

# VLIV VYBRANÝCH SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝCH CHARAKTERISTIK STUDENTA NA JEHO POSTOJE KE STUDIU

## INFLUENCE OF SELECTED SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS ON THEIR ATTITUDES TO LEARNING

Jitka Šlímová

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá postoji ke studiu a jejich determinantami v procesu výchovy a vzdělávání. Zachycuje postoje studentů ke studiu na dvou typech škol a ověřuje vzájemné vztahy mezi postoji ke studiu a zvolenými explanačními proměnnými. Pro naplnění tohoto záměru práce byl realizován empirický výzkum, jehož hlavní metodou je sémantický diferenciál a dotazníkové šetření. Respondenty tvoří studenti gymnázia a střední odborné školy.

**Klíčová slova:** postoj, postoje studenta ke studiu, sémantický diferenciál, osobnostní charakteristiky studenta, rodinné prostředí studenta, školní výkon, formování postojů, determinanty postojů

**Abstract:** The article deals the students' attitudes to learning at two types of school and verifies mutual relationships between the attitudes to learning and selected explanatory variables. To fulfill this objective of the thesis, an empirical research has been carried out using semantic differential and questionnaire survey as the basic methods. Respondents are students of a grammar school and a secondary technical school.

**Key words:** attitude, student's attitudes to learning, semantic differential, personal characteristics of a student, family environment of a student, school proficiency, forming attitudes, attitude determinant

### ÚVOD

Studium se stává významnou činností, prostřednictvím které dochází k uspokojení potřeb, plnění touhy dosáhnout stanovené cíle. Kromě toho se vytváří prostor pro realizaci sociálních rolí, vztahů, je jedním z činitelů, který významně ovlivňuje sociální status člověka. Žádoucí studijní postoje se dají také vnímat jako skupina účinných motivů pro učení se, jsou jedním z nejcitlivějších indikátorů jeho učební výkonnosti. Je všeobecně známo, že student prokazující kladný postoj k učebnímu předmětu zaznamenává také lepší výsledky při jeho osvojování. Postoje však nevedou jen k pohotovosti pro recepci učební látky, ale také specificky ovlivňují výsledky učení. Způsoby, jakým žáci vnímají školní prostředí a jak se učí (jaké zde v tomto směru zaujímají postoje) jsou ve vzájemné relaci. Každý druh záporného postoje svým záporným emocionálním tlakem blokuje žákovo učební úsilí a snižuje jeho učební výkon. Obecně lze říci, že tyto postoje jsou konzistentní se způsoby jednání, protože se projevují zájmem o vědomosti, dovednosti případně o zvolený studijní obor. Postoje ke studiu, které vnímáme jako jednu ze vstupních determinant edukačního procesu, jsou výsledkem komplikované a složité souhry procesů, kde sehrávají svou roli celá řada vnějších a vnitřních činitelů, vzájemně se podmiňujících. Z našeho pohledu hraje roli při utváření těchto postojů dynamika jednotlivých složek

postoje, ale rozhoduje především multifaktorová podmíněnost (dlouhodoběji se vzájemně podporující činitelé).

Vznik studijních postojů je podmíněn vlivem rodiny, socio-profesionálními vlivy, stavem sociogenních potřeb. „Vedle sociogenních faktorů působí při vzniku postojů specifické osobnostní faktory každého subjektu“ (Geist, B., 2000, s. 188). Postoje studenta ke studiu reflektují jeho osobnost. Pro přijetí role studenta záleží na struktuře osobnosti (vlastnostech a rysů osobnosti). V tomto aspektu hrají roli ty proměnné, které mají význam s tzv. „já studenta jako centrem regulace (autoregulační systém osobnosti) a jehož složkou je i sebepojetí (self-concept), názory na sebe samého ve vztahu ke světu, hodnoty, které člověk přijal za své, sebehodnocení, sebedůvěra, aktivnost-pasivnost osobnosti“ (Čáp, J., Mareš, J., 2007, s. 331). Příčinou odlišných postojů ke studiu mezi jednotlivými studenty mohou být rozdíly ve výkonových potřebách. Motiv výkonu je pro studenta důležitým motivem činnosti. V literatuře se můžeme setkat s alternativním názvem – „výkonová motivace“. Motivace k výkonu „byla explicitně vyjádřena jako potřeba výkonu (need achievement)“ (Woodruff, M. L., 1994, s. 9). „Novější přístupy chápou výkonovou motivaci jako první fázi výkonového konání, které je aktivitou a chováním zaměřeným na dosahování dobrých a vynikajících výsledků“ (Durič, L., Bratská, M., 1997, s. 424). „Rozvoj výkonové motivace a její kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti mající mimo jiné velký dopad na kvalitu učebních procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při realizaci cílů a překonávání překážek“ (Pavelková, I., 2002, s. 26). Dalším důležitým determinujícím faktorem postojů ke studiu je rodinné prostředí (Štěpánková, B., 2008). Vytvořené postoje jsou výsledkem vzájemného působení velkého množství podmínek v složitém systému jako je rodina. Svou roli sehrávají také sexové diference, které jsou vždy významnou determinantou edukačních procesů. Nelze opomenout hledisko vývojové - postojové tendence bývají spojeny s určitým věkem. Ve věkových zvláštnotech studentů je možné hledat vysvětlení vzájemného zastoupení (poměru) kladných a záporných postojů ke studiu. Postoje ke studiu výrazně ovlivňuje hodnocení studijních výsledků především proto, že se k nim pojí zážitky úspěchu a neúspěchu. Zvláště v období adolescence je dominantní potřebou úspěch ve škole. Mezi různými typy středních škol můžeme pozorovat nuance v sociologických charakteristikách rodin studentů. Tyto rozdíly se týkají stupně dosaženého vzdělání a zaměstnaneckého statusu rodičů, který je zařazuje do určité společenské vrstvy. Pokud na určitých typech škol převažují studenti z rodin se středním a vysokým vzděláním, můžeme očekávat, že budou převládat pozitivnější vztahy ke škole a k učení. Naopak s větším počtem studentů z rodin, kde rodiče mají základní školu nebo jsou vyučení, můžeme počítat s výchovnými problémy nebo i s negativními postoji ke studiu či škole. Mezi určitými typy škol si můžeme všimnout také odlišnosti v rodinném prostředí studenta, osobnostních charakteristikách studujících, studijních aspiracích nebo vzdělávacích výsledcích. Ve školách jako institucích s převážně studijním zaměřením (gymnázia) a školách odborného typu můžeme tedy najít určité společné rysy týkající se především studijních výsledků studentů, typu rodinného prostředí nebo vzdělání rodičů. Tyto aspekty tak vytváří typické prostředí školy, které se dále uplatňuje jako činitel dalšího vývoje osobnosti. Škola se stává sociální skupinou, s níž se student identifikuje, a tak mohou být formovány i jeho studijní postoje. Pokusili jsme se naznačit ta psychologická východiska, která se nám jevila jako nejadekvátnější pro pochopení problematiky determinance postojů ke studiu. Proto záměrem výzkumného šetření bylo ověřit *vliv vybraných proměnných*, které se podílejí na *formování postojů ke studiu*. Pokusili jsme se zvolit ty proměnné, jež nás opravňují k předpokladu, že podmiňují výsledné studijní postoje. Vybrali jsme ty jevy, které vycházejí z osobnosti jedince. Zaměřujeme se také na

faktory zevního prostředí. O některých proměnných se dá spíše říci, že mohou být ukazateli pozitivních nebo negativních postojů ke studiu a určité proměnné nejsou s postoji ke studiu v přímém vztahu a také je nelze vnímat izolovaně. V komplexnějších situacích školního prostředí jsou postoje ke studiu determinovány podstatně větším množstvím faktorů, než jen námi prezentovanými jevy. Některé determinanty neovlivňují postoje přímočaře, ale v návaznosti na další související jevy. Následující model ilustruje vybrané proměnné.

Obrázek 1: Model proměnných

Postoje studentů ke studiu	<b>individuální proměnné:</b> věk, pohlaví, vzdělání rodičů
	<b>osobnostní dispozice:</b> výkonová motivace, sebehodnocení
	<b>zevní proměnné:</b> intelektuálně-kulturní orientace rodiny, orientace rodiny na úspěch
	<b>kolektivní proměnné:</b> typ školy, třída, postoj ke studovanému oboru
	<b>školní výkon</b> vyjádřený prospěchem

Vztah mezi postoji studenta ke studiu a zvolenými prediktory můžeme vnímat jako samozřejmý. Pedagogická a psychologická teorie se zaměřuje vždy na jeden ze subjektů. Postoje ke studiu ale představují myšlenkový systém, který je nutno vnímat ve vzájemných pedagogicko-psychologických souvislostech. Pokud učitel zná úroveň těchto proměnných, může ve vztahu ke studentovi volit efektivnější a adekvátnější výchovné postupy, účinně reagovat a ovlivňovat jeho chování. Jeho odpovědnost spočívá také v tom, že vytváří optimální podmínky pro rozvoj kladného vztahu studenta ke škole. Vypracování podmínek vedoucích k pozitivnímu vztahu ke škole, k učení i budoucímu povolání je jedním z nejdůležitějších předpokladů účinnosti výchovně vzdělávacího procesu na školách. Vzdělávací proces má být účinný také ve formování instrumentálních postojů a postojů sloužících poznání

## EMPIRICKÝ VÝZKUM

Empirický výzkum je zaměřen na ověření vlivů takových proměnných, o nichž se dá předpokládat, že mají význam a vytváří vzájemné vztahy v podílu na postoje studentů ke studiu. Zvolené prediktory tvoří osobnostní charakteristiky studenta a faktory zevního prostředí.

### Soubor

Základní soubor tvoří studenti gymnázia a střední odborné školy. Záměrně byly zvoleny dvě střední školy Olomouckého kraje. Snažili jsme se vybrat školy, které by vhodným způsobem reprezentovaly základní soubor. Primárním kritériem byl typ školy, doplňujícím pak ochota školy ke spolupráci. Pro náš empirický výzkum byly zvoleny dvě cílové skupiny respondentů – studenty 1.-4. ročníků čtyřletého gymnázia a střední zdravotnické školy ve věku od 15-19 let. Naším cílem bylo porovnat

tyto školy v rovině zjištěných postojů ke studiu. Výzkum jsme realizovali v druhém pololetí školního roku 2006/2007 a v prvním pololetí roku 2007/2008. Celkový soubor respondentů gymnázia Olomouc tvoří 188 studentů (60 chlapců a 128 dívek), soubor respondentů SZŠ Olomouc tvoří 323 studentů (54 chlapců a 268 dívek). Celkem se výzkumnému šetření podrobilo 511 studentů dvou typů středních škol. V době šetření byl průměrný věk studenta 17 let.

## Metodika

Každý student vyplnil v hodinách vyučování soubor celkem čtyř dotazníků. Z pedagogické dokumentace byly získány školní známky z posledního vysvědčení. Sledované proměnné a způsob jejich registrace ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1: Sledované proměnné, metody a použité zkratky při statistickém zpracování

Sledovaná oblast	Nástroj	Co nástroj měří a zkratka pro proměnnou
Postoje ke studiu	ATER (Attitudes Towards Educational Reality) vytvořený na bázi sémantického diferenciálu	Postoje ke studiu (Edukační realita: ER), Edukační realita h: Er h: hodnocení studia, Edukační realita e: Er e náročnost studia
Výkonová motivace	Dotazník T. Pardel, L. Maršálová, A. Hrabovská.	D-M-V tvoří 3 škály: škálu motivu výkonu (MV), anxiозity brzdící výkon (AB), anxiозity podporující výkon (AP)
Sebehodnocení	Dotazník SLSC (Self-Liking a Self-Competence) autorů: Romin W. Tafarodi, Alan B. Milne	Sebepřijetí: Self-Liking (SL), sebehodnocení kompetence: Self-Competence (SC)
Rodinné prostředí	Dotazník „Škála rodinného prostředí“ M. Hargašová, T. Kollárik	Intelektuálně-kulturní orientace rodiny (IKO), Orientace rodiny na úspěch (OÚ)
Školní výkon	Školní známky	Průměr známek ve všech předmětech na posledním vysvědčení

## Metody

Pro empirické šetření byla zvolena metoda dotazníku (soubor 4 výzkumných nástrojů). Postoje studentů ke studiu byly hodnoceny pomocí dotazníku ATER (Attitudes Towards Educational Reality) vytvořený na bázi sémantického diferenciálu (Chráška, M., 2003., s. 89).

Již zmíněný dotazník ATER má celkem 10 škál, z nichž 5 měří faktor hodnocení (h) a 5 faktor energie (e). Faktor hodnocení zde vyjadřuje „dobro“ či „zlo“ a faktor energie vyjadřuje, jak dalece je indikátor spjat s námahou, obtížemi, problémy, změnami. K samotnému šetření bylo vybráno několik prvků edukační reality, které označujeme jako indikátory pro hodnocení postojů ke studiu. Těmito indikátory jsou pojmy: „*Studium*“; „*Učení*“; „*Domácí příprava*“; „*Studijní povinnosti*“; „*Učivo*“. Studenti navíc posuzovali pojem „*Absence*“. Dotazník určený pro studenty střední zdravotnické školy obsahuje též pojem „*Povolání zdravotní sestry*“. Každý indikátor se posuzuje pomocí 10 škál, které vždy tvoří dvě protikladná adjektiva. Indikátor vyvolá u studenta pocit, který zaznamená do

sedmibodové stupnice určité škály. Snažili jsme se zvolit adekvátní výběr pojmů pro objekt postoje (v našem případě postoj studenta ke studiu). Podmínkou výběru indikátorů bylo to, aby podnětové slovo vhodně reprezentovalo objekt postoje. Mohlo by se zdát, že jsme si zvolili příliš všeobecný postoj. Zkoumali jsme však hodnotící vztah studentů k objektu postoje ne predikci chování.

Pro měření výkonové motivace byl zvolen dotazník T. Pardel, L. Maršalová, A. Hrabovská. (Bratislava, 1987) Dotazník motivace výkonu značený D-M-V. Obsahuje 52 položek a tvoří 3 škály: škálu motivu výkonu (MV), anxiózy brzdící výkon (AB), anxiózy podporující výkon (AP).

Pro naše podmínky (k odhadu úrovně sebehodnocení) byl vhodný Dotazník SLSC (Self-Liking a Self-Competence) autorů: Romin W. Tafarodi, Alan B. Milne (2002, pp. 443-484). „SL neboli Self-Liking znamená sebezpřijetí a je definováno jako internalizovaný citový vztah druhých k vlastní osobě a vyjadřuje tak hodnocení z hlediska sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnoty. SC neboli Self-Competence reprezentuje hodnocení schopnosti dosahovat žádaných výsledků a zahrnuje názory ohledně vlastních schopností, kvalifikace, platnosti či efektivity (sebehodnocení kompetence)“ (Blatný, M., Plháková, A., 2003, s. 120).

Ke zjištění dvou nezávisle proměnných týkajících se rodinného prostředí: intelektuálně-kulturní orientace rodiny a orientace rodiny na úspěch jsme využili dotazníku „Škála rodinného prostředí“ M. Hargašová, T. Kollárik. (Bratislava, 1986). V rámci tohoto šetření bylo využito pouze dvou subškál dotazníku (intelektuálně-kulturní orientace rodiny a orientace rodiny na úspěch). Subškála týkající se intelektuálně-kulturní orientace rodiny (IKO) odráží stupeň, v jakém se rodina zabývá intelektuálními, sociálními a kulturními záležitostmi. Druhá subškála nazvaná „Orientace rodiny na úspěch“ (OÚ) měří, jak se v rodině zdůrazňují akademické a soupeřivé záležitosti, jak se podporuje touha být dokonalejším v jakékoliv činnosti, do jaké míry se v rodině zdůrazňuje soutěživost a dosahování stále lepších výsledků, např. ve škole.

Jako ukazatel školního výkonu jsme použili průměr známek na posledním vysvědčení. Protože výzkumné šetření bylo realizované na dvou odlišných typech škol, využili jsme průměru známek ve všech předmětech.

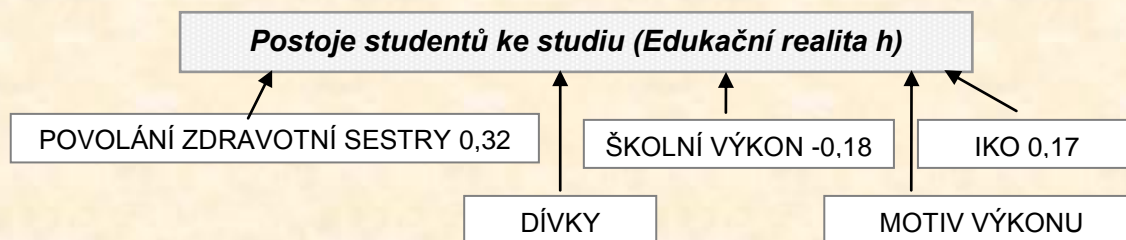
## Statistika

Nejprve byly hodnoceny údaje dotazníku ATER (Attitudes Towards Educational Reality) vytvořeného na bázi sémantického diferenciálu (Chráska, 2003). Závisle proměnná (postoj studentů ke studiu) byla měřena pomocí stanovených indikátorů. Z průměrů indikátorů „*Studium*“; „*Učení*“; „*Domácí příprava*“; „*Studijní povinnosti*“ a „*Učivo*“ jsme usuzovali na *celkové postoje studentů ke studiu* (k „*Edukační realitě*“). Pojem „*Absence*“ jsme hodnotili izolovaně od ostatních indikátorů z důvodu zakotvení opačného pólu použitých škál. Pro ověření vztahů mezi postoji ke studiu a nezávisle proměnnými jsme použili Studentův t-test, chí-kvadrát a Pearsonův korelační koeficient.

## Výsledky

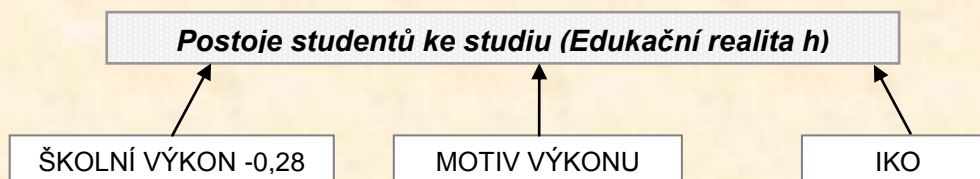
Vyústěním celé analýzy stanovených proměnných je finální model, kde jako závisle proměnná figurovaly *postoje studentů ke studiu*. Námi představený finální model dokumentuje ty výsledky, které potvrzují *vzájemné vztahy mezi postoji studenta ke studiu a zvolenými nezávisle proměnnými*. Stanovené hypotézy jsme ověřovali na dvou typech škol. Celkový soubor tak činil 511 studentů.

Obrázek 1: Finální model studentů SZŠ: Postoje studentů ke studiu (Edukační realita h) a zvolené prediktory



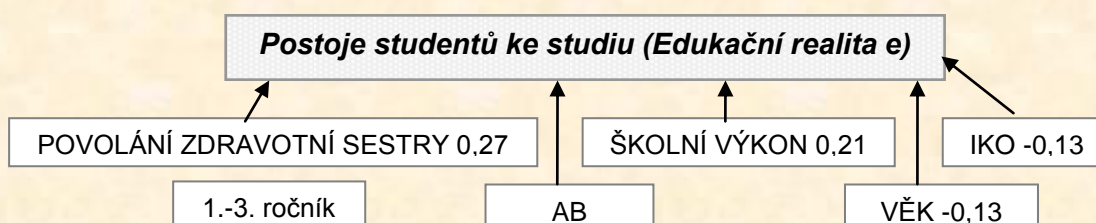
Finální model na obrázku 2 představuje výsledky námi potvrzených korelací mezi *postoji ke studiu (Edukační realita h)* studentů střední zdravotnické školy a *nezávisle proměnnými*. Jsou zde také zaznamenány signifikantní výsledky pro t-test. Znamená to tedy, že studenti našeho souboru, kteří mají *pozitivnější postoj ke zvolenému oboru studia* (povolání zdravotní sestry) nebo pocházejí z rodin s *vyšší intelektuálně-kulturní orientací*, dosahující *lepších studijních výsledků*, mají *vyšší motiv výkonu*, zaujmají *pozitivnější postoje ke studiu*. Pozitivnější postoje ke studiu mají také *dívky*. Testováním hypotéz u souboru studentů gymnázia se nám potvrdil vliv totožných proměnných na postoje ke studiu jako u studentů SZŠ. Obrázek 2. U studentů gymnázia se nepotvrdil tak výrazně vliv pohlaví na postoje ke studiu jako u studentů SZŠ.

Obrázek 2: Finální model studentů gymnázia: Postoje studentů ke studiu (Edukační realita h) a zvolené rediktory



Co se týká výsledků, které potvrzují vztah mezi *náročností studia („Edukační realita e)* a *nezávisle proměnnými* (obrázek 3), ukázalo se, že *náročnější (obtížnější) je studium pro studenty zdravotnické školy z rodin s nižší intelektuálně-kulturní orientací, nižším věkem, 1.-3. ročníku, slabšími studijními výsledky a vyšší úzkostí brzdící výkon*. Náročnější je studium také pro ty studenty, kteří vnímají *povolání zdravotní sestry* jako obtížné.

Obrázek 3: Finální model studentů SZŠ: Postoje studentů ke studiu (Edukační realita e) a zvolené prediktory



V případě vlivu proměnných na postoje k náročnosti studia se nám shodně u studentů gymnázia i SZŠ potvrdil vliv *školního výkonu* a *úzkosti brzdící výkon* (AB). Obrázek 3 a 4.

Obrázek 4: Finální model studentů gymnázia: Postoje studentů ke studiu (Edukační realita e) a zvolené prediktory



U studentů gymnázia jsme potvrdili vliv *sebehodnocení kompetence* na postoje k *náročnosti studia*. Studenti s *nižší hladinou Self-Competence* vnímají studium jako *náročnější*.

Testováním stanovených hypotéz se také potvrdily vzájemné vztahy mezi *jednotlivými indikátory* a zvolenými *nezávisle proměnnými*. U studentů **SZŠ** je mezi *povoláním zdravotní sestry* a jednotlivými indikátory *edukační reality h* nejvíce vzájemných vztahů. *Domácí přípravu, studium, učení, učivo a studijní povinnosti* pozitivněji vnímají ti studenti, kteří také pozitivněji hodnotí studovaný obor zdravotní sestra. Potvrdily se vzájemné vztahy mezi všemi *indikátory edukační reality h* a *motivem výkonu*. Studenti s vyšším motivem výkonu zaujmají pozitivnější postoj ke *studiu, učení, domácí přípravě, studijním povinnostem* a *učivu*. Studenti s dobrým studijním prospěchem (*školní výkon*) mají také pozitivní postoj ke *studiu, učení, učivu* i *domácí přípravě*. Studenti z rodin, kde je vyšší *intelektuálně-kulturní orientace rodiny*, vnímají *studium, učení, domácí přípravu, učivo* i *studijní povinnosti* pozitivněji. Studenti vzdělanějších otců nevnímají příliš pozitivně *domácí přípravu*. Pozitivnější postoj k *domácí přípravě* zaujmají dívky Pro studenty 1.-3. ročníků je *studium, učení, učivo* a *povolání zdravotní sestry* hodnoceno pozitivněji v porovnání se studenty 4. ročníku. Pozitivnější postoj ke *studijním povinnostem* zaujmají studenti s vyšším skóre *Self-Liking*. Pozitivní postoj ke *studiu* a *učivu* mají studenti s vyšším hodnocením *vlastních kompetencí*. Studenti s vyšší *úzkostí podporující výkon* mají pozitivní postoj ke studiu.

U studentů **gymnázia** se mezi *jednotlivými indikátory* a *nezávisle proměnnými* potvrdily tyto vzájemné vztahy: Pozitivní postoj k *učení, studiu* a *učivu* mají studenti s *lepší prospěchem* nebo z rodin s *vyšší intelektuálně-kulturní orientací rodiny*. Studenti s pozitivnějším postojem k *absenci* mají vyšší hladinu *Self-Competence*. Studenti s větší *výkonovou motivací* se vyznačují také pozitivním postojem ke *studiu, učivu* a *studijním povinnostem*. Pozitivnější postoj k *domácí přípravě* mají studenti nižšího věku.

Mezi indikátory *edukační reality e* a *nezávisle proměnnými* studentů **SZŠ** jsme potvrdili následující vzájemné vztahy: Obtížnější je *studium, učení, učivo* a *povolání zdravotní sestry* pro studenty 1.-3. ročníků. Studenti vzdělanějších matek vnímají *absenci* ve škole jako náročnou. Pro studenty se slabším *školním výkonem* je *studium, učení, učivo* náročnější. Studenti nižšího věku vnímají *studium, učení* jako obtížnější. Studenti z rodin s *nižší intelektuálně-kulturní orientací rodiny* vnímají *studium, učení* i *učivo* jako náročnější. *Domácí příprava* je náročnější pro studenty se *vzdělanějším otcem*. *Studijní povinnosti* jsou náročnější pro studenty, jejichž rodina je více *orientována na úspěch*. Studenti, kteří vnímají studovaný obor jako obtížný, hodnotí *domácí přípravu, studium, učení, učivo* i *studijní povinnosti* jako náročné. Pro studenty s vyšší *úzkostí brzdící výkon (AB)* je *studium, učení, domácí příprava, studijní povinnosti, učivo* více náročné. Studenti, kteří vnímají *studium, učení, domácí přípravu, studijní povinnosti* a *učivo* jako obtížné, hodnotí *povolání zdravotní sestry* jako náročnější. *Studium* a *učivo* je náročnější pro studenty s nižším věkem.

Mezi indikátory *edukační reality e* a *nezávisle proměnnými* studentů **gymnázia** jsme potvrdili následující vzájemné vztahy: Pro studenty matek s *vyšším vzděláním* je *absence* ve škole méně náročná. *Domácí příprava* je obtížnější pro *dívky*. *Studium, učení a učivo* je obtížné pro studenty se slabším *školním výkonem*. Studenti s nižší intelektuálně-kulturní orientací rodiny vnímají *učení a učivo* jako náročnější. *Učení a domácí příprava* je náročnější pro studenty z rodin, které jsou *orientovány na úspěch*. Pro studenty, jež mají nižší *Self-Competence* je *studium, učení, domácí příprava a učivo* náročnější. Jako obtížné hodnotí *studium, učení, domácí přípravu, studijní povinnosti a učivo* studenti s *vyšší úzkostí brzdící výkon*. Studenti s nižší *úzkostí podporující výkon* vnímají *učivo* jako obtížnější.

Uvedené výsledky viz výše jsme shrnuli do tabulek, které znázorňují námi potvrzené vztahy při testování stanovených hypotéz mezi *postoji ke studiu* a *vybranými nezávisle proměnnými*.

Tabulka 1: Výsledné vztahy mezi indikátory faktoru *h*, *edukační realitou h* (*postoji ke studiu*) a *nezávisle proměnnými studentů SZŠ*

	Studium	Učení	Dom. příp.	Stud. pov.	Učivo	Absence	Pov. zs	ER h
Věk								
Pohlaví			+				+	+
Vzdělání rodičů			+					
Motiv výkonu	+	+	+	+	+	+	+	+
AB								
AP		+			+			
SL				+	+			
SC	+				+			
Třída								+
Školní výkon	+	+	+		+			+
IKO	+	+	+	+	+			+
OÚ								
Povolání ZS	+	+	+	+	+	+	+	+

Ze souhrnné tabulky 1, která zjednodušeně uvádí výsledky testovaných hypotéz vyplývá, že na *postoji ke studiu* má největší vliv *motiv výkonu, školní výkon, intelektuálně kulturní orientace rodiny a postoj ke studovanému oboru zdravotní sestra*.



Tabulka 2: Výsledné vztahy mezi indikátory faktoru e, edukační realitou e (postoji ke studiu) a nezávisle proměnnými studentů SZŠ

	Studium	Učení	Dom. příp.	Stud. pov.	Učivo	Absence	Pov. zs	ER e
Věk	+	+			+			+
Pohlaví						+		
Vzdělání rodičů			+			+		
Motiv výkonu								
AB	+	+	+	+	+	+	+	+
AP								
SL								
SC								
Třída	+	+			+		+	+
Školní výkon	+	+			+			+
IKO	+	+			+			+
OÚ				+				
Povolání ZS	+	+	+	+	+			+

Ze souhrnné tabulky 2 znázorňující vztahy mezi jednotlivými indikátory faktoru energie, edukační realitou e a nezávisle proměnnými vyplývá, že vnímaná náročnost studia je nejvíce ovlivněna úzkostí brzdící výkon, třídou, kterou student navštěvuje, školním výkonem, intelektuálně-kulturní orientací rodiny a postojem k náročnosti povolání zdravotní sestry.

Tabulka 3: Výsledné vztahy mezi indikátory faktoru h, edukační realitou h (postoji ke studiu) a nezávisle proměnnými studentů gymnázia

	Studium	Učení	Dom. říp.	Stud. pov.	Učivo	Absence	ER h
Věk			+				
Pohlaví							
Vzdělání rodičů							
Motiv výkonu	+			+	+		+
AB							
AP							
SL							
SC						+	
Třída							
Školní výkon	+	+			+		+
IKO	+	+			+		+
OÚ							

Souhrnná tabulka 3 uvádí výsledné vztahy mezi *indikátory* faktoru hodnocení, *edukační realitou h* a *nezávisle proměnnými* u studentů gymnázia. Na postoje ke studiu a jednotlivé indikátory edukační reality má vliv *motiv výkonu, školní výkon a intelektuálně-kulturní orientace rodiny*.

Tabulka 4: Výsledné vztahy mezi *indikátory* faktoru *e*, *edukační realitou e* (*postoji ke studiu*) a *nezávisle proměnnými* studentů gymnázia

	Studium	Učení	Dom. Příp.	Stud. Pov.	Učivo	Absence	ER e
Věk							
Pohlaví			+				
Vzdělání rodičů						+	
Motiv výkonu							
AB	+	+	+	+	+		+
AP					+		
SL							
SC	+	+	+		+		+
Třída							
Školní výkon	+	+			+		+
IKO		+			+		
OU		+	+				

Z tabulky 4, která shrnuje výsledky testovaných hypotéz u studentů gymnázia, je zřejmé, že na vnímanou náročnost k jednotlivým indikátorům postojů ke studiu mají největší vliv *úzkost brzdící výkon (AB), sebehodnocení kompetence (SC) a školní výkon*.

Testováním jsme nepotvrdili některé předpoklady. Celkově je můžeme shrnout do několika závěrů:

- nepotvrdil se předpoklad vlivu *vzdělání rodičů* na postoje studenta ke studiu, totéž platí o vztahu mezi vzděláním rodičů a vnímanou náročností studia studentů,
- u rodičů studentů gymnázia jsme neprokázali domněnku, že rodiče s nižším vzděláním mají odlišnou intelektuálně-kulturní orientaci rodiny oproti rodičům s vyšším vzděláním,
- na postoje studentů ke studiu se také neuplatnil vliv rodinného prostředí, a to konkrétně *orientace rodiny na úspěch*,
- z osobnostních dispozic jsme nepotvrdili vliv hladiny Self-Liking na postoje ke studiu.

## DISKUSE

Výzkumu se zúčastnilo celkem 511 studentů dvou odlišných typů středních škol v průměrném věku 17 let. Záměrně jsme vybrali školu převážně se studijním zaměřením a školu odborného typu. Prezentované výsledky výzkumného šetření se vztahují k většímu vzorku respondentů a můžeme je

považovat za vypovídající, nikoli však za obecně platné. Z výsledků výzkumu je zřejmé, že odhalují jistá zjištění, která můžeme nabídnout jako možnost aplikace do pedagogické praxe.

Naším výzkumným záměrem bylo nahlédnout na problematiku postojů ke studiu a sociálně psychologických charakteristik studenta s ohledem na jejich prediktivní vztah. Jelikož „*Postoje ke studiu*“ jsou příliš obecným postojem, operacionalizovali jsme ho pomocí tzv. *indikátorů*, které představovaly jednotlivé prvky *edukační reality*. Uvědomujeme si, že výběr jednotlivých indikátorů postojů ke studiu mohl výzkumné šetření ovlivnit do té míry, že námi sledované vzájemné vztahy mezi postoji a jednotlivými nezávisle proměnnými nemusely být potvrzeny.

Naše vstupní úvahy vycházely mimo jiné z předpokladu, že pro utváření postojů ke studiu jsou velmi významné osobnostní dispozice studenta. Jak výsledky naší práce jednoznačně ukázaly, motiv výkonu je významným faktorem ovlivňujícím postoje ke studiu. Vyšší úroveň anxiety brzdící výkon se výrazně podílí na vnímání náročnosti studia. Také rozdíly mezi nižší a vyšší anxiózitou podporující výkon se projevují v postojích k učení a učivu. Napříč očekávání se to nepotvrdilo pro proměnnou sebehodnocení (konkrétně pro škálu Self-Liking), u které se v souboru středoškolských studentů nevyskytly významné rozdíly. U studentů SZŠ se úroveň sebehodnocení kompetence projevila v postojích ke studiu a učivu, zatímco pro studenty gymnázia se hodnocení vlastních kompetencí projevilo do vnímání náročnosti studia.

Významné souvislosti se potvrdily ve vztahu postojů ke studiu a charakteristikami rodiny z níž student pochází. Očekávali jsme, že stupeň dosaženého vzdělání rodičů by mohl ovlivňovat postoje ke studiu. Subjektivní výpovědi studentů však toto očekávání nepotvrdily. Pouze jsme potvrdili vztah mezi vzděláním otce a postojem k domácí přípravě, což svědčí o tom, že rodiče s vyšším vzděláním jsou aktivnější v péči o domácí přípravu. Vzdělání otce nemělo významný vliv na postoje, podobně ani vzdělání matky. Z toho se dá usuzovat, že se uplatňuje jiný mechanismus působení rodičů na postoje ke studiu jejich dětí. U studentů gymnázia jsme zjistili, že rodiče s nižším vzděláním nemají odlišnou intelektuálně-kulturní orientaci rodiny oproti rodičům s vyšším vzděláním. Vzájemné vztahy jsme nenašli u proměnné „Orientace rodiny na úspěch“. Potvrdili jsme vliv intelektuálně-kulturní úrovně rodiny na kvality postoje ke studiu. Tento zjištěný vztah chápeme jako projev působení rodinné výchovy. V postojových výsledcích se silněji prosazuje kulturnost rodinného prostředí než vzdělání rodičů. Neplatí domněnka, že rodiče s vyšším vzděláním poskytují častěji vyšší kulturní úroveň.

O odlišnosti v přístupu ke studiu, učení a škole u děvčat a chlapců hovoří učitelé velmi často. Výsledky výzkumu t-testy potvrzují, že dívky mají pozitivnější postoj k domácí přípravě. U dívek zdravotnické školy jsme prokázali, že mají pozitivnější postoje ke studiu. U ostatních sledovaných indikátorů nebyl prokázán významný rozdíl mezi chlapci a dívkami.

Ukázalo se, že pro studenty 4. ročníků střední zdravotnické školy je studium méně náročné v porovnání se studenty v nižších ročnících. Tento výsledek zřejmě svědčí o přizpůsobení se studentů výkonovým situacím ve školních podmínkách. Neplatí to však jednoznačně. U studentů gymnázia jsme nenašli statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami studentů. Proces vyrovnávání se studentů s výkonovými situacemi není ničím, co by nebylo možné sledovat, pozorovat a zkoumat. Toto může v širším základě uskutečnit také učitel. Stejně zjištění pozorujeme v případě korelací s věkem studenta. Náročnější je studium pro studenty nižšího věku, což nám potvrdily korelace u studentů SZŠ. Studium, učení a učivo je náročnější pro mladší studenty. Gymnazisté prokazují

rozdíly v náročnosti studia v domácí přípravě. Pro studenty nižšího věku je domácí příprava obtížnější.

Jako velmi významná a statisticky signifikantní se ukázala souvislost mezi kladným postojem k povolání zdravotní sestry, v našem případě zvolený obor studia, a pozitivním postojem ke studiu. Studenti s kladným postojem ke zvolenému oboru studia mají vytvořené příznivé podmínky, které se uplatňují ve vztahu kučení, učivu, povinností a přípravě na výuku. Motivace kučení je prohloubena souvislostí učiva s budoucí studentovou činností, s jeho profesionálními perspektivami.

Získané výsledky korelace upozorňují na souvislost školního výkonu a postojů ke studiu. Prospěch studenta se jeví jako významný faktor ovlivňující výsledné postoje ke studiu. V obou souborech studentů tento prediktor podstatně lépe identifikuje jedince s pozitivnějšími postoji ke studiu. Podmíněnost výsledných postojů studentů ke studiu je dána především motivační komponentou školního výkonu.

Ukázalo se, že postoje ke studiu obou skupin studentů nejsou příliš pozitivní z hlediska hodnocení. V každém případě to však považujeme za určitý ukazatel neuspokojivého stavu. V souladu se stereotypním předpokladem, který studenty gymnázia vnímá jako ty, kteří by měli vykazovat ve sférách školní reality významně kvalitativně odlišné výsledky, jsme předpokládali, že studenti gymnázia budou zaujímat pozitivnější postoje ke studiu. Naše výsledky však ukázaly, že postoje ke studiu jsou pozitivnější pro studenty střední zdravotnické školy a také studium je pro ně náročnější. Domníváme se, že tento výsledek je dán motivovaností studentů ke zvolenému oboru studia. Studenti zdravotnické školy jsou také zřejmě více motivováni k osvojování znalostí a dovedností, které jsou užitečné pro jejich budoucí profesi.

Ve výzkumu jsme se nemohli zaměřit na celou šířku problematiky postojů ke studiu a jejich prediktorů, nezkoumali jsme například proměnné jako hodnotovou orientaci studentů nebo osobnost učitele. Je pravdou, že naše výzkumné šetření nebylo ve všech jeho částech objektivní. Kromě některých nových poznatků, které z něho vyplynuly, potvrdil, resp. doplnil také některé víceméně známé teorie. Na základě našich zjištění si dovoluujeme konstatovat, že středoškolské studenti mají své postoje ke studiu ovlivněny osobnostními dispozicemi, aktuálním školním výkonem, postojem ke studovanému oboru a faktory rodinného prostředí.

## ZÁVĚR

Příspěvek přináší pohled na postoje ke studiu a jejich determinanty v procesu výchovy a vzdělávání. Upozorňuje na problematiku postojů ke studiu a formativní vliv některých jevů. Je zřejmé, že jde o značně složitý problém, dynamický a ovlivněný mnoha nejrůznějšími faktory. Postoje studenta ke studiu jsou tedy dynamickým jevem, který se mění a reaguje, jak na změny ve struktuře osobnosti, tak i na vnější vlivy prostředí.

Hlavním výstupem empirického výzkumu je představený model proměnných, které formují studentovy postoje ke studiu, přinesl odpověď na otázku, jaké jsou postoje studentů ke studiu na dvou typech středních škol a umožnil shrnout aktuální poznatky a formulovat závěry o těchto postojích a jejich prediktorech. Šetření obohatilo také poznání, které z námi vybraných nezávisle proměnných nejvíce ovlivňují postoje studentů ke studiu.

Další otázky otevřelo i srovnání dvou odlišných typů středních škol z hlediska postojů. Námětem pro další výzkumné šetření je srovnání těchto škol z hlediska prostředí školy a charakteristik studentů. Další práce by měla směřovat do sféry činnosti učitele, do rozšíření jeho znalostí a dovedností v oblasti rozvoje pozitivních postojů ke studiu. S tím také souvisí vybavení učitelů diagnostickými nástroji, které pak umožní cílené působení v této oblasti. Pro pedagogické působení je důležitá dovednost pedagoga odhalit psychosociální činitele, které se projevují ve výchově a vzdělávání studentů.

## LITERATURA

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. 1. vyd. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Sdružení SCAN, 2003, ISBN 80-86620-05-0.

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÍŽKOVÁ, J. Přehled sociální psychologie. Olomouc: UP, 2001, ISBN 80-244-0150-9.

DURIČ, L., BRATSKÁ, M. Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1997, ISBN 80-08-024-98-4.

GEIST, B. Psychologický slovník. Praha: Vodnář, 2000, ISBN 80-86226-07-7.

HARGAŠOVÁ, M., KOLLÁRIK, T. Škála rodinného prostředí. Příručka. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1986.

CHRÁSKA, M. Metody sběru dat v evaluačních pedagogických výzkumech. Praha: Votobia Praha, 2003, ISBN 80-7220-164-6.

NAKONEČNÝ, M. Sociální psychologie organizace. Praha: Grada, 2005, ISBN 80-247-0577-X.

PARDEL, T., MARŠÁLOVÁ, L., HRABOVSKÁ, A. Dotazník motivace výkonu. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1987.

PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: UK PdF, 2002, ISBN 80-7290-092-7.

SCHULER, H., PROCHÁSKA, M.. Dotazník motivace k výkonu - LMI. 1. české vyd. Praha: Testcentrum, 2003.

ŠTĚPÁNKOVÁ, B. Výchova v rodině v souvislosti s kriminalitou dětí a mládeže. In Sborník z XXVI. Mezinárodního kolokvia o řízení osvojecího procesu 2008. Brno: FE UO, 2008. ISBN 978-80-7231-511-6.

TAFARODI, R. W., MILNE, A. B. Decomposing Global Self-Esteem. In Journal of Personality. Number 4, August 2002, pp. 443-484 (42), Blackwell Publishing. ISSN 0022-3506.

WOODRUFF, M. L. Achievement need. In: R. J. Corsini (Ed.), Encyclopedia of psychology. Second edition. Vol. 1. New York: Wiley. 1994.

## **Kontakt**

Mgr. Jitka Šlímová, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, PdF, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

Tel.: +420 585635153, [jitka.slimova@upol.cz](mailto:jitka.slimova@upol.cz)

[zpět na obsah](#)