopak další častá výtká velmi konkrétně naráží na *neschopnost učitele vysvětlit látku* (9. nejčastěji uváděný důvod nudy, tab. č. 3). Považujeme za úkol učitele naučit se vysvětlovat látku na různých úrovních složitosti. Nakonec co jiného než porozumění by mělo být hlavním cílem výuky?

Ze strany žáků velice kvitujeme jejich připomínku: „*Učitel nás v hodině nezapojuje* – nenutí nás do aktivity, neklade nám otázky, nedává nám prostor k diskuzi...“ Jsme rádi, že žáci sami mají zájem o aktivity v hodině a zejména (jak nejvíce uváděli) o prostor k diskuzi. Je určitě dobrým znamením, že v době, kdy se hovoří o špatném projevu žáků, a že na škole, která by měla žáky učit manažerským dovednostem, tato připomínka ze strany žáků, již vnímejme jako žádost, zaznívá.

Za pozornost by učitelům rovněž měl stát důvod nudy spočívající ve *výkladu látky, kterou už žáci znají*. Stěžují si, že ji probírají pořád dokola. Patrně nemají pocit nějakého prohloubení známé látky (pozn. autora). Všimli jsme si, že právě tito žáci si rovněž stěžují, že mají úkoly brzy hotové a nemají co na práci. Spirálovitý učební cyklus má určitá negativa, na která musíme brát zřetel, a jak vidno, z hlediska nudy bychom je rozhodně neměli podceňovat.

Ostatní připomínky k vedení hodiny vnímáme také jako závažné, ovšem spíše ojedinělého charakteru, a proto se k nim zde více vyjadřovat nebudeme. Neopomene ale upozornit, že 26 žáků, z nichž by mohla být složena jedna celá třída, si stěžuje na *učitelovo chování*. Objevily se zejména připomínky k učitelovu arogantnímu chování, přílišné přísnosti a neochotě či špatné náladě, které žáci vnímají jako důvod toho, proč se v předmětu nudí. Je na místě zamyslet se, zda např. arogance učitele skutečně vyvolává primárně nudu nebo je primárním pocitem spíše strach, nechuť nebo neochota žáka vyjít takovému učiteli v hodině vstříc, a zda se žák nezačíná nudit na základě těchto pocitů až sekundárně. Kupř. známe z praxe situace, kdy žák vědomě odmítne v hodině pracovat, neboť v něm učitelovo chování vyvolává pocity nelibosti, poníženosti, méněcennosti apod. Tyto pocity pak vedou žáka ke vzdoru vůči učiteli či předmětu a k rozhodnutí, že v hodině nebude pracovat (že celý předmět bude ignorovat) – následně tedy žák v hodině nemá co na práci, látka mu čím dál tím více utíká a tím pádem už nemá šanci se ani v dalších hodinách zapojit. Domníváme se, že negativní učitelovy vlastnosti vyvolávají v žákovi nudu sekundárně na základě řady nelibých pocitů, které učitel v žákovi svým chováním vzbuzuje, přičemž vzniklá nuda může mít charakter obranného mechanismu úniku (do apatie, netečnosti, rezignace) nebo útoku (záměrná, veřejně manifestovaná revolta, vzdor s cílem poškodit, zbavit se učitele).

### ***Příčiny nudy na straně žáka***

Méně než polovina žáků v našem vzorku odpověděla na otázku „Kdo za nudu může,“ ve smyslu kategorie žák, tedy já, já sám. Příčinu nudy sám v sobě vidělo 78 žáků ze 188 odpověděvších, tedy zhruba 42 % (tab. č. 1). Na základě výzkumu Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. jsme očekávali mnohem skromnější výsledky. Dle sondy Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.: „*Výroky naznačující zdroj nudy ve své osobě jsou ojedinělé, ale našli jsme alespoň jeden takový výrok ve všech třídách.*“ (2007, s. 6). Pokud bychom očekávali vyšší „upřímnost žáků k sobě,“ pak bychom tento výsledek připsali pravděpodobně na vrub např. zatím nedostatečně vyvinuté schopnosti žáků adekvátní sebereflexe, sebekritiky, sebehodnocení, nebo neschopnosti objektivního nadhledu, výrazné kritičnosti vůči okolí vyplývající rovněž z věkových charakteristik právě tohoto vývojového období apod.

Podíváme-li se na důvody (tab. č. 2), kterými žáci konkrétně upřesňují, proč/čím za nudu mohou oni sami (objevilo se celkem 57 zdůvodnění, někteří žáci se nevyjádřili), pak za odpovědi s významnými četnostmi považujeme následující. „*Nechce se mi učit*“

(10. nejčastěji uváděný důvod nudy, tab. č. 3). Rozhodujícím pojmem pro stanovení této kategorie bylo „učení“ ve smyslu nechce se mi učit, nebaví mě učení, nikoli hodina nebo téma – pozn. v našem šetření nenastala situace, kdy by žák uvedl jako hlavní zdroj nudy sám sebe a následně by v další otázce uvedl, že ho nebaví hodina/y, tedy obecně důvody vyplývající z jiného zdroje. Vnímáme, že odpověď „Nechce se mi učit“ má v sobě větší míru obecnosti a povrchnosti. Bylo by samozřejmě více než zajímavé položit žákům otázky hlubší analýzy, které by sledovaly „onu pravější“ příčinu, proč se žákovi nechce učit a nudí se. Domníváme se ale, že tak náročné sebereflexe by bylo schopno jen několik málo žáků.

„*Jsem unavený.*“ Únava byla jednou z dalších odpovědí žáků na otázku, co v nich nudu vyvolává. Jako řešitelé této sondy bychom očekávali ještě častější výskyt odpovědí ve smyslu únavy. Jednak vzhledem k tomu, že šetření probíhá na sportovní škole o osmi sportovně zaměřených třídách, jednak vzhledem k rozvrhům těchto tříd – žáci mají tréninky a TV často brzy ráno nebo uprostřed vyučovacího dne, který se někdy prodlužuje až do páté hodiny odpolední. Pro chlapce sportovce ovšem může být do určité míry ponižující přiznat si svou „únavu,“ fakt, že „už nemůžu,“ že „už toho mám plné kapky“ apod. Pro ně přece platí pravda, že: „Správný sportovec vydrží všechno!“ Přiznání si únavy může takový žák vnímat i tak, že na tuto školu nemá, že to nezvládá. Kdybychom se tímto problémem zabývali více, možná bychom zjistili, že téma únavy je pro tyto žáky mnohem citlivější záležitostí než na sobě hledat jiné „chyby“ nebo „nedostatky“ ve vztahu k učení a nudě.

Za povšimnutí jistě stojí i další odpovědi jako „*Mám špatnou náladu,*“ nebo „*Musím myslet na něco jiného*“ reflektující žákovo uvědomění o významu jeho emočního a psychického rozpoložení v učebním procesu. Zaznívala i další hlubší zamyšlení ve smyslu *antipatií k učiteli nebo nepřipravenosti na hodinu*, kvitujeme zejména přiznání se k *ADHD* jako problému, který významně ovlivňuje možnosti našeho učení.

### ***Příčiny nudy vyplývající z látky nebo samotného předmětu***

V dotaznících žáci uvedli jako důležité zdroje nudy probíranou látku či téma, celkem 69 odpovědí (37 % žáků), a předmět jako takový, 60 odpovědí (32 % žáků), (tab. č. 1). Při vymezení látky a tématu pro nás vyvstala otázka, nakolik jsou látka a témata ovlivnitelná učitelem, nakolik jsou v jeho rukou, jeho rozhodnutím, jeho dílem. Můžeme celkově látku a téma vnímat jako aspekty na straně učitele? V této práci jsme si to nedovolili, uvědomujeme si zde určitá omezení vyplývající pro učitele v oblasti volného

výběru látky a témat (řídí se RVP, ŠVP), a proto jsme odpovědi týkající se látky a tématu ponechali jako svoji vlastní kategorii, která je sice do určité míry ovlivnitelná učitelem, ale zároveň je subjektivně vnímaná žákem. V tab. č. 2 jsme odpovědi týkající se látky/tématu a předmětu zahrnuli pod hlavičku „Příčiny nudy vyplývající z látky nebo samotného předmětu,“ tedy ve znění předchozích kategorií rozumějme „Příčiny nudy na straně látky a předmětu.“

Jak vyplývá z tab. č. 3, *nezájem o předmět, nezáživnost, nezábavnost předmětu, jeho zbytečnost apod.* se stal vůbec nejčastěji uváděným důvodem nudy v naší sondě. Nalezli jsme celkem 60 takových výroků, v rámci sondy Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. byly tyto důvody vyplývající z předmětu druhým nejčastěji zmiňovaným důvodem nudy – celkem 52 výroků.

Druhým nejčastěji uváděným důvodem nudy se v naší sondě stala právě *látka a téma (tab. č. 3) ve smyslu nezajímavá/é*. Do kategorie „Nezajímavá/é látka/téma“ byly zahrnuty odpovědi, které se jasně dotýkaly obsahu a charakteru látky a tématu (nikoli např. špatného nebo nezábavného výkladu učitele) ve smyslu nezajímavá/é, nudná/é, zbytečná/é látka, téma apod. Zatímco v našem šetření se ve smyslu nezajímavé látky vyslovilo 58 žáků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. bylo nalezeno takových výroků celkem 17.

Neopominutelných 34 žáků hovoří o nudě vznikající v okamžiku, kdy *žák látce nerozumí, protože látka je obtížná, složitá, těžká apod.* Takto vyjádřeno, žák připisuje obtížnost pochopení na vrub látky (nikoli na vrub svým schopnostem), vnímá obtížnost jako vlastnost probírané látky (nikoli jako výsledek zhodnocení svých schopností a možností látku pochopit). Je nasnadě se domnívat, že za tímto výrokem možná někteří žáci skutečně viděli své nedostatečné schopnosti k tomu uchopit látku rychle a bez námahy, ovšem žádný žák se v tomto smyslu konkrétně nevyjádřil (takové sebereflexe nebyl schopen žádný žák či k ní nebyl ochoten). V rámci této kategorie tedy vnímejme obtížnost jako spočívající v povaze látky a způsobující ztížené porozumění.

V následujících komentářích se dotkneme několika zajímavých skutečností. V rámci výše zmíněných „Příčin nudy vyplývajících z látky, tématu či samotného předmětu“ žáci použili spojení: zbytečnost předmětu, zbytečnost látky / předmět nemám rád, nebaví mě / látka je těžká. V našem dotazníku jsme při testování vztahu žáka k předmětu sledovali tytéž kategorie – význam předmětu (látky) / oblibu předmětu (látky) / obtížnost předmětu (látky) a hledali mezi nimi a nudou korelační vztahy.



Potvrdilo se nám, že nuda vykazuje významnou negativní korelaci s faktory obliba a význam předmětu (kap. č. 3.2.5, příloha č. 16). Cítíme, že vyslovení se žáka o zbytečnosti předmětu a o tom, že ho předmět nebaví a nemá ho rád, je velmi obecné, a vnímáme, že je takové tvrzení o to více „totální.“ Jestliže žák řekne, že se nudí, protože předmět nemá rád, pak onu „totálnost“ spatřujeme jednak v neprůhlednosti problému, proč nemá rád, a následně pak v složité řešitelnosti, resp. zvrátitelnosti neobliby a nevýznamnosti předmětu a odstranění nudy. Na základě našich korelačních výsledků však zdůrazňujeme, že má smysl se přes zmíněnou totálnost problému přenést a pokusit se přeměnit neoblibu předmětu v oblibu předmětu a zbytečnost předmětu přehodnotit ve významnost, neboť těmito kroky snižujeme nudu v předmětu prožívanou.

Ve vztahu k zmiňované zbytečnosti a neužitečnosti předmětu/látky si ještě neodpustíme neuvést zajímavé zamyšlení Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. Citujeme z článku Žákovské postoje k učení a ke škole – konstanty a proměny, 2007, s. 6. *„Učitelé konstatují, že výrazně narůstá dotazů na užitečnost probírané látky (či celého předmětu) a razantních odmítnutí: ...“to v životě nebudu potřebovat, to mi k ničemu není, to mně nebaví.“ Připomeňme v těchto souvislostech riziko zjednodušeného (zúženého) významu školní práce na oblasti, které mají jen evidentně praktickou využitelnost v životě. Škola staví na diskursivním způsobu předávání poznání, které se liší od způsobu imitativně praktického, který je typický pro rodinnou socializaci. Škola by měla učit formalizovat a cenit si formy a nejen obsahu a bezprostředního užitku osvojovaného. Distance školního poznávání od jeho praktického užití je potřebná. Škola je místem, kde se dítě systematicky učí rozvíjet poznání pro další (hlubší) poznávání. Ve škole se učíme často podle modelů a ty se analyzují, verifikují, převádějí do formalizovaného učiva se všemi jeho omezeními a normami (pravidly a zákonitostmi). Výuka i učení je charakterizováno svou intencionalitou (záměrností). Toto učení je samozřejmě vhodné doplnit vytvořením co nejlepších podmínek i pro nezáměrné učení. Jako jeden z problémů na některých školách vidíme tendenci posunout nezáměrné učení ve škole do dominantní pozice. Výše naznačené cíle (úkoly) školy se pak velmi těžko plní.“* Zmínili jsme se, že je třeba subjektivně prožívanou zbytečnost předmětu proměnit ve významnost, důležitost, užitečnost. V duchu myšlenky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. dodáváme, že než zvyšovat významnost předmětu neustálým zdůrazňováním jeho využitelnosti v praktickém životě, mnohem cennější je dovést žáka k pochopení významu učení pro další učení, resp. učiva předmětu pro uchopení učiva v jiném předmětu.

Neméně zajímavá, a podotkneme, že přímo paradoxní, situace pro nás nastává při sledování vztahu mezi nudou a obtížností předmětu (látky). Zde se nám nepotvrdil žádný korelační vztah, přitom žáci (viz čtvrtý odstavec tohoto komentáře) tvrdili, že se nudí, když nerozumí látce, která je příliš těžká. My jsme se snažili z tohoto tvrzení vyrozumět, že nerozumí látce pro její obtížnost, nikoli kvůli špatnému výkladu nebo vlastním „neschopnostem.“ Nepotvrzením korelačního vztahu se tedy situace stává mnohem komplikovanější. Můžeme uvažovat, že výrok žáků: „Nudím se, protože nerozumím obtížné látce“ je skutečně nepravdivý. Mohlo se stát, že někteří žáci „svalili“ na obtížnost látky své nedostatečné schopnosti, nebo svou lenost, malou pílí, malou vůli k překovávání překážek, nízkou motivaci k zvládnutí látky apod. Nakonec musíme vzít v úvahu i lajdáctví a nízkou docházku žáka do hodin, která nutně vede ke zvýšení subjektivního pocitu náročnosti látky. Podobných zdůvodnění bychom jistě našli ještě několik. V této práci se opřeme o fakt, že korelační vztah mezi nudou a obtížností nebyl potvrzen, a proto budeme vnímat kategoriální výrok „Látce nerozumím, neboť látka je příliš obtížná, těžko pochopitelná“ za zavádějící, zkreslený a zracionalizovaný závěr.

#### ***Příčiny nudy vyplývající z organizačních podmínek a prostředí vyučovacího procesu***

Celkem 19 žáků, tedy zhruba 10 % ze 188, uvedlo, že jeden z hlavních zdrojů nudy tkví v *rozvrhu hodin*. Tito žáci často uváděli, že je jejich rozvrh hodin *příliš dlouhý*, jen výjimečně některým připadaly *dlouhé samotné vyučovací hodiny*. K dlouhému rozvrhu jsme se prakticky už vyjádřili v rámci „příčiny nudy spočívající v žákově únavě.“ Za rozbor hodné považujeme vyjádření „*Nudím se, když máme poslední hodinu.*“ Poslední hodiny často bývají poznamenány jednak poklesem výkonu člověka v rozmezí mezi 14 až 15 hodinou odpolední (pozn. časové vymezení této první fáze útlumu je přibližné, výkonnostní křivky jsou individuální), jednak poklesem motivace k učení a celkově nízké vyladěnosti a soustředěnosti člověka způsobené zejména vizí konce pracovního dne a očekáváním příjemného – libých pocitů. Učitelé se obecně shodují na tom, že motivace žáků v posledních hodinách jejich rozvrhu (které navíc probíhají hluboko v odpoledních hodinách) je velice složitá, někdy až nadlidským úkolem (a to i přesto, že by podle výkonnostních křivek měl výkon žáků znova narůstat kolem 16./17. hodiny). Na základě těchto faktů a vlastní praxe jsme vlastně překvapeni, že jen 7 žáků uvedlo, že se ve škole nudí zejména v posledních hodinách. Stojí za zamyšlení, jestli spíše v pohledu učitelů na poslední vyučovací hodiny nehrají roli některé chyby v sociální percepci, kupř. předsudky či efekt logické chyby (poslední hodina = žáci se nudí, nepodávají výkon, nelze

je motivovat) nebo dokonce samotná projekce (učitel sám se nudí, nebaví ho poslední odpolední hodiny) aj.

Dá se říci, že ve významnější řadě si žáci ještě stěžovali na *špatné kvality vyučovacího prostředí* jako „vydýchaný vzduch,“ „přílišné teplo,“ „přílišné šero.“ Vzhledem ale k malé četnosti uváděných problémů a jejich poměrně prakticky snadné řešitelnosti nepovažujeme za nutné se k tomuto problému více vyjadřovat.

K zajímavějšímu zamyšlení nás spíše vede odpověď žáků, že *za nudu nemůže nikdo* (viz tab. č. 1). Rozhodně by stálo za podrobnější analýzu, jaké myšlenkové obsahy žáků za touto odpovědí stály. Zda tito žáci vnímají nudu jako přirozenou součást života, sebe sama. Nebo zda si uvědomili obširnost celého problému. Nebo zda si jen ulehčili přemýšlení.

### **3.3.3 Projevy nudy**

Na v pořadí třetí otázku poslední části dotazníku: „Jak se nuda projevuje? Co obvykle děláte, když se nudíte?“ odpovědělo celkem 181 žáků, 19 neodpovědělo. Žáci mohli uvést jednu i více položek, v konečném hodnocení uvedl každý žák v průměru čtyři odpovědi. V tab. č. 4 „Projevy nudy dle kategorie“ jsme se pokusili ještě více schematizovat nalezené odpovědi a rozdělili je do dvou kategorií – A) Projevy nudícího se žáka na verbální úrovni a B) Projevy nudícího se žáka na neverbální úrovni, přitom v rámci této druhé kategorie jsme ještě rozlišili další tři podkategorie – a) Psychické projevy (projevy nudy vztahující se k aktuálnímu psychickému stavu či procesu), b) Tělesné projevy (nuda projevovaná polohou a pohyby těla, posturologií, ve smyslu spíše neuvědomělé či neurotické činnosti, nikoli ve smyslu hry), c) Činnosti ve smyslu hry, zábavy, uvědomělé činnosti. Celkem jsme našli 43 různých druhů projevů nudy, které jsme z hlediska četnosti vzestupně seřadili v tab. č. 5. Žáci uváděli tyto projevy nudy, k nimž jsme našli příslušné četnosti:

Tab. č. 4 Projevy nudy dle kategorie

<b>PROJEVY NUDY</b>		
<b>dle kategorie</b>		
<b>A) Projevy nudícího se žáka na verbální úrovni</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
1.	Povídám si se spolužáky.	81
2.	Vyrušuji, otravuji.	13
3.	Snažím se dělat legraci.	3
3.	Povídám si s učitelem.	3
5.	Jsem drzý, protivný, nepříjemný.	2
6.	Radím.	1
<b>B) Projevy nudícího se žáka na neverbální úrovni</b>		
<b>a) Psychické projevy (procesy, stavy)</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
1.	Nevnímám výklad, nedávám pozor, myslím na něco jiného (na kraviny, na holky, na konec hodiny, přestávku, na to, co budu dělat po škole aj.).	86
2.	Jsem ospalý, usínám, zívám, spím.	76
3.	Jsem nepozorný, špatně se soustředím.	6
4.	Jsem otrávený, znechucený.	4
5.	Sním.	2
5.	Snažím se vydržet.	2
<b>b) Tělesné projevy</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
1.	Polehávám, ležím na lavici.	38
2.	Tupě zírám, koukám „do blbla,“ jen tak po třídě.	34
3.	Dívám se z okna.	15
4.	Svačím, jím.	12
5.	Cvakám propiskou, koušu do tužky.	10
6.	Houpu se na židli.	6
7.	Dívám se na hodinky.	4
8.	Protahuji se.	3
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

Tab. č. 4 - pokračování

PROJEVY NUDY		
dle kategorie		
<b>b) Tělesné projevy - pokračování</b>		
P	Kategorie	Č
8.	Tvářím se znuděně, „ksichtím se.“	3
10.	Klepu nohou.	2
11.	Koušu si nehty.	1
<b>c) Činnosti, činnosti ve smyslu hry, zábavy, uvědomělé činnosti</b>		
P	Kategorie	Č
1.	Hraji si s mobilním telefonem (píši SMS, hraju hry...).	81
2.	Kreslím si, maluji si.	77
3.	Čtu si (noviny, časopisy, knížku).	32
4.	Dělám něco jiného, snažím se nějak zabavit.	23
5.	Dělám si něco jiného do jiných hodin (úkony, učím se na jiný předmět aj).	23
6.	Nedělám nic.	11
7.	Poslouchám hudbu, MP3 aj.	10
8.	Hraji si.	7
9.	Odcházím na WC.	6
9.	Házím papírky po třídě, dělám nepořádek.	6
11.	Luštím křížovky.	5
12.	Hrajeme karty.	4
13.	Hrajeme piškvorky.	3
14.	Píši se se spolužáky, posílám vzkazy.	2
14.	Vyřizuji si mimoškolní věci.	2
16.	Dívám se na sebe do zrcátka.	1
16.	Píši básně.	1
16.	Loupu rohy lavice.	1
16.	Zapaluji spolužáky.	1
16.	Odcházím ze školy.	1
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

**Tab. č. 5 Projevy nudy dle četnosti**

<b>PROJEVY NUDY</b>		
<b>dle četnosti</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
1.	Nevnímám výklad, nedávám pozor, myslím na něco jiného (na kraviny, na holky, na konec hodiny, přestávku, na to, co budu dělat po škole aj.).	86
2.	Povídám si se spolužáky.	81
3.	Hraji si s mobilním telefonem (píši SMS, hraju hry...).	81
4.	Kreslím si, maluji si.	77
5.	Jsem ospalý, usínám, zívám, spím.	76
6.	Polehávám, ležím na lavici.	38
7.	Tupě zírám, koukám „do blbla,“ jen tak po třídě.	34
8.	Čtu si (noviny, časopisy, knížku).	32
9.	Dělám něco jiného, snažím se nějak zabavit.	23
9.	Dělám si něco jiného do jiných hodin (úkoly, učím se na jiný předmět ad.)	23
11.	Dívám se z okna.	15
12.	Vyrušuji, otravuji.	13
13.	Svačím, jím.	12
14.	Nedělám nic.	11
15.	Cvakám propiskou, koušu do tužky.	10
15.	Poslouchám hudbu, MP3 aj.	10
17.	Hraji si.	7
18.	Jsem nepozorný, špatně se soustředím.	6
18.	Houpu se na židli.	6
18.	Odcházím na WC.	6
18.	Házím papírky po třídě, dělám nepořádek.	6
22.	Luštím křížovky.	5
23.	Jsem otrávený, znechucený.	4
23.	Dívám se na hodinky.	4
23.	Hrajeme karty.	4

Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost

Tab. č. 5 - pokračování

<b>PROJEVY NUDY</b>		
<b>dle četnosti</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
26.	Snažím se dělat legraci.	3
26.	Povídám si s učitelem.	3
26.	Protahuji se.	3
26.	Tvářím se znuděně, „ksichtím se.“	3
26.	Hrajeme piškvorky.	3
31.	Jsem drzý, protivný, nepříjemný.	2
31.	Sním.	2
31.	Snažím se vydržet.	2
31.	Klepu nohou.	2
31.	Píši si se spolužáky, posílám vzkazy.	2
31.	Vyřizuji si mimoškolní věci.	2
37.	Radím.	1
37.	Koušu si nehty.	1
37.	Dívám se na sebe do zrcátka.	1
37.	Píši básně.	1
37.	Loupu rohy lavice.	1
37.	Zapaluji spolužáky.	1
37.	Odcházím ze školy.	1

Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost

### **Komentář k výsledkům kap. 3.3.3, tab. č. 4 – 5.**

V komentáři se opět dotkneme jen některých co do četnosti významněji zastoupených výroků a výroků, které považujeme za zajímavé k rozboru.

V oblasti „Projevů nudícího se žáka na verbální úrovni“ jsme našli celkem 6 různých verbálních činností. V největší míře se objevuje *povídání si se spolužákem*, kolegou, kamarádem - tuto činnost uvedlo 81 žáků a v celkovém vyhodnocení se jedná o 2. nejčastěji uváděný projev nudy, viz tab. č. 5.

Ve významnější frekvenci byl rovněž uváděn verbální projev charakterizovaný slovy „*vyrušuji, otravuji*“ (uvedlo 13 žáků). Samozřejmě si uvědomujeme, že jak vyrušování, tak otravování může mít i jiný charakter než verbální, ale nepopíratelné je, že se v tomto případě jedná o projevy „hlasité“, tzv. „na hlas“ vyrušující. Málokdy se stává, že by žáci vyrušovali hlasitým kopáním nebo boucháním do nábytku. Většinou má toto vyrušování a otravování charakter toho, že si žáci mezi sebou povídají, smějí se, hovoří k učiteli, aniž by se přihlásili o slovo, nebo někdy směle přímo před učitelem telefonují či píšou SMS (což je ovšem také verbální projev) apod. Všechny ostatní námi nalezené formy, jakými se žáci vyrovnávají s nudou, v sobě navíc aspekt vyrušování přímo neobsahují, např. malování si, ani kousání do tužky, nakonec ani požívání svačiny – tyto druhy činnosti se odehrávají v tichosti. Pro tyto důvody jsme ponechali kategorii „Vyrusují, otravují“ v rámci verbálních projevů.

Jak jsme výše zmínili, „Projevy nudícího se žáka na neverbální úrovni“ jsme rozdělili do tří sekcí.

V psychické rovině reagují žáci na nudu nejčastěji tím, že *přestávají vnímat výklad, nedávají pozor a myslí na něco jiného*. Všechny tyto tři výroky přitom považujeme za ekvivalentní (nevnímání výkladu znamená nedávat pozor a opačně, nedávat pozor a nevnímat výklad znamená být myšlenkami jinde), proto jsme je shrnuli do jedné kategorie. Z hlediska četnosti se k těmto psychickým stavům přihlásilo až 86 žáků a v celkovém vyhodnocení se tak jedná o nejčastěji uváděný projev nudy vůbec, tab. č. 5.

Jen o deset žáků méně pak uvádí, že u nich nuda způsobuje ospalost – „*jsem ospalý, zívám, usínám, spím...*“ – nebo-li vede ke snížení jejich psychomotorického tempa, inhibici CNS (5. nejčastěji uváděný projev nudy, tab. č. 5).

Někteří žáci zmínili, že jim nuda narušuje soustředění a snižuje pozornost – „*špatně se soustředím, jsem nepozorný*“ - z hlediska kategorizace je zde stěžejní, že je žákova pozornost narušena, nikoli že je odvedena jiným směrem (jak to vnímáme v rámci



kategorie „Nevnímám výklad...“), výrok tohoto typu tedy neznamená, že by žák nedával pozor a nevnímal.

Jako řešitele nás zarazilo, že jen velmi málo žáků v sobě reflektovalo změnu emočního náboje, stavu v důsledku pocíťované nudy – *nechuť, otrávenost, znechucenost* byla uvedena jen ve čtyřech případech, případně šesti (pokud bychom za kategorií „Jsem drzý, protivný, nepříjemný“ viděli právě toto emocionální rozpoložení).

V oblasti tělesných projevů nejvíce dominuje *polehávání na lavici* (6. nejčastěji uváděný projev nudy, tab. č. 5), *tupé „zírání“* (příp. hledění do „blbla“ aj., 7. nejčastěji uváděný projev nudy, tab. č. 5), *dívání se z okna, svačení, jedení, cvakání propiskou a kousání do tužky aj.*

Kategorie „Tupě zírám, koukám do blba“ zastupuje situaci, kdy žák očima nefixuje nic konkrétního, jen těká očima – nedívá se na hodinky, nedívá se na mobil apod. Kategorii „Dívám se z okna“ jsme se nakonec rozhodli nezahrnout do jedné sorty spolu s „Tupě zírám,“ neboť cítíme, že dívání se z okna je „dívání se někam,“ i když žák vědomě nefixuje, co se za tímto oknem děje. Navíc dívání se z okna, do přírody, může žákovi poskytovat odpočinek a relaxaci vedoucí k opětovné excitaci (fixovat děj za oknem znamená snahu udržet mysl v aktivitě), zatímco jen tupé hledění do stěn, k zemi, nikam má na žáka výrazný inhibiční účinek vedoucí spíše k prohloubení celkové únavy než skutečnému odpočinku.

Své řešení si rovněž vyžadovala kategorie „Svačím, jím.“ Bylo otázkou, kam tuto kategorii zařadit – zda pod „Tělesné projevy nudy“ nebo „Činnosti.“ Svačení, požívání potravin během vyučování může totiž probíhat jak v rovině uvědomělé, tak neuvědomělé (tzv. sem tam uždíbování), nicméně jsme nakonec vyšli z toho, že tato činnost má svůj fyziologický základ v tělesných pocitech, potřebách (i když se žák nudí, pravděpodobně by nejedl, kdyby hlad neměl) a jako taková nemusí mít ve srovnání s ostatními činnostmi charakter úniku (na rozdíl např. od výroků typu „odcházím na WC,“ resp. „Když se nudím, odcházím na WC,“ které v tomto spojení představují zřejmou únikovou strategii).

Posledním významněji se vyskytujícím projevem nudy na tělesné bázi byly činnosti s propiskou nebo tužkou (cvakání, poklepávání, kousání). Nikoli tedy ve smyslu hry jako takové, ale jako spíše neuvědomělé projevy těla neurotického charakteru, kterými se žák v důsledku své nudy vyrovnává se vznikajícím psychomotorickým neklidem (narušením tempa), pocity úzkosti a jinými nelibými emocemi.

Jakým činnostem ve smyslu hry a zábavy probíhajícím jednoznačně na vědomé úrovni se žáci nejraději věnují? Na prvním místě si *hrají s mobilním telefonem* – píše SMS,

telefonují, hrají hry - uvedlo 81 žáků, čímž se mobil stal 3. nejčastějším nástrojem (projevem), kterým žáci řeší nudu, tab. č. 5. *Kreslí si/malují* – uvedlo 77 žáků, 6. nejčastěji uváděný projev nudy, tab. č. 5. Další, v našem šetření po řadě 8., 9. a 10. nejčastěji uváděný, projev nudy, tab. č. 5: *Čtou si* – zejména časopisy a noviny, ale objevily se překvapivě i knihy; *Dělají prostě něco jiného*, co by je zabavilo, bez konkrétního vysvětlení; *Dělají si něco do dalších, jiných hodin* – píše úkoly, učí se, dopisují si sešit. Nakonec ještě někteří uvádějí, že *nedělají nic* nebo *poslouchají hudbu*. Kdo by si vsadil na piškvorky, křížovky nebo jiné hry, ten by v našem šetření hodně prodělal - mnoha aktivitám i mého školního věku očividně odzvonilo.

Domnívám se, že většinu z uvedených činností můžeme i jako učitelé vnímat spíše v pozitivním slova smyslu – kreslení a malování má relaxační a terapeutický účinek, neruší, probíhá v tichosti; čtení v době, kdy nejeden žák za celý rok nepřečte jedinou knihu, můžeme nakonec jen kvitovat, je stále lepší, když žák čte aspoň časopisy a když žák v hodinách raději v tichosti čte, než aby dělal nepořádek; pokud si žák dělá něco do jiných hodin, jen tak efektivně využívá času, který by jinak možná strávil oním „zevlováním“, o kterém jsme hovořili výše; a poslouchání hudby – opět nerušící relaxace. Obecně si dovoluji za učitele shrnout, že činnosti, které neruší ostatní žáky a které jsou nakonec využity k něčemu dobrému jako je odpočinek nebo příprava žáka na další vyučování, jsou snesitelným a akceptovatelným mechanismem, jakým se žáci vyrovnávají s nudou. Co ovšem stojí hodně na vážkách je ona frekventovaná manipulace s mobilem. Neexistuje sice stále jednotný předpis nebo vyhláška, která by užívání mobilu žákům zakazovala, ale některá školská zařízení v ČR už ve svém školním řádu užívání mobilu omezila nebo zcela jednoznačně zakázala.

### **3.3.4 Nuda ve školních předmětech**

#### ***Celkové hodnocení úrovně nudy v jednotlivých vyučovacích předmětech***

Položíme-li si otázku, jak často se žáci ve škole nudí, jak vysokou míru nudy prožívají v jednotlivých vyučovacích předmětech, pak na základě tabulky uvedené v příloze č. 3 „Pořadí předmětů dle nudy“ a ve shodě se závěry výzkumu Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. musíme konstatovat, že ve většině předmětů (v deseti až jedenácti předmětech) se žáci nenudí nijak výrazně, nudí se jen málokdy. Nejčastěji se žáci nudí v účetnictví, občanské nauce (ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.) a základech přírodních věd (ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. ve smyslu

hodnot fyzika, chemie, přírodopis), nejméně pak nudu prožívají v tělesné výchově (ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.). Docházíme k obecnému závěru, že nejméně se žáci nudí v předmětech, které hodnotí jako spíše oblíbené, v nichž jsou žáci poměrně velmi motivovaní a velmi pilní, a naopak, největší míru nudy žáci prožívají v předmětech spíše neoblíbených, s malou vnitřní/vnější motivací a vyžadovanou/vykazovanou pílí. Žáci SŠ se v porovnání s žáky ZŠ více nudí v předmětech anglický jazyk (nejvýraznější rozdíl) a český jazyk, ale méně se pak nudí v hospodářském zeměpisu (ve srovnání s klasickým zeměpisem ZŠ) a dějepise. Žáci ZŠ vykazují výrazně menší nudu v rodinné výchově, pokud se opovázíme srovnání rodinné výchovy na ZŠ s psychologii na SŠ. Průměrná míra nudy v ostatních předmětech na SŠ a ZŠ je srovnatelná. Rostoucí zájem o zeměpis a dějepis na středních školách jde pravděpodobně ruku v ruce s narůstajícím zájmem žáků o globální svět, o pochopení společenských a politických souvislostí doby, a to v kontextu minulého dění. V neposlední řadě sehrává v obratu k těmto oborům důležitou roli i proces dozrávání žáků predikující jejich schopnost uchopit historické a současné společensko-politicko-ekonomické situace na mnohem hlubším základě. O to těžší je vysvětlit, proč studenti středních škol v porovnání se žáky škol základních začínají zaujímat mnohem negativnější postoje k anglickému jazyku. Zcela nepochybně si studenti středních škol musejí uvědomovat čím dál tím větší potřebu a váhu anglického jazyka v individuálně profesním životě člověka. Je záležitostí mnoha hypotéz, proč toto zapálení pro umění světových jazyků tak výrazně mizí, obzvláště na střední škole zaměřené na management a podnikání.

Naše zkoumání vývoje postojů žáků k předmětům v průběhu ročníků z hlediska nudy potvrzuje, že jednotlivé předměty se v intenzitě i častosti zážitku nudy poměrně liší. Nuda žáků v předmětech se v průběhu ročníků mění asi zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v míře prožívané nudy, úroveň nudy žáků ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni. Nuda žáků v týchž předmětech v průběhu ročníků nejčastěji kolísá – zejména v českém jazyce, volitelném jazyce nebo anglickém jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v občanské nauce.

### ***Hledisko homogenity***

Neméně zajímavé je podívat se na školní nudu z pohledu směrodatné odchylky, kterou vnímáme jako důležitý ukazatel homogenity či heterogenity v názorech žáků na výskyt nudy v jednotlivých vyučovacích předmětech. Je patrné, že u většiny předmětů

dosahuje směrodatná odchylka poměrně vysokých hodnot. Můžeme tedy konstatovat, že v hodnocení faktoru nudy se projevuje výrazná heterogenita, tj. musíme počítat s výrazně odlišnými názory žáků na nudu v předmětu. Největší shoda v názorech žáků na míru prožívané nudy byla zaznamenána v předmětech hospodářské výpočty, hospodářský zeměpis či dějepis, které jsou ovšem vyučovány pouze v jednom či dvou ročnících, proto za významnější představitele spíše homogennějšího hodnocení nudy považujeme ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. předměty jako matematika, ekonomika a management nebo český jazyk, tedy předměty hodnocené jako spíše středně oblíbené, spíše obtížné, ale vysokého až velmi vysokého významu, v nichž žáci se nudí spíše málokdy. Naopak výrazně odlišné názory na prožívanou nudu mají žáci v předmětech výpočetní technika, tělesná výchova nebo účetnictví, tedy předmětech hodnocených v pólech dotazníkových škál, a to zejména v oblasti oblíbenosti, nadání, motivace, píle a nudy. V porovnání s výzkumem Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. se nám jako srovnatelná jeví směrodatná odchylka v hodnocení nudy ve výpočetní technice, ovšem žáci ZŠ na rozdíl od studentů SŠ docházejí k větší shodě v názorech na míru nudy v tělesné výchově.

### ***Intersexuální rozdíly v hodnocení nudy***

Do faktoru nudy se intersexuální rozdíly promítají na velmi vysoké hladině významnosti - dívky prožívají v předmětech významně menší nudu než chlapci, neboli chlapci se ve škole nudí mnohem častěji než děvčata. K tomuto závěru docházíme ve shodě s výsledky šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. Významně méně než dívky se chlapci nudí pouze v účetnictví. Na základě našeho širokého testování se však odvažujeme s velkou dávkou opatrnosti a zdrženlivosti říci, že chlapci se většinou méně než dívky nudí v předmětech celkově výrazně neoblíbených, s malou vnitřní/vnější motivací a malou vyžadovanou/vykazovanou pílí. Tento poznatek se v našem šetření rýsuje na pozadí „dynamického sledování“ – projevil se v předmětech, k nimž dívky v průběhu ročníků zaujímaly čím dál negativnější postoje, resp. zaujaly negativnější postoje než chlapci, i když se tyto rozdíly ve „statickém“ srovnání neprojevily jako významné. Jakoby chlapci z nějakého důvodu tyto celkově špatně hodnocené předměty dokázali vnímat přeci jen o trochu lépe než dívky, a to i po stránce nudy. Jeví se, že se chlapci s těmito předměty dokáží „lépe poprat,“ lépe se vypořádat i s poměrně vysokou nudou.

Na základě sledování míry nudy v jednotlivých předmětech v průběhu ročníků jsme dospěli i k dalším zjištěním. Nuda dívek v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů. Nuda dívek v předmětech nejčastěji kolísá – např. v českém jazyce,

anglickém jazyce či volitelném jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v občanské nauce. Zato nuda chlapců v předmětech se v průběhu ročníků mění jen zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v míře prožívané nudy, úroveň nudy chlapců ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni. Nuda chlapců v předmětech v průběhu ročníků nejčastěji kolísá – zejména ve výpočetní technice, volitelném jazyce nebo anglickém jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v právní nauce.

### ***Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole***

Zaznamenali jsme, že hodnocení nudy v předmětech je vysoce významně ovlivněno celkovým vztahem žáků ke škole, a to ve většině předmětů – tj. žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, prožívají v předmětech významně menší nudu než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Ukazuje se přitom, že v porovnání s ostatními faktory je faktor nudy ovlivněn celkovým postojem žáka ke škole velmi silně, zejména v předmětech odborných, ale i českém jazyce nebo matematice. Nejslaběji se pak vztah žáka ke škole projevuje v míře prožívané nudy v anglickém jazyce nebo občanské nauce.

### ***Statisticky významné vazby faktoru nudy:***

Faktor nudy vykázal statisticky významné vztahy závislosti s *oblíbou, motivací, pílí a nadáním*, slabé vazby pak vytvořil s významem a známkou, mezi nudou a faktorem obtížnosti nebyla významnější souvislost prokázána.

- ***Nuda + obliba***

Čím mají žáci předmět raději, tím se v něm také méně nudí, čím větší nudu žáci v předmětu prožívají, tím ho mají méně rádi. Asi takto by se dal velmi obecně charakterizovat vůbec druhý nejtěsnější vztah mezi faktory – vztah mezi oblíbou a nudou, *přitom obliba ovlivňuje u žáků pocit nudy (a naopak) z přibližně 42 %*. Je pravděpodobné, že s větším vzorkem respondentů bychom mohli usuzovat stále na statisticky významnější platnost této hypotézy, nedosáhla-li by platnosti populační.

Vazba závislosti oblily a nudy vzniká ve všech předmětech s výjimkou statistiky (v jejím případě bychom uvedli tentýž komentář jako ve statí „motivace a nuda“), nejsilnější se pak jeví v psychologii, tělesné výchově, volitelném jazyce, financích a účetnictví. Špatné postavení posledních třech předmětů na žebříčku oblily pramení právě z toho, že se v nich žáci poměrně často nudí. Ani v ostatních předmětech ale nejsou korelační koeficienty mezi oblíbou a nudou zanedbatelné. Ba naopak ukazují, že

je třeba brát tento vztah v úvahu, chceme-li, aby se žáci nestavili k vyučovaným předmětům negativně.

- ***Nuda + motivace***

Motivace a nuda vytvářejí pátou nejvíce závislou vazbu říkající, že se vzrůstající motivací klesá v tomtéž předmětu pocit nudy. *Charakter motivace přitom ovlivňuje pocit nudy (a zpětně) z 36 %.* Tento logický vztah si patrně nevyžaduje blíže vysvětlující komentář, neboť negativní vztah zde ani není jako v předcházejících případech přípustný (byl proti podstatě samotné motivace, kdyby se se zvyšující motivací žáci více nudili), a i vztah nezávislosti by byl více méně nesmyslný. Motivace a nuda jdou vždy ruku v ruce a představují dva protipóly toho, jak se žák k předmětu nebo vyučování staví. S trochou nadsázky se dá konstatovat, že ho buď baví a zajímá (vysoká motivace, malá nuda), nebo nebaví a nezajímá (malá motivace, vysoká nuda).

Předměty vykazující nejvyšší koeficienty korelace této vazby jsou občanská nauka, psychologie, anglický jazyk, základy přírodních věd a finance, zatímco nejnižší hodnotu nalezneme v případě statistiky, kde se jako v jediném předmětu neprokázala statisticky významná závislost mezi motivací a nudou. Příčinou může být malý počet respondentů (pouhých 58, učí se jen ve třetím ročníku) a fakt, že je tento předmět hodnocen více z hlediska vlastního nadání a odvíjející se oblíbenosti než samotné motivace a prožitku nudy. Jak je také vidět z tabulky v příloze č. 4, 6, hodnotí žáci motivaci a nudu ve statistice velice různě. Protože je navíc statistika považována za nejobtížnější předmět, v němž jsou žáci pilní a nudí se málokdy, lze se domnívat, že obtížnost zde do jisté míry supluje motivaci, přebírá její funkci. Jinými slovy řečeno, vysoké nároky učitele jsou pro žáky samy o sobě dost motivační a významně tedy nezáleží na tom, zda učitel nebo jeho výklad (probíraná látka) žáky zaujme, nebo ne. Statistika je v podmínkách svého plnění nejspíš natolik náročná, že žákům ani nedává prostor se ve výuce nudit, možnost nezajímat se a neučit se – nebýt pilný. Tento výsledek potvrzuje, že vznik nudy je podmíněn i dalšími neopominutelnými faktory.

- ***Nuda + píle***

Stupeň píle žáka se v míře prožívané nudy odráží s podobným efektem jako v případě oblíbenosti. Pokud žáci nemají v předmětu co dělat, začínají se nudit a naopak. Znuděnost žáků ve vyučování, způsobená např. nezájmem o daný předmět, předurčuje jejich nevysokou píli a úsilí. Opět se nám potvrzuje, že u žáků „nevyhrávají“ předměty,

v nichž se po nich nic nechce, ba naopak. *Stupeň píle žáka ovlivňuje míru prožívané nudy (a zpětně) z 36 %.*

Nejsilnější vazby závislosti mezi pílí a nudou shledáváme u předmětů tělesná výchova, základy přírodních věd, právní nauka a psychologie, jež jsou s o něco menším korelačním koeficientem následovány financemi, účetnictvím a občanskou naukou. Odvážíme se tvrdit, že právě buď malé požadavky, jež jsou na žáky v těchto předmětech kladeny, a/nebo malý význam, který jim žáci připisují, jsou oněmi kameny úrazu, proč se v nich žáci nudí více než v ostatních předmětech a jsou i méně pilnější. Výjimku samozřejmě představuje tělesná výchova, v níž jsou žáci vůbec nejvíce aktivováni, proto se také nejméně nudí a naopak. Podobně je tomu ve statistice s rozdílem, že zde vysokou píli žáků nezpůsobuje zajímavost a přitažlivost výuky jako v tělesné výchově, ale vysoká náročnost probíraných témat.

- ***Nuda + nadání***

Vazba mezi nadáním a nudou se ve srovnání s ostatními prokázala jako nejnižší na hladině středně vysoké závislosti. Jedná se tedy o nejslabší vazbu, kterou se ještě v této práci budeme podrobněji zabývat. O tom, že tento vztah není nijak zvlášť silný, nakonec svědčí i výška koeficientu determinace, který můžeme interpretovat se smyslu, *že míra subjektivně vnímaného nadání pro předmět ovlivňuje míru v předmětu prožívané nudy z přibližně 18 % a zpětně.* Myšlenka vzájemné souvislosti mezi nadáním pro předmět a nudou v předmětu však není ani zavádějící, ani nepřijatelná, je v podstatě logická vezmeme-li v úvahu, že subjektivně vnímané nadání je odrazem žakových schopností k předmětu a jeho podaného výkonu (prospěchu) v předmětu. Pokud žák není dostatečně objektivně (vlohami, schopnosti, inteligencí ad.) i subjektivně (mírou sebevědomí a sebehodnocení) připraven na to, aby učivo předmětu zvládl, pak samozřejmě můžeme očekávat, že vyvstala komplikovanost předmětu, špatný prospěch, snižující se obliba předmětu ad. mohou vést ke vzniku poměrně vysoké míry prožívané nudy v předmětu. Ovšem nemusí tomu tak být v případě, kdy jsou i méně nadaní žáci pro předmět dostatečně motivováni, kdy jsou jim přizpůsobeny výklad a náročnost učiva a typ vyučovací metody. Je tedy nasnadě, že vztah mezi nadáním a nudou probíhá řekněme až v sekundární rovině, na základě naplnění nebo nenaplnění dalších podmínek. Máme zato, že dát faktor nadání a nudy do absolutně přímé souvislosti by bylo scestné.

Naši myšlenku o celkové podmíněnosti vztahu mezi nadáním a nudou potvrzuje i fakt, že vysokou míru ovlivnění mezi nadáním a nudou můžeme spatřovat ve velmi rozličných předmětech, pro které jen těžko nalzáme nějaká společná kritéria. Kupř. vysoké koeficienty nalzáme v občanské nauce, tělesné výchově, právní nauce nebo financích. Nikoli však např. v matematice, statistice nebo jiných odborných předmětech jako účetnictví, které určitou míru „nadání,“ vyžadují stejně jako tělesná výchova nebo finance. Uzavřeme tedy, že nadání a nuda jsou faktory, které mezi sebou vykáží statisticky významnou vazbu závislosti jen za určité konstelace ostatních proměnných.

### **3.3.5 Navrhované změny proti nudě**

V poslední části našeho dotazníku jsme žáky vyzvali k návrhům, co by se muselo stát, změnit, mohlo vylepšit, aby se ve škole nenudili. Vyjádřilo se 162 žáků, 38 neodpovědělo. Žáci mohli uvést jednu i více položek, v konečném hodnocení uvedl každý žák v průměru dvě až tři odpovědi. V tab. č. 6 „Navrhovaná změna proti nudě dle kategorie“ jsme se pokusili ještě více schematizovat jednotlivé návrhy a rozdělili je do dvou kategorií – A) Učitel by měl..., resp. co by učitelé mohli ve svých hodinách vylepšit, aby tak odstranili nudu; a za B) Obecně je třeba..., kam jsme zahrnuli připomínky obecnějšího charakteru, konkrétně neadresované nebo připomínky k organizačním a materiálním podmínkám školy. Při provádění schematizace jsme se dopustili selekce některých návrhů žáků, které byly zjevně nesmyslné, nepřípustné a které by zcela evidentně „nudu ve škole“ neřešily (kupř. „zapálit školu,“ „neučit se,“ „moci v hodinách kouřit,“ „mít jen tělocvik“ aj.). Celkem jsme nakonec našli 32 různých druhů návrhů na odstranění nudy, které jsme z hlediska četnosti vzestupně seřadili v tab. č. 7, obě tabulky viz dále.



Tab. č. 6 Navrhované změny proti nudě dle kategorie

NAVRHOVANÁ ZMĚNA PROTI NUDĚ		
dle kategorie		
A) Učitel by měl...		
P	Kategorie	Č
1.	vytvořit zajímavější, nápaditější, zábavnější hodinu, oživit, zpestřit hodinu aj.	71
2.	změnit přístup ke studentům, být přátelštější, vstřícnější, ochotnější, tolerantnější aj.	20
3.	mít záživnější, poutavější výklad.	19
3.	zařadit do výuky více her, soutěží.	19
5.	zlepšit projev.	17
6.	více zapojovat žáky v hodině, klást otázky, dát prostor k diskusi, více se žáky komunikovat.	16
7.	změnit přístup k výuce - z hlediska vlastní zaujatosti (být zaujatější do toho, co učí, mít svou práci rád, učit rád, být energičtější, aktivnější)	14
8.	podávat srozumitelnější výklad, lépe vysvětlovat látku.	13
9.	vybrat zajímavější látku.	11
9.	zařadit do výuky více příkladů, praktických cvičení.	11
9.	změnit přístup k výuce - z hlediska organizace (lépe se připravovat na hodinu, chodit včas, učinit si ve třídách pořádek apod.)	11
12.	být vtipnější, občas udělat nějakou legraci.	9
13.	nás neměl nutit k psaní celou hodinu.	8
14.	méně vykládat.	7
15.	být více aktivní, energičtější.	5
16.	zařadit do výuky více společných projektů, skupinové práce.	4
16.	předkládat nám jednodušší učivo.	4
16.	předkládat nám méně látky, učiva.	4
19.	více zkoušet.	1
19.	nutit k psaní poznámek.	1
19.	po nás požadovat méně testů.	1
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

Tab. č. 6 - pokračování

NAVRHOVANÁ ZMĚNA PROTI NUDĚ		
dle kategorie		
B) Obecně je třeba...		
P	Kategorie	Č
1.	Nelze změnit, nuda bude vždy, každý se někdy bude nudit. apod.	33
2.	Využívání výpočetní techniky, práce s médii a novými informačními a komunikačními technologiemi.	18
3.	Vyměnit některé učitele.	15
4.	Zkrátit vyučovací čas, změnit rozvrh. (ubrat počet hodin, delší přestávky)	13
5.	Já sám musím změnit přístup. (více se učit, dávat pozor aj.)	7
6.	Více hodin TV.	6
7.	Nic není třeba měnit, takhle mi to vyhovuje, nic mi nechybí, nuda ke škole patří apod.	5
7.	Více praxe ve smyslu exkurze - návštěvy kin, divadel, besed, výstav aj.	5
7.	Vyloučit ze třídy ty, kteří dělají nepořádek.	5
10.	Rozdělit nás ve třídě na méně schopné a více schopné.	2
10.	Zavést e-learning.	2
12.	Zlepšit prostředí třídy.	1

Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost

**Tab. č. 7 Navrhované změny proti nudě dle četnosti**

<b>NAVRHOVANÁ ZMĚNA PROTI NUDĚ</b>		
<b>dle četnosti</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
1.	Učitel by měl vytvořit zajímavější, nápaditější, zábavnější hodinu, oživit, zpestřit hodinu aj.	71
2.	Nelze změnit, nuda bude vždy, každý se někdy bude nudit. apod.	33
3.	Učitel by měl změnit přístup ke studentům, být přátelštější, vstřícnější, ochotnější, tolerantnější aj.	20
4.	Učitel by měl mít záživnější, poutavější výklad.	19
4.	Učitel by měl zařadit do výuky více her, soutěží.	19
6.	Využívání výpočetní techniky, práce s médii a novými informačními a komunikačními technologiemi.	18
7.	Učitel by měl zlepšit projev.	17
8.	Učitel by měl více zapojovat žáky v hodině, klást otázky, dát prostor k diskusi více se žáky komunikovat.	16
9.	Vyměnit některé učitele.	15
10.	Učitel by měl změnit přístup k výuce - z hlediska vlastní zaujatosti (být zaujatější do toho, co učí, mít svou práci rád, učit rád, být energičtější aj.)	14
11.	Učitel by měl podávat srozumitelnější výklad, lépe vysvětlovat látku.	13
11.	Zkrátit vyučovací čas, změnit rozvrh. (ubrat počet hodin, delší přestávky)	13
13.	Učitel by měl vybrat zajímavější látku.	11
13.	Učitel by měl zařadit do výuky více příkladů, praktických cvičení.	11
13.	Učitel by měl změnit přístup k výuce, lépe se připravovat na hodinu, být zaujatější do toho, co učí.	11
15.	Učitel by měl být vtipnější, občas udělat nějakou legraci.	9
16.	Učitel by nás neměl nutit k psaní celou hodinu.	8
17.	Učitel by měl méně vykládat.	7
17.	Já sám musím změnit přístup. (více se učit, dávat pozor aj.)	7
19.	Více hodin TV.	6
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

Tab. č. 7 - pokračování

<b>NAVRHOVANÁ ZMĚNA PROTI NUDĚ</b>		
<b>dle četnosti</b>		
<b>P</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Č</b>
20.	Nic není třeba měnit, takhle mi to vyhovuje, nic mi nechybí, nuda ke škole patří apod.	5
20.	Učitel by měl být více aktivní, energičtější.	5
20.	Více praxe ve smyslu exkurze - návštěvy kin, divadel, besed, výstav aj.	5
20.	Vyloučit ze třídy ty, kteří dělají nepořádek.	5
24.	Učitel by měl zařadit do výuky více společných projektů, skupinové práce.	4
24.	Učitel by nám měl předkládat jednodušší učivo.	4
24.	Učitel by nám měl předkládat méně látky, učiva.	4
27.	Rozdělit nás ve třídě na méně schopné a více schopné.	2
27.	Zavést e-learning.	2
29.	Učitel by měl více zkoušet.	1
29.	Učitel by nás měl nutit k psaní poznámek.	1
29.	Zlepšit prostředí třídy.	1
29.	Učitel by měl po nás požadovat méně testů.	1
Vysvětlivky: P – pořadí; Č - četnost		

### **Komentář k výsledkům kap. 3.3.5, tab. č. 6 – 7.**

V komentáři se opět dotkneme jen některých co do četnosti významněji zastoupených výroků a výroků, které považujeme za zajímavé k rozboru.

Není překvapující, že když 98 % žáků spatřuje hlavní zdroj nudy v učiteli, pak také *nejvíce návrhů na změnu ve smyslu odstranění nudy je adresováno právě učitelům*. V kategorii „Učitel by měl“ jsme našli celkem 21 různých komentářů žáků na téma, co by mohli učitelé vylepšit. Do jisté míry se návrhy žáků překrývají, resp. shodují s odpověďmi, které uváděli v části „Příčiny nudy – co nudu konkrétně způsobuje.“ (Kupř. jestliže si žák stěžoval na nesrozumitelný výklad učitele - vnímal ho jako důvod své nudy, pak také navrhoval, aby učitel mluvil srozumitelněji, a tím tedy nudu odstranil).

V největší míře se objevuje požadavek na „*zajímavější, nápaditější, zábavnější hodinu*“ apod., který uvedlo 71 žáků (dokonce tedy dvakrát více žáků než těch, kteří si v části „Příčiny nudy“ stěžovali právě na nezajímavost, nudnost a stereotypnost vyučovacích hodin). V celkovém vyhodnocení, tab. č. 7, je tento požadavek čili návrh dokonce zastoupen v nejvyšší četnosti.

Asi osmina žáků požaduje, aby učitel změnil své chování, změnil přístup ke studentům, a to ve smyslu častějšího či intenzivnějšího projevení svých prosociálních vlastností směrem k žákům, např. „*Učitel by měl být přátelštější, vstřícnější, ochotnější, tolerantnější* aj.“ Jedná se o 3. nejčastěji navrhovanou změnu, tab. č. 7. Ze tří čtvrtin tento požadavek kladli právě žáci, kteří si už v „Příčinách nudy“ postěžovali na učitelovo arogantní, chladné a nepřívětivé chování.

Další osmina žáků volá po učitelově „*záživnějším a poutavějším výkladu*“ - celkově 4. nejčastěji navrhovaná změna, tab. č. 7. (Zdůrazňujeme, že zde žáci netouží po záživnější hodině, ale výkladu látky, témat). Přitom bychom tento návrh očekávali s vyšší četností – v „Příčinách nudy“ si na nezajímavý a nudný výklad stěžovala celá čtvrtina dotázaných.

Rovněž osmina žáků reflektovala návrhy na „*více her, soutěží, aktivit*.“ Celkově se jedná o 4. nejčastěji navrhovanou změnu na odstranění nudy, tab. č. 7. V podobném duchu, požadavku na aktivitu, se také nese velmi podnětný návrh „*více zapojovat žáky v hodině, klást otázky, dát prostor k diskuzi, více se žáky komunikovat*“ – 8. nejčastěji navrhovaná změna na odstranění nudy, tab. č. 7.

Již v kapitole č. 3.3.2 „Příčiny nudy na straně učitele“ jsme pozastavili nad vysokým počtem žáků, kteří si stěžovali na špatný projev učitele, na jeho nevhodnou výšku hlasu, nevhodné tempo řeči, špatnou artikulaci a zejména na monotónnost jeho

projevů. Není proto divu, že v navrhovaných změnách zaznívá „*Učitel by měl zlepšit projev*“ (7. nejčastěji navrhovaná změna na odstranění nudy, tab. č. 7) nebo „*Učitel by měl podávat srozumitelnější výklad, lépe vysvětlovat látku*“, což je výrok, který se může týkat jak řečového projevu učitele, tak jeho schopnosti srozumitelně a systematicky podat látku.

Za více než zajímavou kategorii považujeme: „*Učitel by měl změnit přístup k výuce (z hlediska vlastní zaujatosti)*.“ Ve znění vyjádření: „*učitel by měl být zaujatější do toho, co učí, mít svou práci rád, učit rád, být energičtější, aktivnější, aby do toho měl chuť*“ apod. (10. nejčastěji navrhovaná změna na odstranění nudy, tab. č. 7). Na pozadí takových komentářů stojí citlivá vnímavost žáků k osobnosti učitele, jeho přístupu ke své vlastní práci a míry ztotožnění se s ní. Je nutné mít na paměti, že i ve vyučovacím procesu dochází k negativním transferům – z učitele na žáky – a to i ve smyslu přenosu nudy. A neopomeňme ani riziko vzniku tzv. bludného kruhu (Robinson, 1975 In Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Nudící se žáci neposkytují učiteli dostatečnou zpětnou vazbu a tím se může (ještě více) zpevňovat i učitelův nezájem o vyučovací předmět, žáky a o vyučování obecně.

V neposlední řadě se po jedenácti výročí objevují následující podněty. „*Učitel by měl vybrat zajímavější látku*.“ (Pozn. nikoli podávat látku zajímavě). Vzhledem k tomu, že nezajímavou, nudnou látku uvádělo jako hlavní důvod nudy 58 žáků, překvapuje nás, že v „návrhu na změnu“ zaznívá tento výrok jen v 11 případech. Dovádí nás to na tomto místě k myšlence, že žáci sice některou probíranou látku či téma skutečně považují za zdroj své nudy, na druhé straně jsou si patrně vědomi toho, že se určitým tématům vyhnout nedá, resp. že je učitel vypustit nemůže. Tedy pravděpodobně došli k závěru, že požadavek na zajímavější látku je návrh do určité míry nesplnitelný a nerealizovatelný.

„*Učitel by měl zařadit více příkladů, praktických cvičení, praxe*.“ Je kategorií, kterou jsme ponechali „stát“ samostatně, mimo výrok „*více soutěží, her a aktivit*.“ Rozdíl v těchto tvrzeních je nasnadě – příklady a praktická cvičení či jakákoli jiná učební praxe v sobě nemusí nést herní nebo soutěžní náboj, předpokládáme, že zde žáci vyjadřují přání procvičit teoretické vědomosti v aplikační rovině. Pojem „více aktivit“ se v našem šetření vždy vyskytl ve spojení s hrou nebo soutěžemi, proto jsme jej neseparovali jako samostatný výrok obecného charakteru.

„*Učitel by měl změnit přístup k výuce (z hlediska organizace)*.“ Ve znění konkrétních vyjádření: „*lépe se připravovat na hodinu, chodit včas na hodinu, učinit si v hodinách pořádek aj*.“ Tato kategorie byla vymezena právě těmito výroky, nesledovali jsme zde organizaci ve vztahu k formám nebo fázím vyučovacímho procesu.

Výskyt těchto tvrzení nás překvapil. Jednak co do výše počtu žáků, kteří si stěžovali na hluk a nepořádek ve třídách a navrhovali tedy jejich odstranění. Jednak v narážkách na pozdní příchody učitelů do hodin. Zdá se totiž, že zkrácení výuky, byť z důvodu pozdního začátku hodin nebo jejich dřívějšího ukončení, většina žáků jen kvituje. Proč, čím tedy jsou tyto pozdní příchody (pozdější začátky vyučovacích hodin) některými žáky vnímány negativně a zrovna ve vztahu k nudě? Dovolujeme si zmínit hypotézu, že školní zvonění působí jako podmíněný podnět, jako signál CNS, že se má naladit na určitý stupeň vyladěnosti a bdělosti k přijímání dalších informací - pokud je prodlužován příchod učitele do hodiny, nenastává tedy situace, kterou žákův mozek očekává, a je oddalována doba přijímání informací, nutně dochází k poklesu, inhibici dosud vyladěných mozkových funkcí. Žák se obecně dostává do fáze útlumu, čekání, kterou už ničím smysluplným nevyplňuje, a prožívá nudu. Celá nepříjemnost situace je patrně prohloubena tím, že žák celý proces aktivace, vybuzení organismu, bude muset učinit znova s příchodem učitele do třídy. V neposlední řadě nás žáci překvapili svou všímavostí a vnímavostí míry učitelovy připravenosti na vyučování. Stálo by za další analýzy, jaké znaky žáci považují za signifikantní pro učitelovu připravenost a nepřipravenost na vyučování, jak často se s nepřipraveností učitelů setkávají, zda a jaké stupně učitelovy připravenosti rozlišují a které diferenciatní znaky považují za významné aj.

Přejdeme k části „Co je obecně třeba,“ tedy části, do níž jsme zahrnuli, dá se říci, všechny ostatní výroky, které se přímo netýkaly učitele, ale spíše organizačních a materiálních podmínek vyučovacího procesu a školy, a výroky obecného charakteru. Z nich vypíchneme zejména odpověď žáků nesoucí se duchem, že *„Nudu nelze odstranit, to nelze změnit, nuda bude vždy, každý se někdy bude nudit apod.“* Z hlediska své četnosti se jedná o 2. nejčastější odpověď v oblasti „návrhu na změnu,“ tab. č. 7, uvedla ji asi pětina všech dotázaných žáků. Tito žáci patrně stejně jako my v této práci vnímají určitý fatalismus v řešení problému, jakým je nuda, vnímají její přirozenou stránku, nemožnost jejího vyloučení z našeho života, možná dokonce do určité míry i její potřebnost.

Velmi častým návrhem žáků bojujícím proti nudě byl: *„Využívání výpočetní techniky, práce s médii a novými informačními a komunikačními technologiemi.“* V konkrétních formulacích: *„modernizovat techniku ve třídách, práce s internetem, využívat notebooky, sledovat DVD, filmy, více se dívat na ukázky, něco promítat apod.“* (6. nejčastěji navrhovaná změna na odstranění nudy, tab. č. 7). V dnešním počítačovém světě se tento požadavek jeví jako zjevný a oprávněný, ovšem v našich podmínkách jen málokterá škola, pokud vůbec nějaká, dokáže držet krok s neustále se rozvíjejícími novými

informačními technologiemi, je zcela vybavena multimediálními učebnami a může bezplatně nabídnout žákům veškerá moderní zařízení a techniku. Je vizí ještě budoucnosti, kdy škola sama žáky vybaví notebooky, každou třídu např. data-projektory a interaktivními tabulemi, zavede vyučování i v e-learningové podobě aj.

V několika případech se objevil velmi nekompromisní názor, že by někteří učitelé měli opustit školu: *„Je třeba vyměnit některé učitele“* („*nic se nezmění, dokud nás někteří budou učit, někteří by měli odejít, pomohlo by, kdybychom dostali nového učitele...*“ aj.). Je nasnadě, že za všemi těmito výroky stojí konkrétní jména a tváře učitelů, že se v tomto případě nejedná o nějakou obecnou tezi, ale o adresovaný vzkaz. Podrobná analýza by nám dokázala odhalit více, proč, čím tento učitel „nudí,“ jakou roli zde hrají např. osobní a/sympatie, učitelův přístup k výuce a k žákům aj. Bez většího množství informací nemůžeme soudit, zda by toto razantní řešení skutečně „nudu v hodinách“ vyřešilo a zda by vůbec k něčemu dobrému vedlo.

*„Zkrátit vyučovací čas, změnit rozvrh,“* také ve znění: *„ubrat počet hodin, učit se jen dopoledne, mít delší přestávky, mít více přestávek, zkrátit hodiny aj.,“* byl požadavek, ke kterému se vyslovily asi dvě třetiny těch žáků, kteří spatřovali v rozvrhu hodin hlavní zdroj své nudy, tab. č. 1., tab. č. 6. K problematice rozvrhu hodin jsme se již vyjádřili v předchozích kapitolách.

Za poslední komentáře hodnou připomínku žáků k tomu, co je třeba ve škole změnit, aby se nenudili, považujeme odpověď: *„Já sám musím změnit přístup“* – *„více se učit, dávat pozor, to musím překonat sám v sobě aj.“* Třebaže se v tomto duchu vyjádřilo pouze 7 žáků ze 162, fascinuje nás, že se taková odpověď vůbec objevila, že vůbec někdo ze žáků byl ochoten „nahlas“ připustit, že nuda je cosi, s čím se musí vypořádat, poprat sami. Na druhou nevyznívá příliš optimisticky srovnání, že 78 žáků je schopno vidět zdroj své nudy samo v sobě (ať už se jednalo o nechuť k učení, vlastní únavu nebo špatnou náladu), ale jen 7 žáků si následně bylo schopno sáhnout ještě hlouběji „do své vlastní kapsy“ a vidět možnosti nápravy právě v sobě (ve změně svého přístupu).



## Závěrečné shrnutí kapitoly 3.3

V závěru vytyčme základní fakta o nudě, které nám naše sonda poskytla.

### *Hlavní zdroje nudy aneb Kdo za nudu ve škole může*

Žáci spatřují ve škole pět hlavních zdrojů nudy:

- Učitele – v našem šetření uvedlo 98% žáků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. 77 % žáků. Učitel nudu způsobuje zejména špatným výkladem, a to jak z hlediska motivačního, tak z hlediska řečového projevu, a stereotypním přístupem.
- Žáka - (tedy sami sebe), v našem šetření uvedlo 42 % žáků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. uvedlo cca. 8 – 10 % žáků. Žák si sám navozuje pocity nudy svou momentální nechutí k učení, pracovní aktivitě nebo jsou tyto pocity důsledkem jeho únavy a vyčerpanosti či vznikají v okamžiku, kdy žák látce nerozumí.
- Látku/téma - v našem šetření uvedlo 42 % žáků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. není ve smyslu zdroje přesně stanoveno. Látka a téma jsou vnímány jako nudné, jestliže jsou považovány za nezajímavé (z pohledu motivace) a zbytečné (z hlediska významnosti).
- Předmět - v našem šetření uvedlo 32 % žáků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. není ve smyslu zdroje přesně stanoveno. Samotný předmět je vnímán jako nudný, jestliže je považován za nezajímavý (z pohledu motivace) a zbytečný (z hlediska významnosti).
- Organizační podmínky a prostředí - v našem šetření uvedlo 14 % žáků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. není ve smyslu zdroje přesně stanoveno. Nudu navozují zejména dlouhý rozvrh (dlouhé vyučování, myšleno co do počtu hodin a co do odpoledního vyučování), poslední hodiny a špatný (vydýchaný) vzduch ve třídách.

Jestliže Robinson ve svém výzkumu nudy (Robinson, 1975 In Hrabal, Man, Pavelková, 1989), v němž se zaměřil na otázky vzniku nudy a jejího vlivu na žáka, definoval dva hlavní zdroje nudy: a) prožívanou monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin, b) subjektivně vnímanou neúčinnost vyučovacího předmětu - pak můžeme konstatovat, že i my jsme došli ke shodnému závěru. Hlavními důvody nudy jsou i v našem šetření ona jednotvárnost a stereotypnost, zbytečnost a neúčinnost, ovšem za naše šetření bychom ještě přidali třetí zdroj, resp. důvod, a to nízkou stimulační

(zejména aktivačně motivační a seberegulační) hodnotu/vlastnost základních složek edukačního procesu.

### ***Hlavní projevy nudy aneb Jak se žáci nudí***

Stejně jako Robinson i my vnímáme výše zmíněné zdroje/důvody nudy jako příčiny nízké stimulační hodnoty, jíž žák vyučování připisuje, přičemž tyto zdroje/důvody vedou ke zvýšení vnitřního napětí žáků a jejich následné snaze se tohoto napětí zbavit – tedy k jejich snaze zbavit se nudy, nějak jinak se zabavit. V duchu Robinsonovy klasifikace nejčastějších způsobů, jakými se žáci vyrovnávají s nudou (Robinson, 1975 In Hrabal, Man, Pavelková, 1989), a ve srovnání s výsledky výzkumné sondy Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. (2007) můžeme uvést následující závěry.

V našem vzorku se stejně jako v sondě Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. ukázala jako nejčastější reakce na nudu tzv. „Rozptýlená aktivita“ (dle klasifikace Robinsona). Jedná se o aktivity ve smyslu obrácení se do jiné činnosti, zaměření se na jinou činnost. Z hlediska naší kategorizace projevů nudy sem tedy zahrnujeme jak všechny (námi nalezené) tělesné „neuvědomělé“ projevy snad s jedinou výjimkou, tak většinu činností provozovaných uvědoměle a za účelem hry. Jedná se zejména o projevy (kategorie):

- Hraní (ať už obecně řečeno nebo konkrétně) - v našem šetření 100 výroků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. 88 výroků;
- Povídání - v našem šetření 81 výroků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. 74 výroků;
- Kreslení/Malování - v našem šetření 77 výroků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. 168 výroků; pravděpodobně se do tohoto výsledku promítají některé zákonitosti vývoje dětské kresby, resp. zhruba od 11 let klesající zájem o kresbu, která je v obdobích pubescence a adolescence podrobována nekompromisní kritice;
- Polehávání, ležení na lavici - v našem šetření 38 výroků, nejednalo se přitom o výroky ve smyslu „provokativně se válím na lavici,“ považujeme za diskutabilní tuto činnost řadit mezi Robinsonovy tzv. Agresivní reakce (jako v případě sondy Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.), nakonec takové hraní si kupř. s kartami může být učitelem subjektivně vnímáno za mnohem agresivnější činnost než válčení se na lavici;
- Tupé zírání, koukání do „blba“ - v našem šetření 34 výroků, v šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. 47 výroků;

- Čtení (noviny, časopisy, knížku) - v našem šetření 32 výroků
- Děláním něčeho jiného do jiných hodin (úkoly, učím se) - v našem šetření 23 výroků aj.

Ve srovnání s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. ještě nacházíme jedno zajímavé srovnání. Týká se tzv. dopisování si, posílání psaníček. Jestliže Doc. PhDr. I. Pavelková, CSc. ve své sondě zaznamenala 38 krát tuto aktivitu, v našem šetření se objevila pouze ve dvou případech. Je to snad proto, že jsou žáci středních škol línější psát vzkazy než žáci základních škol? Mohou zde hrát nějakou roli mobily a notebooky - posílání SMS a mailu versus psaníčka? Nebo jsou naše výsledky jen dílem nějaké náhody?

Jako druhá nejčastější reakce na vznikající nudu se v našem šetření z hlediska Robinsonovy teorie projevilo tzv. „Stažení se do sebe“ – ve smyslu generace vlastní vnitřní stimulace a útěku do své vlastní fantazijní činnosti, snění, přemýšlení o jiných věcech apod. V naší sondě je prakticky toto „Stažení se do sebe“ nasyceno všemi výroky, které jsme zahrnuli do „Psychických projevů nudícího se žáka.“ Nalezli jsme celkem 6 různých druhů stažení se do sebe o celkovém počtu 176 výroků. Jsou to zejména tyto:

- Nevnímání výkladu, nedávání pozor, myšlení na něco jiného (na kraviny, na holky, na konec hodiny, na přestávku, na to, co budu dělat po škole aj.). - v našem šetření 86 výroků;
- Ospalost, usínání, zívání. - v našem šetření 76 výroků;
- Nepozornost, zhoršená soustředěnost. - v našem šetření 6 výroků;

Ke srovnání, ve vzorku Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. bylo obsaženo jen 39 výroků tohoto charakteru, ovšem my jsme se opět na rozdíl od Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. rozhodli některé výroky chápat spíše jako projevy stažení se do sebe než jako agresivní chování – proto tedy tak nesrovnatelné počty. Kupř. nevnímáme jako agresivní reakci výrok „Jsem ospalý, usínám...“ nebo „Jsem otrávený, znechucený...“ Vnímáme je jako vnitřní psychické stavy, které nejsou navozeny za účelem „naštvat, provokovat“ učitele, nýbrž vznikají bezděčně jako důsledky nudy, které ani žákem nejsou pociťovány příjemně a které nemusí být nutně demonstrovány v agresivních formách chování.

Třetí forma „Agresivní chování“ Robinsonova modelu zastupuje reakce žáka projevované v agresivní podobě vůči učiteli, pomůckám, vybavení třídy, ale i spolužákům, jež „někdy mají podobu přímých projevů nepřátelství, ...někdy jde o skrytější strategie...“ (Pavelková, 2007, s. 7). Za přímé projevy agrese jsou považovány kupř. „mám blbě narážky, házím něco po třídě, dělám bordel, kopu do lavice...“ za skrytější strategie

potom: „otáčím oči v sloup, ignoruji učitele, neodpovídám, pomlouvám učitele aj.“ (Pavelková, 2007, s. 7). V naší sondě se objevilo jen málo takových reakcí, zejména ale:

- Vyrušování, otravování. – v našem šetření 13 výroků;
- Nic nedělání. – v našem šetření 11 výroků;
- Odcházení na WC. – v našem šetření 6 výroků;
- Děláním nepořádku, házení papírků po třídě aj. - v našem šetření 6 výroků.

Celkově shrňme, že nuda se ve škole vyskytuje ve velmi pestré škále projevů, jen my jsme našli asi 43 různých projevů nudícího se žáka, tím se ovšem jejich možný výčet rozhodně nekončí.

### ***Nuda ve školních předmětech aneb Kdo se ve škole nudí a jak často***

- *Celkové hodnocení úrovně nudy v jednotlivých vyučovacích předmětech*

Ve shodě se závěry výzkumu Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. konstatujeme, že ve většině předmětů (v deseti až jedenácti předmětech) se žáci nenudí nijak výrazně, nudí se jen málokdy. Nejčastěji se žáci nudí v účetnictví, občanské nauce (ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.) a základech přírodních věd (ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. ve smyslu hodnot fyzika, chemie, přírodopis), nejméně pak nudu prožívají v tělesné výchově (ve shodě s výsledky Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc.). Docházíme k obecnému závěru, že nejméně se žáci nudí v předmětech, které hodnotí jako spíše oblíbené, v nichž jsou žáci poměrně velmi motivovaní a velmi pilní, a naopak, největší míru nudy žáci prožívají v předmětech spíše neoblíbených, s malou vnitřní/vnější motivací a vyžadovanou/vykazovanou pílí. Žáci SŠ se v porovnání s žáky ZŠ více nudí v předmětech anglický jazyk (nejvýraznější rozdíl) a český jazyk, ale méně se pak nudí v hospodářském zeměpisu (ve srovnání s klasickým zeměpisem ZŠ) a dějepise. Žáci ZŠ vykazují výrazně menší nudu v rodinné výchově, pokud se opovázíme srovnání rodinné výchovy na ZŠ s psychologii na SŠ. Nuda žáků v předmětech se v průběhu ročníků mění asi zpola - tedy v polovině předmětů dochází ke změnám v míře prožívané nudy, úroveň nudy žáků ve zbylé polovině předmětů se v průběhu ročníků udržuje na konstantní úrovni. Nuda žáků v týchž předmětech v průběhu ročníků nejčastěji kolísá – zejména v českém jazyce, volitelném jazyce nebo anglickém jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v občanské nauce.

- *Hledisko homogenity*

V hodnocení faktoru nudy se projevuje výrazná heterogenita. Největší shoda v názorech žáků na míru prožívané nudy byla v souladu s výsledky Doc. PhDr.

I. Pavelkové, CSc. zaznamenána v předmětech jako matematika, ekonomika a management nebo český jazyk, tedy předmětech hodnocených jako spíše středně oblíbené, spíše obtížné, ale vysokého až velmi vysokého významu, v nichž žáci se nudí spíše málokdy. Naopak výrazně odlišné názory na prožívanou nudu mají žáci v předmětech výpočetní technika, tělesná výchova nebo účetnictví, tedy předmětech hodnocených v pólech dotazníkových škál, a to zejména v oblasti oblíbenosti, nadání, motivace, pílě a nudy. V porovnání s výzkumem Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. žáci ŠŠ docházejí častěji ke shodě v hodnocení prožívané nudy – na rozdíl od žáků ZŠ zejména v dějepise, občanské nauce nebo základech přírodních věd, žáci ZŠ na rozdíl od studentů SŠ docházejí k větší shodě v názorech na míru nudy v tělesné výchově a rodinné výchově.

▪ *Intersexuální rozdíly v hodnocení nudy*

Dívky prožívají v předmětech významně menší nudu než chlapci, neboli chlapci se ve škole nudí mnohem častěji než děvčata. K tomuto závěru docházíme ve shodě s výsledky šetření Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. Na základě našeho širokého testování se však odvažujeme s velkou dávkou opatrnosti a zdrženlivosti říci, že chlapci se většinou méně než dívky nudí v předmětech celkově výrazně neoblíbených, s malou vnitřní/vnější motivací a malou vyžadovanou/vykazovanou pílí.

Nuda dívek v předmětech se v průběhu ročníků výrazně mění ve většině předmětů. Nuda dívek v předmětech nejčastěji kolísá – např. v českém jazyce, anglickém jazyce či volitelném jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v občanské nauce. Zato nuda chlapců v předmětech se v průběhu ročníků mění jen zpola. Nuda chlapců v předmětech v průběhu ročníků nejčastěji kolísá – zejména ve výpočetní technice, volitelném jazyce nebo anglickém jazyce, nejvýrazněji klesá v psychologii, podstatně pak stoupá v právní nauce.

▪ *Rozdíly v hodnocení podmíněné vztahem ke škole*

Žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, prožívají v předmětech významně menší nudu než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Ukazuje se přitom, že v porovnání s ostatními faktory je faktor nudy ovlivněn celkovým postojem žáka ke škole velmi silně, zejména v předmětech odborných, ale i českém jazyce nebo matematice. Nejslaběji se pak vztah žáka ke škole projevuje v míře prožívané nudy v anglickém jazyce nebo občanské nauce.

▪ *Statisticky významné vazby faktoru nudy:*

Silné vazby:

- nuda + obliba - míra ovlivnění 42 %
- nuda + motivace - míra ovlivnění 36 %
- nuda + píle - míra ovlivnění 36 %
- nuda + nadání - míra ovlivnění 18 %

Slabé vazby:

- nuda + význam - míra ovlivnění 16 %
- nuda + známka - míra ovlivnění 11 %

Vazby nezávislosti:

- nuda + obtížnost - míra ovlivnění 0,9 %

Ve vztahové rovině nudy Robinson dospěl k závěrům, že nuda má negativní vztah jednak k nízkým výkonům žáků, jednak k celkové neúspěšnosti v daném předmětu (Pavelková, 2007). Pokud tento závěr aplikujeme do našeho zkoumání, má tedy nuda dle Robinsona v podstatě negativní vztah s výslednou známkou, která je odrazem jak výkonů žáků v předmětu, tak vypovídá o jejich celkové úspěšnosti. Jenže v našem šetření zjišťujeme, že mezi nudícími se žáky jsou žáci jak s výborným prospěchem, tak průměrní i se špatným prospěchem a že tedy vzájemná souvislost mezi nudou a známkou se jeví jako velmi slabá.

Stejně tak Robinson upozorňuje na negativní vztah, který vytváří nuda se „smyslem vyučovacího předmětu,“ tedy v našem případě s „významem předmětu“ (Pavelková, 2007). Výsledky našeho testování tento Robinsonův závěr sice nevyvracejí, ale ani jej výrazně potvrzují.

***Hlavní navrhovaná řešení nudy aneb Co by se muselo změnit, abych se ve škole nenudil***

Na poslední otázku našeho dotazníku: „*Co by se muselo stát, změnit, mohlo vylepšit, abyste se nenudili? Jak by se škola, vyučované předměty mohly vylepšit v tom směru, že v nich nebudete zažívat nudu,*“ žáci nejčastěji odpověděli, že by většinu těchto změn měl uskutečnit sám učitel, ostatní je pak záležitostí organizačních a materiálních podmínek školy nebo tento problém nemá řešení. Viz následující:

- Učitel by měl (celkově 266 výroků rozdělených do 21 kategorií – druhů toho, co by měl)
  - vytvořit zajímavější, nápaditější, zábavnější hodinu aj.; (71 výroků)

- změnit přístup ke studentům, být přátelštější, vstřícnější aj.; (20 výroků)
- mít záživnější, poutavější výklad; (19 výroků)
- zařadit do výuky více her, soutěží aj. (19 výroků)
- Nelze změnit - nuda bude vždy, každý se někdy bude nudit apod. (33 výroků)
- Využívat výpočetní techniku, práce s médii a novými informačními a komunikačními technologiemi. (18 výroků)

V závěru znovu uvedme zajímavý paradox, že skoro třetina všech dotázaných žáků byla schopna přiznat, že si za nudu může více méně sama (z důvodů jako nechut' k učení, únava nebo špatnou náladu), ale jen 7 žáků bylo schopno v sobě spatřovat možnosti změny, nápravy. Jinými slovy jen 7 žáků si uvědomilo, že nechtějí-li se nudit, musí pro to něco udělat i oni sami.

### ***Šíře problému školní nudy***

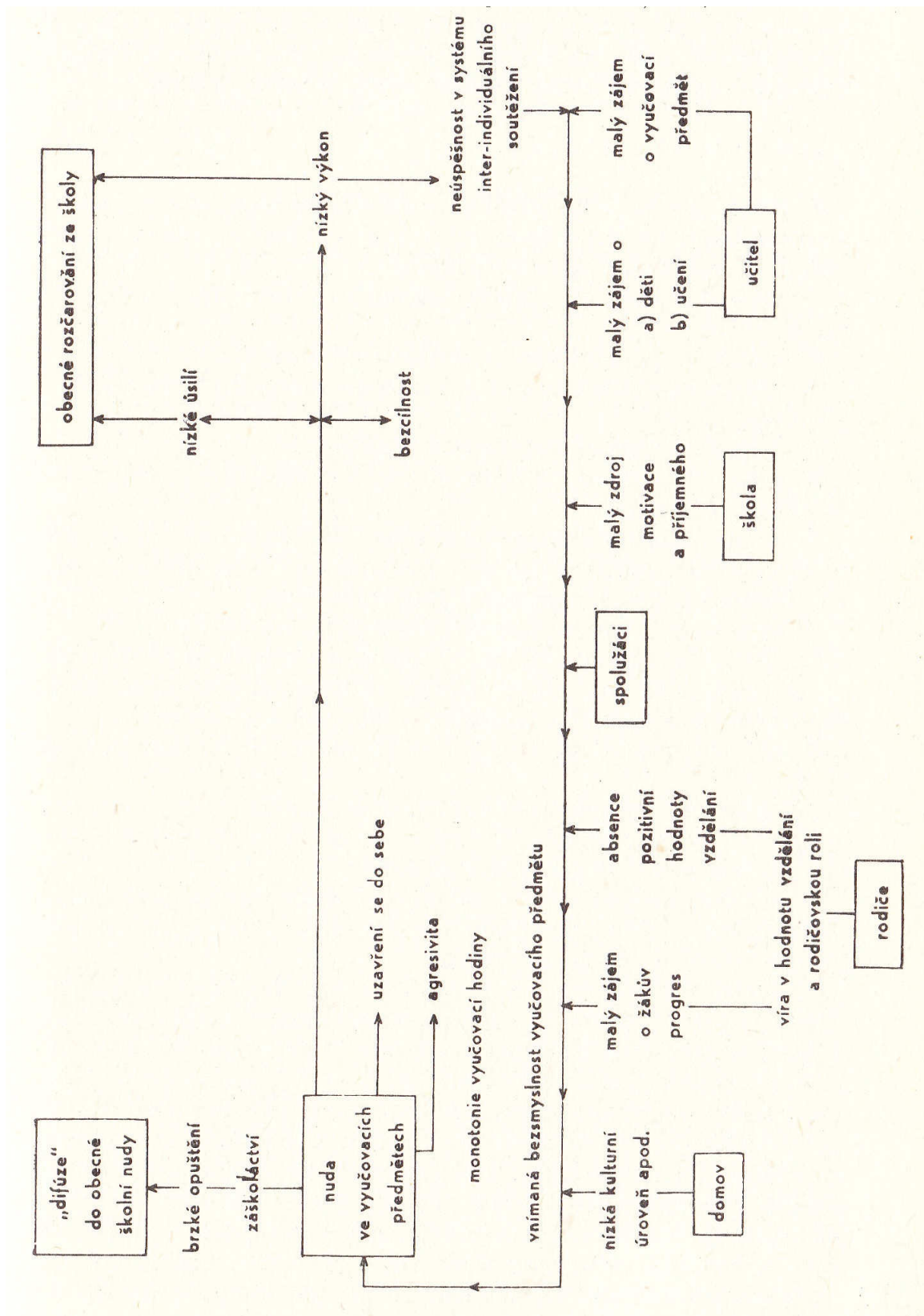
Našimi závěry jsme ovšem zdaleka nevyčerpali veškeré aspekty školní nudy. Kupř. za činitele, kteří spoluvytvářejí nudu, dále Robinson pokládá (In Pavelková, Hrabal, Man, 1989):

- a) školní klima - nedostačující motivace a nedostatek příjemného prostředí;
- b) spolužáky – nezájem spolužáků o vyučování se přenáší i na žáky, kteří by jinak zájem o vyučování měli;
- c) rodiče – malý zájem o školní výsledky svých dětí a nedostačující víra v hodnotu vzdělání a vzdělávání;
- d) rodinu – její celkovou kulturní úroveň (je v úzkém vztahu k postojům rodičů ke škole).

Složitost problému je uchopena v níže uvedeném Robinsonově schématu.

Jeví se, že nuda ve škole je poměrně silným, ale velmi komplikovaným faktorem ovlivňujícím nejen postoj žáků k vyučovaným předmětům, ale také jejich vztah ke škole celkově. Porozumění tomuto fenoménu si bezpochyby vyžádá ještě další a mnohem hlubší a rozsahově širší analýzy, než je ta naše.

Obr. č. 4 Vznik a rozšíření nudy ve škole (podle Robinsona, 1975)<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Zdroj obrazového materiálu: Pavelková, Hrabal, Man, 1989, s. 163.



# DISKUZE

## *Diskuze ke kapitole č. 2.2 – Hypotézy a 2.4 - Výzkumné metody a proměnné*

Uvědomujeme si, že z metodologického hlediska nejsou námi stanovené hypotézy zcela správně položeny - že jsme se při jejich formulaci dopustili určitých „chyb.“ Jednak ve smyslu jejich obecnosti, když jsme použili výrazy ve spojení s tvary indefinitního zájmena „někteří, některé, v některých.“ Na naši obhajobu však musíme uvést, že prozatím nemáme k dispozici žádné jiné šetření provedené na středních školách, natož populační normy pro užitou dotazníkovou metodu, na jejichž základě bychom mohli hypotézy definovat konkrétněji – ve smyslu konkrétních faktorů a předmětů – a předjímat v nich směr výsledků. Cílem našeho testování bylo teprve zmapovat výzkumné pole a přinést první výsledky, o něž bychom se mohli opřít v dalších šetřeních. Dá se říci, že nutnost stanovit hypotézy vyplývala v našem zkoumání zejména z potřeby využít pro naplnění formulovaných cílů práce interferenční statistiky. S ohledem na počet sledovaných faktorů, jednotlivých vyučovacích předmětů a počet srovnávaných skupin jsme rovněž nepovažovali za vhodné definovat každou hypotézu zvlášť – takových hypotéz by nám vzniklo nepřehledné množství a přispěly by spíše k nepřehlednosti práce a celkové nepodjatosti výzkumných závěrů v co nejširších kontextuálních souvislostech.

Ve formulaci hypotézy H2 jsme se dopustili „chyby“ hodnotícího soudu, když jsme použili vyjádření „žáci...hodnotí významně lépe.“ Bylo by na místě použít explicitnějšího vyjádření ve smyslu, že žáci, kteří navštěvují školu rádi či spíše rádi, vykazují v hodnocení některých předmětů a jimi posuzovaných činitelů statisticky významně nižší skór než žáci, kteří navštěvují školu neradi či spíše neradi. Ovšem zde jsme narazili na nekoherentnost, nekompatibilitu vyjádření „nižší, vyšší skór“ s naší stanovenou dotazníkovou hodnotící škálou. Nižší skór ve smyslu naší hodnotící škály dotazníku totiž vždy nevyznívá jako „pozitivnější postoj.“ Narážíme zejména na problém se škálou obtížnosti – čím je nižší skór, tím je předmět obtížnější, přitom my v této práci považujeme snazší obtížnost předmětu za „lepší hodnocení“ předmětu, neboť obecně pokud něco hodnotíme jako snazší, znamená to, že nám „to jde,“ že „to zvládnáme,“ že k tomu máme kompetence. Jiná otázka pak je, co negativního s sebou snazší obtížnost předmětu přináší, jaká rizika nastávají. Při zvážení všech okolností (ať už kontextuálních nebo v statistickém testování) tedy docházíme na tomto místě k závěru, že škálu obtížnosti je třeba upravit, seřadit

jednotlivé body v opačném pořadí, neboť pojmy *lepší postoj – nižší skóre, horší postoj – vyšší skóre* je třeba sdružit - taková potřeba se jeví jako velmi naléhavá, ne-li zásadní.

### ***Diskuze ke kapitole č. 2.4 - Výzkumné metody a proměnné a 2.5 Organizace a průběh šetření***

K výše analyzované problematice škály obtížnosti dále rozvádíme, že faktor obtížnosti je třeba při instruktáži dotazníku důrazně specifikovat. Resp. je třeba jasně vysvětlit a stanovit, co se ve faktoru obtížnosti hodnotí – co má žák hodnotit. Odkazujeme se na tomto místě na situaci vzniklou v kap. č. 3.1.5, kdy nám žáci při hodnocení faktoru obtížnosti neodpověděli na obtížnost ve smyslu zhodnocení probírané látky a svých výkonových vlastností, ale zachytili obtížnost předmětu spíše z jiného úhlu pohledu – z pohledu zhodnocení svých seberegulačních schopností a celkového prožívání předmětu. (Žáci uvedli, že je pro ně předmět velmi obtížný - ovšem velmi pravděpodobně ne proto, že by neměli k uchopení učiva dostatečné kompetence nebo že by učivo předmětu bylo skutečně obtížné. Jako zásadní proměnná zde vystoupila vysoká míra nudy a celkově velmi negativní hodnocení i ostatních oblastí předmětu. Protože skutečně můžeme přijmout, že předměty, které hodně nemáme rádi, a při nichž se hodně nudíme ad., je celkově obtížné absolvovat a překonávat.) Je tedy nutné žákům klást na vědomí, že ve faktoru obtížnosti se zhodnocují nároky učitele/předmětu a obtížnost látky/předmětu ve vztahu k vlastním individuálním kompetencím (vlohy, schopnosti, dovednosti) – resp. z nadhledu svých vlastních kompetencí.

### ***Diskuze ke kapitole č. 3.1 – Postoje žáků k vyučovacím předmětům a proměny v těchto postojích***

V hlavní části naší práce se nám nabízí stěžejní zamyšlení, jak vlastně interpretovat získané průměrné hodnoty vypovídající o oblíbenosti, obtížnosti a významu předmětu, nadání, motivaci, péči, nuditosti a prospěchu žáků. V naší práci jsme si vytvořili jakési intervalové schéma na stupnici 1 až 5 o stejné hloubce jednotlivých intervalů, viz kapitola 2.6, které jsme přenesli na hodnotící škály dotazníku. Druhá varianta, jak tato data uchopit, byla využívána ve výzkumu Doc. PhDr. I. Pavelkové, CSc. a spočívá v aplikaci hodnotících dotazníkových škál na výsledné pořadí předmětů dle posuzovaného faktoru. Tj. vzestupně seřazené předměty dle průměrné hodnoty z hlediska jednotlivých faktorů byly následně rozděleny do pěti pásem dle příslušné hodnotící škály dotazníku. Tento přístup se nám nicméně nejevil jako odpovídající, neboť tatáž výsledná průměrná hodnota pak mohla být

pokaždé (v rámci různých faktorů) interpretována různě s ohledem na pořadí předmětů. Do budoucna bychom si představovali a navrhovali bychom jiný model uchopení těchto dat. Pokud se nám podaří získat výrazně větší výzkumný vzorek žáků, mohli bychom se pokusit o „zeštíhlení“ intervalového schématu s ohledem na rozpětí získaných hodnot, resp. úpravu intervalového schématu na základě vyloučení těch krajních hodnot a intervalů, kterých není dosahováno nebo je dosahováno jen s velmi malou pravděpodobností. Pak by takové intervalové rozpětí nenabývalo hodnot od 1 do 5, ale např. od 1,4 do 4,2. Interpretace průměrných hodnot by podle tohoto schématu byly nejen „matematicky“ správně vyjádřené a srovnatelné mezi sebou, ale vypovídaly by o předmětu i kontextuálně, ve srovnání s ostatními předměty.

# ZÁVĚR

Cílem naší praktické studie bylo přinést některé poznatky týkající se edukační reality. Vzhledem k její celkové složitosti jsme na problematiku edukačního procesu nahlédli jen z malého zorného úhlu. Byl to přitom úhel pohledu žáků, který jsme v naší práci upřednostnili a zohlednili.

Za v některých aspektech „nový“ a obohacující přínos naší práce můžeme považovat výsledky šetření naplňující hlavní výzkumné cíle práce – podat zprávu o vzájemné interakci mezi žáky a vyučovanými předměty na SŠ, analyzovat testové faktory dotazníkové metody a charakterizovat problematiku školní nudy.

V první řadě nabízíme pedagogické i výzkumné praxi poznatky o tom, jak žáci jedné vybrané střední školy vnímají všeobecně a odborně vzdělávací předměty, jaký k nim mají vztah/postoje. A to nejen z hlediska posouzení statického stavu – ve smyslu postojů žáků k vyučovacím předmětům „teď a tady,“ ale i zachycení dynamického vývoje postojů žáků ke školním předmětům v měnícím se čase – ve srovnání s postoji k vyučovaným předmětům na základní škole a ve vztahu k změnám v postojích k vyučovaným předmětům v průběhu středoškolských studií. Tato šetření byla uskutečňována na podkladě predikce, že odlišný přístup žáků SŠ k vyučovacím předmětům je ve srovnání s žáky ZŠ mimo jiné podmíněn jak výraznými změnami v psychickém vývoji, k nimž v období adolescence dochází – máme na mysli především změny v hodnotovém systému a vlastním sebepojetí – tak i jejich významnější orientací na budoucnost ve smyslu vytváření konkrétnější a úplnější představy o budoucí profesní orientaci a blížící se možnosti uplatnit své vědomosti v praxi. Veškerá přinesená zjištění jsou přitom výsledkem subjektivního hodnocení žáků stanovených faktorů užití výzkumné metody – oblíbenosti, obtížnosti a významu předmětu, nadání a motivace pro předmět, píle, nudy a prospěchu v předmětu. I přes naši poměrně obšírnou snahu zohlednit ve výzkumném šetření rovněž některé bio-psycho-sociální determinanty participující na utváření vztahu/postoje žáků k předmětům, se nám podařilo zachytit jen zlomek toho, co ve skutečnosti a celkově vztah/postoje žáků k předmětům utváří.

Ve vztahu k výše uvedenému zkoumání shrňme oblasti využití dotazníkové metody „Hrabala – Pavelkové“ a výsledků našeho šetření. Výzkumná metoda má charakter autodiagnostického nástroje učitelovy práce. Poskytuje učiteli zpětnou vazbu o tom, jak je jeho předmět vnímán žáky, a to ve vztahově - postojových dimenzích, a nabízí mu

konfrontovat svou vlastní subjektivní reprezentaci s reprezentací žáků, čímž mu umožňuje vytvořit si adekvátnější obraz o vztahu/postojích žáků k vyučovanému předmětu. V rovině konfrontace pak učitel může využít i výsledků našeho testování a srovnat je se svými zjištěními. Podobná srovnání mohou učitelům odhalit, zda se nedopustili některých chyb sociální percepce v posuzování svých žáků a vyučovaných předmětů; např. projekce („podle sebe soudím tebe“ – učitelé si myslí, že žáci uvažují o předmětu stejně jako oni), zkreslení (zda učitelé nepohlíží na svůj předmět příliš „černými nebo růžovými brýlemi“), předsudků a stereotypizace (např. že matematiku mají žáci vždycky v menší oblibě než ostatní předměty), apod.

Za neméně zajímavá a významná považujeme výsledná zjištění našeho šetření o sledovaných faktorech dotazníkové metody „Hrabala-Pavelkové.“ Pokusili jsme se vytvořit k tomuto diagnostickému nástroji jakýsi „prvotní vstup do manuálu“ odpovídající výsledkům šetření na SŠ a tedy celkově nastavený do úrovně středoškolského vzdělávání. Analýzy sledovaných proměnných obecně představují nezbytnou součást manuálů každého výzkumného nástroje, neboť umožňují řešitelům pochopit podstatu diagnostického nástroje, pomáhají jim v predikcích, usměrňují jejich interpretace výsledků zkoumání a v neposlední řadě jim slouží jako komparační a normalizační kritéria. Je tedy nesmírně důležité, aby autodiagnostická metoda „Hrabala-Pavelkové“ měla své testové zakotvení a aby k práci s touto výzkumnou metodou přistupovali nejen učitelé, ale i celá pedagogicko-psychologická odborná veřejnost se stejnou vážností a vědeckým (standardním) způsobem jako přistupují k aplikaci celé řady jiných diagnostických instrumentů.

V návaznosti na výzkumy výše zmíněných autorů jsme se pokusili přinést některé zajímavé poznatky o školní nudě, která se v poslední době stává významným fenoménem na poli edukačního procesu. Obecně v každém boji – tedy i v boji proti nudě ve vyučování - platí, že pravděpodobnost výhry se zvyšuje detailní znalostí nepřítele. Ovšem je otázkou, nakolik je nuda skutečně nežádoucím faktorem školní práce. Jednak ve smyslu biologickém – přirozenost nudy vyplývající mj. ze zákonitého procesu selekce mozkové aktivity každého jedince, ale i ve vztahu k sociálním aspektům – nakolik je přínosné nenaučit se pracovat s nudou, nakolik je „zdravé“ potírat nudu zdůrazňováním praktické využitelnosti učební látky („*Zvýrazňování užitečnosti*“ (myšleno učiva, látky, školní práce, pozn. autora) *pro život v zúžené prakticistní podobě snižuje rádius možnosti objevení jejich smyslu a rozšiřuje prostor pro vznik nudy.*“ Pavelková, 2007, s. 7), ale i významným zvyšováním jiných motivačních pohnutek, např. snahou posunout nezáměrné učení

do dominantní pozice (viz škola hrou, alternativní přístupy k výuce) ad. „*Vkrádá se kacířská otázka: Nepřeháníme to s tou motivací při učení?*“ Pavelková, 2007, s. 6.

Výsledky naší práce přinášejí i mnohá zamyšlení ve smyslu prognostické činnosti. Rýsují se nám následující možnosti práce s užitou dotazníkovou metodou, výzkumné cíle a záměry:

- Sledovat rozdíly v učitelském a žákovském hodnocení jednotlivých vyučovacích předmětů z pohledu stanovených faktorů dotazníkového šetření;
- Rozšířit šetření na další střední odborné školy ekonomického zaměření;
- Srovnat konečné výstupy šetření ze ZŠ a SŠ ekonomického zaměření;
- Vytvořit normy dotazníku „Hrabala – Pavelkové“ pro střední školy ekonomického zaměření;
- Rozšířit šetření na střední školy různých odborných zaměření a vytvářet pro ně normy.

V závěru zdůrazněme, že dotazníková metoda „Hrabala-Pavelkové“ v podobě, jaké byla užitá, není jen autodiagnostickým nástrojem posuzujícím vztah/postoj žáka ke školním předmětům, ale i diagnostickým nástrojem školního a třídního klima poskytujícím první a základní informaci o tom, jak se daný žák ve škole cítí, jak vychází s ostatními spolužáky, jaké má problémy nebo co ho ve vztahu ke škole tíží. Takové informace jsou přínosné nejen ve vztahu k zhodnocení a interpretaci získaných dat, ale zejména jsou důležité pro zajištění včasné intervence a prevence rizikových situací a chování daného žáka či celé skupiny.

# RESUMÉ

Diplomová práce se v obecné rovině vztahuje k problematice interakce mezi žáky a školou, na poli úže stanoveného výzkumného problému pojednává o specifickém druhu sociální interakce mezi žáky a vyučovanými předměty. Práce má převážně praktický, výzkumný charakter.

Teoretická část práce je vztažena k popisům konkrétních východisek, na jejichž základě byly sestaveny vyšetřovací metody a celý průzkumný projekt. Zabývá se především výchozími edukačními modely práce a osobností žáka, resp. žákovými osobnostními vlastnostmi promítajícími se do jednotlivých předmětů, a utvářejícími tak povahu vztahu mezi ním a školními předměty. Teoretickou část uzavírají statě prokazující oprávněnost v sledování bio-psycho-sociální determinace postojů žáků k vyučovaným předmětům.

Praktická část představuje těžiště diplomové práce a je zaměřena na naplnění hlavních cílů výzkumu. Jsou v ní prezentována specifika a proměny postojů žáků SŠ k jednotlivým vyučovacím předmětům z pohledu sledovaných faktorů a některých bio-psycho-sociálních determinant, věnuje se analýze testovaných proměnných dotazníkové metody Doc. PhDr. Vladimíra Hrabala, CSc. a Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc., a je v ní rozebírána problematika školní nudy. Výsledky práce jsou určeny k dalšímu zpracování.

# SUMMARY

The diploma thesis discusses an issues of interaction between students and their secondary school. The main research problem is determined as a special kind of social interaction between students and their school subjects. The pursuit's character is particularly practical and experimental.

The theoretic part relates to description concrete recourses, the investigative methods and whole experimental project were made by it. There are initial educational processes and student's personality described. Student's personality or qualities are projected into the subjects and so the relation between student and subjects is formed. The theoretic part is enclosed by the valid thesis about bio-psycho-social determination of student's attitudes to school subjects.

The explorative part represents the core of the diploma work and focuses on the leading research goals fulfillment. The specifics and transformations of secondary school student's attitudes to school subjects are presented from perspective of questionnaire's factors and some bio-psycho-social determinants. There are analysis of questionnaire's variables and school's boredom phenomenon examined in the next section of this part. Final data results are intended for further processing.



# SEZNAM LITERATURY

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-36-6.
- ĎURIČ, L. *Úvod do pedagogické psychologie*. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-699-79.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. ISBN 14-548-82.
- HELUS, Z. *Psychologie*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-406-6.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: ZČU, 2001. ISBN 80-7082-739-4.
- HOLEČEK, V. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: ZČU, 2001. ISBN 80-7082-809-9.
- HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-50-3.
- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: UPOL, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

- CHRÁSKA, M. jun. *K analýze současného stavu hodnocení a klasifikace na základní škole*. Rigorózní práce. Praha: PF UPOL, 1996. ISBN 80-7302-064-5.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: UPOL, 2002. ISBN 80-244-0294-7.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: UPOL, 2001. ISBN 80-244-0293-9.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, V. *Kapitoly ze sociální psychologie pro právníky*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2000. ISBN 80-902627-9-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Moderní psychologie*. Praha: S&M, 1997. ISBN 80-901387-7-2.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, I. *Postoje chlapců a dívek ke školním předmětům*. In sborník: Svět žen a svět mužů. Olomouc: UPOL, 2005. CD ROM.
- PAVELKOVÁ, I. *Žákovské postoje k učení a ke škole – konstanty a proměny*. In: Sborník: Prožívání sebe a měnícího se světa. Heller, D.; Mertin, V.; Sobotková, I. (eds.). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, 2007. 32 s., příl. CD ROM (7 s.). ISBN 978-80-7308-185-0.
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. *Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti*. In sborník: Profese učitele a současná společnost. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. CD ROM.

- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. *Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům*. In sborník: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: ZČU, 2006. CD ROM.
- PAVELKOVÁ, I., HRABAL, V., MAN, F. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989, 232 s. ISBN 80-04-23487-9.
- PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A., HRABAL, V. *Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků o intenzitě motivace, pocitu významu a prožitku vlastní kompetence v těchto předmětech – zmapování současného stavu*. In časopis *Pedagogika*, r. LX, č. 1, 2010, s. 38 – 61. ISSN 0031-3815.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PRUNNER, P. a kol. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: ZČU, 2003. ISBN 80-7082-979-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.