

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGICKÉ A ŠKOLNÍ PSYCHOLOGIE

Zaujetí žáků školní činností

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Veletová

Vedoucí diplomové práce: Doc. Isabella Pavelková



Praha 2005

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Zaujetí žáků školní činností“ vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 9. prosince 2005



Zuzana Veletová

1. ÚVOD

- 1 Úvod
- 2 Teoretická část
 - 2.1 Statistický úvod
 - 2.1.1 Průběh výzkumu
 - 2.1.2 Statistická hypotéza
 - 2.1.3 Statistická metoda
 - 2.1.4 Statistická interpretace
 - 2.2 Statistický přístup
 - 2.2.1 Statistická úroveň „přesně“ a statistika veškeré psychologické
 - 2.2.2 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.2.3 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.2.4 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.3 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.4 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.5 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.6 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.7 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.8 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.9 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.10 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.11 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.12 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.13 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.14 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.15 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.16 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.17 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.18 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.19 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.20 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.21 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.22 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.23 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.24 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.25 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.26 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.27 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.28 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.29 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.30 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.31 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.32 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.33 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.34 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.35 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.36 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.37 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.38 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.39 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.40 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.41 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.42 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.43 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.44 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.45 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.46 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.47 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.48 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.49 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.50 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.51 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.52 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.53 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.54 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.55 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.56 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.57 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.58 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.59 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.60 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.61 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.62 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.63 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.64 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.65 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.66 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.67 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.68 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.69 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.70 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.71 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.72 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.73 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.74 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.75 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.76 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.77 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.78 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.79 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.80 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.81 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.82 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.83 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.84 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.85 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.86 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.87 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.88 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.89 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.90 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.91 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.92 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.93 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.94 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.95 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.96 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.97 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.98 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.99 Statistická úroveň „přesně“
 - 2.100 Statistická úroveň „přesně“

2. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

- 1. Úvod
- 2. Úvodní část
- 3. Úvodní část
- 4. Úvodní část
- 5. Úvodní část
- 6. Úvodní část
- 7. Úvodní část
- 8. Úvodní část
- 9. Úvodní část
- 10. Úvodní část
- 11. Úvodní část
- 12. Úvodní část
- 13. Úvodní část
- 14. Úvodní část
- 15. Úvodní část
- 16. Úvodní část
- 17. Úvodní část
- 18. Úvodní část
- 19. Úvodní část
- 20. Úvodní část
- 21. Úvodní část
- 22. Úvodní část
- 23. Úvodní část
- 24. Úvodní část
- 25. Úvodní část
- 26. Úvodní část
- 27. Úvodní část
- 28. Úvodní část
- 29. Úvodní část
- 30. Úvodní část
- 31. Úvodní část
- 32. Úvodní část
- 33. Úvodní část
- 34. Úvodní část
- 35. Úvodní část
- 36. Úvodní část
- 37. Úvodní část
- 38. Úvodní část
- 39. Úvodní část
- 40. Úvodní část
- 41. Úvodní část
- 42. Úvodní část
- 43. Úvodní část
- 44. Úvodní část
- 45. Úvodní část
- 46. Úvodní část
- 47. Úvodní část
- 48. Úvodní část
- 49. Úvodní část
- 50. Úvodní část
- 51. Úvodní část
- 52. Úvodní část
- 53. Úvodní část
- 54. Úvodní část
- 55. Úvodní část
- 56. Úvodní část
- 57. Úvodní část
- 58. Úvodní část
- 59. Úvodní část
- 60. Úvodní část
- 61. Úvodní část
- 62. Úvodní část
- 63. Úvodní část
- 64. Úvodní část
- 65. Úvodní část
- 66. Úvodní část
- 67. Úvodní část
- 68. Úvodní část
- 69. Úvodní část
- 70. Úvodní část
- 71. Úvodní část
- 72. Úvodní část
- 73. Úvodní část
- 74. Úvodní část
- 75. Úvodní část
- 76. Úvodní část
- 77. Úvodní část
- 78. Úvodní část
- 79. Úvodní část
- 80. Úvodní část
- 81. Úvodní část
- 82. Úvodní část
- 83. Úvodní část
- 84. Úvodní část
- 85. Úvodní část
- 86. Úvodní část
- 87. Úvodní část
- 88. Úvodní část
- 89. Úvodní část
- 90. Úvodní část
- 91. Úvodní část
- 92. Úvodní část
- 93. Úvodní část
- 94. Úvodní část
- 95. Úvodní část
- 96. Úvodní část
- 97. Úvodní část
- 98. Úvodní část
- 99. Úvodní část
- 100. Úvodní část

Děkuji vedoucí práce Doc. Isabelle Pavelkové za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnovala během konzultací i mimo ně.

Zároveň děkuji Aleně Škaloudové, Ph.D. za technickou podporu a pomoc se statistickým zpracováním výsledků výzkumné sondy.

I.	ÚVODNÍ ČÁST	3
1.	Úvodní kapitola	3
2.	Teoretická kapitola	4
2.1.	Analytický přístup	5
2.1.1.	Poznávací potřeby	6
2.1.2.	Výkonové potřeby	6
2.1.3.	Sociální potřeby	7
2.1.4.	Výsledky výzkumu	7
2.2.	Syntetický přístup	8
2.3.	Problematika postojů v současné odborné literatuře	9
2.3.1.	Definice pojmu „postoj“ z hlediska sociální psychologie	10
2.3.2.	Vnitřní struktura postoje	10
2.3.3.	Postoj v pedagogicko-psychologické literatuře	11
2.4.	Faktory ovlivňující zaujetí školní činností	12
2.5.	Cíl výzkumu	13
2.6.	Výzkumný vzorek	14
2.6.1.	Průběh výzkumu	14
2.6.2.	Popis dotazníku pro učitele	16
2.7.	Výzkumné metody	16
2.7.1.	Dotazník	16
2.7.2.	Rozhovor	21
II.	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY	22
1.	Orientační zmapování postoje k jednotlivým předmětům	22
1.1.	Tabulka oblíbenosti	23
1.2.	Tabulka obtížnosti	24
1.3.	Tabulka významu	26
2.	Vysvětlení, zdůvodnění postoje k vybraným předmětům	27
2.1.	Český jazyk	28
2.2.	Matematika	35
2.3.	Anglický jazyk	40
2.4.	Občanská výchova	45
2.5.	Hudební výchova	49
3.	Význam, zájem, obtížnost	54

3.1.	Oblast významu	54
3.2.	Oblast zájmu	58
3.3.	Oblast obtížnosti	62
4.	Slohové práce orientované na budoucnost	65
5.	Rozhovory	69
6.	Porovnání učitelské a žákovské sebepercepce	84
6.1.	Český jazyk	85
6.2.	Matematika	86
6.3.	Anglický jazyk	87
6.4.	Chemie	87
6.5.	Dějepis	88
6.6.	Zeměpis	89
7.	Porovnání diagnostických schopností učitelů	90
III.	ZÁVĚREČNÁ ČÁST	92
1.	Závěr	92
2.	Anotace	96
3.	Annotation	97
	Seznam použité literatury	98

I. ÚVODNÍ ČÁST

1. ÚVODNÍ KAPITOLA

Problematika zaujetí žáků školní činností byla vždy pro učitele velmi důležitou a zajímavou otázkou. Ve škole existovali a existují žáci, kteří jsou motivovaní (projevují zájem o učební činnosti, dosahují dobrých studijních výsledků,...), ale také ti, kteří dostatečně motivovaní nejsou (ve vyučování jsou pasivní, nezapojují se do učebních činností, mají nedostačující studijní výsledky,...).

V současné době je instituci školy věnována zvýšená pozornost a to hlavně v souvislosti s výše zmíněným tématem. Většina žáků prezentuje svůj negativní postoj ke škole, škola je nebaví, říkají, že se ve škole nudí. Některé školní předměty hodnotí jako nevýznamné ve vztahu ke své budoucnosti, nespatřují smysl v tom se tyto předměty učit.

Mohlo by se zdát, že ve vztahu k minulosti přibylo nyní nezaujatých žáků. Otázkou však je, zda se žakovské postoje opravdu změnilo. Je možné, že se jen změnil způsob, kterým žáci své postoje prezentují a jejich zaujetí je vlastně stále stejné? Je možné, že žáci obecně vyjadřují svůj negativní postoj ke škole proto, že chtějí být konformní a v současné době je obecně škola jako instituce vnímána spíše negativně?

Kladla jsem si tyto otázky a v souvislosti s nimi mě zajímala podrobnější elaborace problematiky zaujetí žáků školní činností. V práci se soustředuji na problematiku zaujetí školní prací, přičemž vycházím z obecně proklamovaného předpokladu, že dobrý postoj k předmětu se pozitivně promítá do zaujetí žáka školní prací.

Je patrné, že učitelé jsou pod tlakem jak ze strany instituce školy, tak současně i ze strany samotných žáků. Je možné, že právě díky těmto okolnostem dochází ke změně postoje učitelů k žákům a k vyučovacím procesu. Nevím, zda je tato změna v postoji učitelů ovlivněna vzrůstajícím zájmem o žáky, nebo zda učitelé vnímají vzniklé problémy a snaží se jim předejít. Jejich zájem může vést z hlubšího zaujetí, ale může se zde demonstrovat i starost – velmi často se setkávají s negativními postoji ke škole a ke školním předmětům. Tato problematika je sama o sobě dost složitá a ve své práci se jí nebudu blíž zabývat.

Ve své práci se soustředím převážně na pokus o zmapování žákovských postojů k předmětům a na analýzu faktorů, které do tohoto globálního postoje vstupují. Dobrat se k tomu, jaký má žák postoj k předmětu není jednoduché, proto jsem z různých materiálů analyzovala získané informace, které budou moci dohromady vytvořit komplexnější pohled na danou problematiku.

Na postoj žáků k předmětům jsem se ptala i učitelů. Jejich pohled jistě může být do jisté míry zkreslen jejich osobním vztahem k danému žákovi (sympatie či nesympatie,...). Srovnala jsem jejich pohled s pohledem jednotlivých žáků přičemž v některých případech došlo ke shodě, někde naopak k neshodě. Nevím kdo má pravdu a kdo se např. stylizuje, ale tato problematika není pro nadcházející práci důležitá.

2. TEORETICKÁ KAPITOLA

Motivace je téma, kterému je v psychologii věnována velká pozornost. Jedná se však o velmi širokou problematiku, to znamená, že ještě zdaleka není uzavřena. Motivace nám dle Pavelkové (2002) přibližuje pohnutky, které vedou k jistému chování a jednání daného člověka, objasňuje nám příčiny proč se člověk chová a jedná určitým způsobem.

K výkladu motivace existuje celá řada přístupů, např. hédonický, humanistický, kognitivistický, homeostatický. Každý z těchto přístupů je velmi obohacující, ale na druhou stranu se dá říci, že je také do jisté míry jednostranný. Bližším popisem jednotlivých přístupů se ve své práci nezabývám, ale pro upřesnění je možné nalézt jej např. v publikaci: HRABAL, V. (ml.), MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN, (1989).

Motivovanost žáka je velmi pozitivním faktem nejen vzhledem ke školní úspěšnosti, což se ukazuje jak ze zkušeností pedagogů, tak je na něj upozorňováno i v odborné literatuře. „*Ve škole sehrává motivace jednu z nejvýznamnějších rolí a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Motivace propůjčuje učebním činnostem žáka subjektivní smysl, čímž ovlivňuje míru úsilí, kterou žák při učení vynakládá.*“ (PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, s. 7)

Jak jsem již výše uvedla, motivace je jeden z rozhodujících činitelů, které ovlivňují zaujetí žáků školní prací. Tato problematika je velmi složitá a mnoha-úrovňová. Je možno k ní přistupovat z různých hledisek. Nejčastější přístup k motivaci byl v minulých letech přes vymezení jejích typů a jednotlivých motivačních pohnutek (Hrabal, Man, Mareš;).

V současné době odborníci stále více poukazují na silný globální faktor – postoj žáků k předmětu (Hrabal, Pavelková). Tento žakovský postoj k předmětu je ovlivněn množstvím faktorů, které na něj působí (obtížnost předmětu, jeho specifický charakter, význam předmětu, osoba učitele,...).

K tématu zaujetí žáků školní činností je možné přistupovat dvěma způsoby. První z nich je přístup analytický, který mapuje hlavní typy motivace pro školu: poznávací, výkonová, sociální a instrumentální motivace (jejich přítomnost, rozvinutost, využívání učiteli). Každý typ motivace je sycen několika motivačními pohnutkami, které jsou výzkumně zjišťovány. Tímto přístupem se zabývá Pavelková (2002). Její výzkum byl zacílen hlavně na základní školy a víceletá gymnázia a přinesl zajímavé rozdíly mezi žáky obou typů škol. Výsledky výzkumu zde jen krátce přiblížím.

Druhý přístup je syntetický. K dané problematice přistupuje spíše přes komplexní motivační ukazatele jako je např. žakovský postoj k předmětům, význam školní práce pro budoucnost atd. Tento přístup byl rozpracován Hrabalem (1988), nově byly zveřejněny výsledky ze základní školy Pavelkovou (2003).

Rozhodla jsem se rozpracovat druhý z obou přístupů - komplexní přístup - s tím, že bych se soustředila na víceleté gymnázium. V tomto zařízení ještě nebyl tento přístup uplatněn.

2.1. Analytický přístup

V našich podmínkách má větší a delší tradici první z obou výše zmiňovaných přístupů, tedy analytický přístup. Věnují se mu např. Pavelková, Man, Hrabal ml. ve své publikaci Psychologické otázky motivace ve škole (1989). Z cizojazyčných autorů je to např. RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J.: Ovlivňování učební motivace (Pedagogika, 2001, č.2, s. 155-184).

Tento přístup, pracuje především na úrovni jednotlivých motivačních pohnutek, které spadají do oblasti toho kterého typu motivace a to z pohledu žáků i z hlediska učitelské percepce žakovské motivace.

V první řadě přístup vychází z vymezení vnitřní a vnější motivace. Lidské chování je ovlivněno buď vnitřními pohnutkami, potřebami (dispoziční motivační činitelé) nebo vychází z vnějších podnětů, tzv. incentivů (vnější podněty, které mají schopnost vzbudit i uspokojit potřeby člověka). Bližší vymezení problematiky je možné nalézt v publikacích Kyriacou (1996);Cangelosi (1994)

Nyní bych se chtěla věnovat jednotlivým typům školní motivace a jejich krátkému popisu.

„Jestliže chápeme učební činnost jako jednu z významných forem činnosti realizovanou ve škole převážně v sociálním kontextu jako reakci na požadavky školy (úkolovou situaci), potom lze uvažovat nejméně o třech možných zdrojích motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou.“ (HRABAL,V. (ml.), MAN,F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN,1989, s.60).

2.1.1. Poznávací potřeby

Tyto potřeby řadíme do skupiny potřeb sekundárních. Zdali se tyto potřeby u daného žáka rozvinou v plné podobě či nikoli záleží na celé řadě faktorů. Nejpříhodnější období pro rozvoj poznávacích potřeb je období školní docházky. Jsou-li v této době vhodně rozvíjeny, je zde silný potenciál, aby se staly jedním ze stálých zdrojů rozvoje žákovy osobnosti a současně jsou i silným motivačním faktorem, který sytí žákovu učení.

Uspokojováním poznávacích potřeb dochází ke zpevňování jejich rozvoje.

2.1.2. Výkonové potřeby

Rozvoj řady potřeb je spjat s rozvojem jedince Já. Tyto potřeby jsou:
„motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení Já, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo.“ (HRABAL,V. (ml.), MAN,F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN,1989, s. 62)

Rozvoj výkonových potřeb je určující pro vývoj osobnosti jedince, má mimo jiné velký vliv na kvalitu učebních procesů, na životní aspirace daného jedince a na jeho autoregulační zdatnost. Důvodem toho, proč je rozvoj těchto potřeb tak významný je úzká propojenost s jedincovým Já.

Pro rozvoj výkonové motivace je velmi důležitý také rozvoj ostatních potřeb a to zejména sociálních.

2.1.3. Sociální potřeby

Už od počátku života se dítě rozvíjí v kolektivu ostatní lidí. Nejedná se pouze o pasivní přijímání podnětů, dítě je aktivní v interakci s ostatními. Socializace jedince je pro kvalitu jeho života stěžejní podmínkou. Dle Pavelkové (2002) má každý jedinec širokou škálu sociálních potřeb, které motivují činnosti směřované vůči ostatním lidem. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené.

Jedna z mnoha kompetencí školy je právě rozvoj sociálních potřeb žáka. Jak jsem již zmínila, mezi autory, kteří se věnují mapování motivačních pohnutek žáků ve škole patří také Pavelková, která prováděla nenovější výzkumy v letech 2000-2001. Ráda bych zde v krátkosti uvedla základní výsledky, které z výzkumu vyplynuly. Výzkum měl více částí, ale já zda budu prezentovat jen ty výsledky, které jsou v souladu s mou prací. Jedná se o otázku, s jakou četností jsou ve škole zastoupeny výše zmiňované typy motivace. Pavelková do svého dotazníku zahrnuje také pohnutky, které spadají do oblasti instrumentální motivace. Tyto pohnutky měly globálnější charakter, ale společnou charakteristikou pro ně je cit.: „*že učení je instrumentem ke splnění nějakého vzdálenějšího (perspektivního) cíle.*“ (PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, s. 73)

2.1.4. Výsledky výzkumu

Zjišťování zastoupení typů motivací a jednotlivých pohnutek u žáků základních a středních škol se věnoval výzkum Pavelkové (2002), který realizovala v letech 2000-2001. Výzkum byl zaměřen na detailní mapování učební motivace a na vztah žáků k budoucnosti.

Pavelková použila ve svém výzkumu dotazník, který měl sedm částí. Pro mne je

nejdůležitější první část dotazníku, která byla zaměřena právě na zmapování žákovských motivačních pohnutek k učení.

Z výzkumů vyplývá, že žáci nejčastěji volili pohnutky, které spadají do instrumentální motivace. Na prvním místě v pořadí se umístila pohnutka „*Dostat se na (určitou) školu*“, další pohnutky, které jsou v této skupině zahrnuty byly zastoupeny také na předních místech (*Abych získal lepší zaměstnání; abych vydělal víc peněz*).

Další skupinou pohnutek, které dle žáků často motivují jejich učení, jsou pohnutky, které spadají do skupiny výkonové motivace a váží se na potřebu úspěšného výkonu. Do této oblasti patří pohnutky jako : *Dělá mi radost dosahovat výborných výsledků; dobrý pocit, když se něco naučím*, atd.

Autorka se dále zabývala srovnáním pohnutek u žáků základní školy a u žáků víceletého gymnázia. U několika pohnutek se ukázaly významné rozdíly v připisování důležitosti těmto pohnutkám. Velmi významný rozdíl byl potvrzen u sedmnácti pohnutek z třiceti osmi sledovaných. U žáků základních škol bylo prokázáno, že vnímají jako významnější pohnutky, které sytí instrumentální motivaci. Jsou to pohnutky : *Dostat se na školu; Vědomí že to, co se naučím, budu potřebovat v životě; Abych získal lepší povolání*, atd.

I v oblasti poznávací motivace se ukázaly rozdíly mezi žáky. Vyšší významnost pohnutkám *Chci toho hodně vědět; Chci hodně věcem přijít na kloub* připisují žáci ZŠ, naopak *Zájem o předmět; zajímavost vyučování* tedy pohnutky, které jsou globálnější a více vázané na obsah preferují žáci gymnázií.

Také některým pohnutkám z oblasti výkonové motivace připisují žáci ZŠ vyšší významnost. Jsou to *Snaha překonávat sám sebe; Něčeho dosáhnout či něco vytvořit*.

2.2. Syntetický přístup

Druhý z přístupů, který k problematice „zaujetí žáků školní prací“ přistupuje globálně se nazývá přístup komplexní. Motivace je vnímána jako problém mnohaúrovňový a komplexní. Kultivace motivace je z tohoto hlediska otázkou optimalizace mnoha složek výchovně-vzdělávacího procesu.

Hlavním představitelem tohoto přístupu je u nás V. Hrabal st., který se věnuje dané problematice v širším měřítku. Upozorňuje na řadu faktorů, které působí a ovlivňují

žakovské zaujetí školní prací. V současné době se tímto přístupem zabývá Pavelková (2002).

Hrabal klade v první řadě velký důraz na učitele a to jak na jeho přístup k jednotlivým žákům tak na jeho vyučovací strategie.

cit.: „ *Motivovat žáky totiž neznamena „pouze“ zajímavě umět přiblížit učivo. Motivace prolíná celou vyučovací hodinou a učitel jí ovlivňuje jak výběrem učiva, tak způsobem jeho předkládání, organizací vyučování, vlastní interakcí se žáky ve vyučování a v neposlední míře jejich hodnocením.*“ (HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel*. Praha, SPN, 1988, s. 35)

Současně s tím však Hrabal upozorňuje učitele, že i když mají na žakovské zaujetí školní prací velký vliv, přeci jen do hry vstupují i jiné faktory. To zdůrazňuje především proto, aby se učitel necítil zodpovědným za výsledky žakovské školní činnosti. A to v případech, kdy žák dosahuje buď skvělých nebo naopak velmi špatných výsledků.

Konkrétnímu výčtu faktorů, které na žáka působí se podrobněji věnuji v následující kapitole, nyní bych ještě ráda přiblížila komplexní přístup v Hrabalově pojetí.

Hrabal uvádí jako jeden z důležitých faktorů žakovský postoj k vyučovacím předmětům, který pojímá jako výsledek učitelovy činnosti. Jádrem postoje je motivovanost žáka, kterou ve velké míře ovlivňuje právě učitel.

Nyní bych se chtěla věnovat tématu „postoj“ a jeho výskytu v současné odborné literatuře.

2.3. Problematika postojů v současné odborné literatuře

Původní význam pojmu postoj spočíval v označení polohy lidského těla jako modelu, jenž byl výtvarně ztvárněn. Tohoto označení se používalo již na počátku 19. století, jak se můžeme dozvědět z existujících historických pramenů. Během let se termín dostává do vědeckého povědomí mimo jiné i díky publikaci Charlese Darwina „Výraz emocí u člověka a zvířat“ a na počátku 20. století s pojmem „postoj“ začíná pracovat sociální psychologie, která je v tomto období ve svém zrodu.

2.3.1. Definice pojmu „postoj“ z hlediska sociální psychologie

Sociální psychologie začala jako první z psychologických disciplín používat a mapovat pojem „postoj“. Když se na vývoj sociální psychologie podíváme podrobně, můžeme ho rozdělit dle Výrosta a Slaměníka (1997) do tří základních etap. Každá z těchto etap přistupovala k pojmu „postoj“ jiným způsobem, je tedy patrné, že během vývoje docházelo k částečnému pozměňování definice.

První etapa zahrnuje období od začátku století do konce 40. let a vyznačuje se především snahou o vymezení pojmu postoj a hledáním nástrojů na jeho měření. V této etapě dochází k uplatnění pojmu postoj i v širších oblastech společenského života. Druhá etapa zahrnuje období od počátku 50. let do konce 60. let, kdy je pozornost odborníků zaměřená převážně na výzkum změny postojů. Ke konci 60. let se dostavuje „krize“ výzkumu v dané oblasti. Třetí fáze, která je vymezena začátkem 70. let a sahá až do současnosti je charakterizována snahou vysvětlit vztah postoje a chování.

Jako první je známa definice autorů W. I. Thomase a F. Znanieckeho, která termín „postoj“ chápe cit.: „*jako individuální mentální procesy, determinující odpovědi jedince v sociální realitě, která ho obklopuje. Postoj je vždy zaměřený na jistý objekt, je charakterizován jako stav mysli jedince, který je orientovaný ve směru hodnoty. Tyto hodnoty jsou v případě postoje vždy sociální povahy.*“ (VÝROST, J.; SLAMĚNÍK, I.: Sociální psychologie, Praha, ISV, 1997, str. 238). Z definice je patrné, že takto definovaný postoj velmi úzce souvisí s hodnotovým systémem jedince, vždy se jedná o širší vztah jedince k objektu.

2.3.2. Vnitřní struktura postoje

Co se týče vnitřní struktury postojů, existuje klasický model, který chápe postoj jako souhrnný pojem zahrnující tři složky. Jedná se o složku poznávací (kognitivní), citovou (emocionální) a složku konativní (behaviorální). Existují i jiné modely, které upřednostňují jen jednu složku. Např. M. Fishbein a I. Ajzen (1975) ztotožňují postoj jen s emocionální složkou.

2.3.3. Postoje v pedagogicko-psychologické literatuře

V pedagogicko-psychologickém pojetí jsou postoje většinou vnímány jako postoje ke školním předmětům. Jejich problematikou se u nás zabývá více autorů, ale spíš jen okrajově. Snažila jsem se nalézt informace o postojích žáků ke školním předmětům, ale tato problematika je dle mého názoru opomíjená. Přitom se jedná o velmi významný ukazatel, který by mohl posloužit jak učitelům, tak i rodičům žáků k tomu, jak koncipovat vyučovací hodiny, popřípadě i domácí přípravu žáka.

V tomto ohledu se nejvíce zmiňovanou tématikou zabýval Vladimír Hrabal. Zmapování žákovských postojů k jednotlivým předmětům považoval za velmi důležitou diagnostickou metodu, díky které si může učitel ověřit, jak vnímá žák jeho předmět. Hrabal definuje postoj k předmětu jako cit.: „*subjektivní smysl a objektivní význam, který žák přikládá vyučovacím předmětům*“ (HRABAL, V.: „Pedagogickopsychologická diagnostika žáka. Praha, SPN, 1989, s.35). Kohoutek postoj definuje jako cit.: „*nejdůležitější složku duševního vztahu vůbec, tedy i vztahu žáka k učení, ke školní práci. Na postoji žáka k učení je závislá i míra motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity, což ovlivňuje i úroveň výkonnosti v dané oblasti.*“ (KOHOUTEK, R.: Základy pedagogické psychologie. Brno, Akademické nakladatelství, 1996, s.38)

Když obě definice srovnáme, Hrabal motivaci bere jako součást postoje, konkrétně jako jeho jádro, na druhou stranu Kohoutek odděluje postoj a motivovanost jako dvě na sobě závislé jednotky. Další definice postoje říká, že cit.: „*Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod. Postoj zahrnuje tři složky: za prvé poznání objektu, názory na něj; za druhé jeho citové hodnocení, sympatii či antipatii, popřípadě dokonce lásku nebo nenávisť, eventuálně lhostejnost; za třetí pobídku k jednání či k chování v souladu s názorem a emočním hodnocením, popřípadě návyk, navyklou formu takového chování či jednání.*“ (ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál, 2001, s.83) Z definice vyplývá, že autoři ztotožňují postoj s vnějším – získaným motivem. Jako jediní se zabývají podrobně vnitřní strukturou postoje a dělí ho, stejně jako sociální psychologie, na tři části, kognitivní, emocionální a konativní (behaviorální). Ve stejném duchu pracuje s postoji i Hrabal, i když v žádné své publikaci toto rozdělení explicitně neuvádí.

2.4. Faktory ovlivňující zaujetí školní činností

Pokusila jsem se sestavit skupinu faktorů, které působí a ovlivňují žákovský postoj k jednotlivým předmětům. U některých žáků existuje zaujetí školní činností jako všeobecný fenomén, který má vliv na všechny předměty, u jiných se jedná o výběrové zaujetí k jednotlivým školním předmětům.

Jak jsem již výše naznačila, existuje celá řada faktorů, které ovlivňují žákovské zaujetí školní činností. Jedná se o faktory, které můžeme do jisté míry ovlivnit, ale je tu také celá řada takových faktorů, které lze ovlivnit jen velmi těžko.

Motivace

Je-li u daného žáka rozvinutá a do jaké míry. Jedná se především o osobnostní sféru potřeb, zájem o daný předmět a obliba předmětu.

Vztah k budoucnosti

Vyčlenila jsem jej jako samostatný faktor. Jedná se o subjektivní význam předmětu a o jeho instrumentalitu. Předmět je instrumentem, díky kterému je možné splnit nějaký vzdálenější cíl.

Žákovy schopnosti

Tím míním žákovské nadání pro daný předmět.

Předmět

Zajímá mne specifická charakteristika daného předmětu a obtížnost předmětu.

Osoba učitele

Za prvé se jedná o osobnost učitele, za druhé o jeho strategii výuky (jak pracuje s metodami, jak organizuje výuku, jak je schopen nebo ochoten vysvětlit probíranou látku).

Spolužáci

Interakce daného žáka s ostatními dětmi ve třídě.

Učitel X žák

Interakce učitel a žák, jejich osobní vztah, pojetí žáka učitelem (jaké si dělá učitel mínění o daném žákovi).

Rodina

Je bezesporu velmi důležitým faktorem vzdělání rodičů daného žáka a rodinné zázemí (viz Hrabal, 1988).

Daných faktorů je velké množství a podrobné zmapování každého z nich by bylo jistě zajímavé, ale také velmi náročné a rozsáhlé. Z těchto důvodů jsem si vybrala jen některé z výše zmiňovaných faktorů kterým se budu podrobně věnovat. Jsou to ty faktory, které se vztahují přímo k vyučovacím předmětům (motivace, schopnosti, vztah k budoucnosti, předmět a osoba učitele). K tématu zaujetí školní prací budu přistupovat přes žakovský vztah k danému předmětu.

2.5. Cíl výzkumu

Ve svém výzkumu jsem se rozhodla zmapovat žakovské zaujetí školní činností a to z hlediska postoje žáků k jednotlivým školním předmětům. Zaměřuji se na tuto problematiku v rámci víceletých gymnázií. Oslovila jsem žáky z tercie a kvarty, aby věkově odpovídali žákům osmých a devátých tříd, se kterými pracovala Pavelková (2003), aby bylo možno některé výsledky výzkumné sondy porovnat.

Ve své práci jsem se zaměřila převážně na:

- **zmapování postoje k předmětům**

K této problematice budu přistupovat v duchu Hrabala tzn. přes zmapování oblíbenosti, obtížnosti a významu daného předmětu. K odhalení právě těchto kvalit jsem využila Hrabalův dotazník.

- **zmapování subjektivní percepce studentů v oblasti nadání, motivace a píle**

Ke zjištění žákovské sebepercepce jsem využila rozšířený Hrabalův dotazník, kde žáci měli odhadnout své nadání, píli a motivaci pro daný předmět.

- **porovnání žákovské a učitelské percepce v oblasti nadání, píle a motivace**

Zajímalo mě, do jaké míry se budou shodovat žákovská sebepercepce s učitelovou percepcí daného žáka, z čehož bude možné následně usuzovat na diagnostické schopnosti jednotlivých učitelů.

- **zmapování perspektivní orientace žáků (budoucnost)**

Na perspektivní orientaci můžeme částečně usuzovat z vnímaného významu předmětu a z komentářů, které žáci napsali. Abych se dozvěděla víc, zařadila jsem do výzkumné sondy krátkou slohovou práci, ve které se budou žáci vyjadřovat k představě své osobní budoucnosti.

2.6. Výzkumný vzorek

Výzkumnou sondu jsem prováděla na gymnáziu všeobecného zaměření, v němž současně probíhá studijní program osmiletého studia se studiem čtyřletým. Oba dva programy čítají ročníky bez paralelních tříd.

Vyučovací hodiny jsou koncipovány klasickým způsobem, žáci respektují zavedený zasedací pořádek, sedí v lavicích po dvou. Vyučování je frontální.

Jako cílovou skupinu žáků jsem si zvolila studenty osmiletého gymnázia z tercie a kvarty.

2.6.1. Průběh výzkumu

Jak jsem již popsala, má výzkumná sonda má tři části. První se skládá z Hrabalova dotazníku a dotazníku sebepercepce žáků. Druhá část je slovní vyjádření žáků ke konkrétním tématům učiva, které jim připadají významné, zajímavé a obtížné. Tento

dotazník jsem doplnila o slohovou práci, která má zachytit budoucí orientaci žáků. Třetí a zároveň stěžejní část jsou rozhovory se žáky a jejich následná analýza.

Jako první výzkumnou metodu jsem použila Hrabalův dotazník doplněný o dotazník sebepercepce žáků. Vyhradila jsem si jednu vyučovací hodinu na jednu třídu. Domluvila jsem se se zástupcem ředitele, že mohu využít hodinu hudební výchovy, kde není přítomna profesorka, tedy v obou třídách dotazník probíhal právě místo hodiny hudební výchovy. Dotazník jsem zadávala sama, ve třídě nebyl přítomen žádný profesor, žákům jsem zaručila, že dotazník slouží jen pro potřeby diplomové práce a nebude prezentován nikomu z jejich školy.

Zvažovala jsem, zda mám zachovat žákovskou anonymitu, což by mohlo vést k větší otevřenosti žáků, ale vzhledem k tomu, že dotazník má více částí a bude proto nutné žáky navštívit opakovaně, požádal jsem je o podpis.

Žáci měli k dispozici celou vyučovací hodinu (45min), aby číselně vyjádřili své postoje k jednotlivým předmětům a aby je následně doplnili písemným komentářem. Ve druhé části dotazníku se žáci měli zamyslet a odhadnout své nadání pro předmět, motivaci a píli v předmětu. Doba, která mi byla poskytnuta nebyla dle mého názoru dostačující. Je přirozené, že pracovní tempo žáků je rozdílné, někteří odevzdali dotazník před koncem vyučovací hodiny, byli zde ale tací, kteří dotazník ve vymezené době vůbec dokončit nestačili a bohužel více času k dispozici nebylo.

Druhý dotazník jsem zadávala opět místo hodiny hudební výchovy, ale profesorka již byla přítomná. Při zadávání dotazníků byla se mnou ve třídě, ale poté odešla do kabinetu. Žáci tedy nebyli rušeni žádnou vnější autoritou, což by mohlo případně vést k menší otevřenosti žáků. Opět se stalo, že někteří žáci dotazník odevzdali dříve, než skončila vymezená doba a někteří ani tentokrát dotazník nestihli dokončit.

Poslední část mého výzkumu tvoří rozhovory s předem vybranými žáky. Na základě analýzy dotazníku jsem vybrala žáky, kteří měli jakkoli atypický postoj k předmětu, z této skupiny jsem vybrala čtyři chlapce a čtyři dívky. Během rozhovoru jsem se snažila zmapovat jejich atypický postoj a opět vymezit faktory, které na něj působí. Rozhovory s jednotlivými žáky trvaly přibližně půl až tři čtvrtě hodiny a probíhaly v rámci vyučování. Byla mi poskytnuta prázdná třída, ve které jsem byla přítomna jen já a daný žák. Rozhovory jsem si vedla v týdnu, kdy bylo předáváno vysvědčení, což zaručovalo klidnější atmosféru ve škole, žáci byli uvolněnější a bylo mi dovoleno je odvolat z vyučovací hodiny. K rozhovoru jsem vybrala osm žáků, z každé třídy dva chlapce a dvě dívky.

2.6.2. Popis dotazníku pro učitele

V rámci výzkumné sondy jsem si připravila dotazníky i pro učitele. Mým záměrem bylo vzájemné porovnání učitelovy percepce a žákovské sebepercepce v oblasti nadání, motivace a píle a dále prozkoumání diagnostických schopností daného učitele.

Vybírala jsem profesory, kteří vyučují shodně v obou třídách. Připravila jsem si deset dotazníků, ke zpracování se jich vrátilo šest. Podařilo se mi získat dotazníky od profesorů českého jazyka, matematiky, angličtiny, zeměpisu, dějepisu a chemie.

2.7. Výzkumné metody

Ve své práci jsem používala metody kvalitativního i kvantitativního výzkumu.

2.7.1. Dotazník

„Dotazník jako výzkumná a diagnostická metoda je zprostředkovanou formou dotazování, založenou na písemné komunikaci mezi výzkumným pracovníkem nebo diagnostikem na jedné straně a zkoumanou osobou na straně druhé.“ (JANOUSHK, J.: Metody sociální psychologie, Praha, SPN, 1986, str. 114)

Jádrem dotazníku je jistým způsobem uspořádané kvantum otázek, které jsou tazateli předkládány písemně a předpokládá se také písemná odpověď. Sestavování a koncipování otázek je třeba věnovat velkou pozornost, protože dotazovaný odpovídá na otázky sám. Je třeba se vyvarovat nesprávného pochopení zadávané otázky. Dotazník, kdy je přítomen dotazovaný lze slovně okomentovat, případně zodpovědět nejasnosti.

Dle Janouška (1986) se dotazník obvykle dělí na tři části. První obsahuje informaci o cíli výzkumu, důraz je kladen na význam odpovědí dotazovaného pro probíhající výzkum a je zde zaručeno použití výsledků jen pro potřeby výzkumu. Podle okolností zde může být zmíněna i záruka anonymity.

Střední část je v dotazníku stěžejní, obsahuje odpovědi dotazovaného k danému tématu.

Poslední část by měla obsahovat faktické údaje o respondentovi, jako je jeho věk, pohlaví, rodinná situace či povolání.

Hrabalův dotazník jsem v souladu s Janouškovou charakteristikou koncipovala obdobně. Jedná se o dotazník, který je předkládán předem známé, homogenní skupině, proto není nutný dotaz na věk. Jediná pro mne podstatná charakteristika, kterou Janoušek uvádí ve třetí části dotazníku je pohlaví dotazovaného. Ve svém výzkumu jsem zvolila komentářem podpořený dotazník, proto jsem v instrukci v první části neuváděla o jaký výzkum se jedná a také jsem nekladla takový důraz na důležitost odpovědí dotazovaných pro můj výzkum. Zdálo se mi efektivnější žáky nejprve slovně uvést do problematiky výzkumu a teprve potom jim rozdat dotazníky. Slovní komentář obsahoval i informace týkající se použití odpovědí výlučně pro potřeby výzkumu a záruka toho, že se dotazníky nebudou šířit po škole.

Instrukce v první části dotazníku zněla:

Je přirozené, že máte různý postoj k jednotlivým předmětům. Jinak vnímáte obtížnost jednotlivých předmětů a jinak vnímáte jejich význam. Na tyto rozdílné postoje se vás chci zeptat v první části dotazníku.

K jednotlivým předmětům vždy napište číslo, které vyjadřuje váš postoj z hlediska obliby daného předmětu, jeho vámi vnímané obtížnosti a vámi vnímané významnosti předmětu. V poslední kolonce vás poprosím, abyste napsali známku, kterou jste dostali z daného předmětu v posledním vysvědčení.

Střední část obsahovala výčet předmětů, ke kterým se žáci měli číselně vyjádřit. Dotaz na oblibu, obtížnost a význam předmětu popisují výše v práci, není proto dle mého názoru nutné instrukce opakovat.

Instrukce na konci dotazníku obsahovala výzvu, aby žáci své číselně vyjádřené odpovědi slovně okomentovali..:

Velmi mi pomůžete, když se pokusíte své výše zmíněné postoje okomentovat.

Druhý dotazník, který byl zaměřen na sebepercepci žáků jsem koncipovala obdobně. V jeho první části byla tato instrukce:

Ve druhé části dotazníku vás poprosím, abyste odhadli vaše nadání pro předmět, vaši motivaci k danému předmětu a do jaké míry pro předmět pracujete (vaši píli v daném předmětu).

K jednotlivým předmětům, prosím, vždy napište číslo, které vyjadřuje váš odhad vašeho nadání, motivace a píle v daném předmětu.

Chcete-li specifikovat vaše nadání pro předmět, nebo např. co vás konkrétně motivuje v daném předmětu, využijte kolonky – poznámky – nebo druhou stranu dotazníku.

Stejně jako v prvním případě po této instrukci následoval výčet předmětů, ke kterým se žáci mají vyjádřit. V obou dotaznících byl soubor předmětů stejný.

Hrabalův dotazník

Celý svůj výzkum jsem koncipovala na základě Hrabalova dotazníku, který je zaměřen na zjištění žákovských postojů ke školním předmětům. Hrabal se zabýval v největší míře vztahem učitele a žáka, proto i tento dotazník je koncipován jako autodiagnostická metoda pro učitele. Hrabal předpokládá, že z postojů žáků lze usuzovat na motivační působení učitele.

Obsah dotazníku tvoří v mém případě tři dotazy, na které žák odpovídá. K dispozici má pětistupňovou škálu, která je slovně okomentována. Dotazy směřují ke zjištění 1. oblíbenosti předmětu, 2. obtížnosti předmětu, 3. významu předmětu. Žáci mají možnost své odpovědi slovně okomentovat, vysvětlit svou volbu. Dotazník se liší pro žáky základních a středních škol. Žáci základních škol v dotazníku většinou nemývají zahrnutou otázku na význam předmětu.

Škála odpovědí k oblíbenosti předmětu:

- 1 *velmi oblíbený předmět*
- 2 *oblíbený*
- 3 *ani oblíbený ani neoblíbený*
- 4 *neoblíbený*
- 5 *velmi neoblíbený*

Škála odpovědí k obtížnosti předmětu:

- 1 *velmi obtížný předmět*
- 2 *obtížný*
- 3 *ani obtížný ani snadný*
- 4 *snadný*
- 5 *velmi snadný*

Škála k významu předmětu:

- 1 *velmi významný předmět*
- 2 *významný*
- 3 *zčásti významný*
- 4 *málo významný*
- 5 *nevýznamný*

Dle Hrabalovy interpretace jednotlivých dimenzí dotazníku je na prvním místě otázka týkající se oblíbenosti předmětu. Ve své odpovědi žák „*vyjadřuje emocionální vztah k danému předmětu, přitažlivost předmětu, tendence zabývat se činnostmi, které předmět vyžaduje, uspokojení z nich, a tedy i úroveň a směr motivačních dispozic spojených s předmětem.*“ (Hrabal, 1988, s. 41) Čím oblíbenější je daný předmět u žáků, tím více může učitel považovat své motivační působení za efektivní. Samozřejmě nemůžeme jen z oblíbenosti předmětu usuzovat na učitelovu schopnost motivovat žáky, z této dimenze není zřetelné, zda informace, které učitel žákům předává jsou pedagogicky hodnotné. Každopádně větší oblíbenost předmětu u žáků je pozitivním indikátorem, zatímco nízká oblíbenost předmětu u žákovské populace v průměru vykazuje možnost výskytu demotivačních faktorů a „*tendence ke vzdalování*“ (Hrabal, 1988, s.42).

Za účelem korekce je zařazeno hodnocení obtížnosti předmětu. Úkolem této kategorie je identifikovat míru požadavků, ať už obsahových či výkonových, a ověřit „*nedosahuje-li učitel popularity předmětu (případně vlastní osoby) za cenu snížených požadavků, nebo nebrzdí-li jeho motivační úsilí naopak nepřiměřená náročnost.*“ (Hrabal, 1988, str.43) Vlastní údaje o obtížnosti předmětu, získané od žáků však mají jen orientační charakter neboť se jedná o subjektivně pocíťovanou diskrepanci možností žáka a nároků učitele. Tento získaný údaj je povahou relativní především na základě faktu, že si žák neuvědomuje a tedy nemůže ani posoudit míru nároků učitele. Dále Hrabal (1988) uvádí, že žák subjektivně hodnotí obtížnost předmětu na základě porovnání všech předmětů, jimž se ve škole učí. Proto tedy nemůže údaj o obtížnosti nahradit údaj o výkonnosti.

Poslední položku v Hrabalově dotazníku tvoří dotaz na význam předmětu, jehož cílem je zjistit a popsat tzv. „*subjektivní smysl činnosti*“ (Leont'jev, 1978; In Hrabal, 1988, s.44). Tato kategorie je do dotazníku zařazená na základě předpokladu, že každý žák – samozřejmě v různé míře – si je schopen uvědomit význam, důležitost a užitek daného

předmětu pro jeho osobu. Tato kategorie nám přináší informaci o kvalitě motivace žáka učitelem daného předmětu a rovněž nás odkazuje na žakovu perspektivní orientaci.

V korelaci s kategorií obliba předmětu je možné odhalit zásadní postoje žáka k danému předmětu: „*vysoká obliba spolu s vysoce vnímaným významem svědčí o optimálním stavu motivace žáka učitelem. Naproti tomu vysoká obliba s nízkým významem indikuje tzv. lacinou popularitu pokud je i obtížnost daného předmětu nízká.*“ (Hrabal, 1988, s.44)

V mé práci jsem Hrabalův dotazník doplnila ještě o žákův prospěch z daného předmětu.

Ve druhé části mého dotazníku jsem zkoumala autodiagnostické schopnosti žáků, to znamená, jak jsou žáci schopni odhadnout své nadání, motivaci a píli pro předmět a zdali některé z těchto kategorií neslučují. Instrukce byla stejná jako v první části dotazníku, žáci měli k dispozici pětistupňovou škálu.

dotaz na nadání:

- 1 *velmi nadaný pro předmět*
- 2 *nadaný*
- 3 *ani nadaný ani nenadaný*
- 4 *málo nadaný*
- 5 *nenadaný*

dotaz na motivaci:

- 1 *velmi motivovaný pro předmět*
- 2 *motivovaný*
- 3 *středně motivovaný*
- 4 *málo motivovaný*
- 5 *nemotivovaný*

dotaz na píli:

- 1 *velmi pilný v předmětu*
- 2 *pilný*
- 3 *středně pilný*
- 4 *málo pilný*
- 5 *líný*

I v této části měli žáci možnost slovně okomentovat své odpovědi. Tento dotazník jsem zvolila kvůli srovnání diagnostických schopností učitelů a autodiagnostických schopností žáků. Stejný dotazník, který dostali žáci jsem rozdala i učitelům. Každý vyučující měl posoudit, jak si myslí, že je konkrétní žák pro jeho předmět nadaný, motivovaný a pilný. Následovala i otázka týkající se oblíbenosti a obtížnosti daného předmětu pro jednotlivé žáky.

2.7.2. Rozhovor

Rozhovor tvoří stěžejní část mé práce, proto jsem se na něj musela předem připravit. Zvolila jsem polostrukturovaný rozhovor. Předem jsem si připravila určité množství otázek, které jsem kladla každému žákovi s tím, že jsem měla v průběhu rozhovoru možnost klást i otázky, které vyplynuly z kontextu. Otázky navazovaly na dotazníky a směřovaly k detailnějšímu zachycení žákovských postojů k jednotlivým předmětům. Rozhovory trvaly přibližně 30-40 minut.

II. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

Prvním krokem, který jsem zvolila, bylo zmapování postoje k předmětu z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu předmětu.

Při porovnání výsledků tříd tercie a kvarty se ukázala velká shoda, a proto budu prezentovat výsledky obou tříd najednou.

1. ORIENTAČNÍ ZMAPOVÁNÍ POSTOJE K JEDNOTLIVÝM PŘEDMĚTŮM

V rámci prvního kroku, který jsem provedla jsem zmapovala postoj k jednotlivým předmětům z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu daného předmětu. Využila jsem Hrabalův dotazník, který byl již výzkumně prověřen. Neměla jsem k dispozici výsledky obdobného výzkumu, který by probíhal na gymnáziích, ale měla jsem výsledky Pavelkové (2003), která mapovala postoje žáků k předmětům na základních školách. Bude tedy možné orientačně tyto výsledky navzájem porovnat. Dotazník jsem rozšířila o žákovské komentáře nebo zdůvodnění k jednotlivým oblastem, které jsou zjišťovány. Tyto komentáře budu prezentovat v následné části práce, nejdříve se budu věnovat údajům základní statistiky.

Obliba

Sestavila jsem tabulku předmětů, kde kritériem rozdělení je jejich oblíbenost. V prvním sloupci jsou seřazené školní předměty, dále následuje průměrná oblíbenost, v dalším řádku je směrodatná odchylka a v posledním řádku je znázorněno celkové pořadí daného předmětu. Jednička vyjadřuje předmět, který žáci vnímají jako nejoblíbenější z dané skupiny. Dále následují čísla pořadí až k poslednímu, kterým je číslo 14 a vyjadřuje tedy nejnižší oblíbenost. Odpovídalo 42 respondentů. Oblíbenost se hodnotila na pěti stupňové škále - 1 velmi oblíbený předmět, 2 oblíbený, 3 ani oblíbený ani neoblíbený, 4 neoblíbený, 5 velmi neoblíbený.

1.1. Tabulka č. 1: Obliba

předmět	průměr	směr. odchylka	pořadí
Ceský jazyk	2,81	0,77	10.
Matematika	2,76	1,1	9.
Anglický jazyk	3,1	1,27	12.
Německý jazyk	2,38	0,98	6.
Chemie	2,74	1,04	8.
Dějepis	2,6	1,11	7.
Biologie	2,34	1,11	5.
Fyzika	3,24	1,3	13.
Zeměpis	2,12	0,89	3. 4
IVT	1,54	0,73	1.
Občanská výchova	3	1,25	11.
Výtvarná výchova	1,71	1,02	2- 3.
Tělesná výchova	1,71	0,83	2- 3.
Hudební výchova	3,4	1,27	14.

Jako nejoblíbenější předmět (1,54) bylo stanoveno IVT. Jedná se o předmět zabývající se výpočetní technikou, hlavní náplní je práce na počítači, se kterým žáci pracují jak prakticky, tak teoreticky. Velmi nízká směrodatná odchylka (0,73), naznačuje, že jde o velmi homogenní názor.

Na třetím místě je výtvarná a tělesná výchova, které obě shodně byly klasifikovány známkou 1,71. Zajímavá je směrodatná odchylka u obou výchov. Zatímco u tělesné výchovy je názor žáků celkem homogenní (0,83) u výtvarné výchovy se dá říci, že dochází k velkému názorovému rozptylu mezi žáky (1,02).

Zajímavý je z mého pohledu český jazyk, který je daleko méně oblíbený – žáci ho vnímají jako ani oblíbený ani neoblíbený, ale směrodatná odchylka je velmi nízká (0,77). Toto naznačuje, že jde o velmi homogenní názor, tzn. velká většina dotazovaných studentů vnímá oblibu českého jazyka podobně.

Pořadí oblíbenosti předmětů postupuje dál až ke 14. místu, na kterém je hudební výchova s průměrem 3,40. Směrodatná odchylka je 1,27 což naznačuje velkou neshodu v názorech na daný předmět mezi žáky.

Při srovnání výsledků žáků ZŠ a žáků gymnázia se ukazují jisté rozdílnosti. Je to např. v oblasti českého jazyka, který žáci ZŠ uvádí jako poslední v tabulce oblíbenosti, žáci

gymnázia ho hodnotí 9. pořadím v tabulce. K rozdílům dochází i u cizích jazyků. Zatímco žáci ZŠ vnímají anglický jazyk jako oblíbenější než německý jazyk, žáci gymnázia tyto dva předměty hodnotí opačně, jako oblíbenější vnímají německý jazyk. Jak jsem výše uváděla, jako nejméně oblíbený předmět vnímají žáci gymnázia hudební výchovu na rozdíl od žáků ZŠ, kteří hodnotí jako nejméně oblíbený předmět právě český jazyk. Další markantní rozdíl mezi žáky se ukazuje v předmětu občanská výchova, kterou žáci gymnázia hodnotí 10. místem v oblíbě, naopak žáci ZŠ jí hodnotí jako 4. v tabulce obliby. Toto rozdílné hodnocení bude částečně možno vysvětlit díky žákovským komentářům, kterým se věnuji v následující kapitole.

Obtížnost

Podle stejných kritérií jako tabulku obliby jsem sestavila tabulku obtížnosti. Obtížnost byla hodnocena na pěti stupňové škále – 1 velmi obtížný předmět, 2 obtížný, 3 ani obtížný ani snadný, 4 snadný, 5 velmi snadný.

1.2.Tabulka č. 2: Obtížnost

předmět	průměr	směr. odchylka	pořadí
Ceský jazyk	3,12	0,71	5.
Matematika	2,86	1,03	4.
Anglický jazyk	2,67	1,12	2.
Německý jazyk	3,7	0,88	9.
Chemie	2,69	1,09	3.
Dějepis	3,24	0,88	6.
Biologie	3,29	1,04	7.
Fyzika	2,62	1,03	1.
Zeměpis	3,52	0,89	8.
IVT	4,27	0,8	13.
Občanská výchova	4,05	0,79	11.
Výtvarná výchova	4,29	1,02	14.
Tělesná výchova	4,19	0,92	12.
Hudební výchova	3,86	1,03	10.

Pořadí předmětů od 1 – 14 jsem sestavila podle obtížnosti tzn., předmět s číslem 1 je žáky vnímán jako nejobtížnější ze skupiny a naopak předmět s číslem 14. je vnímán jako nejsnadnější.

Číslo jedna má ve skupině předmětů fyzika (2,62) což znamená, že jí žáci průměrně vnímají jako ani obtížnou ani snadnou. Vzhledem k relativně vyšší směrodatné odchylce (1,03) můžeme předpokládat nižší názorovou shodu mezi žáky.

Mezi předměty na prvních pěti místech byly jen opravdu malé rozdíly, žáci všechny tyto předměty vnímají v průměru jako ani snadné ani obtížné. Jsou to anglický jazyk, chemie, matematika a český jazyk. U všech těchto předmětů jsou patrné relativně vyšší směrodatné odchylky, což naznačuje velkou názorovou nejednotnost. Jedinou výjimkou je český jazyk, jehož směrodatná odchylka (0,71) je naopak velmi nízká, což ukazuje že jde o velmi homogenní názor.

Naopak jako nejsnadnější žáci vnímají výtvarnou výchovu. Zajímavé je také průměrné hodnocení obtížnosti předmětu IVT, který byl v tabulce oblíben na předním místě. Žáci ho vnímají jako druhý nejsnadnější předmět a vzhledem ke směrodatné odchylce (0,8) jde o velmi jednotný názor.

Velká shoda mezi žáky panuje i v hodnocení obtížnosti občanské výchovy (0,79), německého jazyka (0,88), dějepisu (0,88) a zeměpisu (0,89).

Žáci ZŠ hodnotí jako nejobtížnější předmět český jazyk a naopak jako nejlehčí tělesnou výchovu. Mezi žáky dochází opět k rozdílu v hodnocení obtížnosti cizích jazyků. Zatímco žáci ZŠ hodnotí německý jazyk jako druhý nejobtížnější a anglický jazyk vnímají jako snadnější (6. místo v tabulce), žáci gymnázia naopak hodnotí jako druhý nejobtížnější anglický jazyk a německý jazyk je v obtížnosti až na 9. v tabulce. Naopak ke shodě dochází ve vnímání obtížnosti předmětů matematika, chemie, zeměpis.

Také tyto rozpory budeme moci částečně vysvětlit díky žakovským komentářům.

Význam

Kategorii významu žáci hodnotili opět na pětistupňové škále – 1 velmi významný předmět, 2 významný, 3 zčásti významný, 4 málo významný, 5 nevýznamný.

1.3.Tabulka č. 3: Význam

předmět	průměr	směr. odchylka	pořadí
Český jazyk	1,64	0,73	2.
Matematika	1,67	0,75	3.
Anglický jazyk	1,38	0,7	1.
Německý jazyk	2,08	1,01	5.
Chemie	2,81	0,97	10.
Dějepis	2,69	0,9	9.
Biologie	2,33	0,95	7.
Fyzika	2,55	1,09	8.
Zeměpis	2,21	0,87	6.
IVT	1,95	0,97	4.
Občanská výchova	3,19	1,17	12.
Výtvarná výchova	4	0,99	13.
Tělesná výchova	3,14	1,39	11.
Hudební výchova	4,4	0,8	14.

Jako nejvýznamnější předmět byl hodnocen anglický jazyk (1,38). Vzhledem k velmi nízké směrodatné odchylce (0,7) je evidentní, že jde o velmi homogenní názor.

Jako druhý nejvýznamnější předmět je žáky vnímán český jazyk (1,64) a stejně jako v předchozím případě je i zde směrodatná odchylka velmi nízká (0,73). Význam tohoto předmětu je všemi dotazovanými žáky vnímán velmi podobně.

Třetí předmět v pořadí významnosti je matematika (1,67). Směrodatná odchylka i u tohoto předmětu je velmi nízká, což naznačuje velkou názorovou shodu.

Zajímavé je, k jak vysoké názorové shodě dochází u výše jmenovaných předmětů. Tento fakt se objevil jen u kategorie význam předmětu, u jiných kategorií se homogenita názorů nepotvrdila. Je tedy možné tvrdit, že většina žáků pokládá předměty anglický jazyk a český jazyk za velmi významné až významné.

Naopak jako málo významné nebo nevýznamné předměty byly hodnoceny občanská výchova (3,19) výtvarná výchova (4,00) a hudební výchova (4,40). Hudební výchova je vzhledem ke směrodatné odchylce (0,8) vnímána jako nevýznamný předmět velkou většinou žáků.

Zajímavé je hodnocení tělesné výchovy. V průměru jí sice žáci hodnotily jako zčásti významnou, ale vzhledem k vysoké směrodatné odchylce (1,39) můžeme usuzovat na relativně velký názorový rozptyl.

V oblasti významu dochází k relativně velké shodě mezi žáky ZŠ a žáky gymnázia. Shodně hodnotí jako nejvýznamnější předmět anglický jazyk a jako nejméně významný hodnotí opět shodně hudební výchovu. Velká shoda panuje i v hodnocení ostatních předmětů. Z výsledků, které jsou výše k dispozici není úplně možné usuzovat, díky čemu je právě kategorie významu takto jednotná tzn. vysoká shoda mezi žáky ZŠ a žáky gymnázií. Doufám, že se mi povede alespoň částečně odpovědět na tuto otázku v závěru mé práce.

2. VYSVĚTLENÍ, ZDŮVODNĚNÍ POSTOJE K VYBRANÝM PŘEDMĚTŮM (ŽÁKOVSKÁ PERCEPCE DANÝCH PŘEDMĚTŮ)

V této části práce jsem se snažila zmapovat žákovské postoje k daným předmětům díky slovním komentářům, které jsem měla k dispozici. Hledala jsem hlavní kategorie, které žáci v daném předmětu považují za klíčové pro svůj postoj k předmětu.

Tyto kategorie jsem hledala pomocí podrobné analýzy slovních komentářů, které žáci připsali k jednotlivým předmětům. Byli vyzváni, aby svá kvantitativní hodnocení předmětu z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významu podpořili slovním komentářem. Někteří žáci tuto mou výzvu poslechli, a snažili se slovně přiblížit svůj postoj, jiní ho blíže nespécifikovali. Vycházím z vyčerpávajícího vzorku komentářů.

Žáky jsem rozdělila dle odpovědí do orientačních podskupin, ve kterých jsem se snažila najít společného jmenovatele. Bylo by jistě zajímavé, zabývat se detailní analýzou všech vyučovacích předmětů, ale vzhledem k předpokládanému rozsahu práce to není možné. Rozhodla jsem se proto vybrat jen pět předmětů a analyzovat příslušné žákovské

komentáře. Vybrala jsem triádu český jazyk, matematika, cizí jazyk (angličtina), kterou jsem doplnila občanskou výchovou. Na základě výše předkládaných tabulek a jejich následného srovnání s žáky ZŠ byla patrná velká rozdílnost žakovských postojů v předmětu hudební výchova, proto jsem jako poslední zvolila právě tento předmět.

Ke každému předmětu předem uvádím pro ilustraci statistické výsledky, teprve po nich následují slovní komentáře. Díky výsledkům obdobného výzkumu, který byl proveden na ZŠ jsem i v této části práce mohla krátce porovnat postoje žáků ZŠ a gymnázia.

2.1. ČESKÝ JAZYK

OBLIBA

Chlapci - ani oblíbený ani neoblíbený (3)

Dívky – ani oblíbený ani neoblíbený (2,69)

nejčastější odpověď – ani oblíbený ani neoblíbený (52,4%)

Objevovaly se zde všechny možnosti dané škálou, odpovědi velmi oblíbený a na druhou stranu velmi neoblíbený zvolil vždy jen jeden student.

OBTÍŽNOST

Chlapci - ani obtížný, ani snadný (2,88)

Dívky – ani obtížný, ani snadný (3,27)

Odpověď velmi obtížný se u respondentů vůbec nevyskytla, jako velmi snadný český jazyk označil jeden respondent.

Nejčastěji uváděná odpověď – ani obtížný ani snadný (57,1%)

VÝZNAM

Chlapci – významný (2,00)

Dívky - velmi významný (1,42)

U této kategorie se vůbec nevyskytovaly odpovědi, které by označily český jazyk za málo významný nebo nevýznamný.

Nejčastější odpověď – velmi významný (50%)

ZNÁMKA

Chlapci (2,21)

Dívky (1,81)

NADÁNÍ	Chlapci – ani nadaný, ani nenadaný (3,25) Dívky – ani nadaný, ani nenadaný (2,63) Jako nenadaný se ohodnotil pouze jeden student.
MOTIVACE	Chlapci - středně motivovaný (3,25) Dívky - středně motivované (3,08) Nejčastěji se objevovala odpověď středně motivovaný (38,1%) velmi časté byly také odpovědi motivovaný (23,8%) a málo motivovaný (28,6%).
PÍLE	Chlapci – středně pilný (3,38) Dívky – středně pilný (3,31) Nejčastější odpověď – středně pilný (47,6%) Jako velmi pilný se ohodnotil jen jeden žák

Ve srovnání se žáky základních škol dochází k rozdílům v hodnocení českého jazyka. Podle Pavelkové (2003) je tento předmět na ZŠ zjednodušeně hodnocen jako „neoblíbený, obtížný ale významný, špatný prospěch – charakteristika platí především pro chlapce“.

Z mých výsledků vyplývá zjednodušené vyjádření „ani oblíbený ani neoblíbený, ani obtížný ani snadný ale významný, prospěch v průměru 2 “ – tato charakteristika platí především pro chlapce, dívky vnímají tento předmět jako snazší a významnější než chlapci.

Ze srovnání vyplývá, že žáci gymnázia vnímají tento předmět jako oblíbenější, snazší a mají z něj lepší známky než žáci na ZŠ.

V těchto komentářích se ukázaly rozdíly mezi třídou tercií a kvartou a to ve formě i v obsahu odpovědí. Studenti z kvarty se vyjadřovali k zadání dotazníku, jejich odpovědi jsou delší, většina z nich využila možnost vyjádřit se ke kvantitativnímu hodnocení. Studenti z tercie se vyjadřovali spíše stručně, jejich odpovědi většinou zdůrazňovali osobu učitele jako hlavní faktor, který má nejdůležitější vliv na jejich postoje k předmětu. Tento rozdíl v přístupu studentů obou tříd je možné vysvětlit mírným odchýlením zadání v obou třídách – v tercii jsem dala studentům na jejich žádost možnost, aby se vyjádřili k učitelskému sboru, což většina třídy pojala jako svůj hlavní úkol. Další vysvětlení je možné vzhledem k věkovému rozdílu žáků obou tříd.

I přes výše zmíněné rozdíly jsem odpovědi obou tříd analyzovala společně, vzhledem k malému počtu studentů. Žáky jsem dle jejich odpovědí rozdělila do několika skupin přičemž jsem se snažila najít společného jmenovatele. K žákovskému komentáři přistupuji jako k důležité informaci.

Při bližší analýze komentářů začaly vystupovat problémy. V souladu s Rendlem (1994) se mi zdála velmi problematická sama kategorizace žákovských komentářů. Ukazuje se, že řada z nich by z jiného hlediska mohla být zařazena do jiné kategorie.

Cit.: „*V kontextu jiné kategorie pak nesou také poněkud jiný, posunutý význam. Žákovské komentáře tu tedy jsou, polyvýznamové, tedy nejednoznačné.*“ (RENDL, M.: Učitel v žákovském diskursu, Pedagogika, roč. XLIV, 1994, str.347).

V souvislosti s tímto faktem si uvědomuji, že mnou zvolená kategorizace je jen jednou z mnoha možných pohledů na danou problematiku.

2.1.1. OBLIBA PŘEDMĚTU

Rada žáků se k daném předmětu vyjádřila v souvislosti s oblibou tzn. předmět je baví nebo nebaví. Na tomto základě jsem vyčlenila podskupiny, které jsem nazvala fenomén baví a fenomén nebaví. Do těchto podskupin jsem zařazovala všechny odpovědi, které v sobě nesly jakoukoli informaci o oblibě předmětu.

Skoro všichni žáci uvedli bližší důvod, proč vnímají daný předmět jako oblíbený. Díky tomu jsem mohla fenomén baví rozvést a členit ho na další podskupiny.

2.1.1.1. FENOMÉN BAVÍ

2.1.1.1.1. Osoba učitele

„...baví mě, protože máme dobrou učitelku...“

„...profesorka umí dobře vysvětlit látku, ČJ mě baví díky ní...“

„...skvělá profesorka, baví mě ...“

„...mám ho ráda a baví mě, protože mám ráda profesorku, co nás učí...“

„...předmět mě baví, profesorka mi někdy leze na nervy...“

Vybraní studenti zdůrazňují souvislost mezi oblibou předmětu a osobou učitele. Až na jednoho žáka, který konkrétně udává souvislost mezi oblibou a didaktickými schopnostmi učitele ostatní blíže nespecifikují, proč je pro ně osoba vyučujícího tak důležitým faktorem. Nepřibližují, zda jim vyhovuje způsob výuky, přístup učitele k nim nebo další charakteristiky

Ve výše uvedeném souboru odpovědí se objevil zajímavý komentář, který poukazuje na fakt, že daný předmět může žáka bavit i když mu učitelka „leze na nervy“. Pro žáka v tomto případě existují jiné podstatnější, silnější faktory, které sytí jeho postoj k předmětu a žáka i přes výhrady k osobě učitele daný předmět vnímá jako oblíbený.

2.1.1.1.2. Obsah předmětu

„...literatura mě baví...“

„...pokud se do toho zahrnuje literatura, tak dobrý...“

Je přirozené, že žáky v daných předmětech různé učební látky baví či nebaví. Dělení českého jazyka na tři složky – gramatika, literatura a sloh je velmi rozšířené a ukazuje se, že obliba těchto tří složek je velmi rozdílná. Ve výše uvedených komentářích respondenti vyjádřili kladný emocionální vztah k literatuře. Fenomén baví se vztahuje k této složce předmětu, k ostatním se studenti nevyjadřují.

2.1.1.1.3. Nespecifikovaná odpověď

„...docela v pohodě...“

Jedná se o odpověď, která postrádá vysvětlení či odůvodnění vztahu žáka k danému vyučovacímu předmětu. Tuto odpověď bych mohla zařadit do subkategorie „spíše baví“. Dle komentáře můžeme soudit, že český jazyk je pro daného žáka „v pohodě“, což znamená, že vztah k němu je veskrze pozitivní, ale slovo „docela“ vytváří prostor pro možné negativní rysy daného předmětu.

2.1.1.2. FENOMÉN NEBAVÍ

Tato skupina žáků prezentuje v komentářích sníženou oblibu českého jazyka. V souvislosti s ní někteří žáci poukazují na termín „nuda“. Tato charakteristika ovšem v tomto případě není tak častá, proto jsem ji nevyčlenila samostatně jako „fenomén nudy“. Žádný ze studentů se k tomuto termínu blíže nevyjadřuje není patrné, co všechno je pod něj zahrnuto.

2.1.1.2.1. Obtížnost předmětu

- „...neboví mě, protože mi nejde, je to nuda a musím se na ni doma dlouho připravovat...“
- „...nemám rád, protože nejsem moc dobrý žák na tento předmět – to se pak odráží v mých známkách...“
- „...nemám rád. výjimky...“
- „...můj nejneoblíbenější předmět – je sice lehká, ale neboví mě...“
- „...mám ráda pravopisná cvičení, která mi jdou (bez učení)...“

Studenti se vyjadřují ke snížené oblíbě předmětu skrze subjektivně vnímanou obtížnost a skrze školní výsledky. V prvním z komentářů se objevuje pojem „nuda“, který zde vnímám právě jako důsledek nízké oblíby a vysoké obtížnosti, ale není blíže charakterizován.

Ve druhém komentáři se ukazuje zvýšená důležitost školních výsledků pro daného žáka. Předmět popisuje jako neoblíbený v důsledku špatných známek.

Předposlední komentář vypovídá o důležitosti oblíby předmětu pro daného žáka. Předmět vnímá jako lehký, ale přesto ho neboví.

2.1.1.2.2. Význam předmětu

- „...některé předměty jsou potřebné a tak se to naučím, ale nějak to neprobírám dopodrobna – vím, že je důležitý, ale neboví mě...“
- „...předmět sice důležitý, ale velice nudný...“

V této kategorii se žáci vyjadřují k významu předmětu v souvislosti s oblibou. Je zde patrná snížená obliba předmětu, ale současně žáci vnímají zvýšený význam. Chybí bližší vysvětlení, v čem spatřují důležitost, potřebnost nebo sníženou oblibu daného předmětu. I když žáci měli dostatečný prostor i čas pro svá vyjádření, odpovědi jsou velmi obecné.

2.1.1.2.3. Obecná vyjádření

„...nemám rád, hrůza, zakázal bych to učit...“

„...moc mě nebaví...“

Autor prvního komentáře, opět neodůvodňuje, proč vnímá daný předmět tak negativně. Zajímavé je u tohoto studenta srovnání druhé části dotazníku, ve které se měl vyjádřit k subjektivně vnímanému nadání, motivaci a pílí pro předmět s jeho třetí částí, kde hodnotil význam, zájem a obtížnost předmětu. Došlo tu k velkému rozdílu. Zatímco v komentářích je patrná velmi snížená obliba předmětu, sám se vnímá jako málo nadaný, málo motivovaný a líný ve třetí části hodnotí český jazyk jako významný, literatura je pro něj zajímavá a lehká. Tento rozpor mi připadal velmi zajímavý, proto jsem žáka později požádala o rozhovor, který následuje dále v textu.

Druhý komentář hodnotím jako frázi či banální odpověď. Komentář je obecný, nelze z něj blíže usuzovat na postoj k předmětu. K této odpovědi se nabízí vysvětlení, které jsem již v textu použila. Student nad svým komentářem příliš nepřemýšlel a napsal obecně ustálenou frázi, nebo se z nějakého důvodu nechtěl k problematice vyjadřovat konkrétněji.

Když srovnám odpovědi žáků, které jsem zahrnula pod fenomén baví, většina žáků dodává ke svému hodnocení předmětu i důvod, proč je to baví, nebo proč mají k českému jazyku kladný vztah. Jejich odpovědi jsou konkrétní. Naopak odpovědi ve fenoménu nebaví jsou velmi nekonkrétní, žáci většinou jen konstatují svůj postoj bez bližšího popisu okolností. Fenomén nebaví je na rozdíl od fenoménu baví méně elaborován.

2.1.2. OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU

„...mohl by být lehčí...“

„...profesorka dost vyžaduje – pravopis potřeba je, ale větné členy a podobné věci ne...“

„...nedělá mi žádné problémy...“

„...dokážu se na ni připravit, ale nějak nevyunikám...“

V rámci komentářů se objevily odpovědi, které se týkaly konkrétně obtížnosti předmětu. Všechny jsem je zahrнула do jedné skupiny, i když jsou mezi nimi rozdíly.

Žáci se zde vyjadřují jak k celému předmětu, tak k jeho fragmentům (k obsahu učiva). Na škále obtížnosti předmětu se pohybují v obou pólech. Opět se ukazuje souvislost mezi oblíbeností předmětu a školními výsledky.

2.1.3. PROFESOR

„...profesorka je nespravedlivá a přísná...“

„...s profesorkou není legrace...“

„...učivo ČJ – nezajímavé, je to profesorkou a jejím přístupem...“

„...je to učitelkou (málo motivovaný, středně pilný, málo nadaný)...“

„...dobrá kantorka...“

„...mohli bychom mít lepšího učitele...“

Osobu učitele jsem zařadila do kategorie – baví, ale současně jsem vyčlenila i samostatnou skupinu odpovědí, které souvisí právě s osobou učitele. Studenti se v těchto případech vyjadřují podstatně konkrétněji, než v předešlých komentářích. Většinou jsou schopni uvést nějaké bližší charakteristiky, kterými podpoří svůj názor na daného profesora. Jako důležité faktory, které ovlivňují jejich postoj k předmětu zde uvádějí : přístup, zábavnost, přísnost a nespravedlivost učitele.

Jsou zde ovšem zahrnuty i odpovědi, které jsou velmi obecné a bližší vyjádření chybí.

2.1.4. VÝZNAM PŘEDMĚTU

„...aspoň něco musím umět dobře napsat, ne?...“

„...bude se mi to hodit...“

„...bohužel bych to měl umět...“

Opět velmi obecné komentáře, které se týkají významu předmětu vzhledem k budoucnosti, ale chybí bližší specifikace.

Ze všech komentářů k českému jazyku vyplývají jako zastřešující kategorie opět tyto: oblíba, obtížnost, význam předmětu a osoba profesora. Některé z nich se dále dělí do subkategorií, nejvíce se to týká oblíby předmětu. Právě oblast oblíby je v českém jazyce dle mého názoru hlavním faktorem ovlivňujícím postoj k předmětu. V rámci ní jsem dále vyčlenila i význam a obtížnost předmětu, kterou žáci dávali do přímé souvislosti s oblíbou.

2.2. MATEMATIKA

OBLIBA

chlapci – oblíbený (2,25)

dívky - ani oblíbený ani neoblíbený (3,08)

nejčastější odpověď – ani oblíbený ani neoblíbený (33%)

vyskytovaly se zde všechny možnosti dané škálou

OBTÍŽNOST

chlapci – ani obtížný ani lehký (3,38)

dívky – ani obtížný ani lehký (2,54)

nejčastější odpověď ani obtížný ani lehký (38,1%)

vyskytovaly se zde všechny odpovědi dané škálou

VÝZNAM

chlapci – významný (1,63)

dívky – významný (1,69)

nejčastější odpověď velmi významný (47,6%)

odpověď málo významný zvolil jeden žák, odpověď nevýznamný nezvolil nikdo

ZNÁMKA chlapci (2,33)
dívky (2,35)
poměrně velká shoda mezi chlapci a dívkami ve výsledné známce z předmětu

NADÁNÍ chlapci nadaný (2,44)
dívky ani nadaný, ani nenadaný (3,23)
nejčastější odpověď ani nadaný ani nenadaný (47,6%)
vyskytly se zde všechny odpovědi dané škálou

MOTIVACE chlapci motivovaný (2,25)
dívky středně motivovaný (2,75)
nejčastější odpověď středně motivovaný
vyskytly se zde všechny odpovědi dané škálou

PÍLE chlapci ani pilný ani líný (3,25)
dívky ani pilný ani líný (3,12)
nejčastější odpověď středně pilný (42,9%)
odpověď líný zvolilo poměrně vysoké % žáků (19%)

Žáci ZŠ předmět matematika zjednodušeně považují za „neoblíbený, obtížný ale významný, špatný prospěch - charakteristika platí především pro děvčata“. Z hlediska pohlaví zde dochází k rozdílům, děvčata vnímají předmět jako vysoce významně obtížnější než chlapci.

Žáci gymnázia matematiku považují za „ani oblíbenou ani neoblíbenou, ani obtížnou ani lehkou, významnou, prospěch se pohybuje v průměru kolem 2,3 tzn. dobrý prospěch (charakteristika platí především pro děvčata)“ Z hlediska pohlaví dívky považují předmět za méně oblíbený ale také méně obtížný než chlapci. Tato skutečnost je velmi zajímavá v oblasti obtížnosti dochází k naprosto opačnému případu než se ukazuje u žáků v ZŠ.

Mezi žáky ZŠ a gymnázia dochází k rozdílům v oblasti oblíbenosti, obtížnosti i prospěchu.

2.2.1. OBLIBA PŘEDMĚTU

2.2.1.1. FENOMÉN BAVÍ

2.2.1.1.1. Osoba učitele

„... baví mě když mi to jde, docela to ujde, protože máme hodnou paní profesorku...“

„... baví mě, máme dobrou profesorku a některé věci využijeme, ale myslím si, že mnohočleny nám jsou na nic...“

„... baví mě všeobecně, dobrý profesor...“

Jako v případě českého jazyka se i zde v komentářích ukazuje přímá souvislost mezi oblibou předmětu a daným učitelem. Žáci vnímají profesora jako důležitý faktor, který ovlivňuje jejich postoj k předmětu.

V komentářích se však ukazují i další faktory, které žáky ovlivňují. V prvním z nich je důraz kladen na žákovu úspěšnost v předmětu. Žáka předmět baví, když mu jde, což může naznačovat, že obliba předmětu je přímo propojena s dosaženými výsledky v daném předmětu.

Druhý komentář zmiňuje význam předmětu. Dělí matematiku na části, z nichž některé jsou pro něj subjektivně významné, jiné naopak ne. Význam vnímá spíše přes využitelnost jednotlivých učebních látek.

Třetí komentář konstatuje oblibu celého předmětu i vyučujícího profesora.

2.2.1.1.2. Pozitivní emocionální vazba k předmětu

„... baví mě a docela mi jde...“

„... baví mě to, protože mi jde a jsem docela dobrý počtář, rád se na ní připravuju...“

„... to mě občas baví...“

„... docela i legrace...“

„... mám jí ráda i když mi moc nejde a s profesorem je sranda...“

Do této skupiny jsem zařadila komentáře, které předmět hodnotí jako zábavný, mají k němu pozitivní emocionální vztah. Stejně jako v předešlém případě se zde setkáváme

s komentářem, který oblibu předmětu vysvětluje úspěchem v předmětu. Dále zde zmiňuje i mimoškolní zájem o předmět, rád se na něj doma připravuje.

Poslední komentář velmi úzce souvisí s osobou učitele. Studentka má předmět ráda i přes fakt, že v něm nedosahuje takových výsledků, jaké by si představovala. Oblibu předmětu ovlivňuje osoba učitele, kterou žákyně vnímá jako zábavnou.

2.2.1.2. FENOMÉN NEBAVÍ

„... *nebaví, neumím...*“

„...*nebaví, nesnáším profesora...*“

„... *nebaví mě...*“

Tyto komentáře jsou velmi strohé, není možné z nich blíže popsat faktory, které ovlivňují sníženou oblibu. Je možné odhadovat, že snížená obliba souvisí v prvním případě se sníženou úspěšností v předmětu, ve druhém případě se sníženou oblibou profesora a třetí komentář je čistě jen konstatování faktu.

2.2.2. OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU

„...*španělská vesnice, nikdy nechci pracovat s čísly...*“

„...*dělá mi problémy pochopit novou látku...*“

„...*dlouho mi trvá, než pochopím počty...*“

„...*nemám jí ráda, protože mi moc nejde, ale docela mi nevadí hodiny...*“

„...*většinou to hned nepochopím...*“

Matematika je obecně považována za spíše obtížný předmět, je tedy přirozené, že pro některé studenty je tento předmět problematický. Studenti upozorňují na fakt, že učivo matematiky je pro ně náročné a je třeba delší časový úsek, než látku pochopí. Studenti se nezaměřují na jednotlivé učební látky, hodnotí matematiku jako předmět globálně.

Zajímavý je opět komentář, který popisuje sníženou oblibu předmětu právě pro zvýšenou obtížnost, ale v závěru poznamenává, že hodiny matematiky mu nevadí.

2.2.3. VÝZNAM PŘEDMĚTU

„...velké ambice a potřeba...“

„... budu to potřebovat...“

„... bude se mi to hodit...“

„...úplný kraviny, snad kromě trojčlenky, procent a výrokové logiky, kantorka skvělá...“

Studenti v této skupině se vyjadřovali k subjektivně vnímanému významu předmětu. Objevuje se zde vnímaná potřeba předmětu vzhledem k budoucnosti a

2.2.4. OSOBA UČITELE

„... velmi přísný profesor...“

„... chytrý, vzorový profesor...“

„... profesor je vtipný, inteligentní a mám ho docela rád...“

„... dobrý kantor...“

V komentářích které jsem zahrnula do skupiny osoba učitele se žáci o profesorovi vyjadřují veskrze pozitivně. Popisují jeho osobnostní charakteristiky a objevuje se zde i zmínka o jeho inteligenci – matematika je jediný předmět, kde se žáci tématu inteligence věnují. V jednom komentáři se objevuje i popis zvýšené obliby daného učitele.

2.2.5. GENETICKÁ DISPOZICE

„...matematiku mám po babičce...“

Žák uvádí jako faktor, který ovlivňuje jeho postoj k předmětu matematika genetické dispozice.

2.2.6. ZÁJEM O PŘEDMĚT

„... je to zajímavá věda, přitahuje mě luštění rovnic, úloh a podobných, mám ráda tajemství...“

„... vcelku zajímavé a zábavné...“

„... přestože nejsem moc inteligentní, mám rád logické úlohy...“

„... snažím se, protože mě baví a zajímám se o ní, máme i celkem dobrou profesorku...“

V matematice se jako v jediném předmětu objevily komentáře, které se týkají bezprostředně zájmu o předmět.

V tomto předmětu se veskrze objevují stejné zastřešující kategorie, jako v českém jazyce. Je to opět oblíba, obtížnost, význam předmětu a osoba učitele. Matematika je ovšem jediným předmětem, ve kterém se objevuje další nová kategorie a to zájem o předmět. V jiném předmětu se žádný z žakovských komentářů této oblasti netýká.

Také v matematice hodnotím jako nejdůležitější faktor postoje k předmětu oblast oblíby. Ve srovnání s českým jazykem jsem více žakovských komentářů zařadila pod fenomén baví, který jsem dále rozdělila do dvou podskupin (učitel, pozitivní emocionální vazba k předmětu).

2.3. ANGLICKÝ JAZYK

OBLIBA

chlapci - ani oblíbený ani neoblíbený (3,31)

dívky – ani oblíbený ani neoblíbený (2,96)

nejčastější odpovědi ani oblíbený ani neoblíbený (28,6%), oblíbený (26,2%)

vyskytují se zde všechny odpovědi dané škálou

OBTÍŽNOST

chlapci – ani obtížný ani snadný (2,63)

dívky – ani obtížný ani snadný (2,69)

nejčastější odpověď ani obtížný ani snadný (33,3%)

odpověď velmi obtížný zvolilo poměrně vysoké % žáků (14,3%)

vyskytují se zde všechny odpovědi dané škálou

VÝZNAM

chlapci – velmi významný (1,44)

dívky – velmi významný (1,35)

nejčastější odpověď – velmi významný (71,4%)

nevyskytuje se odpověď – nevýznamný, odpověď - málo významný
zvolil jeden student

ZNÁMKA chlapci 2,53
dívký 2,27

NADÁNÍ chlapci – ani nadaný ani nenadaný (3,00)
dívký - nadaný (2,73)
nejčastější odpověď – nadaný (33,3%)
poměrně vysoké % žáků zvolilo odpověď málo nadaný (26,2%)

MOTIVACE chlapci – motivovaný (2,69)
dívký – motivovaný (2,38)
nejčastější odpověď – motivovaný (35,7%)
poměrně vysoké % žáků zvolilo odpověď - velmi motivovaný
(23,8%)
vyskytují se zde všechny odpovědi dané škálou

PÍLE chlapci – pilný (2,81)
dívký – pilný (2,62)
nejčastější odpověď – středně pilný (38,1%)
vyskytovaly se zde všechny odpovědi dané na škále

Žáci ZŠ vnímají anglický jazyk zjednodušeně jako „oblíbený, středně obtížný, vysoce významný“ a v názoru na význam předmětu se velmi shodují. Žáci gymnázia považují předmět zjednodušeně za „oblíbený, ani obtížný ani snadný ale velmi významný“. Také tito žáci se v názoru na význam předmětu velmi shodují. V této kategorii dochází k vysoké shodě v postoji k předmětu mezi žáky ZŠ a gymnázia.

2.3.1. OBLIBA PŘEDMĚTU

2.3.1.1. FENOMÉN BAVÍ

„... baví, mám se co učit...“

„... Aj mě baví...“

„... baví mě, jde mi...“

Fenomén baví v tomto případě zastupují tři žákovské komentáře a každý z nich má jiné konotace. Předmět žáka baví, protože se má co učit, tzn. je zde stále prostor pro získávání nových informací, žáka baví učit se.

Ve druhém případě se jedná o pouhé konstatování, že daný předmět žáka baví. Tuto skutečnost blíže nevysvětluje.

Ve třetím případě se jedná o typ komentáře, který se vyskytuje i v předešlém předmětu, tedy v matematice. Jedná se o případ, kdy žáka předmět baví, protože mu jde, je v něm úspěšný.

2.3.2. OSOBA PROFESORA

Komentáře které jsem zařadila do kategorie osoba učitele jsem se rozhodla dále vnitřně členit, protože zde bylo patrné odlišné chápání osoby učitele ve vztahu k předmětu u jednotlivých žáků.

2.3.2.1. Baví i přes sníženou oblibu profesora

„... angličtina mě baví, cizí jazyky jsou důležité, až na profesorku je tento předmět úplně v pohodě...“

„... baví mě a myslím, že pro ni mám i nadání, ale nebaví mě hodiny profesorky...“

„... není tak hrozná, docela by mě bavila, kdyby nebyla taková profesorka...“

„... baví mě, chtěla bych jí umět dobře, ale paní profesorka mi moc nevyhovuje...“

„... je mým oblíbeným předmětem, ale paní profesorku moc v oblibě nemám...“

„... hodně mě baví, ale paní profesorka si myslí, že máme jen ten její předmět, hodně nadrzuje těm chytřejším a dobírá si ty hloupější, kvůli ní se hodin i bojím...“

„... docela mě baví až na učitele, bude se mi v životě hodit...“

„... baví mě i přesto, že se bojím profesorky, musím se na ní hodně připravovat, což je někdy nuda, ale některý úkoly mi připadají zábavný...“

V této skupině žákovských komentářů se ukazuje zajímavá skutečnost. Předmět žáky baví, i když osobu učitele vnímají negativně. Obliba předmětu je v těchto komentářích

vysoká a naopak obliba profesora je snižená. Žáci vesměs vnímají daný předmět jako důležitý, oblíbený, ale osoba profesora je zde vnímána spíše negativně. Týká se to jak jeho didaktických schopností (nebaví mě hodiny profesorky), žáci zmiňují strach z profesorky. Měla jsem možnost se žáky o těchto věcech hovořit v následných rozhovorech. Ukazuje se, že profesor klade velký důraz na gramatickou část jazyka na úkor konverzaci, což žáci vnímají negativně a je možné, že tento fakt přispívá ke snížené oblibě profesora.

2.3.2.2. Snižená obliba předmětu způsobená profesorem

„... nebaví díky vyučujícímu...“

„... nemám rád kvůli profesorce...“

„... je to profesorkou (málo motivovaný, málo nadaný)...“

Žáci v tomto případě, naopak od předchozí subkategorie, vnímají daný předmět jako neoblíbený a to díky učiteli. Dá se říci, že je to standardní postoj. Osoba učitele je zde silným faktorem, který ovlivňuje žákovský postoj k předmětu. Je zde vidět přímá souvislost mezi sníženou oblibou osoby učitele a tím pádem je snižená i obliba předmětu.

2.3.2.3. Přísná profesorka

„... profesorka je přísná...“

„... přísná kantorka...“

„... musíme dávat pořád pozor a když nachytá profesorka někoho nepřipraveného – má pětku...“

Žáci se v této subkategorii vyjadřovali k osobnostním charakteristikám daného profesora. Konstatují, že ho vnímají jako velmi přísného, vyžadujícího po nich neustálou přípravu na daný předmět. S přihlédnutím ke komentářům ze subkategorie II.I. je možné odhadovat, že žáci mají z tohoto učitele a jeho vyučovacích strategií strach. Je zde možné domýšlet, že tento strach může stát za postojem žáků z výše uváděné kategorie a to vysoká obliba předmětu a snížená obliba učitele.

2.3.2.4. Snížená obliba profesora

„... máme špatnou profesorku, učíme se pořád to samý...“

„... nesnáším profesorku, dělá naschvály, méně nadaní mají u ní horší podmínky...“

Tyto komentáře se vztahují bezprostředně k osobě učitele a k jeho snížené oblíbenosti u žáků. První komentář se soustředí na metodickou stránku daného předmětu, druhý spíše na osobnostní charakteristiky profesora.

2.3.2.5. Dobrý profesor

„... skvělá profesorka...“

„... vadí mě profesorčino zkoušení, ale jinak je dobrá, donutí mě se to naučit...“

V této subkategorii se žáci vyjadřovali k oblibě profesora v pozitivních konotacích. První komentář konstatuje zvýšenou oblibu daného učitele, druhý se vyjadřuje k faktu, že i když mu na profesorovi vadí styl zkoušení, přesto mu v jiných situacích vyhovuje.

2.3.3. VÝZNAM PŘEDMĚTU

„... jazyk, se kterým se domluví skoro všude...“

„... bude se mi to hodit...“

„... nebaví mě, ale je důležité, že se jí učím...“

„... potřeba v budoucím životě...“

Žáci vnímají tento předmět, jako důležitý a to převážně vzhledem k budoucnosti. Popisují, že se jim bude hodit, všude se s ním domluví. Je zde i komentář, který se o anglickém jazyce vyjadřuje jako – nebaví mě, ale je důležité, že se jí učím. Tento komentář poukazuje na fakt, že subjektivně vnímaná důležitost může

2.3.4. OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU

„... jazyky mi nikdy nešly a není nic, co by mě k tomu motivovalo, musím se to naučit, tak se to naučím, ale nic z toho nemám...“

„... jazyky mi nikdy nešly, rodný jazyk je ČJ, tak nevím, proč bych ho měl měnit, ale jelikož alespoň jeden jazyk je nutností, musím se s tím nějak poprat...“

„... moc mi to nejde, ale snažím se ...“

„... zvládám základy, které pomalu rozvíjím...“

Komentáře, které jsem zahrnula do kategorie obtížnost předmětu se zaměřují na vnímání subjektivně zvýšené obtížnosti daného předmětu. Žáci popisují, že jim daný předmět nejde, ale přesto se snaží. Tento fakt je dle mého názoru způsoben zvýšenou významností. Angličtina je obecně žáky vnímána jako významný předmět, proto je možné, že i když mají žáci pocit, že jim nejde, vnímají její význam a snaží se s předmětem nějak „poprat“.

2.3.5. NEMÁM RÁDA ANGLIČTINU

„... strašný jazyk...“

„... nemám ráda zapamatovat si slovíčka...“

Tito žáci konstatují sníženou oblibu předmětu. Druhý z komentářů se zaměřuje jen na určitou část, která s předmětem souvisí, což je zapamatování slovíček. Nevyjadřuje se k předmětu jako k celku.

2.4. OBCANSKÁ VÝCHOVA

OBLIBA

chlapci – ani oblíbený ani neoblíbený (2,69)

dívky - ani oblíbený ani neoblíbený (3,19)

nejčastější odpovědi –oblíbený (28,6%) a neoblíbený (28,6%)

vyskytovaly se zde všechny možnosti dané škálou

OBTÍŽNOST

chlapci – lehký (3,88)

dívky – lehký (4,15)

nejčastější odpověď – snadný (45,2%)

odpověď – velmi obtížný se zde nevyskytovala, odpověď - obtížný zvolil jeden žák

VÝZNAM chlapci – zčásti významný (2,94)
dívkami – zčásti významný (3,35)
nejčastější odpověď - zčásti významný (33,3%)
vyskytovaly se zde všechny odpovědi na škále

ZNÁMKA chlapci (1,47)
dívkami (1,27)

NADANÍ chlapci nadaný (2,19)
dívkami ani nadaný, ani nenadaný (2,50)
nejčastěji se vyskytovaly odpovědi nadaný (38,1%) a ani nadaný ani nenadaný (38,1%)
vyskytly se zde všechny odpovědi dané škálou

MOTIVACE chlapci málo motivovaný (3,75)
dívkami málo motivovaný (3,73)
nejčastější odpověď středně motivovaný (38,1%)
velké % žáků zvolilo odpověď – nemotivovaný (33,3%)
vyskytly se zde všechny odpovědi dané škálou, odpověď motivovaný zvolil pouze jeden žák

PÍLE chlapci málo pilný (3,94)
dívkami málo pilný (3,96)
nejčastější odpověď líný (42,9%)
odpověď velmi pilný zvolil jen jeden student

Žáci ZŠ zjednodušeně vnímají předmět občanská výchova jako „oblíbený, snadný, málo významný.“ Žáci se shodují v názoru na obtížnost, děvčata dostávají lepší známky než chlapci. Žáci gymnázia hodnotí daný předmět jako „ani oblíbený, ani neoblíbený, snadný z části významný“. K rozdílům dochází mezi žáky v hodnocení oblíbenosti a významu

daného předmětu. Žáci gymnázia vnímají občanskou výchovu jako méně oblíbenou, ale více významnou než žáci na ZŠ. Rozpor v oblasti oblíbenosti by mohl být způsoben osobou učitele, kterou žáci hodnotí veskrze negativně.

2.4.1. OSOBA UČITELE

2.4.1.1. Snížená oblíbenost předmětu způsobená profesorem

„...bavila by mě, kdyby to profesorka dokázala podat alespoň trochu zajímavě; je to o komunikaci a psychologii a to mě baví, ale ona to tak nebere a je na ní vidět, že to dělá jen proto, že musí a ne proto, že jí to baví a to mě odrazuje...“

„...než jsme dostali tuto profesorku, tak to bylo super...“

„... kdybychom na to měli někoho jiného, tak bych byl (možná) více motivovaný a pilný...“

„...je jednoduchá, ale nebaví mě kvůli profesorce...“

„...Ov a Hv jsou fajn předměty, ale díky profesorce je moc nemám v lásce...“

„...dřív mi Ov vůbec nevadila, teď je to teror...“

„...myslím, že je problém v učiteli, moc mě nebaví, nebudu jí potřebovat a taky je to nuda...“

„...zmatená kvůli častému střídání profesorů...“

„...nevyhovuje mi profesor...“

„...učíme se nezajímavé a nějak nezajímavé věci...“

Skoro polovina všech komentářů, které jsem měla k dispozici k předmětu občanská výchova se zaměřuje na osobu učitele. Žáci prezentují subjektivně sníženou oblíbenost předmětu právě díky profesorce. Poukazují na fakt, že předmět sám o sobě by vnímali za lehký a bavil by je, kdyby tento předmět vyučoval jiný učitel. Z prvního komentáře, který je rozsáhlejší, je možno odhadovat příčiny učitelovi neoblíbenosti. Žákyně poukazuje na snížené didaktické schopnosti profesorky a subjektivně vnímá sníženou oblíbenost předmětu pro daného učitele.

2.4.2. FENOMÉN NUDY

„...nuda, nuda, nuda...“

„...nezajímavé a nudné...“

„...nebaví, velká nuda...“

„...Ov mě vůbec nemotivuje, protože mě vůbec nebaví, je to trpěná nuda...“

Tato skupina žáků považuje občanskou výchovu za nudný a nezajímavý předmět. Bohužel žáci tento fakt pouze konstatují, ale blíže nepopisují. Ve druhém komentáři jsou tyto dva fenomény odděleny. Žák popisuje předmět jako nezajímavý a nudný. Naopak ze třetího komentáře je dle mého názoru patrná jakási vztahová souvislost mezi těmito fenomény. Otevírá se zde prostor pro další podrobnější analýzu daných fenoménů. Bylo by možné a jistě zajímavé, zaměřit se na ně v následných rozhovorech se žáky, ale já jsem si předem stanovila jiná kritéria, proto se tímto tématem v rozhovorech blíže nezabývám

2.4.3. VÝZNAM PŘEDMĚTU

„... je zbytečná, vůbec by se neměla vyučovat...“

„...zbytečnost...“

„... zbytečný předmět...“

„... neznalost neomlouvá...“

Tito žáci vnímají občanskou výchovu jako zbytečný (nevýznamný) předmět. Opět jsou komentáře pouhým konstatováním a není možné blíže specifikovat faktory, které jsou pro tento postoj důležité.

Poslední z komentářů reflektuje význam daného předmětu pro běžný život. Dle mého názoru žák vyjadřuje myšlenku, že některé věci je důležité znát a jejich neznalost neomlouvá. Dalo by se říci, že i přes negativní okolnosti, které působí na předmět žák vnímá a zdůrazňuje význam předmětu.

2.4.4. FENOMÉN BAVÍ

„...dobré, baví mě to, není to tak obyčejné a o ničem...“

Do kategorie baví jsem v tomto předmětu zařadila jen jeden komentář. Žák vnímá předmět v jistém ohledu za neobyčejný a o něčem. Opět nemohu specifikovat, co znamená

v jeho pojetí výraz – není to tak obyčejné a o ničem. Je možné, že žák shledává předmět zábavný, zajímavý, významný.

2.4.5. OBSAH PŘEDMĚTU

„... nerada se učím o vládě a právních věcech...“

Do této kategorie jsem zařadila komentář, který se týká jen jedné části předmětu. Žákyně popisuje učební látku, kterou se nerada učí, nevyjadřuje se k předmětu jako k celku.

2.5. HUDEBNÍ VÝCHOVA

OBLIBA	chlapani – ani oblíbený ani neoblíbený (3,31) dívky - ani oblíbený ani neoblíbený (3,46) nejčastější odpověď – neoblíbený (28,6%) poměrně vysoké % žáků zvolilo odpověď – velmi neoblíbený (23,8%) vyskytovaly se zde všechny možnosti dané škálou
OBTÍŽNOST	chlapani – snadný (3,69) dívky – snadný (3,96) nejčastější odpověď snadný (47,6%) poměrně vysoké % žáků zvolilo odpověď velmi snadný (26,2%) vyskytovaly se zde všechny odpovědi dané škálou
VÝZNAM	chlapani – nevýznamný (4,50) dívky – málo významný (4,35) nejčastější odpověď nevýznamný (59,5%) odpověď velmi významný a významný nezvolil žádný student
ZNÁMKA	chlapani (1,67)

dívky (1,23)

NADÁNÍ chlapci ani nadaný, ani nenadaný (3,31)
dívky ani nadaný, ani nenadaný (2,85)
nejčastější odpověď - nadaný (33,3%)
vyskytly se zde všechny odpovědi dané škálou

MOTIVACE chlapci málo motivovaný (4,06)
dívky málo motivovaný (4,12)
nejčastější odpověď nemotivovaný (54,8%)
odpověď velmi motivovaný zvolil jen jeden student
vyskytly se zde všechny odpovědi dané škálou

PÍLE chlapci málo pilný (3,88)
dívky málo pilný (4,15)
nejčastější odpověď líný (50%)
vyskytovaly se zde všechny odpovědi dané škálou

Žáci vnímají hudební výchovu obdobně jako občanskou výchovu. Zjednodušené vyjádření „oblíbená, snadná, málo významná“. Pavelková (2003) hodnotí tento předmět v rámci ostatních výchov, z nichž žáci považují hudební výchovu za nejméně oblíbenou. Žáci gymnázia hudební výchovu považují zjednodušeně za „neoblíbenou, snadnou a nevýznamnou“. Opět je zde mezi oběma skupinami žáků relativně velký rozdíl ve vnímání oblíbenosti předmětu, který je podle mého názoru, obdobně jako u občanské výchovy způsoben osobou učitele.

2.5.1. OSOBA UČITELE

Hudební a občanskou výchovu vyučuje v obou třídách stejná profesorka. Žáci tuto skutečnost v některých komentářích zdůrazňují. Jak je patrné z analýzy předmětu občanská výchova, osoba učitele j v tomto předmětu poněkud problematická. Tyto okolnosti se ukazují současně i v předmětu hudební výchova.

2.5.1.1. Snížená obliba profesora

„...stejná profesorka jako na Ov, takže hrůza...“

„...nevyhovuje mi učitel...“

„...profesorka je náladová a velice vznětlivá...“

„...příšerná profesorka, všichni jí nesnáší...“

Tyto komentáře se zaměřují bezprostředně na osobu učitele, kterého vnímají veskrze negativně. Jeden z komentářů se konkrétně zaměřuje na osobnostní vlastnosti profesora (náladovost, vznětlivost). Žáci se nevyjadřují k předmětu jako takovému, jen konstatují svou sníženou oblibu vyučujícího.

2.5.1.2. Snížená obliba předmětu způsobená profesorem

„...nemám Hv rád, protože nás má paní profesorka, která je jako počasí...“

Student dává do přímé souvislosti sníženou oblibu předmětu s osobou učitele. Naznačuje, že díky osobnostním vlastnostem profesora, které subjektivně chápe jako negativní, se snižuje jeho obliba daného předmětu.

2.5.1.3. Význam předmětu

„...jelikož máme stejnou profesorku jako na Ov tak si to dokážete představit a ještě Hv mě moc nezajímá, historie a tak mi přijde, že to nebudu potřebovat, když to nechci studovat...“

„...absolutně zbytečná, nesympatie k vyučujícímu...“

Oba komentáře jsou koncipovány obdobně. Studenti konstatují sníženou oblibu profesora a dále se vyjadřují k předmětu samotnému. Vnímají ho jako subjektivně nevýznamný (nebude ho potřebovat, protože se v něm nechce dále vzdělávat, je naprosto zbytečný) a nezajímavý.

2.5.1.4. Obliba předmětu

„...hudebku mám ráda jen proto, že občas i zpíváme, ale nesnáším naši profesorku...“

V tomto případě studentka inklinuje jen k jisté části obsahu předmětu a to ke zpěvu. Zajímavé je, že obliba zpěvu je zásadní pro vnímání celého předmětu. Studentka uvádí, že má předmět ráda jen kvůli zpěvu, jeho obliba tedy ovlivňuje oblibu celého předmětu. I zde studentka uvádí sníženou oblibu profesora.

2.5.1.4.1. FENOMÉN NUDY

„...nudný předmět...“

„...nezajímavá a nudná...“

„...hrozná nuda...“

„...nuda...“

Hudební výchova je druhý předmět, kde jsem na základě komentářů vyčlenila kategorii – „nuda“. Jako v občanské výchově ani zde se studenti nevyjadřují konkrétně, jen konstatují fakt, že předmět je nudný. Bohužel nemohu blíže tento fenomén specifikovat. Je zajímavé, že v komentářích, které jsem zařadila do ostatních kategorií se žáci vyjadřují podstatně konkrétněji.

2.5.1.4.2. OBSAH PŘEDMĚTU

„...zpěv mě baví...“

„...kromě zpěvu mě na ní nic nebaví...“

Tito studenti uvádějí jen jednu část předmětu, která je baví, nevyjadřují se k předmětu jako k celku.

2.5.1.4.3. VÝZNAM PŘEDMĚTU

„...nevím, k čemu to budu potřebovat...“

Tento komentář se vztahuje k významu předmětu, který daný student vnímá jako snížený. Nevidí kde by se uplatnila potřebnost tohoto předmětu vzhledem k budoucnu.

2.5.1.4.4. OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU

„... *nemám hudební sluch, nikdy mi nešly noty...*“

Tento komentář se týká konstatování subjektivně vnímané obtížnosti předmětu.

Jak vyplývá z výsledků Pavelkové (2003), občanská výchova spolu s výtvarnou, hudební a tělesnou výchovou jsou zjednodušeně považovány za : „oblíbené, snadné a málo významné“, je tedy naprosto

Ve všech předmětech kromě matematiky se vyskytuje v některých komentářích označení, že předmět nebo nějaká jeho část je nudná. Vždy je to však ve spojení s další charakteristikou předmětu např: „*předmět důležitý, ale nudný*“.

V občanské výchově je těchto komentářů větší množství, proto jsem vytvořila samostatnou kategorii. Fenomén nudy se zde propojuje s nezájmem a sníženou oblibou předmětu. Žáci se vyjadřují velmi nekonkrétně, není možné blíže zjistit, jaký obsah má v jejich podání termín nuda. Na tuto problematiku jsem se blíže zaměřila v návazných rozhovorech se žáky.

Z výše uvedených komentářů je patrné, že v předmětu občanská výchova hraje důležitou roli osoba učitele, kterou většina žáků vnímá negativně. Profesora považují za hlavní důvod snížené obliby předmětu. I počet komentářů v kategorii fenomén bavi je podstatně snížený oproti ostatním předmětům.

V komentářích se nevyskytuje kategorie obtížnosti předmětu. Jen jeden žák uvádí, že je pro něj lehká, ale kvůli profesorovi ho nebaví. Může to znamenat, že žáci vnímají daný předmět jako triviální, tím pádem nemají potřebu se k obtížnosti vyjadřovat.

Občanskou výchovu je možné, jak z komentářů vyplývá, hlavně kvůli osobě profesora, zjednodušeně charakterizovat jako „nezábavný, nudný, nevýznamný předmět“

Ve všech předmětech se shodně objevily tyto kategorie: obliba (fenomén bavi, nebaví), obtížnost a význam předmětu, u matematiky se objevil i zájem o předmět. Je zajímavé, že u všech předmětů se shodně ukazuje, že v oblasti obliby předmětu – fenomén

nebaví – žáci nejsou schopni blíže specifikovat svůj postoj k předmětu. Uvádějí, že je předmět nebaví, ale důvod proč tomu tak je už nedodávají.

3. VÝZNAM, ZÁJEM, OBTÍŽNOST

V předešlé kapitole se objevily kategorie, které ovlivňují postoj k předmětu. Byl to mezi jinými i význam předmětu, obtížnost předmětu a zájem o předmět. Právě tyto tři kategorie jsem si zvolila jako ty, které bych chtěla blíže zmapovat. Většinou žáci tyto kategorie jen konstatovali, blíže je nspecifikovali. Zajímalo mě, co přesně ovlivňuje tyto kategorie, co např. zájem – zdá se žákům zajímavý výklad učitele, některá kapitola v předmětu nebo je to něco jiného? Budou se kategorie, které vyemergovaly v předešlé kapitole opakovat či překrývat i zde? Budou žáci schopni odpovědět na příslušné otázky?

Sestavila jsem dotazník, který se detailně zaměřil právě na tyto tři kategorie. Žáci se měli vyjadřovat k jednotlivým předmětům co nejkonkrétněji. Tyto dotazníky jsem analyzovala skrze všechny předměty. Bylo by možné zaměřit se na srovnání obou tříd nebo jednotlivých předmětů, mě však zajímaly hlavní charakteristiky které jdou napříč předměty.

Žáci měli v každé zvolené kategorii u jednotlivých předmětů konkrétně popsat, co vnímají na předmětu jako obtížné, významné a zajímavé. Na vyplnění dotazníku měli žáci dostatek času i prostoru.

3.1. OBLAST VÝZNAMU

V této kategorii mě zajímalo, co a proč považují žáci v jednotlivých předmětech za významné tzn. co ovlivňuje jejich vnímání subjektivního významu předmětu. Je pro ně významný celý předmět, jeho části nebo něco jiného?

V dotazníku se vyskytovaly nejčastěji odpovědi, které nic bližšího nevysvětlovaly jen konstatovaly, zda je daný předmět významný či nevýznamný. Takových odpovědí bylo

z celkového počtu 23%. Tento druh odpovědi může naznačovat následující. Žáci nad svým vyjádřením buď nepřemýšleli, nepochopili instrukci, je to prvoplánové označení, jak to cítí, jsou líní, nechtělo se jim více o problematice přemýšlet nebo o tom něco vědí, ale leknou se např., že by jejich vyjádření bylo naivní.

Z ostatních odpovědí, které byly již konkrétnější, jsem vytvořila následující kategorie.

3.1.1. OBSAH PŘEDMĚTU

„...autoři knih...“

„...orientace v historii...“

„...slovička...“

„...konverzace...“

V této kategorii žáci jmenují jednotlivé dílčí části předmětů, které subjektivně vnímají jako významné nebo naopak nevýznamné. Popis proč zvolili právě tyto části v komentářích chybí.

3.1.2. METODIKA

(Tuto subkategorii pojmám jako soubor vyučovacích metod, které učitel používá)

„...zkoumání pod mikroskopem...“

„...čtení z mapy...“

V této skupině se žáci vyjadřovali převážně k metodickým postupům, které v jednotlivých předmětech považují za významné.

3.1.3. BANALITY, FRÁZE

„...měli bychom to umět, je to potřeba...“

„...významné, abychom věděli, uměli (něco napsat, počítat, něco o minulosti,...)...“

„...významné umět pravopis, abychom nevypadali jako blbci...“

„...důležité k obecnému vědění...“

Další velmi početnou skupinou odpovědí byly takové, které konkrétně nic neřeknou, ale žáci v podstatě na otázku odpověděli. Zdá se, jako by žáci chtěli odpovědět, splnit úkol, možná mi udělat radost, ale v podstatě mi o svém postoji nechtějí nebo nemohou nic říci. Proto volí naprosto banální odpověď.

Tato skupina žáků použila ve svých komentářích společensky nastavené banality, které se v souvislosti se školou a školní realitou velmi často používají. Myslím tím např. to, že škola je významná, abychom něco věděli. To, že některé předměty „bychom měli umět“ nebo „jsou potřeba“ je sice pravda, ale takovou odpověď u studenta víceletého gymnázia vnímám jako frázi, či banalitu. Nabízí se další vysvětlení - žáci o tématu nechtějí z nějakého důvodu více přemýšlet a napíší první, co je napadne. Je možné též vysvětlení, že se žák obává, aby jeho odpověď nebyla vnímána jako naivní a raději zvolí obecně užívanou frázi.

3.1.4. ASPIRACE DO BUDOUCNA

„...důležité pro úspěch v životě...“

„...významné pro povolání, které bych rád dělal...“

„...významné jen pro ty, kteří to chtějí dále studovat...“

„...významný jak pro koho...“

„...nevýznamné - nepotřebuju to...“

„...významné, budeme to potřebovat, bude se mi to hodit...“

V této kategorii žáci hodnotí předmět jako celek a jeho význam vzhledem k budoucnosti. V souvislosti s těmito velmi obecným a stručnými komentáři vyvstává otázka, zdali je možno na jejich základě tyto žáky chápat jako perspektivně orientované. Je zde vidět jakýsi dlouhodobější plán, tito žáci vnímají požadavky školy v souvislosti se svými perspektivami a plány do budoucna. Pro bližší diagnostiku žáků by bylo nutné získat více informací, přesto si myslím, že je zde náznak perspektivní orientace žáků evidentní.

V komentářích se setkáváme charakteristikami daných předmětů jako např. předmět je potřebný, důležitý, bude se mi hodit. V tomto vymezení vnímám jakousi rozdílnost.

3.1.5. PRAKTICKÝ VÝZNAM

„...*chci dobře vypadat (TV)*... “

„...*významné – rozvíjí fantazii (VV)*... “

„...*významná, abychom nebyli bečky sádla (TV)*... “

„...*významná, abychom se ve společnosti chovali dobře (OV)*... “

„...*významné pro praktický život (fyzika – nestrkat prsty do zásuvky)*... “

„...*není moc významné probírat kosti, ale je významné vědět, kde leží nějaká země*... “

Tito žáci vnímají bezprostřední význam předmětu pro svou osobu skrze jeho praktický význam. Spatřují význam předmětů v jejich přesahu do společenského či osobního života. Jmenují konkrétní oblasti života, ve kterých je pro ně předmět významný. Je zde patrný jakýsi výchovný či socializační aspekt předmětu.

Žáci dostali možnost vyjádřit svůj názor k jednotlivým předmětům. Někteří z nich jak jsem popsala výše tento prostor využili, jiní ne. Je zajímavé, že žáci na jednu stranu tvrdí, že jisté předměty jsou pro ně nevýznamné, ale na druhou stranu nejsou schopni blíž popsat v čem tento problém spatřují. Položila jsem otázku a většina žáků buď přepsala instrukci, nebo zvolila banální odpověď. Je zajímavé, že se žáci v podstatě vyjádřili k významu jednotlivých předmětů, ale jejich odpovědi nepřinesly žádnou konkrétní představu o významnosti či naopak nevýznamnosti. Jediné, co je možné vyvodit je fakt, že žáci vnímají jako významné či naopak nevýznamné některé části předmětu, nebo metodický přístup zvolený učitelem.

V oblasti významu, kterou jsem se pokusila zmapovat jsem vyčlenila pět subkategorií. Jsou to : obsah předmětu, metodika, banality-fráze, aspirace do budoucna, praktický význam. Největší počet konkrétních odpovědí byl v posledních dvou zmiňovaných subkategoriích. Je patrné, že většina žáků hodnotí předmět jako významný ve chvíli, kdy v něm spatřuje subjektivní význam vzhledem k budoucnosti tzn. perspektivní orientace do budoucna.

Také druhá subkategorie – praktický význam – je žáky zdůrazňována dle mého názoru především proto, že je zde opět patrný vztah k budoucnosti.

Pokud tedy žáci byli schopni vyjádřit konkrétní postoj k předmětu, akcentovali především jeho význam vzhledem k budoucnosti, potažmo k jejich budoucímu studiu či zaměstnání.

3.2. OBLAST ZÁJMU

I v oblasti zájmu jsem postupovala obdobně jako ve výše uvedené oblasti významu. Opět jsem se snažila rozčlenit komentáře do skupin podle společných charakteristik. Všechny skupiny se opakovaly až na nově vzniklou skupinu – nuda. Tento fenomén se ukázal již při mapování žákovských postojů u jednotlivých předmětů, nebyl ovšem blíže specifikován. Ani v tomto dotazníku žáci odpovědi týkající se fenoménu nudy nepopisují, nevysvětlují, jen konstatují.

3.2.1. OBSAH PŘEDMĚTU

anatomie člověka, sexuální výchova

Žáci hodnotí jednotlivé části předmětu, které vnímají buď jako zajímavé, nebo naopak nezajímavé.

3.2.2. METODIKA

„...zajímavé jsou pokusy...“

„...zajímavé je čtení z anglického časopisu...“

„...zajímavé – praktické ukázky (když si ukazujeme v mapě)...“

„...poslouchání magnetofonu je velmi nezajímavé (N)...“

„...většinou nezajímavé kvůli stylu výuky...“

„...nezajímavé – furt to samý (ČJ-sloh)...“

„...nezajímavé – děláme to samé...“

V tomto případě žáci vnímají jako zajímavé či naopak metodické postupy zvolené učitelem, ale osoba učitele zde není přímo zmíněná. Většinou se v daných předmětech jedná o praktické ukázky, které část žáků vnímá jako zajímavé, část naopak.

3.2.3. ASPIRACE DO BUDOUCNA

„...*M – nezajímavé věci nepotřebné do budoucna...*“

„...*nezajímavé, nevím, na co nám to bude...*“

„...*AJ – nezajímá mě, ale snažím se...*“

V této skupině žáci vnímají přímou souvislost mezi zájmem o předmět a subjektivně vnímaným významem. Opět se zde nabízí úvaha o perspektivní orientaci těchto žáků, jako v případě předešlé kategorie. Předmět vnímají jako nezajímavý na základě subjektivně vnímaného sníženého významu. Poslední komentář jsem zařadila do této skupiny, protože dle mého názoru je za ním skrytý apel týkající se významu předmětu. Angličtina žákovi sice připadá nezajímavá, ale snaží se. Je zde patrný snížený zájem o předmět, ale přesto žák poznamenává, že se snaží. Předpokládám, že za snahou daného žáka je možno najít zvýšený význam předmětu. Samozřejmě pro přesnější dedukci je získaná informace příliš stručná, a není možné potvrdit správnost mé výše zmíněné myšlenky.

3.2.4. OSOBA UČITELE

„...*velmi zajímavé, ale to dělá asi učitel...*“

„...*zajímavá, díky novému profesorovi mě přestává bavit...*“

„...*nezajímavý předmět, protože máme tak přísnou učitelku...*“

„...*zajímavá, baví mě asi proto, že máme starého a hodného profesora...*“

„...*zajímavá – chůze pana profesora...*“

„...*pomohlo by mi, kdybychom měli jiného učitele (AJ)...*“

Subjektivní vnímání zajímavosti předmětu zde přímo souvisí s osobou učitele, který jako hlavní faktor tento postoj ovlivňuje. Žáci se nevyjadřují k vyučovacím stylu daného učitele, ale zaměřují se na jeho osobnostní charakteristiky. Ve druhém komentáři je patrné,

že žák nerozlišuje zájem o předmět a oblibu předmětu, vnímá tyto dvě kategorie jako jeden faktor.

3.2.5. OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU

„...zajímavé, protože to umím...“

„...nezajímavé – moc mě to nejde a tak mě to nebaví...“

„...nezajímavé, protože PC je pro mě španělská vesnice...“

„...nejsem moc talent na jazyky, takže to pro mě moc zajímavé není...“

„...zajímavé – je to oddech po některých hodinách...“

Žáci zajímavost předmětu vnímají skrze jeho subjektivně vnímanou obtížnost. Když žáci vnímají subjektivně zvýšenou obtížnost předmětu v souvislosti s tím klesá jejich zájem o předmět a naopak. Ve druhém komentáři přistupuje k subjektivně zvýšené obtížnosti předmětu snížená obliba, což má za následek celkové snížení zájmu o předmět. Komentáře naznačují, že obliba je velmi silný faktor, který ovlivňuje postoj k předmětu.

3.2.6. OBLIBA PŘEDMĚTU

„...zajímavé jsou pro mě rovnice, které mě baví, ale nezajímá mě třeba rýsování, které je nudné...“

„...mě vůbec nebaví, takže mi přijde nezajímavá...“

„...bavila by mě, ale neumím kreslit (VV)...“

„...baví mě, když můžu vyřešit úlohu...“

„...nebaví mě – nesnáším němce...“

„...baví mě překládat články o víkendu (AJ)...“

„...baví mě – zajímavé, nebaví mě – nezajímavé...“

„...zajímavá, ale nemám k ní dobrý vztah (NJ)...“

Tito žáci vnímají přímou souvislost mezi zájmem o předmět a jeho oblibou. Předmět či jeho část považují za zajímavý, když je subjektivně oblíbený a naopak. Příčiny kdy a proč je předmět baví či nikoli nejsou rozpracovány.

Jsou zde i komentáře, které se k zajímavosti předmětu vůbec nevyjadřují, zmiňují v této souvislosti jen oblibu předmětu což znamená, jak jsem již výše uváděla, že oblibu a zajímavost předmětu tito žáci nejsou schopni rozlišit.

3.2.7. PRAKTICKÝ VÝZNAM

„...mám zájem o to, co je ve mně (BI)...“

„...zajímavý sloh – člověk se naučí vyjadřovat a vystupovat...“

„...zajímavé – mohu chodit do posilovny...“

„...sloh – zajímavé, dozvíme se něco víc o svých spolužácích (slohové práce)...“

„...zajímavé, dozvím se spoustu věcí...“

„...zajímavé – jak se dá jedna věc napsat čísly (CH)...“

„...zajímavé, jak to vše do sebe zapadá (F)...“

„...zajímavá, chtěl bych ji plynule ovládat (AJ)...“

Tuto skupinu komentářů jsem vyčlenila na základě jejich vnímání zajímavosti předmětu přes jeho praktický význam, který chápu jako získání konkrétních informací, které žák může využít v reálném životě. Žáci spatřují na daném předmětu jako zajímavé právě ty informace nebo činnosti, které se bezprostředně vážou na osobní život žáka.

3.2.8. NUDA

„...něco zajímavé, něco přímo nudné...“

„...ČJ – je zajímavá, ale nudná...“

Jak jsem již naznačila, komentáře, které se soustředí na fenomén nudy se již v minulém dotazníku objevily, nebyly však blíže popsány. Ani zde, jak je vidět žáci nekomentují proč jim připadá daný předmět nudný. Druhý komentář z výše uvedených je velmi zajímavý. Žák naznačuje, že se o daný předmět zajímá, ale připadá mu nudný.

V této kategorii jsem vyčlenila osm subkategorií. Jsou to: obsah předmětu, metodika, praktický význam, osoba učitele, obtížnost předmětu, obliba, a nuda.

Čtyři ze jmenovaných subkategorií se překrývají se subkategoriemi vyčleněnými v oblasti významu (obsah, metodika, praktický význam, aspirace do budoucna), což naznačuje větší významnost těchto ostatní jsou nové. Na počtu stanovených subkategorií v této oblasti je patrné, že kategorie zájmu je velmi široká. Žáci nejsou ve specifikaci zájmu o předmět jednotní, na tuto oblast působí větší množství faktorů, které každý z nich subjektivně vnímá jako

3.3. OBTÍŽNOST

Toto je poslední kategorie, kterou jsem se v tomto dotazníku zabývala. I zde jsem se zajímala především o to, s čím se obtížnost u jednotlivých předmětů pojí, co jí ovlivňuje a sytí.

I v této kategorii se objevila početná skupina odpovědí, které daný předmět považují buď za obtížný nebo za lehký, ale bližší specifikace chybí. Příčina takových odpovědí je stejná jako u výše zmíněných dvou kategorií, proto ji znovu nebudu komentovat.

3.3.1. OBSAH PŘEDMĚTU

„...obsah učiva – něco lehké, něco těžké...“

„...pravopis je lehký, protože tam jsou určitá pravidla, kterými se řídíme...“

„...těžké je učení slovíček, protože je to vyloženě o tom se to našprtat...“

„...obtížné je pro mě orientovat se na mapě...“

„...obtížné je našprtat teorii, ale při písemce se to dá okecat...“

Tyto odpovědi se jako v předešlých skupinách zaměřují na výčet učebních látek, které žákům připadají obtížné nebo naopak.

Žáci slovně komentují fragmenty jednotlivých předmětů a svou subjektivně vnímanou obtížnost těchto částí.

3.3.2. METODIKA

„...velmi obtížné zkoušení...“

„...lehké-nezkouší se ...“

„...lehké – praxe i teorie, protože všechno berem docela obecně...“

Komentáře zařazené do této podskupiny jsou obtížnost předmětu vysvětlují pomocí metodických postupů. Osobu učitele zde však primárně nezmiňují.

3.3.3. OBLIBA PŘEDMĚTU

„...obtížné jsou domácí úkoly, protože musím hodně sloviček hledat ve slovníku a to mě nebaví...“

„...jestli je to lehké nebo těžké záleží na tom, jestli mě to téma zajímá a baví...“

„...literatura – lehká, protože ráda čtu...“

Žáci v této kategorii shodně vnímají přímou souvislost mezi subjektivně vnímanou obtížností a oblibou. V případě, kdy hodnotí předmět nebo jeho část jako obtížnou, vysvětlují to sníženou oblibou tohoto předmětu či části.

3.3.4. OSOBA UČITELE

„...obtížné, protože nám paní profesorka dělá naschvály (AJ)...“

„...z důvodu vyučujícího obtížný...“

První komentář vnímá zvýšenou obtížnost kvůli osobnostním charakteristikám vyučující, druhý tento fakt jen konstatuje, chybí bližší popis.

3.3.5. OSOBA ŽÁKA

„...obtížné, protože na jazyky nemám vlohy...“

„...na složitější příklady mám špatnou operační paměť a všímavost (M)...“

„...těžké – zapamatovat si hodně informací. (dělá mi problémy si to zapamatovat)...“

„...jsem na tělák levá, takže mi nejde...“

„...obtížné, protože musím jednu věc okecat hodně slovy...“

„...lehký, protože se mi dobře učí...“

Do této kategorie jsem zařadila komentáře, které nějakým způsobem souvisí s osobou žáka. Studenti se vyjadřují k obtížnosti předmětů skrze své schopnosti a dovednosti. Tuto skupinu komentářů jsem samostatně vyčlenila pouze v této kategorii, tedy – obtížnost předmětu.

3.3.6. MIMOŠKOLNÍ AKTIVITY

„...učím se německy mimo školu, proto je to tak lehké...“

„...vzhledem k tomu, jak dlouho sedávám u PC by pro mě nemělo být těžké (IVT)...“

„...pokud se tomu občas věnuju, tak lehké...“

„...pokud se na to podívám tak lehké...“

„...docela lehký, ale musím se na něj připravovat každou hodinu...“

Žáci v této skupině komentářů popisují přímou souvislost mezi obtížností předmětu a mimoškolními aktivitami. Díky tomu, že se na daný předmět připravují buď v nějakém vzdělávacím zařízení či doma po škole např. v rámci domácí přípravy, vnímají daný předmět veskrze jako lehký.

3.3.7. OBTÍŽNOST PŘEDMĚTU

„...je to hnus, vždycky mám na vízo 2 (M)...“

„...lehké, nemám s tím problémy...“

„...docela lehké i když se mi to někdy nepovede...“

V žádné předešlé kategorii se nestalo, že by komentáře byly zacíleny bezprostředně a výhradně na oblast, kterou daná kategorie představuje. V tomto případě jsem ale musel vyčlenit v kategorii obtížnost předmětu i skupinu se stejným názvem, protože komentáře se zabývají výhradně obtížností. Konstatují, zda daný předmět vnímají jako obtížný či naopak, bližší vymezení dané problematiky chybí.

3.3.8. PRAKTICKÝ VÝZNAM

„...lehká, dá se skvěle pokecat s kámoškou (VV)...“

„...je lehká, protože ji znám ze života (BI)...“

Tuto podkategorii jsem vymezila obdobně jako v kategorii zájem. Jedná se o komentáře žáků, kteří upozorňují na praktický význam předmětů. První komentář se v podstatě vůbec nevyjadřuje k předmětu samému, subjektivně vnímanou sníženou obtížností vlastně využije k praktickým záležitostem.

Druhý žák konstatuje, že předmět vnímá jako lehký na základě svých praktických zkušeností.

4. SLOHOVÉ PRÁCE ORIENTOVANÉ NABUDOUCNOST

Poslední částí mého dotazníku byla slohová práce, která se zaměřila na perspektivní orientaci žáků, či na vztahování se žáků do budoucna. V instrukci žáky prosím o zamyšlení se nad nejbližším okamžikem ve svém budoucím životě, nad kterým kdy přemýšleli a nad popisem životní cesty, která k němu vedla. Důležité pro mě bylo, jakou roli v této životní cestě sehrála škola tzn. do jaké míry žáky škola ovlivnila.

Na začátek bych se ráda věnovala krátkému teoretickému uvedení do problematiky perspektivní orientace. Podle Pavelkové (2002) se odborná veřejnost této problematice blíže věnuje již od čtyřicátých let dvacátého století ale přesto, že tato problematika je výzkumně prověřována již delší dobu, je stále v mnoha ohledech nedořešena.

Perspektivní orientaci chápe jako „*komplexní, relativně autonomní psychický předpoklad k aktivní strukturaci budoucnosti. Projevuje se mimo jiné v tom, že se jedinec zajímá o budoucnost, že si klade nebo přijímá vzdálenější cíle a usiluje o jejich dosažení, že má náhled na svou životní cestu a aktivně jí ztvárňuje.*“ (PAVELKOVÁ, 2002, s. 177)

Perspektiva obsahuje tři složky : fantazii, emoce a vůli. (Epifanceva, 1964 in Pavelková, 2002, str. 174)

„*V době školní docházky by mělo dojít k důležitému přesunu od krátkodobé orientace v orientaci perspektivní. Je to tedy právě škola, která by měla mít vedle rodiny zásadní podíl na tom, jak dítě projde tímto obdobím citlivým (kritickým) pro vznik kvalitní orientace na budoucnost. Perspektivní orientace tedy spolurozhoduje o tom, nakolik bude*

žák angažován v učení, a zároveň bude-li schopen chápat úkoly školy v propojení a vlastním rozvojem, a to i po ukončení školní docházky.“ (Pavelková, 2002, str.182)

Z výše zmíněných citací je patrné, jak důležitou roli hraje perspektivní orientace žáků v celém vyučovacím procesu. Zvolila jsem tuto slohovou práci právě pro dokreslení žakovského postoje ke škole. Ve výzkumné sondě se ukázalo pár žáků, kteří o své budoucnosti zatím moc nepřemýšleli, nevědí, co bude dál. Je možné, že u nich ještě nedošlo k přechodu z krátkodobé orientace na orientaci perspektivní.

Nejvíce mě ale zajímal fakt, jak vnímají žáci úlohu školy ve svém budoucím životě, do jaké míry má škola zásluhu na tom, kde se v budoucnu nalézají. Ukázal se rozdíl v pojetí u chlapců a u dívek, proto obě skupiny prezentuji odděleně.

4.1 CHLAPCI:

V porovnání s děvčaty jsou chlapci ve svých komentářích o budoucnosti více konkrétní a stručnější. Co se týče jejich budoucího zaměstnání, dochází u chlapců k velké shodě. Volí převážně zaměstnání, které nějakým způsobem souvisí s využitím PC, např. pracovník na PC, programátor, počítačový technik, prodej a výzkum PC, elektrotechnik. Jen 4 chlapci uvedli jiné zaměstnání než výše zmiňovaná (astronom, právník, florista, policista).

Zajímavým faktem bylo, že se u chlapců často vyskytovaly odpovědi související s finanční stránkou jejich budoucího povolání např.: *dobře finančně zabezpečen, plat nad 20 000Kč, výnosné povolání, ředitel Microsoftu-budu nejbohatší člověk na světě*. Odpovědi tohoto typu se u dívek až na jednu výjimku vůbec neobjevovaly. Je možné, že tento fakt souvisí s genderovým zatížením, které i nadále částečně přetrvává v naší společnosti. Muži jsou ti, kteří by měli rodinu finančně zajistit.

V četnosti výskytu odpovědí zabývajících se budoucí rodinou nebo dětmi není mezi chlapci a děvčaty velký rozdíl. Tato odpověď není příliš častá, je to možná způsobeno tím, že žáci jsou relativně mladí, v dnešní společnosti je velký posun ve věku, kdy se rodina zakládá a pro žáky je tento moment příliš vzdálen. cit.: „*O rodině se nedá přemýšlet, protože je to docela daleko.*“

SUBJEKTIVNÍ VÝZNAMNOST ŠKOLY

Nejdůležitějším momentem pro mne byly odpovědi, které se konkrétně týkají školy a toho, co žákům dala do jejich budoucího života.

Někteří studenti hodnotí jako jeden z důležitých momentů ve svém životě přestup ze základní školy na gymnázium. Většinou jej hodnotí pozitivně – „*podařilo se mi složit zkoušky na gympl, sice jsem opustil kamarády, ale jsem chytřejší, než bych byl na ZŠ*“.

Jen jeden ze studentů namítá cit.: „*chci být počítačový programátor, ale gympl mi k tomu moc nepomáhá, neudělal jsem dobře, že jsem na gymplu, měl jsem jít na počítačovou školu – mám špatný prospěch a problémy s angličtinou.*“ V tomto případě student netvrdí, že škola je pro něj nepodstatná a nedůležitá, ale jen by chtěl změnit typ školy, na gymnáziu má problémy s všeobecnými předměty a hlavně s jazyky.

Chlapci většinou shodně uvádějí, že škola je pro jejich budoucnost velmi důležitá, naučí se zde velké množství věcí, které upotřebí v budoucím zaměstnání. Jeden student konkrétně uvádí výčet předmětů, které mu škola dala: „*škola mi dala jazyky, IVT, matematiku, dobře mě připravila pro budoucnost.*“ Když jsem porovnála ostatní části dotazníku tohoto studenta, všude odpovídá v souladu s výše uvedeným komentářem. Jím označené předměty vnímá jako významné, protože se mu budou v životě hodit a bude je potřebovat.

Další oblast, ve které je pro studenty škola důležitá je oblast sociálních kontaktů. Žáci uvádějí, že poznali spoustu nových lidí, že ve třídě mají hodně kamarádů, atd. Objevují se i odpovědi, které poukazují na budoucí trvání kamarádských vztahů cit.: „*Nejspíš budu zaměstnávat dva své spolužáky.*“

Objevila se i jedna odpověď cit.: „*škola mi dala to, že někteří profesori mě tak vytáčeli, že jsem si musel zdokonalit psychiku.*“

Vesmět všichni chlapci ve svých slohových pracech uvádějí další studium na VŠ a to i v případě, že nevědí na jakou VŠ dále směřovat.

4.2. DÍVKY

Narozdíl od chlapců jsou dívky ve výběru svého povolání mnohem rozmanitější. Volí zaměstnání typu : bytová architektura, veterinární lékařka, práva, medicína, tlumočnice, překladatelka, tisková mluvčí a ekonomka. První tři zmiňované typy zaměstnání byly více frekventované.

Na rozdíl od chlapců je ve skupině dívek větší počet těch, které by chtěly gymnázium opustit nebo ho v budoucnu opouštějí. Většinou je to z důvodu špatného prospěchu, nebo je to na gymnáziu nebaví. Jedna z dívek uvádí, cit.: „*nejhorší rozhodnutí bylo, že jsem šla na gymnázium – chtěla bych být letuška i když jazyky nejsou nic moc a vůbec mě nebaví. Vím, že jí nebudu, ale představa je to hezká.*“

Dívky velmi často uvádějí, že jejich práce je musí bavit a musí být zajímavá, ne nudná, také by mohla být důležitá (např. tlumočnice) K finančnímu ohodnocení budoucího zaměstnání se žádná z dívek nevyjadřuje.

SUBJEKTIVNÍ VÝZNAMNOST ŠKOLY

Většina dívek uvádí, že chtějí dále studovat na VŠ i když ještě nemají jasnou představu, jaký typ VŠ by to měl být. „*Škola je důležitá, gympl je určen pro pozdější studium na VŠ*“. Některé z dívek komentují své další vzdělání na VŠ jako „*učení mi jde perfektně, úspěšně studuji, dostudovala jsem prestižní školu.*“ Svě budoucí povolání vidí v souvislostech studia. Čím lepší výsledky ve škole dosáhnou, tím lepší bude jejich budoucí zaměstnání.

Někteří žáci mají velmi silně rozvinutou perspektivní orientaci. Jsou si vědomi svého dalšího směřování a aktivně k němu přistupují. „*.... právník v Praze nebo v Brně, škola je důležitá, gympl je určen pro pozdější studium na VŠ, práva nejsou zrovna lehký obor – některé předměty mě nebaví, ale snažím se to překousnout, po gymplu se chci zdokonalit v angličtině a jet do Anglie, pak VŠ – asi nebudu mít moc času na svoje aktivity a záliby...*“ Tato studentka přistupuje ke své budoucnosti velmi aktivně a je zde velmi dobře vidět i třetí složka perspektivy a tou je vůle. Žákyně popisuje, že některé předměty jí nebaví, ale protože je vnímá jako důležité pro svou budoucnost, snaží se je „*nějak překousnout*“

Vesměs všichni studenti zdůrazňují, že chtějí dělat práci, která je bude bavit, některé dívky ještě dodávají, aby práce nebyla nudná, musí být zajímavá. Dle mého názoru je z těchto komentářů patrné, že žáci chápou úlohu školy jako velmi důležitou v souvislosti s jejich budoucím směřováním a zaměstnáním.

5. ROZHOVORY

Def.: „ Kvalitativní analýza – mající povahu zařazení subjektu do určité kategorie, na rozdíl od kvantitativního, měřeného nebo měřitelného na číselné stupnici (HARTL,P.,HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál, 2004, s.284)

Na základě rozboru Hrabalových dotazníků se u některých žáků vyskytly zajímavé atypické postoje. Atypičnost jsem vymezila jako rozpor mezi oblibou ,obtížností, významem a výslednou známkou na konci školního roku. Např. předmět je neoblíbený, těžký, významný a žák z něj má dobrou známku (jako špatnou známku pojímám trojku a čtyřku) nebo je předmět oblíbený, lehký, významný a žák má špatnou známku.

Stěžejní část mého výzkumu tvoří dotazníky s danými žáky. Pokusila jsem se zjistit a zmapovat, co stojí za těmito atypickými postoji a co je ovlivňuje. V souladu s kvalitativní analýzou jsem si stanovila kategorie, které z žakovských odpovědí vyplynuly.

Rozhovory jsem vedla s osmi studenty, čtyři děvčata a čtyři chlapci. Někteří žáci měli atypické postoje ve více předmětech, někteří jen v jednom. Z tohoto hlediska je velmi komplikované srovnání žakovských postojů mezi sebou právě s ohledem na atypické postoje v různých předmětech. Jediným předmětem, ve kterém měli dva žáci atypický postoj je hudební výchova. V rozhovorech jsem také využila dotazníky, které jsou popsány výše, jednalo se o srovnání učitelovy percepce a žakovské sebepercepce. Využila jsem je pouze v tom případě, kdy byl velký rozdíl v hodnocení žáka učitelem, tedy když učitel žáka podhodnotil nebo nadhodnotil o více než dvě známky.

Tuto disproporci vnímám jako zajímavou možnost, jak nahlédnout na vztah učitele a žáka z jiné perspektivy. Máme informace od žáka i od učitele, ale přínos je v tomto případě dle mého názoru v tom, že máme možnost odhalit, jak žák vnímá svůj vztah k učiteli.

V hodnocení rozhovorů vycházím pouze z odpovědí dotazovaných studentů, z nedostatku příležitostí jsem nemohla být přítomna vyučování v roli náslechaře, proto nejsou informace z rozhovorů podloženy údaji z pozorování.

5.1. Chlapec (M.P.)

Tento student patří vzhledem k prospěchu mezi průměrné žáky. Není u něj evidentní zaměření např. na jazyky, nebo na přírodovědné předměty. Písemné komentáře jsou velmi stručné a většinou jsou zaměřeny na osobu učitele a to ve velmi osobním duchu. U několika předmětů se žák slovně vyjadřuje k tomu, zda ho předmět baví či nikoliv.

Ani slohová práce není příliš obsáhlá. Obsahuje pouze informace o tom, že žák by rád studoval medicínu nebo farmakologii – jako jeho rodič. Chtěl by studovat na nějaké známé vysoké škole a chtěl by mít děti a hezkou ženu.

V závěru poznamenává cit.: „asi budu chytřej, ne jako teď, ale nejdůležitější je, abych byl spokojenej.“ Žák se bohužel nevyjádřil blíže k otázce, co pro něj znamená být spokojený, čím by toho chtěl dosáhnout.

5.1.1. atypický postoj k angličtině: *neoblíbený, velmi snadný, velmi významný, prospěch 1*

V tomto případě je zjevným objektem mého zájmu kategorie „obliba“ jejíž stanovení nesouhlasí s ostatními třemi kategoriemi. Snažila jsem se proto zaměřit rozhovor na zjištění příčiny, která způsobuje sníženou oblibu předmětu.

Faktor ovlivňující oblibu: **KONCEPCE VYUČOVÁNÍ**

Ty jsi mi napsal, že angličtina je neoblíbený předmět, proč?

Protože stylem, kterým nás to paní profesorka učí, že nás naučí jenom gramatiku, ale nemluví s náma tak to je dost k ničemu. Je to jednoduchý a významný, ale není to k ničemu, když s náma nemluví.

A jaký máš postoj k samotný gramatice?

Přijde mi významná ale jednoduchá a je jasný, že bez gramatiky se nedá mluvit, ale nejdřív by se mělo mluvit i třeba s chybami gramatickejma aby sme se mluvit naučili, my vůbec nemluvíme.

Žák ve své odpovědi zřetelně definoval faktor, který zásadně ovlivňuje pocíťovanou oblibu předmětu. Je to koncepce vyučování, kdy je velký důraz kladen na gramatiku a konverzace je dle žáka opomíjena. Žák sám hodnotí konverzaci jako velmi důležitou součást výuky jazyka a její absence způsobila, že předmět vnímá jako neoblíbený.

Z druhé odpovědi vyplývá, že žák si je vědom důležitosti gramatiky pro výuku jazyka, sám jí hodnotí jako pro něj významnou a jednoduchou, ale opět se vrací k zásadnímu postavení konverzace, která je dle něj pro výuku jazyka určující.

5.1.2. Atypický postoj k němčině: *velmi neoblíbený, velmi snadný, nevýznamný (neklasifikován, němčinu má první rok)*

Atypičnost postoje shledávám opět v rozporu mezi oblibou a obtížností. Předpokládala bych zvýšenou oblibu vzhledem k subjektivně vnímané snadnosti předmětu. Roli samozřejmě hraje i subjektivně vnímané snížení významu předmětu. V rozhovoru jsem se opět pokusila, aby žák snížený význam a oblibu blíže vysvětlil.

faktor ovlivňující oblibu: **SUBJEKTIVNÍ KULTURNÍ ANTIPATIE**

Jaký postoj máš k němčině?

Já moc němčinu nemusím, mě se ten jazyk nelíbí. Nelíbí se mi jak zní, no celkově. Nemusím nějak Němce, celej německej národ a tak.

Proč je nemusíš?

Protože němci jsou strašně protivný, takový zlí.

Ty jsi mi napsal, že je pro tebe němčina nevýznamná, proč?

No já bych se asi s Němcema nebavil, proto se jí nerad učím, protože já němce nemám rád jako národ, sou takový nesympatický. A vono se sice s ní hodně mluví, ale mě přijde lepší francouzština, protože se mi zdá, že ta Francie má trošku větší postavení.

V čem?

Ve všem, to je zas o tý oblíbenosti, já mám Francii radši, než ty němce, asi proto.

Co si myslíš o gramatice v němčině?

No tak ta je lehká, ale prostě němčinu nemám moc rád.

Z výše citovaného postoje žáka k německému jazyku je silně cítit subjektivní antipatie. V každém dotazu se žák opět vrací k tomuto tématu a zdůrazňuje sníženou oblibu

a nevýznamnost tohoto předmětu pro svoji osobu. Nevidí žádný důvod, proč by se měl jazyku učit, když do této země nechce jet a její obyvatele nemá rád. Z toho vyplývá, že předmět pro něj ztrácí význam, nebude ho ve svém životě potřebovat. Z rozhovoru je cítit pozitivní zájem o jiný cizí jazyk, který se ovšem na gymnáziu nevyučuje.

5.1.3. Atypický postoj k dějepisu: *velmi neoblíbený, snadný, málo významný, prospěch 2*

Postoj žáka k dějepisu se shoduje s postojem k německému jazyku, který jsem prezentovala výše. Jako atypický jsem postoj určila ze stejných důvodů, které jsou uváděny v případě německého jazyka.

faktor ovlivňující oblibu: **NEJEDNOZNAČNOST POHLEDŮ**

A co dějepis? Tys mi tady napsal, že je velmi neoblíbenej, snadnej a málo významnej.
Tak neoblíbenej - no, nebaví se mě to moc učit, je to takový, no je to sice jednoduchý, přečtu si to a pamatuju si to, ale není to zábava. Není tam nic co by mě zajímalo, když se učíme to, co mě nezajímá, nějaký reformy politický co byly jako v minulosti a za Karla IV. to mě moc nebaví se učit. Když se učíme o nějakých objevitelích tak už je to lepší, to mě aspoň trochu zajímá.

A co tě na tom zajímá, proč tě to baví víc, než Karel IV.?

Protože ta politika, to je hodně věc názoru, ale když objevitel něco objevil, tak už je to daný, to znamená, ta politika, to se může někomu zdát dobrý a někomu ne.

Ještě něco tě v dějepise baví?

Už moc ne.

Za sníženou oblibou dějepisu stojí u žáka dle mého názoru dva faktory. Za prvé je to subjektivně vnímaná nezajímavost či nezábavnost daného učiva, za druhé je to nejednoznačnost či mnohoznačnost výkladu dané látky. Jak žák uvádí, oblasti v předmětu, které ho baví jsou konkrétního rázu. Jsou to taková témata, na která je možno nahlédnout jen jedním způsobem. Žák zde uvádí příklad objevitelů, jejichž objev nelze zpochybnit. Na druhou stranu politiku, která je častým tématem je možno vykládat různým způsobem, lze na ní nahlížet z více hledisek a každý si jí může přizpůsobit pro sebe. Tuto mnohoznačnost

žák pokládá za negativní, látka s tímto obsahem ho nezajímá a tím pádem klesá u žáka obliba předmětu. (O uvedené problematice též viz Cangelosi 1994, str.136-137)

Tento žák se vyjadřoval ve všech atypických postojích převážně k oblibě předmětu. Za sníženou oblibou ve všech třech případech stojí jiný faktor. Je to osoba učitele (metodika), charakter předmětu (subjektivní antipatie) a snížený zájem o předmět. Je

5.2. Dívka (L.Š.)

Tato žákyně patří vzhledem ke školním výsledkům ke slabším studentům. Komentáře k jednotlivým předmětům pojala spíše jako slohovou práci na téma : „co bych chtěla ve škole změnit“ tím pádem se vyjadřovala k otázkám delších prázdnin nebo začátku vyučování v 9.00hod.

Ve slohové práci, která je zaměřená na budoucnost byla žákyně velmi nekonkrétní, o budoucnosti ještě moc nepřemýšlela. Zabývá se tématem nejistoty (cit.: „*nevíme, co se stane za hodinu*“). Objevuje se zde rozpor mezi přáním žákyně a realitou cit.: „*Přála bych si spousty věcí, ale vím, že se to nestane.*“

Informaci, která by měla bezprostřední vztah k roli vzdělání v budoucím životě jsem ve slohové práci neobjevila.

5.2.1. Atypický postoj k němčině: *velmi neoblíbený, snadný, významný, (neklasifikována, němčinu má první rok)*

Postoj jsem zařadila mezi atypické díky rozporu mezi oblibou a zbylými dvěma kategoriemi. Dívka pokládá jazyk za snadný a významný, přesto je pro ni velmi neoblíbený. Rozhovor jsem opět zaměřila na přiblížení příčiny tohoto rozporu.

faktor ovlivňující oblibu: **PŘÍSTUP UČITELE**

Co němčina.

Ta mě vůbec nebaví, jako jazyk se mi vůbec nelíbí, nevím no, učíme se to teprv prvním rokem, tak ještě nevím pořádně, jaký to bude. Taky mi připadá o dost těžší než anglina, někdo říká, že je lehčí. Já myslím, že je těžší, to je možná tím, že se angličtinu učím už víc let.

Tys mi v dotazníku psala, že je pro tebe němčina lehká a teď říkáš, že je těžká, čím to je?

Nějak se mi to blbě teď učí, je to možná tím učitelem, že nás nedonutí.

A čím to je, že tě němčina nebaví?

No tak mi máme učitele, něco mu přečtem, jeden rozhovor a on nám dá hnedka plus, že je na nás jak někde v první třídě. To zase ta na ájínu je zas lepší, že nás aspoň víc naučí, ten na němčinu, tam když to neumíme, tak to neumíme. Ta na ájínu ta se nás snaží to, abychom to pořádně uměli. Ta nás do toho učení prostě nutí.

Z rozhovoru vyplynul podstatný rozdíl oproti dotazníku. Dívka napsala, že němčinu vnímá jako lehkou, ale v rozhovoru hodnotí jazyk jako obtížný, těžký. Tím pádem se z atypického postoje stává postoj typický. Silný faktor ovlivňující oblibu je subjektivně vnímaná obtížnost. Změna postoje vznikla časovým odstupem dotazníku a rozhovorů. Mezi oběma výzkumnými sondami byl tříměsíční odstup. Dotazovaná dívka změnu komentuje tím, že se jí v současné době jazyk hůř učí.

Dívka v rozhovoru zmiňuje fakt, že se jí jazyk nelíbí, tzn. nelíbí se jí, jak němčina zní. Tento faktor má na oblibu také vliv, ale nepovažuji ho za hlavní. Jako dominantní faktor jsem zde vymezila přístup učitele. Dívka subjektivně vnímá přístup učitele k žákům jako k nedospělým osobám, cit.: „*je na nás jak někde v první třídě*“. V souvislosti s tímto přístupem učitel aplikuje i učební metody, které dle dívky nejsou adekvátní. Dává jim známky za minimum vynaložené práce, čímž celý vyučovací proces devaluje.

5.3. Chlapec (A.P.)

Tento žák patří vzhledem ke školním výsledkům k průměrným studentům. Ve slovních komentářích k jednotlivým předmětům se chlapec vyjadřoval výhradně v kategorii obliby v dimenzi „baví-nebaví“.

Celý dotazník je velmi obecný a stručný. Komentáře jsou jednostranné, slohová práce neodpovídá zadání.

Žák by chtěl jít na jinou školu a pracovat na PC. Svůj vztah k budoucnosti v práci neprezentuje, věnuje se situaci, kdy se rozhodoval, zda má jít na gymnázium. Svě

rozhodnutí komentuje tím, že cit.: „chtěl sem poznat nové lidi a hlavně jsem se chtěl stát studentem. Někdy toho lituji, protože jsem nezůstal s nejlepšími kamarády, ale zas na druhou stranu jsem poznal nové.“

5.3.1. Atypický postoj k chemii: *neoblíbená, snadná, významná, prospěch 3*

Postoj jsem zařadila mezi atypické díky rozporu, který se vyskytl mezi subjektivně vnímanou obtížností a ostatními třemi složkami postoje. Tento rozpor mi přišel zajímavý a snažila jsem se zjistit, který faktor způsobuje, že žák vnímá chemii jako lehkou i když z ní má špatnou známku a je pro něj subjektivně neoblíbená.

faktor ovlivňující obtížnost: **NEGATIVNÍ VZTAH K UČENÍ KONKRÉTNÍHO PŘEDMĚTU**

Já jsem se tě chtěla zeptat na chemii, napsal si mi, že ti přijde snadná, ale nemáš jí rád. Čím to je?

Já jsem byl hodněkrát nemocnej a já sem tu chemii až tak nechápal a pak mi nějak přišlo, že je to docela jednoduchej předmět.

Jak se to stalo?

No, táta mi to vysvětlil a pak už mi to přišlo lehký.

Takže ti chemie přijde lehká, ale nemáš jí rád. Zkus mi to blíž popsat.

Tak ono se tam musí hodně přemýšlet a zamyslet se nad nějakejma příkladama nebo já nevím, nějaká ta teorie a to mě nějak tak moc nebaví. Já to nakonec vymyslím, takže to není těžký, ale musím se na to učit a já mám spíš rád ty předměty, který se nemusím moc učit..

Proč tě chemie nebaví?

No prostě nebaví mě se to učit, nevím proč, ale nepřijde mi to zajímavý. Sice jí asi budu potřebovat, možná z ní budu maturovat, ale prostě mě nebaví se to učit. Radši mám ty předměty, co mi dou sami, co se je tak učit nemusím. Třeba matika, ta mi de skoro sama.

Čím to je, že ti matika jde skoro sama?

Tak to teda nevím.

V tomto případě je postoj k chemii velmi nevyrovnaný. Chlapec pokládá chemii za snadnou, ale musí se na její hodiny připravovat, což vede ke snížené oblibě předmětu. Současně pokládá předmět za významný, je možné, že z něj bude maturovat. Jeho závěrečnou klasifikaci, kterou uvedl v dotazníku – známka 3 – nepokládá za dobrou známku, svůj zhoršený prospěch komentuje tím, že byl často nemocný. V rozhovoru zdůrazňuje, že má rád předměty, na které se nemusí učit, které mu jdou sami od sebe, jak se to děje, to neví.

5.4. Dívka (S.N.)

Žákyně patří vzhledem ke školním výsledkům k lepším studentům, na vysvědčení, které uvádí v dotazníku, měla vyznamenání. Ve slovních komentářích jako první uvádí učitele, který daný předmět vyučuje a svůj vztah k němu. Zda je např. oblíbený, nebo naopak neoblíbený. Až poté se vyjadřuje k samotným předmětům. Dva předměty popisuje jako apriori oblíbené, ale díky profesorovi se její postoj k předmětu změnil. Jedná se o hudební výchovu a angličtinu. V obou komentářích se vyskytuje téma strachu z profesora cit.: „HV – řve na nás a o jejích hodinách nesmíme ani „pípnout“.“

„AJ – její zkoušení buď nic nebo pět je fakt strašný“

K ostatním předmětům se vyjadřuje kladně nebo neutrálně.

Ve slohové práci dívka uvádí, že by chtěla být významnou bytovou architektkou, na čemž má velkou zásluhu škola. Chce s úspěchem vystudovat vysokou školu a chce v životě něco dokázat. Pokud chce být opravdu dobrá, musí něco obětovat (přátele). Určitě chce mít manžela a děti.

Ze slohové práce je opět vidět souvislost mezi vzděláním a „úspěchem“ v životě. Dívka jako „úspěch“ hodnotí významné zaměstnání, chce něco dokázat. Uvažuje, že některé sociální vazby bude muset zaměstnání „obětovat“.

5.4.1. Atypický postoj k hudební výchově: *neoblíbená, snadná, nevýznamná, prospěch*

Postoj jsem diagnostikovala jako atypický z důvodu rozporu obliby s ostatními položkami. V rozhovoru jsem se opět soustředila na zjištění okolností, které i přes subjektivně vnímanou nízkou obtížnost a výborný prospěch vedou ke snížené oblibě předmětu.

A co hudebka?

Moc jí nemám ráda a je úplně nevýznamná.

Proč je nevýznamná?

Nepotřebuju umět noty, znát skladatele a zpívat.

A proč to nepotřebuješ?

Já to nikdy dělat nebudu.

Tys mi napsala, že je pro tebe snadná, máš jedničku, ale nemáš jí ráda, proč?

Nemám jí ráda, protože mi přijde naprosto zbytečná, fakt nevím, proč to vůbec máme.

Jedničku sice mám, ale tu má snad každá a něco zazpívat umí taky každá, tak nevím, na co to je.

faktor ovlivňující oblibu:

SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ NEVÝZNAMNOST PŘEDMĚTU

Jako dominantní faktor, který působí na sníženou oblibu předmětu jsem zvolila faktor subjektivně vnímané nevýznamnosti předmětu. Dívka zdůrazňuje, že předmět je pro ni nevýznamný, učivo z této oblasti v budoucím životě nevyužije a je pro ni v tom případě zbytečný. Subjektivně vnímaná nevýznamnost předmětu poukazuje na nízký užitek pro budoucí perspektivu a osobní růst dívky. Výborný prospěch v předmětu dívka devalvuje, nic pro ní neznamena, protože takového prospěchu dosahuje většina. Z tohoto komentáře můžeme usuzovat na snahu učitele daného předmětu získat žákovskou oblibu předmětu díky sníženým nárokům na žáky díky kterým jsou pozitivně hodnoceni.

5.5. Chlapec (D.H.)

Tento žák patří vzhledem ke školním výsledkům k průměrným studentům. Z většiny předmětů na vysvědčení dostal trojku, lepší známky má z občanské, tělesné a výtvarné výchovy a ze zeměpisu. Jako nejoblíbenější předmět hodnotí dějepis a zeměpis, na které se rád připravuje a rád si píše i něco navíc. Jako bezproblémový předmět označuje matematiku a fyziku, rád v obou předmětech počítá příklady.

U tohoto žáka mě velmi zaujal velký rozdíl ve srovnání učitelovy percepce a žákovy sebepercepce. Zatímco se žák považuje v rámci předmětu dějepis za velmi nadaného, velmi

motivovaného a pilného, profesor jej považuje za málo nadaného, středně motivovaného a středně pilného. Tento velký rozpor by bylo možno vysvětlit dlouhodobějším pozorováním ve třídě, kterého jsem se z časových důvodů nemohla zúčastnit. Zde by bylo možné ve výzkumu dále pokračovat. Je patrné, že profesor nerozlišuje mezi žákovskou motivací a pílí.

V seminární práci se žák vyjadřuje ke své budoucnosti takto: chtěl by být úspěšným detektivem, ale díky náročné profesi má velmi málo času na svou rodinu. Na tuto pozici se dostal díky absolvování právnické fakulty na výbornou a také studiem policejní akademie. Za to, co je vděčí svému profesorovi, který ho všechno naučil.

Z práce je opět patrná velká korelace mezi dosaženým vzděláním a úspěšným povoláním. Zajímavý je žákův dodatek, který se týká jeho budoucího rodinného života. Díky úspěšnému, ale náročnému zaměstnání nemá dostatek času na rodinu. Dochází k rozporu mezi zaměstnáním a rodinným životem.

5.5.1. Atypický postoj k dějepisu: *oblíbený, snadný, velmi významný, prospěch 3*

Tento postoj k předmětu je typický až na klasifikaci předmětu. Předpokládala bych, když se jedná o oblíbený a snadný předmět, že výsledná známka z předmětu bude lepší. V tomto případě jsem si připravila ještě otázku týkající se vztahu žáka k učiteli. Rozhodla jsem se pro to na základě dotazníku, kde jsem porovnávala žákovskou sebepercepci s percepcí učitele a v tomto konkrétním případě mi vyšly velké rozdíly. Učitel žáka velmi podhodnotil v oblastech nadání, motivace a píle a to v nadání až o tři body. Zajímalo mě, jestli žák postoj učitele ke své osobě vnímá.

Co dějepis?

Ten mě baví, hodně mě baví, docela rád se ho učím, rád si pamatuju data a rád si něco jako třeba si tu hodinu řeknem něco zajímavýho, tak si to někde najdu jako mimo školu, třeba na internetu, přečtu si o tom něco.

Čím to je, že tě to takhle baví?

Nevím, možná proto, že když sem přišel na gymnázium, sem hledal doma nějaký knihy a narazil sem na knihu o druhý světový válce a přečetl sem si jí, a zaujalo mě to, tak mě to baví. Bavěj mě teda celý dějiny, ale tohle nejvíc.

Tys mi do dotazníku napsal, že máš z dějepisu trojku, co to pro tebe znamená?

No já si myslím, že se docela snažím a že bych moh mít lepší známku, ale vždycky se mi stane, že pár písemek zkazím a pak už se mi to nepovede dohnat. A já mám skoro samý trojky a pár dvojek, takže sice bych chtěl lepší známku, ale trojka podle mě není zas tak špatná.

Jakej je váš učitel na dějepis?

Celkem dobrej, já ho mám docela rád.

faktor ovlivňující školní úspěšnost: **SUBJEKTIVNÍ VNÍMÁNÍ KLASIFIKACE**

Žák subjektivně nevnímá trojku jako špatnou známku. Je to dáno tím, že je stejně klasifikován ve více předmětech a proto této snížené klasifikaci nevěnuje zvýšenou pozornost. V souladu s tím se v podstatě jedná o typický postoj, kdy je chlapec k předmětu motivován, vyhledává si informace i mimo vyučování, čte knihy s dějepisným tématem.

Co se týče otázky jeho vztahu s učitelem, podle odpovědi soudím, že žák vnímá svůj vztah s ním zcela v rámci normy.

5.6. Chlapec (V.K.)

Tento žák patří k výborným studentům. Na tuto skutečnost usuzuji z klasifikace, kterou jsem měla k dispozici. Na vysvědčení měl dvě dvojky, z technických předmětů (matematika, fyzika). Tyto předměty shodně považuje za velmi neoblíbené a nevýznamné, rozdíl je jen v obtížnosti. Matematiku vnímá jako velmi obtížnou, fyziku jako ani obtížnou ani snadnou. Matematiku dle písemného komentáře popisuje jako „úplné kraviny snad kromě trojčlenky, procent a výrokové logiky, kantorka skvělá“. Fyziku komentuje slovy: „jsou to absolutní blbosti, které však ovládám kvůli přísnému kantorovi“

Žákovi oblíbené předměty jsou dějepis, jazyky, zeměpis a IVT.

Ve slohové práci žák popisuje svůj život z perspektivy 75letého důchodce. Bez větších obtíží vystudoval vysokou školu, získal doktorát a oženil se. Má 3-4 děti, založil svou advokátní kancelář a má docela velké jmění. Svou práci uzavírá takto: „jelikož jsem se zabil v autě, tak se toto asi nestalo.“

Z jeho práce je patrná souvislost mezi vzděláním a úspěšným zaměstnáním. Vysoká škola podmiňuje dosažení zaměstnání, které žák pro svoji osobu považuje za ideální. V rámci pojetí rodinného života se žák nezmiňuje o významu či důležitosti dosaženého vzdělání.

5.6.1. Atypický postoj k hudební výchově: *velmi neoblíbená, velmi snadná, nevýznamná, prospěch 1*

Postoj hodnotím jako atypický ze stejného důvodu, jako jsem hodnotila postoj výše zmiňované dívky z tercie, kde se shodně jednalo o postoj k hudební výchově.

Ještě se tě zeptám na hudebku, tys mi napsal, že je pro tebe velmi neoblíbená, lehká a máš jedničku.

No to hudebka záleží na kantorovi, no to sem nějak, no kdyby se zkoušelo ze zpěvu, tak tam bych dal jenom neoblíbený. Ona totiž vůbec ze zpěvu nezkouší.

Tobě to vadí?

No, zas tolik ne, ale když je hudebka tak by se mělo zpívat, ne?

A proč bys tam dal neoblíbený?

Nemám hudebku moc rád, ty hodiny mě nebavjej hlavně taky kvůli tý učitelce. A vůbec nevím, na co je hudebka, tu snad nikdy v životě nebudu potřebovat. To nepotřebuje nikdo.

Tys říkal, že hudebka záleží hlavně na kantorovi, jakýho kantora máte na hudebku?

No, tak není blbá v tom směru, že nezkouší ze zpěvu, ale jinak jako ty nálady a takový to mě přijde docela směšný. To teda někdy nevydržím, abych se jí nesmál do obličeje.

Tobě vadí, že se jí střídaj nálady?

No střídání nálad, za nějaký banality začne řvát prostě a takový. No ona je to taková typická umělkyně, prostě extravagantní, náladová a tak, no. Takže vlastně bych proti ní neměl nic mít, protože je to typická umělkyně.

Tys mi řek, že ti vadí učitelka a taky to, že hudebku nebudeš potřebovat, co z toho ti vadí víc?

No tak kdybysme měli někoho jinýho, tak si myslím, že by mě to možná i bavilo. Tahle učitelka je fakt strašná.

faktor ovlivňující oblibu: **OSOBNOST UČITELE**

Jako dominantní faktor se v tomto případě jeví osobnost učitele. Souběžně s tím zde hraje důležitou roli i subjektivně vnímaná nevýznamnost předmětu. Žák upozorňuje na osobnostní charakteristiky vyučující, které jsou příčinou snížené obliby předmětu u daného žáka. K tomu se ještě přidává snížená významnost (stejně jako u dívky z tercie), žák nevidí smysl v předmětu, který v budoucím životě nebude moci použít. Stejně jako výše zmiňovaná dívka i on svůj názor na předmět považuje za většinový.

5.7. Dívka (H.N.)

Tato žákyně z kvarty patří k vynikajícím studentům, čemuž odpovídá i klasifikace z jednotlivých předmětů. Dívka vyniká i v předmětech, které uvádí v dotazníku jako neoblíbené nebo obtížné. Když se zaměřím na srovnání učitelovy percepce a žákovské sebepercepce, konkrétně u této žákyně mezi nimi dochází k poměrně velké shodě. Ve slohové práci, kterou jsem žákům zadala a kde se měli vyjádřit ke své představě budoucího života, tato žákyně uvádí jako pro ni důležité mezníky tyto události: studium na gymnáziu, taneční, maturita, vysoká škola, v rámci níž bude cestovat – Amerika, Španělsko, Finsko, zaměstnání – právnička, rodina – hodný manžel a děti

Toto je budoucnost tak do 35 roku, o tom, jakým směrem se bude ubírat její život dál zatím nepřemýšlela.

Dá se říci, že žákyně je pozitivně motivovaná, škola hraje v její představě budoucnosti velkou roli. Zajišťuje jí vytoužené zaměstnání, dává jí příležitost k vycestování do zahraničí, a zajišťuje společenskou prestiž. Na druhou stranu žákyně přemýšlí také o rodině, o dětech a manželovi, což se s její vidinou budoucího zaměstnání nekříží. Dívka uvádí, že má dva starší bratry, kteří jsou pro ni velkými vzory právě v otázkách studia a cestování.

5.7.1. Atypický postoj dějepisu: *neoblíbený, snadný, významný, prospěch I*

V tomto postoji je opět atypický rozpor mezi oblibou a zbylými složkami postoje.

faktor mající vliv na oblibu: **ZPŮSOB VÝKLDAU UČIVA**

A co dějepis?

No ten sem měla ráda v primě, a teď už ne.

Tys mi tady napsala že ti přijde významnej, lehkej, ale že ho nemáš ráda. Čím to je?

No profesorem.

A čím to dělá?

Já nevím, asi se mi nelíbí, jak to vykládá. Já ho mám ráda docela a von mě má rád, je to nějak v pohodě, že to vždycky to nějak na tu jedničku uhraju, ale prostě mě ten výklad nezajímá.

A jak vykládá?

Myslím, že se snaží, aby to bylo zajímavý, ale já to asi nemám ráda, prostě u tý fyziky to je vidět, že ho to hrozně zajímá, že to umí udělat úplně přirozeně zajímavý. Tady mi přijde, že se moc snaží to udělat zajímavý, ale zase ve třídě ho má většina lidí ráda.

Proč ti dějepis přijde významnej?

No, zase k tomu všeobecnému vědění, tak asi tak. Já si myslím, že je taková hranice, kdy do tý hranice je člověk zavostalej i v tom dějepis, že neví ani všeobecný znalosti a pak zase je další hranice široká a tam sou ty, co maj všeobecný znalosti a pak už sou ty, co se vo to víc zajímaj. Tak to je u každýho předmětu, ale prostě dějepis si myslím, že patří hodně do těch všeobecných znalostí, že dycky je někde něco z toho dějepis.

Dívka uvádí, že výklad učiva daným vyučujícím je zásadním faktorem, který snižuje její oblibu předmětu. Pro přiblížení jaké výhrady k výkladu dívka má uvádí přemrštěnou snahu učitele, který chce svůj výklad udělat zajímavý. Žákyně tento přístup k výkladu učiva vnímá jako nepřirozený, což u ní způsobuje snížení obliby. Proti osobě učitele, jeho osobnostním charakteristikám dívka nemá výhrady, jedná se čistě o vyučovací styl, kdy přehnaná snaha profesora vede ke snížení obliby předmětu.

5.8. Dívka (K.S.)

Žákyně dle klasifikace patří k výborným žákům, na vysvědčení, které žáci uváděli v dotazníku měla vyznamenání. Dvojky měla žákyně z přírodovědných předmětů

(matematika, fyzika, biologie), které shodně považuje za obtížné, neoblíbené a kromě matematiky i nevýznamné. Tato žákyně v komentářích vyjadřuje názor, že to, zdali jí předmět baví nebo ne je záležitostí na profesorovi, který tento předmět vyučuje. Tzn. jakým způsobem látku vykládá a jak se k žákům chová. Studentka se vyjadřuje k osobě profesora také v souvislosti s motivací a pílí. Dle jejího názoru je na učiteli, aby dokázal předmět podat takovým způsobem, aby žáky bavil a tím pádem budou žáci motivováni k tomu, aby předmět měli rádi a učili se jím. Píle žákyně je závislá na požadavcích daného profesora (co v daném předmětu vyžaduje, zadává domácí úkoly,...).

Slohovou práci nestihla žákyně dostatečně zpracovat, jediná informace, kterou vyjádřila je samozřejmé studium na vysoké škole.

5.8.1. atypický postoj k občanské výchově: *neoblíbený, snadný, málo významný, prospěch 1*

Jako atypický jsem postoj zvolila kvůli tomu, že nekoresponduje obliba s následujícími složkami postoje.

faktor ovlivňující oblibu: **PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKŮM**

Co občanka? Ty jsi mi napsala, že je neoblíbená, proč?

No ono je to hlavně kvůli profesorovi, protože ta profesorka, co jí na to máme je absolutně nevyhovující.

V čem?

Protože ona se třeba ptá na náš názor a když někdo něco řekne, tak ona absolutně jako že máme špatný názory, absolutně nás shodí a pak si to vykládá stejně po svém, takže to vůbec nemá cenu, aby se člověk s ní o něčem bavil. A vykládá to tak, že po nás ani moc nechce, takže je to fakt dost snadný.

Rok před tím jsme měli jinou profesorku a to bylo docela záživný, docela mě to i bavilo, ale tohleto je prostě strašný.

Dívka v rozhovoru vyjádřila svůj názor týkající se přístupu učitele k žákům a k vyučování, což pokládá za dominantní faktor ovlivňující její oblibu předmětu. Zdůrazňuje skutečnost, že když je vyučoval jiný učitel předmět považovala za zajímavý, bavil jí. Není spokojená s tím, jak učitel přistupuje k názorům třídy. Učitel svým přístupem

devalvuje žákovské názory, nepřikládá jim hodnotu a pokračuje ve výkladu, který si sám připravil.

Skoro všichni žáci se v rozhovorech vyjadřovali k oblibě předmětu. Na základě toho vnímám oblibu jako velmi silný faktor, který na postoj žáků působí. Žáci v rozhovorech uváděli faktory, které ovlivňují jejich postoj k danému předmětu. Některé uvedl jen jeden žák, ale některé uvádělo více studentů, což znamená, že tento faktor je silnější. Je to hlavně osoba učitele

6. Porovnání učitelské a žákovské sebepercepce

Postoj žáků k předmětům, jak jsem již výše uvedla a je to také patrné z výsledků, které jsem do této chvíle prezentovala, ovlivňuje velmi silně osoba učitele. V souvislosti s tím mě zajímala otázka porovnání učitelské percepce a žákovské sebepercepce tzn. do jaké míry se učitelé a žáci shodují. Moment vzájemné shody by nám mohl napovědět o diagnostické schopnosti jednotlivých učitelů.

U nás se otázkou diagnostiky a autodiagnostiky učitelů zabýval Hrabal (1988). „*Výzkumně se totiž ukázalo, že rozdíly mezi učiteli nejsou pouze v tom, jaký podíl píle a nadání přisuzují školní úspěšnosti žáků, ale i v tom, nakolik jsou schopni tyto charakteristiky u žáků rozlišovat. Jemnost diagnostického pohledu učitele na žáka je podmíněna diferencovaností učitelova konceptu píle a nadání v jeho pojetí úspěšného žáka*“

Nejprve jsem srovnala žákovský dotazník s dotazníkem, ve kterém odpovídali učitelé. Mohly nastat tyto tři možnosti :

1. učitel se s žákem v hodnocení **shodl**
2. učitel žáka **nadhodnotil**, tzn. hodnotil žáka lépe, než se hodnotil sám žák (např. učitel vnímá žáka jako nadanějšího, než se vnímá daný žák - např. u nadání zvolil žák 2, učitel zvolil 1)
3. učitel žáka **podhodnotil**, tzn. hodnotil žáka hůř, než se hodnotil sám žák (např. učitel vnímá žáka jako méně nadaného, než se vnímá on sám - žák u nadání zvolí 2, učitel zvolí 3)

Na základě výše stanovených kritérií jsem stanovila počet shod žáků a učitelů, počet nadhodnocení a počet podhodnocení žáka ze strany učitele. V případě mnou vymezeného nadhodnocení a podhodnocení nastává situace, kdy se učitel s žákem neshodne o více než

jeden stupeň. Může se stát, že žáka nadhodnotí či podhodnotí o dva, tři nebo čtyři stupně na škále (např. žák volí u nadání 1, učitel 5 nebo naopak). Tento fakt by mohl napovídat o snížené diagnostické schopnosti daného učitele.

Pro lepší přehlednost jsem uspořádala odpovědi u jednotlivých předmětů podle dotazovaných oblastí do tabulky a číselně jsem zaznamenala počet odpovědí podle toho, o kolik učitel nadhodnotil nebo podhodnotil žáka.

6.1. ČESKÝ JAZYK

V případě českého jazyka hodnotil učitel žáky jen jedné třídy, proto je výsledný vzorek menší. Učitel se vyjadřoval k 21 žákům. K výrazné shodě došlo v oblasti oblíbenosti, kdy se učitel se žáky shodl přibližně v 50%, a neshody se pohybovaly výhradně v pásmu jednoho bodu na škále (v nadhodnocení i v podhodnocení).

Problematičtější se v tomto případě ukazuje oblast motivace, kde se ukazuje výrazně snížená shoda učitele se žáky (19%). V této oblasti dochází k nadhodnocení či podhodnocení žáků i o dva stupně na škále.

Tabulka č. 4 Český jazyk – shoda percepce učitele a sebepercepce žáka

	oblíbenost	obtížnost	nadání	motivace	píle
shoda	11	7	10	4	8
nadhodnocení					
o 1	2		4	6	5
o 2				2	1
o 3					
o 4					
podhodnocení					
o 1	8	8	7	6	5
o 2		6		3	2
o 3					
o 4					

V českém jazyce je vidět výraznější tendence učitele k podhodnocování studentů, a to ve všech sledovaných oblastech. Nejvýraznější je podhodnocení žáků v oblasti obtížnosti (28,6%) což znamená, že učitel vnímá svůj předmět jako obtížnější, než jak ho vnímají samotní žáci.

6.2. MATEMATIKA

V případě matematiky hodnotil učitel žáky obou tříd, celkový počet studentů je tedy 42. Největší shoda nastala v oblasti obtížnosti, kde se žáci s učitelem shodují ve 38%. Naopak nejméně se shodli v oblasti píle, jen 21%. Dá se říci, že ve všech sledovaných oblastech učitel nadhodnotil a podhodnotil poměrně vysoké procento žáků. Vyskytují se i případy, kdy učitel nadhodnotil žáka až o 4 stupně na škále a to v oblasti obtížnosti a motivace, což je velmi výrazná neshoda (žák sám sebe hodnotí jako nemotivovaného a učitel ho hodnotí jako velmi motivovaného; žák hodnotí předmět jako velmi obtížný a učitel ho hodnotí pro daného žáka jako velmi snadný)

Daný učitel má výraznější tendenci nadhodnocovat studenty v podstatě ve všech sledovaných oblastech.

Tabulka č.5 Matematika - shoda percepce učitele a sebepercepce žáka

	oblība	obtížnost	nadání	motivace	píle
shoda	11	16	14	13	9
nadhodnocení					
o 1	16	6	18	10	15
o 2		2	2	3	7
o 3	1		1	1	3
o 4		1		1	
podhodnocení					
o 1	13	13	6	9	7
o 2	1	5	1	5	
o 3					1
o 4					

6.3. ANGLICKÝ JAZYK

V tomto předmětu se učitel vyjadřoval jen k žákům jedné třídy, tím pádem se snížil počet žáků na 21. Dochází k relativně vysoké shodě mezi žáky a učitelem, v oblasti oblíby je to 57,1%. Naopak nejméně se učitel se žáky shodl v oblasti píle 27%. V oblasti motivace, píle a oblíby dochází k neshodě se žáky o dva stupně na škále. Nejvýraznější je to v oblasti motivace, kde učitel o dva stupně podhodnotil 14,3% žáků.

Tabulka č.6 Anglický jazyk - shoda percepce učitele a sebepercepce žáka

	oblíba	obtížnost	nadání	motivace	píle
shoda	12	9	10	11	6
nadhodnocení					
o 1	6	8	5	4	8
o 2					1
o 3					
o 4					
podhodnocení					
o 1	2	4	6	3	5
o 2	1			3	1
o 3					
o 4					

Vzhledem k vysoké shodě učitele se žáky ve všech sledovaných oblastech si myslím, že učitel anglického jazyka je poměrně dobrým diagnostikem.

6.4. CHEMIE

V tomto předmětu je zastoupen plný počet žáků. Z tabulky je patrné, že v chemii dochází k výraznému nadhodnocování žáků a to ve všech sledovaných oblastech. Procento nadhodnocení je stejné nebo dokonce vyšší než je procento shody a to opět ve všech dotazovaných oblastech. Nejvýraznější nadhodnocení je v oblasti nadání, motivace a píle, kde učitel nadhodnocuje žáky až o tři stupně na škále. Je zřejmé, že učiteli činí jisté problémy správně diagnostikovat žakovské nadání, motivaci a píli.

Tabulka č. 7 Chemie - shoda percepce učitele a sebepercepce žáka

	oblíba	obtížnost	nadání	motivace	píle
shoda	14	10	13	10	12
nadhodnocení					
o 1	12	14	15	10	14
o 2	6	11	9	14	8
o 3		1	2	2	2
o 4					
podhodnocení					
o 1	9	4	3	5	5
o 2	1	2		1	1
o 3					
o 4					

6.5. DĚJEPIS

Největší shoda mezi žáky a učitelem nastala v případě oblíbenosti (42,9%) a motivace (40,5%), naopak nejméně se učitel se žáky shodl v oblasti píle (23,8%). Z tabulky je patrné zvýšené procento podhodnocení žáků o jeden stupeň na škále, které je v případě obtížnosti (47,6%) a píle (31%) vyšší, než procento shody se žáky v těchto oblastech.

V oblasti píle došlo k nadhodnocení i podhodnocení žáka až o 4 stupně na škále, což je velmi výrazná neshoda (žák sám sebe hodnotí jako velmi pilného a učitel ho hodnotí jako líného, v opačném případě žák sám sebe hodnotí jako líného a učitel ho hodnotí jako velmi pilného). Tento fakt poukazuje na snížené diagnostické schopnosti učitele převážně v oblasti žákovské píle.

Tabulka č. 8 Dějepis - shoda percepce učitele a sebepercepce žáka

	oblíbenost	obtížnost	nadání	motivace	píle
shoda	18	15	15	17	10
nadhodnocení					
o 1	5	2	7	6	9
o 2	4	3	1	3	1
o 3					1
o 4					1
podhodnocení					
o 1	11	20	14	12	13
o 2	4	1	3	3	5
o 3			2	1	1
o 4					1

6.6. ZEMĚPIS

K nejvyšší shodě mezi učitelem a žáky dochází v oblasti nadání (43,9%) a v oblasti oblíbenosti (38,1%), naopak k nejnižší shodě dochází v oblasti píle (21,4%). Z tabulky č. 9 je patrné vyšší procento podhodnocení (28,6%) žáků ve všech sledovaných oblastech o jeden stupeň na škále. Také v oblasti nadhodnocení dochází k výrazným neshodám se žáky a to ve všech sledovaných oblastech. V oblasti píle učitel nadhodnotil žáka až o čtyři stupně na škále, což je velmi výrazná neshoda (žák se hodnotí jako líný, učitel ho hodnotí jako velmi pilného)

Je zde evidentní vyšší procento neshody s žáky, které učitel nadhodnotil a podhodnotil o jeden a dva stupně na škále ve všech sledovaných oblastech. Je patrné, že pro učitele je diagnostika žáků problematická a to ve všech uvedených oblastech.

Tabulka č. 9 Zeměpis - shoda percepce učitele a sebepercepce žáka

	oblíba	obtížnost	nadání	motivace	píle
shoda	16	14	18	11	9
nadhodnocení					
o 1	11	9	9	8	7
o 2	1	2	3	4	8
o 3			1	1	1
o 4					1
podhodnocení					
o 1	10	10	9	13	12
o 2	3	7	2	4	2
o 3	1			1	2
o 4					

Jako nejproblematičtější oblast se ukazuje pro učitele, kteří se zúčastnili mého výzkumu, oblast žakovské píle a motivace, ve kterých dochází k velkým neshodám mezi učiteli a žáky. Učitelé žáky buď nadhodnocují (český jazyk, angličtina, chemie) nebo podhodnocují (dějepis, zeměpis), procento shody se žáky je vždy nejnižší ze všech sledovaných oblastí.

Hrabal (1988) ve svých výzkumech zaměřených na autodiagnostické postupy učitelů chápe žakovskou píli jako vnější projev jejich motivovanosti, proto oba tyto termíny zahrnuje pod jednotný pojem „píle“. V souladu s Hrabalovou myšlenkou je tedy diagnostika motivace možná jen na základě odhadu žakovské píle. Učitelé jako pilného hodnotí převážně žáka, který je v hodinách aktivní, má vždy vypracované domácí úkoly, při zkoušení je připravený, a jako líného většinou hodnotí žáka, který se chová opačným způsobem. Myslela jsem si, že do jisté míry zde hrají roli i žakovské výsledky v daném předmětu, větší míru píle mají tendenci učitelé připisovat úspěšnějším žákům, ale když jsem porovnávala odhadovanou píli žáka učitelem a jeho školní výsledky, tato myšlenka se nepotvrdila. Tento fakt může být způsoben sníženou diagnostickou schopností učitelů, kteří jsou jen obtížně schopni odhadnout žakovskou motivaci a píli.

Naopak nejvyšší procento shody se ukazuje v oblasti oblíby předmětu a v oblasti nadání, které jsou učitelé schopni lépe odhadnout.

7. POROVNÁNÍ DIAGNOSTICKÝCH SCHOPNOSTÍ UČITELŮ

Být dobrým diagnostikem je pro učitelskou profesi velmi důležité, ale také velmi obtížné. Svým přístupem k žákům, jak je již výše předkládaných výsledků patrné, učitel velmi ovlivňuje jejich postoje k danému předmětu. Je tedy žádoucí, aby byl učitel schopen rozlišit mezi žákovým nadáním a pílí (motivací).

„Obecně je charakteristické to, že učitelé mají v průměru tendenci přisuzovat pilným žákům vyšší úroveň nadání, než odpovídá realitě, a naopak žákům s nižšími schopnostmi přisuzují menší píli. Tato tendence vyplývá z obecných charakteristik sociálního vnímání člověka, pro práci učitele to však může mít negativní důsledky. Nerozlišení zdrojů školních výkonů jednotlivých žáků může vést na jedné straně k přetěžování žáků motivovaných, ale s nižší úrovní schopností (jsou-li učitelem považováni za schopnější), na druhé straně k vytvoření pocitu neschopnosti u žáků, jejichž malá motivovanost je přičítána sníženým schopnostem.“ HRABAL (1988, s.76)

Sestavila jsem tabulku, do které jsem kvantitativně vyjádřila počet shod u učitelů v odhadovaných oblastech, tzn. když učitel hodnotil daného žáka jako nadaného (2), motivovaného (2) a velmi pilného (1), dochází ke shodě v oblasti nadání a motivace .

Jak jsem již uváděla v předešlé kapitole, Hrabal ve svém výzkumu nerozlišoval mezi žákovskou motivací a pílí, tyto dva termíny sloučil pod pojem „píle“. Já jsem se rozhodla tyto dva termíny oddělit, zajímalo mě, je budou učitelé vnímat stejně, nebo odlišně.

Tabulka č.10 – Procento shod u učitelů

Učitel	Shoda nadání a motivace	Shoda píle a motivace	Shoda nadání a píle	Shoda nadání, píle a motivace
Český jazyk	33,3%	14,3%	0	52,4%
Angličtina	23,8%	23,8%	0	52,4%
Dějepis	31%	11,9%	11,9%	26,2%
Zeměpis	7,1%	38,1%	9,5%	35,7%
Chemie	28,6%	7,1%	19%	38,1%

U některých učitelů nedošlo ke shodě ani v jedné oblasti, proto sečtené výsledky z jednotlivých oblastí u daných předmětů nedosahují 100%.

Ukazuje se, že učitelé rozlišují mezi motivací a pílí. Procento vzájemné shody těchto dvou oblastí je poměrně nízké.

U učitele českého jazyka a angličtiny (oba předměty učí stejný profesor), dochází k vysoké shodě mezi nadáním, pílí a motivací (52,4%). Znamená to, že učitel není schopen rozlišit mezi těmito oblastmi a hodnotí je všechny stejně. Vyšší procento je také v oblasti nadání a motivace (33,3%), kdy učitel opět tyto dvě oblasti nerozlišuje, tzn. žáka, kterého hodnotí jako nadaného hodnotí také jako motivovaného. Tento učitel jen velmi těžko rozlišuje mezi zdroji školních výkonů, což naznačuje na jeho sníženou diagnostickou způsobilost, která vede k nediferencovanému motivačnímu působení na žáky.

U učitele zeměpisu je poměrně vysoké procento shody mezi motivací a pílí (38,1%), které daný učitel nerozlišuje, což v souladu s Hrabalem nechápu jako negativní. V oblasti nadání a motivace a dále v oblasti nadání a píle je poměrně nízké procento shody, což naznačuje, že je daný učitel mezi těmito oblastmi schopen rozlišovat. Shoda nadání, motivace a píle (35,7%) poukazuje na fakt, že přibližně u třetiny žáků daný učitel mezi těmito oblastmi nerozlišuje. V tom se dle Hrabala (1988) shoduje asi s polovinou učitelů na ZŠ.

U ostatních učitelů (dějepis, chemie) je procento shod podobné, je zde vidět vyšší procento shody v oblasti nadání a motivace a také v oblasti nadání, píle a motivace, což naznačuje, že učitelé jsou jen velmi špatně schopni tyto oblasti od sebe oddělit. Jako u učitele angličtiny i zde může jejich snížená diagnostická schopnost vést k nediferencovanému působení na žáky.

III. ZÁVĚREČNÁ ČÁST

1. ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se soustředila na tematiku zaujetí žáků školní činností. Na tuto problematiku jsem nahlížela z více stran, převážně však přes postoje žáků k vyučovacím předmětům. Svůj výzkum jsem prováděla na gymnáziu ve třídách tercie a kvarta hlavně proto, abych mohla srovnat své výsledky s výsledky výzkumné sondy, kterou prováděla Pavelková na základních školách v osmých a devátých třídách. Podklady pro práci tvořila především rozšířená verze Hrabalova dotazníku, dotazník subjektivně vnímané motivovanosti, nadání, pílě a zájmu pro daný předmět. Tyto dotazníky jsem doplnila následnými rozhovory s náhodně vybranými žáky z obou tříd. Další částí byla seminární práce směřující ke zjištění významnosti školy pro jednotlivé žáky vzhledem k jejich subjektivně vnímané budoucnosti. Dotazníky jsem rozdala také učitelům, zamýšlela jsem vzájemné porovnání učitelské percepce a žákovy sebepercepce a dále odhad diagnostických schopností jednotlivých učitelů. Se získanými daty jsem pracovala na základě metod kvantitativní a kvalitativní analýzy. Vzhledem k poměrně malému výzkumnému vzorku jsou závěry platné pro konkrétní třídy. Bylo by zajímavé obdobný výzkum provést s větším počtem respondentů.

V úvodu práce jsem se zaměřila především na zdůraznění důležitosti problematiky zaujetí žáků školní činností. Krátce polemizuji o změně zaujetí žáků vzhledem ke školní činnosti během historie do současnosti a o pohledu veřejnosti. Existuje množství názorů nejen z řad veřejnosti, které se kloní k tomu, že současní žáci jsou velmi málo zaujatí, škola je nebaví a to vše má pak souvislost s výsledným školním prospěchem. Zmiňuji se o možných přístupech k dané problematice, z čehož volím ten, který k danému tématu přistupuje skrze postoj žáků k předmětům.

Následuje bližší seznámení s oběma přístupy, přístupem analytickým a přístupem syntetickým. V souladu se syntetickým přístupem se zaměřuji na problematiku postoje žáků k předmětům, kterou dále rozpracovávám. Z počátku bylo důležité vymezit faktory, které tyto žákovské postoje ovlivňují. Protože výše zmíněných faktorů je větší množství, a detailně se zabývat každým z nich není vzhledem k rozsahu práce možné, určila jsem si skupinu faktorů, kterým jsem se v následujícím textu věnovala. Bylo by zajímavé zaměřit se blíže i na ostatní faktory. Zde se nalézá prostor pro další rozšíření práce.

Následuje seznámení se třídami, ve kterých výzkumná sonda probíhala. Věnuji se také popisu školní budovy, specializovaných učeben a jejich vybavení. Dalším podstatným bodem je bližší představení výzkumných metod, které jsem využila. Nejvíc jsem se zaměřila na popis Hrabalova dotazníku, ze kterého jsem vycházela.

Stěžejní částí práce byla analýza získaných materiálů, která probíhala v několika krocích. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla problematiku uchopit v co největší šíři, měla jsem k dispozici množství materiálů. Jak výše uvádím, byl to rozšířený Hrabalův dotazník, dotazník na subjektivně vnímanou motivovanost, nadání a pili pro předmět, zájem o předmět, seminární práce směřující ke zjištění žákovské perspektivní orientace a rozhovory.

Nejprve jsem sestavila tabulky oblíbenosti, obtížnosti a významu předmětu a srovnala jsem je s obdobnými tabulkami u žáků ZŠ. V oblasti oblíbenosti a obtížnosti se ukázaly rozdíly, v oblasti významu však došlo k výrazné shodě mezi žáky. Na prvních třech místech jsou cizí jazyk, český jazyk a matematika. Ukazuje se, že význam právě těchto tří předmětů je velmi stabilní, typ školy zde nehraje žádnou roli.

Dále jsem podrobila Hrabalův dotazník kvantitativní analýze, abych zjistila průměrné hodnocení předmětů danými žáky. Zamýšlela jsem vzájemné porovnání výsledků obou tříd, ale vzhledem k tomu, že se neobjevily výrazné rozdíly mezi třídami, prezentovala jsem výsledky obou těchto tříd najednou. Krátce je srovnávám s výsledky žáků ZŠ. Kategorie, které jsem stanovila jsou přítomny ve všech předmětech, jen v každém z nich jsou různě intenzivní. Je to oblíbenost předmětu, osoba učitele, obtížnost předmětu, význam předmětu a zájem o předmět. Nejkonkrétněji se žáci vyjadřovali právě k oblasti oblíbenosti, kde jsem měla možnost vyčlenit další faktory, které na ní působí a dále jí ovlivňují. Jedná se o osobu učitele, obsah, obtížnost, význam předmětu.

Další oblast, kterou žáci dále rozpracovávali je osoba učitele. V tomto případě se žáci dále vyjadřovali k osobnostním charakteristikám, přístupu k vyučování a k vyučovacím metodám..

Nejméně konkretizovaná je oblast obtížnosti a významu předmětu, kde žáci volí vágní odpovědi, ze kterých není možno konkrétně popsat faktory, které na tyto oblasti působí.

V další části práce jsem se zaměřila na podrobnější zmapování oblasti významu, zájmu a obtížnosti předmětu. Ve všech oblastech se shodně objevily kategorie – obsah učiva, metodika a praktický význam předmětu. V oblasti významu se ukázala kromě výše

zmiňovaných ještě kategorie aspirace do budoucna a skupina odpovědí, které jsem označila jako „fráze“. Když jsem žákům položila konkrétní otázku týkající se významu předmětu, někteří z nich měli problémy odpovědět. V oblasti významu se nevyskytovaly žádné komentáře, které by souvisely s osobou učitele, oblíbeností a obtížností předmětu. V rámci mé studie na základě odpovědí respondentů jsem dospěla k názoru, že tyto faktory význam daného předmětu neovlivňují.

V oblasti zájmu byly stanoveny kategorie obtížnost předmětu, oblíbenost, aspirace do budoucna, osoba učitele a fenomén nudy. Kategorie osoba učitele, obtížnost předmětu a oblíbenost předmětu jsou zastoupeny i v následující oblasti obtížnosti předmětu. Nová kategorie je zde fenomén nudy.

V oblasti obtížnosti se kromě výše citovaných kategorií objevily ještě další. Jsou to mimoškolní aktivity a osoba žáka.

Při porovnání výše uvedených oblastí je vidět, že nejvíce vyčleněných kategorií je v oblasti obtížnosti a v oblasti zájmu. Z odpovědí respondentů vyplývá, že oblastí zájmu a obtížnosti jsou ovlivňovány více faktory než je tomu u oblasti významu. Lze tedy soudit, že oblast významu je v porovnání s výše uvedenými dvěma oblastmi méně náchylná k modifikaci, je více stabilní.

Seminární práce, které byly orientovány na vnímání důležitosti školy vzhledem k žákovské budoucnosti jsem podrobila analýze. Odpovědi jsem rozdělila do skupiny chlapci a dívky, protože mezi nimi docházelo k jistým odlišnostem. Chlapci byli na rozdíl od dívek poměrně jednotní ve výběru budoucího zaměstnání. V souvislosti s ním se vyjadřovali k finanční stránce povolání, což je dle mého názoru ovlivněno přetrvávajícím genderovým zatížením - muž by měl rodinu živit. Odpovědi tohoto typu se u dívek nevyskytovaly.

Jak dívky tak chlapci hodnotí školu jako velmi důležitou převážně vzhledem k jejich budoucímu povolání. Již přechod na gymnázium většina žáků hodnotí jako důležitý moment ve svém dosavadním životě. Většina studentů prezentuje také svou představu o budoucím studiu na VŠ. Přesně nevědí, jaký typ VŠ zvolí, ale chtějí ve studiu pokračovat. V těchto pracích se jasně ukazuje, jak důležitou roli ve svém životě žáci připisují škole. I když by se vzhledem k některým výše prezentovaným komentářům mohlo zdát, že je škola nebaví, nebo se v ní nudí, zde se jasně ukazuje, jak velkou důležitost škole žáci přikládají.

Následuje analýza rozhovorů. Ze skupiny žáků, kteří měli v některém předmětu atypický postoj jsem náhodně vybrala čtyři studenty z každé třídy a snažila jsem se, aby mi jejich postoj přiblížili.

Nejčastější byl rozpor v oblasti oblíbenosti vzhledem k dalším uvedeným oblastem. U snížené oblíbenosti žáci uváděli faktory, které na ni působí. Nejvíce žáků uvedlo v této souvislosti osobu učitele. Za jejich sníženou oblíbeností stojí koncepce vyučování, osobnostní charakteristiky, devalvace žákovských názorů, přehnaná snaha učitele, učitel je nedonutí naučit se látku.

Další oblasti, které žáci popisovali jsou subjektivně snížený význam předmětu a subjektivně vnímaná nezajímavost předmětu.

Z analýzy žákovských rozhovorů, které jsem měla k dispozici je patrné, že nejsilnějším faktorem, který působí na sníženou oblíbenost předmětu je osoba učitele.

Jak je z výše uvedených výsledků patrné, žákovský postoj velmi silně ovlivňuje osoba učitele, proto jsem se ke konci práce rozhodla stručně věnovat porovnání učitelské a žákovské sebepercepce a diagnostickým schopnostem jednotlivých učitelů. Ukázalo se, že pro většinu učitelů je diagnostika zdroje školních výkonů problematická, což naznačuje na sníženou diagnostickou schopnost těchto učitelů, která může vést k nediferencovanému motivačnímu působení na žáky.

Zaujetí žáků školní činností je zajímavým a důležitým tématem, které se v dnešní době stává aktuální. Žáci prezentují navenek svou nezaujatost školní činností, škola je nebaví, říkají, že se v ní nudí. Vzhledem k výsledkům, které jsou v mé práci prezentovány se tato skutečnost u žáků gymnázia nepotvrzuje. Dovoluji si tvrdit, že žáci, kteří byli v mém výzkumném vzorku veskrze vnímají školu jako významnou a důležitou. Je možné, že je tato skutečnost částečně způsobena tím, že žáci jsou na výběrové škole a do jisté míry se předpokládá, že ve studiu budou pokračovat v navazujících typech škol.

2. ANOTACE

Tématem předložené diplomové práce je „Zaujetí žáků školní činností“. Práce je souhrnem výsledků a závěrů kvantitativní a kvalitativní analýzy, která byla realizována na studentech tercie a kvarty osmiletého gymnázia všeobecného zaměření.

K získání informací byly použity sociálně psychologické metody, především dotazník, rozhovor a analýza seminárních prací. Cílem výzkumu bylo zmapování žákovského zaujetí školní činností z hlediska postoje žáků tercie a kvarty osmiletého gymnázia k jednotlivým školním předmětům. Práce navazuje na studii Pavelkové (2003), která se zabývala obdobnou tematikou u žáků osmých a devátých tříd základních škol a vytváří tak prostor pro srovnání výsledků věkově identických respondentů dvou rozdílných vzdělávacích institucí.

Práce se skládá ze tří částí. V první jsou vymezeny přístupy k problematice, je definován pojem „postoj“ a je prezentováno téma postoje žáků k vyučovacím předmětům na základě odborné literatury. Rovněž zde najdeme stanovený cíl výzkumu, teoretický popis jeho průběhu a metodiky. Ve druhé části jsou tabulkovou formou uvedeny statisticky zpracované výsledky z dotazníků, jsou porovnány s výsledky Pavelkové (2003), ohodnoceny prostřednictvím klasifikačních škál a doplněny komentářem. Ve třetí, závěrečné části práce jsou uvedeny informační výstupy z realizovaného výzkumu, které reprezentují daný výzkumný vzorek a zobecňují shromážděná data.

3. ANNOTATION

The topic of the diploma thesis is „The Pupil’s Interest in Schoolwork“. In fact, the study is a summary of qualitative and quantitative analysis’s results and conclusions, which was realized on comprehensive grammar school students of tercia and quarta grades.

Social-psychologic methods, such as questionnaire, dialog and essay analysis, were used to gain the information. The goal of the research was the pupil’s schoolwork interest mapping by finding an attitude to school subjects of the tercia and quarta grades students. The work can also be considered as a sequel of Pavelkova’s study from 2003, who investigated the same problem into elementary school pupils of 8th and 9th grades. Therefore, it makes room for the study results comparison of the age-matched responders attending two different educational institutions.

The work consists of three parts. The first part defines the theoretic methods of investigation, it establishes and explains ‚The Attitude‘ term and there is the theme of pupil’s attitude to school subjects presented as well, based on exact literature. We can find here the study goal statement too, the description of it’s progress and used methods. In the second part there are questionnaire results statistically modified into tables, these are compared with Pavelkova’s (2003) results, then evaluated by classification scales and added by commentaries. The third and last part of the work shows the presented research information outputs, which represent mentioned examined group of subjects and generalize gathered data.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CANGELOSI, J.S.: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál 1994.

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001.

HADJMOUSOVÁ Z.,

ŠTECH S.: *Dítě, škola, učitel*. Praha, Universita Karlova – Pedagogická fakulta 2001.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha, Portál 2004.

HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?* SPN, Praha 1988.

HRABAL, V.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha, SPN 1989.

HRABAL, V. (ml.),

MAN, F., PAVELKOVÁ, I.: *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha, SPN 1989.

KOHOUTEK, R. a kol.: *Základy pedagogické psychologie*. Brno, CERM 1996.

PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení*. Praha, Universita Karlova–Pedagogická fakulta 2002.

PRAŽSKÁ SKUPINA

ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Typy žáků*. Praha, Universita Karlova–Pedagogická fakulta 1995.

PRAŽSKÁ SKUPINA

ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE : *Čeští žáci po deseti letech*. Praha, Universita Karlova – Pedagogická fakulta 2004.

RHEINBERG, F.,

MAN, F., MAREŠ, J.: *Ovlivňování učební motivace.* Pedagogika, 2001, č.2, s. 155-184.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie.* Praha, ISV 1997.

Ústřední knih.Pef UK



2592060679