

Filozofická fakulta
Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra psychologie

**TENDENCE K EMOČNÍM PORUCHÁM
A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH
ŠKOL**

**MOVEMENT TO EMOTIONAL ALIENATIONS AND SUCCESS RATE
OF PUPILS AT PRIMARY SCHOOL**

Magisterská diplomová práce

Iva Sedláčková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně. Uvedla jsem všechny literární prameny a publikace, ze kterých jsem čerpala.

V Olomouci dne 4. 3. 2011

.....

podpis

Velmi děkuji svému konzultantovi doc. PhDr. Zdeňkovi Vtípilovi, CSc. za ochotu při vedení této magisterské diplomové práce a poskytnutí cenných rad a materiálů v průběhu jejího vzniku. Mé poděkování patří i paním ředitelkám a pánům ředitelům, kteří mi umožnili provést výzkum na jejich základní škole. Děkuji i paním učitelkám a pánům učitelům, kteří mi byli nápomocni při mém šetření. Velký dík patří také všem žákyním a žákům, kteří se výzkumu účastnili.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD.....	7
1. PROFILUJÍCÍ PROBLÉMY ŽÁKŮ ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	9
2. CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PUBESCENCE.....	12
2.1. TĚLESNÉ PROMĚNY	12
2.2. CITOVÉ PROMĚNY	12
2.3. PROMĚNY POZNÁVACÍCH PROCESŮ	14
2.4. SOCIALIZACE	15
2.5. VÝVOJ IDENTITY	16
3. K NEUROTICKÝM PORUCHÁM V PUBESCENCI	19
3.1. PŘÍČINY VZNIKU A ROZVOJE PORUCH CHOVÁNÍ	19
3.1.1. <i>Vrozené dispozice</i>	19
3.1.2. <i>Vlivy sociálního prostředí</i>	20
3.2. PSYCHOLOGICKÝ PROFIL A PORUCHY CHOVÁNÍ	21
3.2.1. <i>Emoční prožívání</i>	21
3.2.2. <i>Způsoby hodnocení situace</i>	21
3.2.3. <i>Motivace poruchového chování</i>	22
3.3. CHARAKTERISTIKA PORUCH CHOVÁNÍ U PUBESCENTŮ	22
3.3.1. <i>Klamání a lež</i>	23
3.3.2. <i>Potulování a útoky</i>	24
3.3.3. <i>Záškoláctví</i>	25
3.3.4. <i>Krádeže a loupeže</i>	25
3.3.5. <i>Agresivní poruchy chování</i>	26
3.4. PORUCHY EMOCÍ V DĚTSKÉM VĚKU	27
3.4.1. <i>Úzkostné poruchy</i>	27
3.4.2. <i>Obsedantně-kompulzivní porucha</i>	28
3.4.3. <i>Tiky a návyky</i>	28
3.4.4. <i>Poruchy se somatickými projevy</i>	29
3.4.5. <i>Poruchy řeči</i>	30
3.4.6. <i>Zármutek a deprese</i>	30
3.5. VLIV PROSTŘEDÍ NA NEUROTICISMUS DÍTĚTE	31
4. DETERMINANTY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI	33
4.1. VLIV VYBRANÝCH ČINITELŮ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	33
4.1.1. <i>Školní zátěž</i>	33
4.1.2. <i>Emoční inteligence a školní úspěšnost</i>	36
4.1.3. <i>Sebeobraz žáka</i>	37

4.1.4.	<i>Vliv temperamentu na školní úspěšnost</i>	39
4.1.5.	<i>Vliv motivace k učení na úspěch a neúspěch</i>	41
4.1.6.	<i>Tréma</i>	43
4.2.	ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ A KLIMA TŘÍDY VE VZTAHU KE ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI	45
4.2.1.	<i>Kázeň ve škole</i>	45
4.2.2.	<i>Autorita a vyučovací styl učitele</i>	47
4.2.3.	<i>Klima třídy</i>	48
4.3.	ŠKOLNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ	49
4.3.1.	<i>Specifika školního hodnocení</i>	50
4.3.2.	<i>Cíle školního hodnocení</i>	52
4.3.3.	<i>Modely hodnocení</i>	53
4.3.4.	<i>Funkce školního hodnocení</i>	56
4.4.	ODMĚNY A TRESTY ŽÁKŮ JAKO REGULÁTOR CHOVÁNÍ	59
4.4.1.	<i>Odměny</i>	60
4.4.2.	<i>Kázeňská opatření</i>	61
4.4.3.	<i>Forma školního hodnocení</i>	63
4.5.	ÚSPĚŠNÝ A NEÚSPĚŠNÝ ŽÁK	68
5.	METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	73
5.1.	DEFINICE PROBLÉMU	73
5.2.	CÍLE VÝZKUMU	74
5.3.	HYPOTÉZY	75
5.4.	APLIKOVANÁ METODIKA	75
5.4.1.	<i>Psychologické metody – Dotazníky</i>	75
5.4.2.	<i>Statistické metody analýzy dat</i>	77
5.5.	ZKOUMANÝ SOUBOR	79
5.6.	ORGANIZACE A PRŮBĚH ŠETŘENÍ	83
5.7.	SYMBOLIKA VÝSLEDKOVÉ ČÁSTI	85
5.8.	VÝSLEDKY VÝZKUMU	86
5.8.1.	<i>Základní výstupy J.E.P.I.</i>	86
5.8.2.	<i>Základní výstupy hodnocení školního úspěchu</i>	89
5.8.3.	<i>Koreláty proměnných J.E.P.I. a školního prospěchu</i>	96
5.8.4.	<i>Komparace v rámci souborů v J.E.P.I. a školním prospěchu</i>	102
5.8.5.	<i>K platnosti hypotéz</i>	117
6.	DISKUZE	119
	ZÁVĚR.....	131
	SOUHRN	133
	LITERATURA.....	140

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Zadání magisterské diplomové práce
Příloha č. 2	Abstrakt magisterské diplomové práce v české a anglickém jazyce
Příloha č. 3	Přehled základních škol, kde bylo šetření uskutečněno
Příloha č. 4	Testový sešit Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti (pro děvčata)
Příloha č. 5	Testový sešit Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti (pro chlapce)
Příloha č. 6	Dotazník zjištění prospěchu v roce 2008 (pro děvčata)
Příloha č. 7	Dotazník zjištění prospěchu v roce 2008 (pro chlapce)
Příloha č. 8	Dotazník zjištění prospěchu v roce 2010 (pro děvčata)
Příloha č. 9	Dotazník zjištění prospěchu v roce 2010 (pro chlapce)
Příloha č. 10	Výpočet dvouvýběrového F-testu pro určení typu t-testu pro soubor žáků 7. tříd v roce 2008 a v roce 2010
Příloha č. 11	Výpočet dvouvýběrového F-testu pro určení typu t-testu pro soubor žáků 9. tříd v roce 2008 a v roce 2010
Příloha č. 12	Výpočet dvouvýběrového F-testu pro určení typu t-testu pro soubor žáků 7. tříd v roce 2008 a 9. tříd v roce 2010
Příloha č. 13	Výpočet dvouvýběrového F-testu pro určení typu t-testu pro soubor žáků 7. tříd v roce 2008 a 9. tříd v roce 2008
Příloha č. 14	Výpočet dvouvýběrového F-testu pro určení typu t-testu pro soubor žáků 7. tříd v roce 2010 a 9. tříd v roce 2010
Příloha č. 15	Získaná data pro soubor žáků 7. tříd městských a vesnických základních škol v roce 2008
Příloha č. 16	Získaná data pro soubor žáků 9. tříd městských a vesnických základních škol v roce 2008
Příloha č. 17	Získaná data pro soubor žáků 7. tříd městských a vesnických základních škol v roce 2010
Příloha č. 18	Získaná data pro soubor žáků 9. tříd městských a vesnických základních škol v roce 2010

ÚVOD

Školní psychologie se již mnoho let zabývá zjišťováním, proč žáci ve škole dosahují méně kvalitních výsledků, jaké jsou příčiny poruch chování případně, v čem spočívají obtíže žáků v prožívání, vývoji a znalosti emocí. Všudypřítomná otázka, „Proč žáci neprospívají?“, rozpoutává rozmanité odborné i laické debaty a vede k realizaci mnoha výzkumů. Studie se zaměřují především na zjištění, kteří činitelé mají vliv na fungování žáka ve škole, na pochopení vzájemné souvislosti mezi nimi a na nalezení nápravných opatření.

Za nejdramatičtější vývojovou etapu považujeme období dospívání. Mění se tělesná schránka a vychyluje psychická rovnováha. Typickým chováním pubescenta se stává odmlouvání a vzdorovitost, které jsou projevem jeho touhy po osamostatnění a nalezení sebe sama. Hrozí, že dospívajícího jeho emoce ovládnou a svedou nesprávným směrem. I když se snaží jednat jako dospělý, nedovede si zatím poradit s vnitřní rozervaností a pocity méněcennosti. Zmíněné úsilí je pozorovatelné především v oblékání podle nejnovější módy i v méně přijatelném chování společností, jako je například kouření apod. Zatímco k dospělým je pubescent kritický, jeho vrstevníci naopak získávají na důležitosti a vážnosti. Pro získání jejich uznání je ochoten porušovat i společenské normy.

Následkem hlubokých změn a vnitřních zmatků dochází ke vzniku poruch chování a problémům ve školní práci. Současné školství je, podobně jako společnost, orientováno na výkon a jeho hodnocení představuje pro žáka zátěž. Ovšem míra úspěchu či neúspěchu není výsledkem pouhého působení samotného žáka, ale i jeho učitele a souboru dalších faktorů (klíma ve třídě, osvětlení apod.). Daný výkon může například představovat pro žáka úspěch, i když při vzájemném srovnání mezi žáky se jedná o průměrný výsledek. Z tohoto důvodu je zapotřebí posuzovat výkony individuálně. Pokud školní, rodinné a sociální podmínky působí v harmonické symbióze, úspěch se zpravidla dostaví. Naopak za neúspěchem se skrývají špatná výchova, nedostatečná motivace, citová podpora a neuspokojivé sociokulturní podmínky. Naším důležitým úkolem

je uvědomit si, že prožitek úspěchu, podpory a akceptace se stává nezbytnou podmínkou rozvoje harmonické osobnosti žáka.

V následující práci, která navazuje a rozšiřuje bakalářskou diplomovou práci autorky, jsme se snažili hlouběji nahlédnout do oblasti školní úspěšnosti a neúspěšnosti u žáků 7. a 9. tříd základních škol v určitém vývojovém období. Stanovili jsme si za hlavní cíl našeho výzkumu rozpoznání souvislosti mezi tendencí k emočním poruchám a školní úspěšností žáků základních škol.

Tato magisterská diplomová práce se skládá z osmi kapitol. Důležitou podkapitolou čtvrté kapitoly je hlubší pohled na problematiku úspěchu a neúspěchu ve školních podmínkách. Následující oddíl se již věnuje výstupům z našeho vlastního výzkumu o vztahu mezi sklonem k emočním poruchám a školní úspěšností žáků základních škol. Celou práci uzavírají diskuse, závěr a souhrn. V jednotlivých kapitolách uvádíme odkazy na literaturu u citovaného nebo parafrázovaného textu. Na konci práce, před přílohami, je umístěn seznam použité literatury.

Práci doplňuje 18 příloh, které se váží převážně k empirickému výzkumu.

1. PROFILUJÍCÍ PROBLÉMY ŽÁKŮ ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Dítě procházející mateřskou, základní či střední školou je vystaveno širokému spektru problémů a zážitků, se kterými je nuceno se vypořádat. Schopnosti a dovednosti vyrovnání se s náročnou zátěžovou situací jsou u každého žáka odlišné. Někteří žáci se s ní vyrovnají bez vynaložení většího úsilí, jiní zažívají závažný a dlouhodobý stres. Dnešní svět, kde již nestačí osvojení vědomostí, ale především jejich praktické uplatnění, kde se tlak na výkon a školní úspěšnost ve školách zvyšuje, se pro žáka stává zdrojem napětí a úzkosti. I když míra ovlivnění okolím velmi závisí na osobnostních charakteristikách jedince a míře postavení na škále mezi extravertů a introvertů a stabilitou a labilitou, mohou neurotizující situace ve výrazné míře přispívat ke zvýšené labilitě a podílet se na řadě problémů v chování i učení. Jejich rozpoznání není ve škole jednoduché. Přesto se dá řada problémových situací ve škole diagnostikovat a řešit.

O problémovém chování hovoříme tehdy, když se projevy žáka liší od školou přijímané normy. Zpravidla se jedná o problémy v oblasti školního prospěchu, potíže v chování a v emočním prožívání. Pojem emoční problémy a jejich zvládání se dnes užívá v českém školství poměrně hojně. Výklady se však již různí. Stuchlíková (2005, s. 7) uvádí, že zvládání emočních problémů není v naší historii novým tématem, bohužel však již naše, po předcích získaná výbava, současným požadavkům společnosti nestačí. Výskyt emočních problémů není nijak neobvyklým jevem, jejich neřešení však může vést k řadě komplikací v chování žáka ve škole. Více se oblasti věnujeme ve třetí kapitole.

Mezi časté problémy žáků základních škol v dospívajícím věku se řadí agresivní chování, alkohol a jiné drogy, impulzivní jednání a hádky, podvádění a lhaní, záškoláctví a útěky z domova, sebepoškozování, studijní problémy, různé chování typu mlčení, vzdor, ignorování autorit, náladovost a dále problémy, které se váží k různým situacím (počítač, kamarádi, styl oblékání, hospodaření s penězi, sexualita, řízení vozidel, telefonáty apod.) (Townsend, 2009, s. 127 – 237).

Učitelé se zpravidla setkávají se sedmi základními oblastmi negativních situací a jsou více či méně připraveni se s nimi vypořádat (Kyriacou, 2005, s. 26 – 148):

1. **Šikanou:** zde se rozlišuje mezi chlapeckou rvačkou a opakovaným agresivním jednáním s vědomým úmyslem druhému ublížit. Rozeznáváme fyzickou (bití), slovní (nadávky) nebo nepřímou šikanu (vytlačení ze společnosti). Týrání může vést k horšímu prospěchu, záškoláctví až k sebevraždě.

2. **Záškoláctvím:** jedná se o neomluvenou absenci žáka. Jeho důsledkem je špatný prospěch, snížené možnosti uplatnění v životě i nebezpečí kriminality. Do této kategorie řadíme záškoláctví realizované bez vědomí i s vědomím rodičů, jejich klamání, např. předstírání nemoci, útěky ze školy během vyučování a odmítání školy.

3. **Vyloučením ze školy:** je jakýmsi zavržením a žák může mít pocit, že byl vyloučen ze společnosti. V podmínkách našich škol rozeznáme trvalé vyloučení nebo jakousi formu „skrytého“ vyloučení, kdy je vedením školy rodičům doporučeno, aby pro žáka našli jinou školu. Dlouhodobě se vedou diskuse o zavedení vyloučení na určitou omezenou dobu.

4. **Školními strachy:** strach a následný stres žáka pramení ze studijních nároků na něho kladených. Postihuje obvykle všechny žáky, ale jeho intenzita a frekvence je u každého žáka různá. Příčinami stresu jsou nejčastěji strach ze zkoušek, začátek školní docházky nebo přechod na novou školu.

5. **Zneužitím žáka:** řadíme sem tělesné, citové a pohlavní týrání a také zanedbávání. Jeho následkem bývá vážná psychická újma, nebezpečí suicidálního jednání, sebepoškozování, ublížení na těle, útěky z domova, což má vliv na studijní výsledky a chování žáka ve škole.

6. **Zármutkem:** velmi bolestnou zkušeností pro žáka je smrt blízkého člověka. Jeho reakce závisí na věku, osobnosti, kvalitě vztahu, který spolu měli, a podpoře rodiny. Ohrožena je také jeho důvěra ve svět. Žák často zažívá šok, zlobu, lítost, zoufalství.

7. **Kriminalitou mladistvých:** její příčinou mohou být chabé morální zásady, citový chlad a nevyhovující zázemí v rodině, nedostatek péče, chudoba, páchaní kriminální činnosti blízkou osobou, nuda, pohrdání

zákony, nevhodná parta kamarádů, nezvládání vlastních impulzivních projevů apod.

V této krátké kapitole jsme vymezili základní problémové situace, se kterými se setkáváme na našich základních školách. Ukázali jsme si, že stanovit hranice, kdy chování žáka můžeme označit za problémové, není zcela jednoznačné a záleží v mnohém na kvalitě kooperace mezi školou, žákem a rodiči. Mezi problémové žáky neřadíme žáky, u kterých odchylky od normy v souvislosti se školním prospěchem a emočními problémy jsou vyvolány různými vnějšími okolnostmi (úmrtí, rozvod rodičů, apod.).

2. CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PUBESCENCE

2.1. Tělesné proměny

Podstatným znakem dospívání je tělesná proměna. Zevnějšek je součástí identity a zůstává pro dospívajícího velmi důležitý. Dá se říci, že významově ještě vzrůstá. Dospívající potřebuje určitý čas, aby se s tělesnou změnou vyrovnal. Zároveň se setkává i se zvratem v reakcích lidí, se kterými přichází do kontaktu. Tyto odezvy působí na jeho sebepojetí. Zátěží mohou být také příliš časně tělesné změny, které se nejvíce dotýkají dívek, které zpravidla dospívají dříve než chlapci. Jejich změny jsou také nápadnější (Vágnerová, 2005, s. 326-327). Dospívající se navzájem považují za nezajímavá stvoření, což se mění s nástupem puberty.

Atraktivní vzhled a bezproblémové fungování těla přináší dospívajícímu pocity jistoty, sociální akceptaci a prestiž mezi vrstevníky. Vede k lepšímu sociálnímu statutu. Naopak jakékoliv znevýhodnění vede k pochybnostem a nízkému sebepojetí. Nicméně menší přitažlivost se může naopak stát impulzem, aby dospívající hledal jiné formy seberealizace, a tak přispíval k osobnostnímu rozvoji. Prostřednictvím zevnějšku a oblečení dospívající rovněž sděluje svému okolí, jak se cítí, a kým je (Vágnerová, 2005, s. 327-331).

2.2. Citové proměny

Hormonální proměna v dospívání stimuluje změny v oblasti prožívání. Po předchozím období poměrného klidu dochází k neklidu. Člověk se v tomto období přeměňuje z dítěte v dospívajícího. Příhoda (1971, s. 432) označil období, pro které jsou typické silné a nápadné projevy citových konfliktů, vulkanismem. První fázi dospívání, pubescenci, můžeme označit i jako „negativní fázi“ nebo „fázi druhého vzdoru“. Macek (2007, s. 35-36) konstatuje, že bouře a vzdor již nedosahují u současného dospívajícího takové intenzity jako v minulých letech. Přispívá k tomu například uvědomění dospívajícího, že je možné s dospělými komunikovat, a vstřícnější přístup společnosti k mladým. Z výzkumů rovněž vyplývá, že nedochází k výraznému nárůstu konfliktů mezi rodiči a dětmi.

Nové podněty dávají cítění i chování zvláštní formu, plnou neklidu, nerovnováhy, sentimentality a nejasného toužení, provázeného smutkem. Pubescent chce sám jednat a rozhodovat o dobrém a zlém. Poznává, že nemůže vzdorovat větší síle. Tato nepřiznaná slabost v něm vyvolává pocit vlastní méněcennosti, který překonává vychloubáním. Jedinec je nahoře a dole, je rozjařen a hned zase deprimován. Tato vnitřní nemotornost ho izoluje ve společnosti, po které vlastně touží. Většinou se však jedná o krátkodobé, nepřiměřené a proměnlivé prožitky, které jsou pro samotného dospívajícího nepochopitelné. Jeho sebeovládání je natolik nezralé, že není schopen impulzivitu ovládat.

Pozoruhodné jsou výsledky nových výzkumů, které neprokazují, že by existovala univerzální přímá souvislost mezi pohlavním zráním a emoční krizí. Například Meadová (in Langmeier, 2006, s. 147) předpokládá souvislost mezi výše zmiňovanými projevy a vnějšími okolnostmi, spíše než ve spojitosti s biologickými jevy. Nicméně stále existuje dostatek poznatků, které dokazují platnost bouřlivého emočního vývoje mladého člověka.

Nejistotu dospívajícího posilují rovněž četné negativní reakce a pocit odmítání od dospělých. Ulpívá na problému a opakovaně své vlastní pocity rozebírá. Tyto důvody vedou k navození četných negativních emocí a zvyšuje se sklon ke špatné a smutné náladě, tzv. „anhedonii“ (Vágnerová, 2005, s. 340-342). *„Emoce jako základní prostředek hodnocení nepřinášejí v tomto věku příliš validní informace, nicméně představují důležitou zkušenost, s níž se musí dospívající vyrovnat“* (Vágnerová, 2005, s. 342). Stuchlíková (2002, s. 201) zase vidí emoce jako *„výraz našeho ryze subjektivního vztahu ke světu, emoční rejstřík je výpovědí o komplexnosti tohoto vztahu, věnujeme-li pozornost vlastním emocím, jdeme dobrou cestou k budování a udržování vlastní integrity“*.

Emoční nestálost doprovázená obtížemi při koncentraci pozornosti ztěžuje soustavné učení a dochází tak k výkyvům ve školním prospěchu, na který se klade důraz. K tomu se přidává zvýšená unavitelnost a střídají se stavy apatie s fázemi výrazné aktivity (Langmeier, 2006, s. 147).

Ke konci období dospívání se však emoční prožívání díky hormonálnímu vyrovnání stabilizuje a tělo se adaptuje na změny

(Vágnerová, 2005, s. 343). Macek (1999, s. 60) hovoří o období vystřízlivění.

2.3. Proměny poznávacích procesů

Výsledkem vzájemného působení zrání a učení je kognitivní vývoj. Dospívající může dále rozvíjet své poznávací schopnosti, je-li dostatečně zralý a získal učením potřebné zkušenosti (Vágnerová, 2005, s. 332).

Přeměna myšlení, nezbytná podmínka citového a sociálního vývoje, „*umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním reálným konstatováním*“ (Piaget, 1997, s. 117).

Můžeme říci, že intelektové schopnosti dospívajícího se blíží maximálnímu výkonu. Od počátku pubescence dosahují jedinci vyššího stupně logického myšlení. Piaget (1997, s. 119) nazval toto období stádiem formálních logických operací. Pro vývoj myšlení je příznačné „*postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě*“ (Vágnerová, 2005, s. 332). Dospívající uvažuje nezávisle na přítomnosti a formuluje si teorie o všem možném, při čemž si zvláště libuje v úvahách neaktuálních. Lze je označit za hypoteticko-deduktivní myšlení, které nesouvisí nutně se skutečností, ale spoléhá se na důslednost samotného usuzování (Piaget, 1966, s. 126). Hypotetické myšlení má v době dospívání ještě mnohé nedostatky a jeho nezralost se projevuje neschopností přesněji diferencovat mezi reálnými a možnými alternativami.

Dospívající si osvojuje abstraktní způsob myšlení, na jehož úrovni se rozvíjí induktivní uvažování, kdy dospívající dovede zobecňovat své poznatky a vymezit nadřazenou kategorii. Oproti dětem mladšího školního věku se rozvíjí u dospívajícího pružnost myšlení a na významu nabývá budoucnost (Vágnerová, 2005, s. 334-335). Informace, které se ukládají do paměti, jsou mnohem kvalitnější a dochází k revizím v paměťových obsazích, což je způsobeno zvyšující se sebereflexí. Dospívající je tak schopen kvalitněji rozmýšlet o různých možnostech řešení problémů, současných variantách, efektivněji řeší problémy a je si vědom kompetence (Macek, 1999, s. 58).

Výukou ve škole se rozvíjí určitý způsob uvažování, kdy je problém jasně definován, jsou známa pravidla a řešení je správné. Nicméně situace

v životě často nemají takto jasně vymezený kontext a dospívající se učí rozlišovat a využívat různých způsobů dle situace, problému a aktuálního stavu jedince (Vágnerová, 2005, s. 337-338). Důležitá je také zejména míra zainteresovanosti na problému. Buď zcela své schéma změní, nebo ho začlení do již známého (Macek, 1999, s. 58).

Ničím neobvyklým není nadměrná kritičnost a vztahovačnost. Dospívající raději v obraně volí radikálnější přístup, jehož projevem jsou i zkratkovité generalizované reakce (Vágnerová, 2005, s. 336-337). Langmeier (2006, s. 152) vidí příčinu takového chování ve srovnávání dospívajícího mezi tím, co je nyní, a tím, co by mohlo být, tedy svým ideálem. Podle Vágnerové (2005, s. 337-339) můžeme hledat vysvětlení pro takové reakce v nezkušenosti a emoční nevyrovnanosti. Nelze ani opomenout, že jeho úsudek je snadno zatížen emocionálně. I když se zlepšuje odhad vlastních schopností, nedovede je ještě každý dospívající přiměřeně ocenit.

Mění se také způsob morálního hodnocení. Dospívající je schopen se na sebe dívat jakoby zvnějšku, a tak své pocity analyzovat. To, jak se nyní dívá na své pocity, myšlenky a jednání, znázorňuje důležitý znak dospívání (Langmeier, 2006, s. 152).

2.4. Socializace

V období raného dospívání dochází k důležitým sociálním mezníkům. Jedná se především o získání občanského průkazu, dovršením 15 let, a volbu dalšího profesního zaměření. Tato volba je do určité míry svobodná a je důležitá, neboť spoluurčuje další život jedince. Přesto pro pubescenty nemá velký význam (Vágnerová, 2005, s. 346).

U dospívajícího procházejí proměnou i vztahy s lidmi. Začíná být kritický vůči autoritám, odmítá podřízené postavení a polemika s rodiči ho uspokojuje. Na autoritu však dospívající neútočí ze zlomyslnosti, ale aby se jí sám stal.

Dospívající rovněž vyžaduje rovnoprávnost, proto lpí na absolutní spravedlnosti, a bývá netolerantní k dospělým. K těm není kritičtější než k vrstevníkům nebo sám k sobě. Ona kritika však není pro okolí nápadná. Dospívající se snaží udržet navenek sebeúctu, pocit nejistoty nechce

přiznat, neboť se obává, že by tuto informaci mohl někdo zneužít a jeho pokořit (Vágnerová, 2005, s. 346-347).

V období dospívání hrají veledůležitou roli sociální skupiny. Významné sociální zázemí zaujímá stále rodina, i když se dospívající začíná osamostatňovat. Negativní vliv rodiny na školní neúspěšnost mohou nahradit volnočasové instituce. Pro dospívajícího se stávají stále významnějšími vrstevníci, kteří jsou pro něho zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Vrstevníci se scházejí na místech, kam by podle nich neměli mít přístup dospělí. Podle Macka (2007, s. 36) se snaží dospívající důrazem na odlišnost poukázat na samostatnost. Přijetí ve skupině pro ně má nesmírnou cenu, neboť zde zažívají respekt a stávají se partnerem v komunikaci. V rámci vrstevnických skupin získává dospívající i nové role, jako jsou podle Vágnerové (2005, s. 348) například, role dospívajícího, člena party nebo blízkého kamaráda.

V dospívání narůstá také frekvence sexuální aktivity. I když pohlavní zralost nastupuje stále časněji, znalosti dospívajícího zatím nejsou dostatečné. Zahájení pohlavního života tak často souvisí s rizikovými aktivitami, například s kouřením nebo s abúzem alkoholu, a stává se součástí životního stylu (Langmeier, 2006, s. 155). U německé mládeže bylo prokázáno, že pouze 28% dívek a 32% chlapců ve 14-ti letech nedisponuje sexuální zkušeností (Rupp, 2008, s. 4).

Dospívající je postupně více akceptován jako dospělý. Zároveň je po něm vyžadováno i chování, které by dospělosti odpovídalo.

2.5. Vývoj identity

Vývojovým úkolem období dospívání je především, dle Eriksona (in Macek, 1999, s. 78), nalézt vlastní identitu a upřesnit si vztah k sobě.

Dospívající prochází procesem tvorby nového pojetí vlastní identity. Utváří si obraz o tom, kdo je, jaký je, kam patří, kam směřuje, kým by si přál být. Jeho úkolem je poznat své limity, přijmout sám sebe i své nedostatky. Více se zaměřuje sám na sebe a snaží se hlouběji poznat. Vnímá změny, zaplňuje ho nejistota a hodně záleží na tom, jak sám sebe akceptuje (Langmeier, 2006, s. 160).

Macek (1999, s. 78) rozlišuje osobní a sociální aspekt identity. V prvním případě se jedná o vymezení vůči druhým a o vědomí vlastní individuálnosti. „*Spojuje se se zážitkem „já jsem já“ a odpovídá na otázku typu „kdo jsem“*“ (Macek, 1999, s. 78). Ve druhém případě je podstatné, jak se dospívající vypořádá s tím, že někam patří, že je součástí nějakého společenství. „*Odpovídá na otázky typu „kam patřím“, „čeho jsem součástí“, „odkud pocházím“ a „kam směřuji“*“ (Macek, 1999, s. 78).

S rozvojem identity dochází ke změně poznávacích procesů. Dospívající si všímá a hodnotí svůj zevnějšek. Nicméně mnohem obtížněji se mu daří vymezit vlastní pocity. Pomoci by mu mohla introspekce, která se právě v dospívání rozvíjí. Sebepoznání je ovšem také zkresleno aktuálním emočním laděním. Nedostatek zkušeností vede pubescenta následně k přesvědčení, že jeho pocity jsou výjimečné, má tendenci se jimi velmi zabývat a nerad projevuje své city navenek. Sebepoznání napomáhá i hodnocení jiných lidí, míra, s jakou dospívající naplní jejich očekávání a také porovnání s druhými. Sebepojetí se postupně stává: „*konzistentnější, diferencovanější, integrovanější a méně ovládané aktuálními podněty*“ (Vágnerová, 2005, s. 407).

K sebepojetí nevyhnutelně patří i láska k sobě samému a sebeúcta, zahrnující sebedůvěru a respekt k sobě samému, ale i rozpor mezi představami, ideálem a skutečností. V neposlední řadě je nezbytnou součástí osobní identity vztah k někomu nebo identifikace se skupinou (Vágnerová, 2005, s. 407-408). Nesmíme zapomenout, že v rámci osobní identity se formuje i identita sexuální (Langmeier, 2006, s. 161).

Dospívající musí přijmout i své úzkosti a nejistoty, aby dosáhl psychické dospělosti. Již nyní totiž mohou některá rozhodnutí ovlivnit jeho další směřování (Vágnerová, 2005, s. 407-420). U dospívajícího, který dosáhl identity, lze pozorovat pozitivní pohled na sebe sama, pružnost, samostatnost a souvislost s úspěšností ve škole. S opačnými vlastnostmi a jednáním se můžeme setkat u dospívajících se statutem moratoria. Důležitým faktorem při utváření identity jsou také rozdíly mezi chlapci a dívkami (Macek, 1999, s. 80-81). Ukazuje se tak, že „*dosahování identity není dáno jen osobnostně a ontogeneticky, ale i zkušenostmi a příležitostmi*

nabízenými konkrétním sociálním prostředím a kulturou“ (Macek, 1999, s. 82).

Proces formování identity má několik vrstev. Dospívající si musí uvědomit, kým je, kam náleží, čeho chce dosáhnout, co je pro něho podstatné, a jak je sám se sebou spokojený (Macek, 1999, s. 82).

3. K NEUROTICKÝM PORUCHÁM V PUBESCENCI

Můžeme se domnívat, že rozmanité problémy dospívajících mohou mít svůj původ v deprivaci v dětském i pozdějším školním věku (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010, s. 302). Příčin však existuje mnohem více. Podrobněji se problematikou budeme zabývat v následující kapitole.

3.1. Příčiny vzniku a rozvoje poruch chování

Vágnerová (2008, s. 779-780) uvádí, že za poruchové chování dospívajících lze označit takové, které nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti na úrovni svých rozumových schopností. Neadekvátní chování k lidem je zpravidla projevem neschopnosti udržovat přijatelné sociální vztahy. Jedinec trpí nedostatkem empatie, sebestředností a je v něm patrná agresivita. Navíc za porušení normy nepociťuje dospívající vinu. Poruchy chování v dětském věku nemusí mít jen přechodný charakter, ale mohou představovat zvýšené riziko budoucího problematického chování.

K poruchovému chování dochází vzájemným působením různých rizikových vlivů, ať už se jedná o biologické předpoklady, nebo sociální faktory.

3.1.1. Vrozené dispozice

Na úrovni temperamentu se může z hlediska dědičnosti projevovat sklon k disharmonickému vývoji a agresivnímu způsobu reagování. Patří sem sklon k úzkostnému prožívání, impulzivitě, lhostejnost ke zpětné vazbě, potřeba vyhledávat vzrušení a snížení zábran. Dospívající zaujímá odmítavý postoj k běžným sociálním normám a řídí se podle vlastních pravidel chování, která mu pomáhají uspokojovat jeho potřeby. Obdobné jednání lze leckdy pozorovat i u jednoho z rodičů.

Dalším rizikovým faktorem je oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy. Tendence k agresivnímu jednání vzniká spíše důsledkem neschopnosti sebeovládání než záměrným neakceptováním pravidel. Pro organické poškození centrální nervové soustavy je typická emoční labilita, impulzivita a nižší schopnost sebeovládání.

Méně významným faktorem pro vznik poruchového chování je úroveň inteligence, neboť se můžeme setkat i s jedinci s poruchovým chováním, kteří mají nadprůměrné schopnosti. Poruchové chování má často vliv na školní selhání, na kterém se podílí hlavně sociokulturní zanedbanost (Vágnerová, 2008, s. 781-782).

3.1.2. Vlivy sociálního prostředí

Rizikem nežádoucího způsobu chování se stává život v nevhodném nebo nepodnětném rodinném prostředí. Rodina je určující a kterákoli jiná sociální skupina, jenž může mít na dospívajícího také negativní vliv, musí navazovat na základní sociální zkušenost, kterou položila (Vágnerová, 2008, s. 782).

Vágnerová (2008, s. 782-784) rozděluje rizika rodinného prostředí do několika kategorií. Jednou z nich jsou **rodiče, kteří nejsou schopni plnit svou rodičovskou roli**, např. rodiče trpící poruchou osobnosti, rodič závislý na návykové látce nebo bez zájmu o děti a citu pro ně. Riziko představuje i **neúplná rodina**, která není schopna poskytnout dítěti podporu a vzorce chování, jaké by potřebovalo. Zároveň také můžeme hovořit o tzv. **subdeprivačním působení rodiny**. Jedná se o rodiny, které neplní své funkce a neposkytují dítěti důležité podněty pro jeho rozvoj (jistotu, citovou akceptaci, orientaci v pravidlech apod.). Možnou příčinou může být i nuda, nedostatek životního smyslu a cíle. Tolerancí k poruchovému jednání se vyznačují **subkultury a sociální skupiny**. Rozvoj nežádoucího chování může stimulovat i **životní prostředí**, např. velká anonymní sídliště versus malá města.

3.2. Psychologický profil a poruchy chování

Pro poruchové chování je podstatné chování, které se nějakým způsobem odlišuje. Všímáme si reakcí a ladění, které převažují, podobně jako motivace pro poruchové chování a hodnocení situace (Vágnerová, 2008, s. 784).

3.2.1. Emoční prožívání

Děti s poruchou chování pociťují často mrzutost a nespokojenost, což vede k pocitům nepohody, labilitě a celkové podrážděnosti. Pokud v citovém vztahu k dospívajícímu převládají nepřátelství a chlad nad pozitivními prožitky, pak si může vytvořit dospívající negativní zkušenost. S podobným chováním se můžeme setkat u citově deprimovaných a týraných dětí. Dospívající s poruchou chování usměrňuje své chování zpravidla tak, aby uspokojil především své potřeby. Jejich tolerance k zátěži je velmi nízká, obtížně se ovládají a mají sklon k prudkým reakcím. Nejsou schopni ovládat své chování tak, aby bylo přiměřené dané situaci, a odhadnout následky takového jednání. Opakované nevhodné reakce staví dospívajícího do pozice „toho problémového“. Tlak okolí se nepříjemně zvyšuje, a tím i riziko nežádoucího chování (Vágnerová, 2008, s. 784).

3.2.2. Způsoby hodnocení situace

Na neadekvátní chování má také vliv, jak dospívající hodnotí situaci a jak rozpoznává komunikační signály od ostatních. Zpravidla není dospívající schopen informace správně zpracovat, podle toho své chování usměrňovat, a proto reaguje často neadekvátně dané situaci. Příčinou může být narušená orientace, biologická dispozice, nepřiměřená zkušenost a neschopnost se z ní poučit (Vágnerová, 2008, s. 785).

V této souvislosti musíme zmínit také narušené sebehodnocení, jež ovlivňuje chování, kterým se dospívající zpravidla snaží nahradit své problémy, nebo ho využívá k obraně. U dospívajícího buď převládají pocity nadřazenosti, nebo naopak pocity méněcennosti (Vágnerová, 2008, s. 785).

U dětí s poruchou chování se setkáváme také s neakceptací sociálních norem, jak již bylo řečeno. S tím souvisí i jejich nedostatečně kritické hodnocení vlastního jednání. Preventivní funkci by v tomto případě měl plnit pocit viny, který ovšem často chybí (Vágnerová, 2008, s. 785).

3.2.3. Motivace poruchového chování

Vágnerová (2008, s. 786) uvádí následující motivy vedoucí k uspokojení potřeb v případě neadekvátního chování. Důvodů může být najednou více a mohou se i vzájemně doplňovat.

Asociálním chováním se dospívající snaží dosáhnout **potřebného vzrušení**. Obvykle nezná přijatelnější způsoby zábavy. Pro něho se jedná o srandu a zahánění nudy. V rodině dospívající zpravidla také postrádá **pocit jistoty či bezpečí**, jako kompenzace mu slouží příslušnost ke skupině, jejíž normy a hodnoty nejsou v souladu s pravidly uznávanými společností. V partě získává pozornost a určité postavení. Dosahuje zde **uznání a prestiže**, které se mu nepodařilo získat prostřednictvím společností přijímaných způsobů. Pokud se snad dospívající dostal do tíživé situace, se kterou si neví rady, může zvolit jako řešení **únik z ohrožující situace**. V takovém případě je jeho reakce často voláním o pomoc. V neposlední řadě hovoříme u dospívajících o **potřebě vlastnit něco**, co je znakem prestiže akceptovaného stylu života dospívajícího. Může se jednat o preferované oblečení či návštěvy diskoték (Vágnerová, 2008, s. 786).

3.3. Charakteristika poruch chování u pubescentů

Výchovou se jedinec učí rozeznávat žádoucí a nežádoucí chování i vhodnost chování k dané situaci. Je důležité, aby chápal význam a podstatu norem chování a byl schopen odložit aktuální uspokojení. V dospívání však dochází k významnému vývojovému mezníku. Dospívající se stává kritickým k normám, které dosud respektoval. Z důvodu vnitřní nejistoty je přecitlivělý na jakékoli připomínky a vyžaduje upřímnost a otevřenost. Tím se také stále více osamostatňuje. K tomu se přidává neochota dlouho čekat na uspokojení svých potřeb a přání vynaložit co nejméně úsilí k jejich naplnění. Od vlastní rodiny, kde dospívající nenašel

citové zázemí, se začíná odvracet. Vytvořený sklon k agresivním projevům, který se upevní v dospívání, se stává trvalým rysem osobnosti (Vágnerová, 2008, s. 789-790). „*Důležitými faktory jsou agrese a narušená socializace. Všechny tyto diagnózy jsou vlastně „sběrnými koši“ pro obtížné a neposlušné chování dětí*“ (Hort a kol., 2008, s. 315).

Vrstevníci a identifikace se skupinou pomáhají dospívajícímu nalézt novou identitu, a pokud se jedná o skupinu, která uznává nepřijatelné společenské normy, vytváří se u dospívajícího předpoklady pro vznik poruchového chování (Vágnerová, 2008, s. 791-792).

Poruchy chování lze, podle Vágnerové (2008, s. 792), odlišit „*podle závažnosti, míry kontinuity, charakteru poruchového chování a podle vazby na prostředí*“. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 2006, s. 205) jsou „*charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem dissociálního, agresivního a vzdorovitého chování*“. Poruchou chování se rozumí i lhaní, útky a toulání, nikoliv jen agresivní forma chování. Vágnerová (2008, s. 792) řadí poruchy chování, lhaní, útky a toulání, do kategorie neagresivního porušování sociálních norem. Za závažnější však lze považovat agresivní poruchy chování, např. šikana.

Nežádoucí chování se může objevit i v ranějším věku, ale o poruchách zpravidla mluvíme až ve středním školním věku. V té době se většinou jedná o podobnou povahu přestupků jako v dospělém věku. (Vágnerová, 2008, s. 792). Často se tak bohužel stává, že v anamnéze dospělých delikventů nalezneme výskyt poruch chování v dětském věku (Hort a kol., 2008, s. 315).

3.3.1. Klamání a lež

Vágnerová (2008, s. 793) uvádí, že: „*lhaní je způsobem úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak*“. V případě pravé lži se jedná o obranný mechanismus, kdy dítě ví, že nemluví pravdu, ale jeho cílem je vyhnout se nesnázím nebo vytěžit výhodu. Můžeme konstatovat, že po fyzickém napadení je lhaní nejtypičtější rizikovým projevem dospívajících kolem 14-ti až 15-ti let. Pravděpodobně se tím snaží především snížit vliv a moc dospělých (Sobotková a kol., 2009, s. 428 – 437).

O poruše chování naopak nehovoříme, když lhaním dítě uspokojuje své neuspokojené potřeby. Ovšem lži, které jsou zaměřeny na poškozování jiných osob nebo na dosažení osobního úspěchu, jsou většinou spojené i s jinými negativními a osobnostními projevy. Tím se stávají nebezpečnějšími. Ve vážnějších případech se setkáváme se sklonem ke lhavosti jako trvalým osobnostním rysem (Vágnerová, 2008, s. 793).

Zajímavým zjištěním je fakt, že lhaní nezaujímá v prohrěšcích ve školách přední místo. Je třeba si nicméně vždy uvědomit, že posouzení, jak často dospívající lže, jak vybírá osoby, kterým lže, v jakých situacích k tomu dochází, a co dítě ke lhaní vede, by mělo předcházet jakémukoliv hodnocení dětské lži. (Vágnerová, 2008, s. 793).

3.3.2. Potulování a útěky

Podobně jako lhaní je i útěk únikovým jednáním. Dospívající nezná přijatelnější varianty, jak si se situací poradit, chybí mu potřebné dovednosti, případně je pro něho zátěž příliš velká. Problém, který ho trápí, se tak snaží vyřešit útekem z prostředí pro něho ohrožujícího nebo nepříjemného. Sama rodina neposkytuje dítěti bezpečí a selhává. Podobné jednání tak představuje riziko pro rozvoj jeho osobnosti a situaci je nutné bezodkladně řešit (Vágnerová, 2008, s. 793). I když se to zdá pozoruhodné, zaujímá poruchové chování ve školním prostředí pouze nepatrné procento přestupků.

Odborná literatura rozlišuje různé formy útěku, které se liší projevem i motivací jedince. Vágnerová (2008, s. 793-795) například rozlišuje **reaktivní, impulzivní útěky**, které jsou zpravidla signálem beznaděje a varováním, a dospívající se posléze chce vrátit domů. Takové útěky jsou obvykle ojedinělé a zpravidla se neopakují. Do druhé skupiny řadí plánované a připravované **chronické útěky**, kdy se dospívající zpravidla nechce vrátit. K podobným útekům dochází u jedinců, kteří nemají dobré rodinné zázemí, a nedostává se jim pozitivní citové přijetí, případně mohou ojediněle souviset s patologickým vývojem osobnosti dítěte. Při **toulání**, třetí skupině úteků, dochází k odchodu z domova na delší dobu. Dospívajícího nepoutá výrazný cit ke svému zázemí, nezáleží mu na něm a odmítá ho. Toulání je ohrožující z hlediska spojení s dalšími odchylkami

v chování. Toulavý způsob života může vést k neschopnosti udržet si stabilní zaměstnání a bydlení.

3.3.3. Záškoláctví

Záškoláctví je dalším typem útěku s úzkou vazbou na školní prostředí a další delikty, například nerespektování pravidel školy. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro jeho vyčlenění z ostatních forem útěků.

Vágnerová (2008, s. 794) charakterizuje záškoláctví jako „*komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnosti, která je dána buď konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími spolužáky, nebo požadavky učitele pro práci dítěte*“. Záškoláctví může být tedy reakcí na špatný prospěch či projevem negativního postoje ke škole i ke vzdělání vůbec. Pro hodnocení je podstatné odhalení postoje dospívajícího ke škole a jeho motiv k útěku. Podobně se zaměřujeme na zjištění, jak často k útěkům dochází, jak jsou provedeny a do jaké míry plánovány. Zpravidla se s ním setkáváme u dospívajících, kteří neakceptují běžné hodnoty a normy (Vágnerová, 2008, s. 794).

Příčinám takového jednání jsme se věnovali v předchozích kapitolách. Zejména se jedná o nefunkční rodinnou výchovu.

3.3.4. Krádeže a loupeže

Krádež lze definovat jako nerespektování vlastnických práv druhého či jejich omezování. Jedná se o úmyslné a plánované jednání. Pokud se k němu přidá i násilné chování, hovoříme o loupeži či přepadení (Vágnerová, 2008, s. 795).

Podle Vágnerové (2008, s. 795) můžeme o krádeži hovořit tehdy, když dítě rozumí pojmu vlastnictví a uznává, co je mé a co je druhých. Pro posouzení závažnosti poruchy chování mají menší význam **příležitostné krádeže**, které jsou výsledkem impulzivní reakce, tedy naléhavé potřeby vlastnit věc, která se dítěti líbí, na rozdíl od významu **předem promyšlené krádeže**, kdy nejzávažnějšími jsou opakované krádeže v partě. V takovém případě dítě nepovažuje krádeže za porušení norem, neboť má podporu kamarádů z party.

Vágnerová (2008, s. 796 - 797) dále uvádí různé formy motivace, které vedou dítě k určitému jednání a vypovídají i o jeho problémech. Dítě může krást pro sebe, aby uspokojilo potřebu získat něco, co se mu líbí, nebo krade proto, že nezná jiný způsob uspokojování potřeb. Pokud dítě krade pro druhé, snaží se dosáhnout vyšší prestiže mezi vrstevníky nebo je k tomu vrstevníky donuceno (šikana). Velmi nebezpečnou formou motivace jsou krádeže pro partu. Společensky přijatelné normy jsou odmítány a nahrazovány normami party, pro které je typické asociální chování. Krádeží se dopouští také jedinec, který chce tímto činem prokázat, že do party patří, „že na to má“, a může být právoplatným členem.

3.3.5. Agresivní poruchy chování

Podle Vágnerové (2008, s. 797) je u agresivního chování spojeno porušování sociálních norem „s násilným omezováním základních práv ostatních“. Násilí může být zaměřeno vůči lidem podobně jako k ostatním živým tvorům či neživým předmětům. Dospívající zpravidla k uspokojení své touhy využívá nevhodný nástroj či způsob. A to i v případě, že se jedná o dosažení pro společnost přijatelného cíle.

Násilné chování se stává velkým problémem zvláště ve školách. Kolář (2005, s. 17 – 18) podotýká, že násilí a šikana jsou rozšiřující se nemoci společnosti, které poškozují všechny její členy. Upozorňuje na jejich závažnost a varuje před bagatelizováním, pokud se s nimi jedinec dostane do kontaktu.

Závažnou agresivní poruchou chování je **šikana**. „*Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci*“ (Kolář, 1997, s. 20). Rozhodující pro definici šikany je i fakt, že oběť nemá účinné prostředky k obraně a nemůže ze situace vyklouznout. V dětské skupině je enormní tlak na přizpůsobivost a shodu. Ten, kdo se odlišuje, je partou vrstevníků odmítán. Prostředkem k prosazení své vůle a získání obliby se může stát i fyzická převaha, kterou dotyčný není zatím schopen na této úrovni zralosti ovládat. „*Šikana je projevem zneužití postavení a moci*“ a z dlouhodobého hlediska je nebezpečným důsledkem zafixování zkušenosti agresora a oběti (Vágnerová, 2008, s. 798). Naneštěstí má šikana tendence se v souvislosti

s věkem zvyšovat a stává se velmi častým rizikovým jevem ve školách. Žádný typ školy proti ní není chráněný, proto by školy měly mít vypracovaný účinný program a obtíže ihned řešit (Kolář, 2005, s. 19 – 20). Můžeme na základě osobní zkušenosti konstatovat, že se školy víceméně snaží riziku šikany předejít účinně zvolenou prevencí.

3.4. Poruchy emocí v dětském věku

U dětských emočních poruch hraje rozhodující roli samotný vývoj. Riziko vzniku poruchy vzrůstá zejména u funkcí nezralých, citlivých k zátěži, či nedostatečně zažitých. Prožitek strachu a úzkosti, který trvá delší dobu, negativně ovlivňuje celkové prožívání dítěte a přináší řadu dalších obtíží. Úzkostné děti trpí obavou z neúspěchu a selhání. Jejich hodnocení okolního světa je negativně zabarveno (Vágnerová, 2000, s. 215).

3.4.1. Úzkostné poruchy

Projevy úzkosti a strachu závisí na úrovni vývoje dítěte. V dospívání mívají děti nejčastěji obavy, že jejich existence ve světě je ohrožena. Fobická úzkostná porucha kombinuje úzkost a nadměrný strach. Dospívající neadekvátně vyhodnotí určitou situaci a očekává nebezpečí i tam, kde mu žádné nehrozí. Často jsou úzkostné poruchy spojeny s vyhýbavým chováním. Zpravidla rychle vznikají a odeznívají (Vágnerová, 2008, s. 416 – 420, Hort a kol., 2008, s. 259). I když výzkumy prokazují rozdíly mezi těmi, kteří trpí výrazným strachem, a těmi s prožitkem úzkosti, vyznačují se obě skupiny pasivitou, uzavřením do sebe a emoční labilitou (Pokorná, Urbánek, 2010, s. 483).

Děti se potýkají nejvíce se školní fobií, sociální fobií a separační úzkostí. Nadměrný strach ze školy, kdy dítě odmítá chodit do školy, nazýváme školní fobie. Příčinou je zpravidla strach ze selhání ve škole či strach ze spolužáků nebo z učitele. Může se však vyskytovat i u dětí, které jsou ve škole jinak úspěšné. Školní fobie je doprovázena vegetativními obtížemi (bolest hlavy, břicha, poruchy spánku apod.) a vyhýbavým chováním (Vágnerová, 2008, s. 420).

3.4.2. Obsedantně-kompulzivní porucha

Tuto poruchu řadíme mezi úzkostné poruchy a její příznaky se mohou prvně objevit až ve školním věku. Mají charakter vtíravých myšlenek a nutkavých aktů (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 230). Dítě subjektivně prožívá nepohodu, úzkost, strach, obavu a tenzi a vyžaduje stereotyp a rituály v oblasti sebeobsluhy či dodržování čistoty (Hort a kol, 2008, s. 228).

Podle Vágnerové (2008, s. 422) bývají děti trpící poruchou perfekcionistické, přehnaně pečlivé, opatrné a usilují o dokonalost. Jejich schopnost rozhodování je snížena nízkým sebevědomím a často zažívají pocit viny. Ve svém prožívání jsou ochuzené o prožitek radosti. Pochopením významu smrti se po desátém roce objevuje i strach ze smrti.

3.4.3. Tiky a návyky

Jedná se o neurotické návyky, které v sobě mají naléhavost, nutkavost a jejich odstranění vede u dítěte ke zvýšení pocitu úzkosti. Dochází k nim zpravidla nevědomě, a proto jsou výchovné tresty málo účinné. Neurotickým návykem je například okusování nehtů, škrábání kůže apod. (Vágnerová, 2000, s. 216).

Prakticky nevědomky probíhají tiky, které dítě zpravidla neregistruje. Řadí se do skupiny poruch, pro které je typický *„raný začátek, kombinace nadměrně aktivního, špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol“* (MKN-10, 2006, s. 203). Můžeme je definovat jako neúčelné pohyby různých částí těla, vůlí neovladatelné a nepotlačitelné. Jejich nepřiměřenost ovšem poutá pozornost okolí, a proto se je dítě snaží potlačit, což však vede k již avizovanému neklidu (Vágnerová, 2000, s. 216).

3.4.4. Poruchy se somatickými projevy

Mezi tyto poruchy jsme zařadili poruchy příjmu potravy a spánku, poruchy vyměšování a somatické stesky. Pro první zmiňovanou poruchu je typická *„patologická změna postoje k vlastnímu tělu, neadekvátní hodnocení jeho proporcí a hmotnosti“* (Vágnerová, 2008, s. 463). Příčinou **poruchy příjmu potravy** může být i nedostatek uspokojení v jiné oblasti. Nejčastěji se s ní setkáme u dospívajících dívek. Vedle mentální anorexie a bulimie, doprovázené tendencemi ke zvracení zpravidla v souvislosti s nepříjemnou situací, rozeznáváme i méně známé formy poruch příjmu potravy, např. emoční poruchu spojenou s vyhýbáním se jídlu (Hort a kol, 2008, s. 275 – 276).

Velký vliv na další poruchu, a to **poruchu spánku**, má vývoj. Děti mívají obtíže při usínání, trpí předčasným buzením nebo přerušovaným spánkem (Vágnerová, 2000, s. 216). Dospívající pociťují zvýšenou potřebu spánku, mohou se avšak potýkat se snížením objemu spánku a nepravidelností ve střídání cyklů bdění a spánku (Hort a kol, 2008, s. 359).

U dětí je také velmi silná vazba mezi psychickou a somatickou složkou. Proto se u dětí častěji v zátěži objevují **somatické stesky**. Rodiče však často podezírají děti, že si potíže vymýšlejí. Riziko vzniku poruchy se tím zvyšuje. Nicméně se jedná o nevědomý proces, kterým dítě reaguje na nadměrnou zátěž, a skutečná bolest přináší dítěti úlevu (Vágnerová, 2000, s. 216).

U **poruch vyměšování** jsou znaky patrné v prožívání, rozumovém uvažování i chování dítěte. Osobnost dítěte bývá výrazně postižena, neboť se často stává terčem výsměchu a pohrdání. Jeho prestiž tím ve skupině vrstevníků klesá (Vágnerová, 2008, s. 481 – 483). Rozlišují se dvě formy poruch vyměšování: enuréza a enkopréza. Enuréza je *„mimovolní pomočování u dětí starších pěti let, ke kterému dojde nejméně dvakrát za měsíc, a nenajdeme organickou příčinu pomočování“* (Hort a kol, 2008, s. 364). Naopak enkopréza je poruchou vyměšování stolice. Dítě není schopno zachovávat čistotu. Zpravidla se jedná o vývojově opožděné děti (Vágnerová, 2008, s. 479).

3.4.5. Poruchy řeči

Emočním napětím může být postižena i řeč. S touto poruchou se setkáváme u dětí, které mají nepřiměřené obavy z kontaktu s cizími lidmi a bojí se odloučení od matky. Existuje několik typů specifických vývojových poruch řeči a jazyka. Blíže se budeme věnovat pouze poruše nemluvnosti a koktavosti. V případě, kdy dítě ovládá řeč, ale mluvit odmítá, hovoříme o **mutismu**. Poruchou jsou více ohroženy dívky. Příčina jejího výskytu může spočívat v osobnostních vlastnostech. Dítě, které je stydlivé, může ze strachu přestat mluvit před určitou osobou. Nelze vyloučit ani souvislost s nějakým traumatem (Vágnerová, 2008, s. 241).

Při poruše plynulosti řeči, **koktavosti** (balbuties) je narušena plynulost rytmu řeči. Jak se dítě zvýšeně soustředí na svou mluvu, může docházet ke zvýšení napětí, které zpětně plynulost řeči narušuje. Porucha je lehce pozorovatelná, tím velmi negativně působí na sebevědomí dítěte. Uznávaný odborník v terapii koktavosti D. Shapiro (in Kejklíčková, Příkrylová, 2011, s. 9 – 11) uvádí, že odstranit samotné projevy poruchy je snadné, mnohem déle trvá změna myšlení nemocného. Dítě se stává přecitlivělé, což ve spojení s káráním a výsměchem nepomáhá k odstranění koktavosti (Vágnerová, 2008, s. 239 – 240).

3.4.6. Zármutek a deprese

Dítě, které ztratilo významnou věc nebo ztratilo někoho blízkého, reaguje běžně na ztrátu smutkem, který by měl po čase odeznít. V případě, že v podobné náladě dítě přetrvává, mluvíme o depresi, která se vyznačuje narušením emočního prožívání, zhoršením koncentrace pozornosti, zpomalením psychomotorického vývoje, neklidem, hyperaktivitou nebo naopak útlumem. Objevit se mohou i somatické projevy (Vágnerová, 2008, s. 389 -391). U dospívajících se objevují suicidální pokusy, které pramení z pocitu bezvýchodnosti situace, a vytváří se uzavřený kruh (Hort a kol., 2008, s. 199).

Neurotické dítě potřebuje celkovou pohodu pro harmonický rozvoj jeho osobnosti, ale zároveň by se mělo učit zvládat různé zátěže.

3.5. Vliv prostředí na neuroticismus dítěte

Neurotické dítě reaguje úzkostí a strachem a méně často dosahuje pocitu osobní pohody. Jeho negativní emoční vyladění se projevuje ve vztahu k sobě samému i k okolnímu světu, který je pro něho zdrojem ohrožení a je třeba se mu vyhnout. Dítě však není ohroženo jen přítomností, ale obavy vidí i v budoucnosti. Mívá zvýšené pocity viny, necítí se dobře a není uvolněné. Navíc si svým nepřiměřeným jednáním vytváří další problémy (Vágnerová, 2000, s. 222).

Zvýšenou sebekontrolou se dítě v podstatě brání před očekávaným selháním. I rozhodování stejně jako realizaci cílů ovlivňuje nejistota a strach. Při rozhodování je obvykle výsledkem neschopnost se rozhodnout, což dítě řeší společensky nepřijatelným obranným mechanismem. Podobně v oblasti realizace cílů očekává dítě neúspěch, ačkoliv se jedná o situaci pro něho zvládnutelnou (Vágnerová, 2000, s. 222).

Neuróza narušuje u dítěte rovněž koncentraci pozornosti, myšlení a vede ke snížení inteligence nebo k jejímu nedostatečnému využívání. Reakce neurotického dítěte jsou méně předvídatelné, nepřiměřené a mnohem intenzivnější než reakce jiných dětí. Změna časového harmonogramu dne neurotického dítěte se projeví narušením jeho sociálních vztahů. Lidé s fobií jsou samotářští a izolují se od okolí. Navíc se potýkají s nápadnými neurotickými poruchami řeči. Ten, kdo není schopen komunikovat normálním způsobem, je považován za člověka se sníženou inteligencí. Jeho úrovní vzdělání však jeho verbální projev nemusí odpovídat (Vágnerová, 2000, s. 224 - 225).

Vztah ke škole se mění přestupem na druhý stupeň základní školy. Rozhodující při vytváření negativního či pozitivního přístupu ke škole je úspěšnost dítěte při studiu a jeho vzdělávací plány do budoucna. Uspokojivé zvládnutí školy se stává buď nutností, nebo je prostředkem dobrého vztahu s rodiči. Častěji volí jedinec kompromis, aby se vyhnul nepříjemnostem. *„Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu a z toho vyplývající pozicí ve třídě vede ke stabilizaci individuálních norem, tj. osobního standardu“* (Vágnerová, 2005, s. 363). Dosáhnutí úspěchu ve škole přestává být pro dítě metou. Učí se proto, aby dosáhlo svého

osobního cíle, nikoliv jako dříve, kdy usilovalo o dobrou známku a o následnou pochvalu od rodičů. Pokud dané jednání chápe jako smysluplné, vynakládá značné úsilí, v opačném případě klesá motivace k práci. Pokud je výklad nesrozumitelný, výuka je nezajímavá či jedinec neúspěšný v daném předmětu, klesá tím jeho zájem o obor. Učivo následně odmítá, „*protože posiluje jeho nejistotu a odporuje potřebě smysluplnosti vlastního směřování*“ (Vágnerová, 2005, s. 364), a hledá možnosti úniku.

Zvýšený zájem o učení lze vidět na konci povinné školní docházky. Jakmile se dostane na vybranou střední školu, jeho snažení se již vytrácí. V této době však i rodiče pozměňují svůj pohled na školní výsledky dítěte.

Macek (1999, s. 129) uvádí, že dospívající na roli žáka nevidí pozitivu. Zároveň si uvědomuje, že sám nevyvíjí ve škole přehnanou aktivitu a nespolupracuje, jak by se od něho čekalo. Dospívající místo „pravého“ učení však spíše taktizuje. Příznačné je sdílet podobný názor na školu s vrstevníky. Vztah ke škole lze přeneseně vnímat jako vztah k celé společnosti (Vágnerová, 2005, s. 370).

4. DETERMINANTY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI

4.1. Vliv vybraných činitelů na školní úspěšnost

Jedinec je vystaven již od mateřské školky zátěžovým situacím. Během školní docházky čelí požadavkům učitelů, nárokům rodičů, spolužáků, snaží se udržet tempo výuky i požadovanou kvalitu činnosti. Jakékoliv znevýhodnění dítěte v roli žáka vede k neúspěchu, kárání a trestům ze strany rodičů a učitelů a následně k větší zátěži a stresu. Handicapem může být i talent, pokud nejsou zajištěny odpovídající podmínky pro jeho rozvoj (Čáp, Mareš, 2007, s. 527). Kyriacou (2005, s. 84) definuje školní stres jako negativní emocionální prožitek pramenící z výuky. Školní stres tedy představuje stres, který vzniká ve škole, a nelze ho zaměňovat za stres, který se rozvíjí mimo školu, i když má také vliv na náladu žáka a jeho chování ve škole. Výsledkem vzájemného působení činitelů prostředí a žákovy osobnosti je učení žáků, které má mnoho podob a probíhá téměř nepřetržitě (Smékalová, Procházka, 2007, s. 23). V našich podmínkách se zpravidla výsledky učení žáka stále posuzují do značné míry podle prospěchu.

4.1.1. Školní zátěž

Na školní zátěž se můžeme dívat z několika úhlů pohledu. Ovšem nejdůležitější, a velmi často opomíjené, je hodnocení zátěže samotným žákem.

Mareš (in Čáp, Mareš, 2007, s. 535 - 536) rozlišuje mezi primárním a sekundárním hodnocením. V prvním případě žák hodnotí spouštěč stresu a celou situaci. V druhém případě posuzuje, do jaké míry se vyrovná se zátěží a jaké k tomu má zdroje. Nutno podotknout, že se jedná o subjektivní hodnocení, a tak může dojít i k chybnému úsudku, což ovlivní i následné jednání. Faktorů, kterých působí, je celá řada: věk, získaná zkušenost, odhad velikosti hrozby a její přecenění či podcenění. V sekundárním hodnocení přibývá také sebehodnocení, podpora okolí i vývoj „já“. „Výzkumy naznačují, že osobnostní zvláštnosti typu úzkostnost,

neuroticismus přispívají k subjektivnímu nadsazování hrozby, zatímco vlastnosti typu nezdolnost, optimismus, vnímaná osobní zdatnost se podílejí na subjektivním zmenšování hrozby“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 535).

4.1.1.1. Vnější činitelé

Mezi vnější zdroje můžeme kromě učiva, učitele a jeho vyučovacích metod, zahrnout i sociální oporu a zvládací pomoc. **Učivem** označujeme látku, kterou se má žák naučit. Při jeho osvojování hraje důležitou roli žákův zájem, záleží na jeho vědomostech a dovednostech, stejně jako na jeho stylu učení. Prospěch a neprospěch žáka závisí v každém předmětu na jiném faktoru, a proto by měla být i metoda vyučování různá. **Osobnost učitele** výrazně působí na emoční atmosféru ve třídě a motivaci žáků k učení. Jeho **volba výkladu** je určující pro míru porozumění žákem a osvojení vhodné metody učení. Zároveň ovlivňuje i úspěšnost vyučování a jeho zajímavost pro samotného žáka. **Sociální opory** se dostává žákovi odmalička. Rozumíme jí situaci, kdy žák uspokojuje své sociální potřeby prostřednictvím komunikace s druhými. (Čáp, 1987, s. 150 – 152, Čáp, Mareš, 2007, s. 540 - 541). Jedná se o formu pomoci druhých lidí nabídnutou v náročné chvíli. Působí příznivě na zdraví, pohodu a kvalitu života žáka (Křivohlavý, 2001, s. 103 - 104).

Zároveň pomáhá žákovi náročnou situaci vyhodnotit a zvládnout. Méně častými případy jsou situace, kdy žák pomoc ostatních odmítá, a přijímá ji až po odeznění zátěže. Nepříjemné jsou případy, kdy pomoc nepřichází, ačkoliv ji žák očekává. Pod pojem **zvládací pomoc** zahrnujeme, jak oporu od okolí, tak samotné zvládání zátěže. Pomáhá žákovi volit takové jednání, které zvládací aktivity posilňuje. Přichází z okolí žáka, nikoliv od něho samotného (Čáp, Mareš, 2007, s. 541).

4.1.1.2. Vnitřní činitelé

Vnitřních zdrojů můžeme definovat celou řadu. Důležitým vnitřním faktorem je **motivace žáka**. Jedině motivovaný žák projevuje o svůj prospěch a jeho zlepšení zájem. Hledá lepší formy učení, což příznivě ovlivňuje výsledky učení. Zároveň vede ke zvýšení sebevědomí. Za jednu ze základních podmínek efektivního vyučování se považuje **kontrola** a případné doplnění předchozích **vědomostí a dovedností**. Mezery ve vědomostech a dovednostech žáků mohou stát na počátku série žakových školních neúspěchů. Neprospěch bývá zase způsoben **nerovnoměrným vývojem osobnosti**. U některých aspektů osobnosti došlo během rozvoje ke zpoždění, jiné jsou naopak rozvinuty přiměřeně a dílčí opoždění zůstává nepovšimnuto. Vnitřní činitel, který nazýváme **metodou učení**, zahrnuje způsob, jakým se žák učí a připravuje na školní práci. Naučit žáka, jak se učit se klade mezi důležité úkoly učitele, neboť dobrá metoda usnadňuje a zkvalitňuje učení. Zhoršit průběh a výsledek může **nepříznivý stav žáka**, i když ostatní podmínky učení jsou příhodné. Žák může být unavený, nemocný či úzkostný. Jelikož není snadné zjistit správně a dostatečně rychle změnu v žakově stavu, zaslouží si žákův stav při rozboru příčin prospěchu a neprospěchu více pozornosti (Čáp, 1987, s. 152 - 156).

Při jiném pohledu je významným vnitřním zdrojem **odolnost žáka**, kterou můžeme chápat jako schopnost úspěšné adaptace na ohrožení. Podobným zdrojem je **nezdolnost** (Čáp, Mareš, 2007, s. 538 - 539). Křivohlavý (2001, s. 71) uvádí, že se jedná o osobnostní charakteristiku typu „*nedat se a bojovat s těžkostí*“. Odborná literatura rozlišuje několik druhů nezdolnosti: v pojetí resilience, koherence, hardiness. Ovšem nezdolnost dítěte v jedné oblasti neznamena automaticky i nezdolnost v jiných směrech. Mezi perspektivní osobnostní zdroje můžeme zahrnout řadu dalších činitelů.

Žákův neprospěch bývá výsledkem kombinace několika činitelů. Vnější a vnitřní činitele zkoumáme ve vzájemném působení.

4.1.2. Emoční inteligence a školní úspěšnost

Vysvětlit obsah pojmu emoce patří k obtížnějším problémům psychologie a neexistuje obecná definice. Emoce jako zážitky dávají lidskému duševnímu životu základní význam. Jsou-li potlačeny, značně ochuzují náš duševní život. Podle Stuchlíkové (2002, s. 11) jsou emoce „velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich citlivost a proměnlivost“. Jsou naší součástí a nelze mezi nimi rozlišovat ve smyslu dobré – špatné. Pomáhají nám při hodnocení a usuzování a ovlivňují i naše hodnoty. Otevřenost k vlastním pocitům vede k větší autenticitě, tedy k odvaze být sám sebou, než být tím, kým bychom měli být (Stuchlíkové, 2002, s. 201 – 203).

Jako všechny ostatní psychické funkce se vyvíjejí i emoce. Lze proto říci, že raná emocionální zkušenost dítěte je nejdůležitějším činitelem vývoje jeho osobnosti vůbec. „Schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládání vlastních emocí i emocí cizích“, nazývá Goleman (2000, s. 305) emoční inteligencí.

Čáp, Mareš (2007, s. 345) uvádějí, že pod pojmem emoční inteligence se skrývá charakter. Pokud mají rodiče k dítěti kladný emoční vztah a rozumnou formou s ním komunikují, bez obtíží si dítě osvojuje jejich postoje a formy chování. Vyšší míra emoční inteligence znamená, že dítě zná a umí zvládat své emoce a je dostatečně vnímavé k emocím druhých.

Mimo jiné je vliv emocí na učení a školní výsledky velmi výrazný. Významné místo zaujímají v motivaci i v udržení pozornosti při učení (Šulc, 2006, s. 18). Výzkumné studie podporují dále názor, že pozitivní emoce podněcují učení a výkon. Přesto se setkáváme i s názorem, že i závažné negativní emoce, např. strach, mohou posilovat učení a zapamatování žáků. Tento argument přestává platit při dlouhodobějším ohrožení, kdy se učení novým informacím stává obtížnějším. Navíc při zapamatování pod vlivem negativních emocí dochází k rychlému zapomínání. Z výše uvedeného vyplývá, že je žádoucí eliminovat negativní emoce ve školním klimatu, i když přirozená hladina negativních emocí se bude stále udržovat (Stuchlíková, 2002, s. 123 - 126). Nakonečný (2000, s. 68) poukazuje na různé koncepty učení, kde příjemné i nepříjemné emoce

hrají významné místo. Například na zákon efektu Thorndikea, kde se činitelé úspěchu a neúspěchu výraznou měrou podílely na zpevnění.

Školy se stávají místem, kde děti mají příležitost své nedostatky v citové a sociální oblasti dohnat. Aby mohly tuto nesmírně náročnou roli vykonávat, musí u nich dojít k zásadním změnám. Učitelé musí překročit hranice svého tradičního poslání a rodiče se musí začít více podílet na životě školy. Emoční dovednosti, díky kterým je žák úspěšný ve škole i oblíben mezi kamarády, mu pomohou i v dospělém věku (Shapiro, 2009, s. 15). Pokud učíme děti chápat a sdělovat své emoce, můžeme ovlivňovat mnohé stránky jejich vývoje a jejich úspěšnost v životě.

4.1.3. Sebeobraz žáka

Proč se žák snaží vyhnout písemnému zkoušení a proč se potýká s nepříjemnými pocity z ústního zkoušení? Reakce na tyto situace jsou dány tím, jak žák vnímá sám sebe. Jak se vlastně u každého z nás formuje v průběhu života tzv. sebepojetí?

„Představa a povědomí “to jsem já” patří k nejdůležitějším představám a pojmům každého z nás. Představa našeho “já” je v pozadí všeho, co podnikáme, co chceme, o čem usilujeme, co říkáme atp. Toto “já” zahrnuje to, co o sobě vím, to, co si o sobě myslím, i to, co jsem o sobě slyšel, tj. co si druzí o mně myslí, co ode mne očekávají, za koho mne mají atp. Zahrnuje i to, co požadují já sám na sobě, k čemu se chci přinutit a o čem mi jde. Mám o sobě určité povědomí, do určité míry se znám, rozumím si a vím, co chci. Jindy naopak se “sám v sobě nevyznám” (Křivohlavý, 1986, s. 210). Sebepojetí se tvoří tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu je přinášén jednáním ostatních lidí v jeho okolí. S rozvojem myšlenkových operací začínají žáci vnímat názory ostatních lidí na své chování s větší objektivitou a se schopností kritického sebehodnocení.

Například by se hodnocení sebe sama žákem mohlo stát nedílnou součástí školního hodnocení, které nyní spadá především do kompetence pedagoga. Slavík (1999, s. 133 - 134) v tomto případě mluví o tzv. „autonomním hodnocení“, které předpokládá, že žák i jeho rodiče jsou obeznámeni s děním ve škole. Hodnocení je čitelné a v rukou žáka jako jeho sebehodnocení. Taková změna vyžaduje dostatek času a přesných

informací k odhalení a opravě chyb a vede až ke zdokonalení. V současné školní praxi se nedostatečný vývoj sebehodnocení projevuje v závislosti na známkách, kterými si žák potvrzuje vlastní kvality. Po získání výborné známky chybí následně motivace ke zlepšení osobního maxima. „*Známky tak vlastně získávají punc pouhé vnější motivace, stávají se cílem učení a vzdělávání samy o sobě*“ (Košťálová, 2008, s. 35). Více se tématu věnujeme v kapitole o formě školního hodnocení.

Aby mohl žák naplnit očekávání učitelů ve škole a svoji práci usměrňovat na základě jejich hodnocení, musí být nejprve schopen hodnotit svou práci reálně. Tato dovednost vychází z pozitivního sebepojetí, které je základem sebedůvěry k překonávání obtíží a k vytváření a zvládání vyšších aspirací. Naopak žák pod vlivem negativního sebepojetí pochybuje o vlastních schopnostech a ve škole se tak denně ocitá v ohrožení konfrontace se svou nedostatečností. Při zabránění odhalení vlastní neschopnosti se pak snaží úkolu vyhnout (Košťálová, 2008, s. 30).

Z vyřčeného vyplývá, že výkon spojený s prožitkem úspěchu a neúspěchu ovlivňuje žáka sice jen krátkodobě, ale stává se základem celkového žákova sebepojetí. Do značné míry je pro utváření sebeobrazu rozhodující, jaké požadavky jsou na žáky kladeny. Jestliže jsou nároky na žáka přiměřené a ve zvládání úkolů odpovídající jeho schopnostem, zažívá úspěch. Když se mu navíc dostává pozitivní reakce od okolí, buduje si pozitivní sebepojetí. Z něho vyvěrá sebedůvěra ve zvládání nových, obtížných cílů a do překonávání překážek vkládá energii a odhodlání. Na druhé straně vedou vysoké a nepřiměřené nároky se zážitky neúspěchu a negativního hodnocení, případně s odmítavými reakcemi, k negativnímu sebepojetí (Košťálová, 2008, s. 33 - 34). Pocit neúspěchu, který žák prožívá opakovaně, může následně vést až k tzv. naučené bezmocnosti, kdy dochází ke snížení důvěry v dosažení cílů, k tlumení aktivity až k rozhodnutí vzdát se. Neúspěchy nemůže žák předvídat, dějí se náhodně, on netuší, zda to zase nedopadne špatně. Nevidí tak důvod, proč by se měl snažit (Slavík, 1999, s. 143 - 144).

Žák také může volit lhostejný přístup k hodnocení, a to tehdy, pokud je v hodnocení znevýhodněn či nerespektován. Naopak situace, kde jsou

úspěchy žáka přeceňovány, mohou vést k přehnané sebedůvěře a konfliktům.

V závěru kapitoly můžeme konstatovat, že k poklesu sebeúcty dochází při selhávání, které si žák pod vlivem učitelova hodnocení, a mnohdy i více pod vlivem hodnocení spolužáků plně uvědomuje. Na motivaci žáka k učení má vliv fakt, jak on hodnotí sám sebe. Pro učitele je snižená sebeúcta a nedůvěra ve vlastní schopnosti u žáka znamením, že dochází ke snížení motivace k učení a ke zhoršení prospěchu (Průcha, 1997, s. 136).

4.1.4. Vliv temperamentu na školní úspěšnost

Temperament je osobnostní charakteristikou, která se podílí na odlišnostech v chování ve třídě. Atmosféru ve třídě ovlivňují vedle rozdílů ve znalostech, kulturním prostředí, motivaci a zájmu také individuální rozdíly v temperamentu. Samotné učení je poté ovlivněno prostředím ve školních třídách a školách. Některé z těchto aspektů jsou přímo viditelné, jiné naopak nacházíme v samotných žácích.

Na zkušenosti žáka ve třídě mohou mít rozdíly ve způsobu chování pozitivní nebo negativní efekt. Určují, jak žák prožívá školu, jak přistupuje k vrstevníkům a učitelům. Můžeme říci, že žáci jsou ovlivněni i chováním dospělého, na kterého však sami působí (Keogh, 2007, s. 17 - 20).

Samotní učitelé přistupují k temperamentu takto: „*Víme to, když to vidíme*“ (Keogh, 2007, s. 18). Nejčastěji uváděným činitelem s výrazným vlivem na úspěch nebo neúspěch žáků ve škole je inteligence. Vedle ní zaujímají rozhodující podíl také předchozí zkušenosti, kvalita vyučování a v neposlední řadě temperament. Zatímco inteligence a motivace popisují, co, proč a jak dobře něco žáci dělají. Temperament postihuje, jak to provádějí. Žáci se odlišují v míře své energie, v úrovni aktivity, ve flexibilitě a v adaptabilitě reagovat na učební nároky (Keogh, 2007, s. 18 - 19).

Podrobně byl prozkoumán také vliv rodinného prostředí a způsobu výchovy. Z výsledků výzkumů vyplývá, že pevné a podpůrné prvky v rodičovském vedení, stejně jako vřelé, akceptující a stabilní domácí prostředí v rodinném prostředí se řadí mezi pozitivní vlivy. Naopak

výrazný stres, bída či špatný způsob výchovy rodiči spadají do negativních vlivů (Keogh, 2007, s. 37).

Martin a kol. (in Keogh, 2007, s. 66) rozlišují tři temperamentové charakteristiky s velkým vlivem na učení ve třídě, chování žáka, jeho adaptaci a výkon, a to v pozitivním i negativním smyslu. Jedná se o **aktivitu, roztěkanost a vytrvalost**.

Vliv temperamentu na úspěšnost se mění v závislosti na věku. Může odrážet rozdíly ve vývoji a zrání žáka, podobně jako rozdíly v obsahu vyučování v různém věku.

„Jak“ tedy temperament působí na výkon ve škole? Odborníci předpokládají jeho přímý a nepřímý vliv na výkon (Keogh, 2007, s. 71 – 76).

4.1.4.1. Přímý vliv na úspěšnost

Vliv je patrný v různé míře, síle a nadšení, které žák projevuje při novém studiu. Pravděpodobnost být úspěšný má žák, který má rád změny, je vytrvalý, umí se zklidnit, není roztěkaný, k úkolům přistupuje s nadšením a je schopen se adaptovat na změny ve vyučování.

Individuální rozdíly v temperamentu dále působí také na soulad mezi žáky a dalšími hledisky vyučování. Na neúspěchu žáka ve škole se může podílet disharmonie mezi úrovní vyučování a schopnostmi, motivací, zájmem a temperamentem. Rozhodující může být také prostředí třídy a důležitá je i pozornost při vyučování. Hledání spojitosti mezi pozorností a temperamentem by mohlo pomoci přinést objevení nových příčin problémů při učení ve škole.

Temperament se kromě ovlivnění soustředěnosti na úkol, podílí také na tom, jak učitel vnímá schopnosti a školní výsledky žáků.

4.1.4.2. *Nepřímý vliv na úspěšnost*

Na chování a úspěšnost žáků má vliv povaha interakcí mezi žáky, učiteli a vrstevníky. Podobně ovlivňuje pohled žáků na vlastní schopnosti a obtíže. Žák porovnává svůj výkon s výkony ostatních a dopad úspěchu a neúspěchu se podílí na utváření pohledu na sebe sama.

Vedle vlivů školního prostředí můžeme do této kategorie zařadit i rodinné vlivy.

Setkáváme se i s tím, že impulzivní žáci mající problémy s přizpůsobením se škole, mohou dostávat méně učebních stimulů. Podobně se ve škole potýkají s neuspokojivými interakcemi s učiteli žáci s kázeňskými přestupky. V obou případech to může vést po čase k nedostatečným dovednostem vedoucím k neúspěchu ve škole.

Temperament může na úspěšnost působit krátkodobě i dlouhodobě.

4.1.5. **Vliv motivace k učení na úspěch a neúspěch**

Jedním z nejdůležitějších činitelů učení je zájem neboli motivace. Zájem o učení je „*kamének v složité mozaice žákovy motivace*“, znamená „*souhrnné označení žákovy motivace ve vztahu k učení*“ (Čáp, 1997, s. 186).

Na motivaci k učení působí různé potřeby. Podle Brunera (Smékalová, Procházka, 2007, s. 41) mají všichni žáci uvnitř sebe tzv. „*vůli k učení*“, která může být posilována, např. prostřednictvím zvědavosti. Žák je k učení vnitřně nastaven a učít se chce. Podstatné je rovněž, zda se jedná o motivaci vnitřní či vnější. U vnitřní motivace se motivy spojují s příslušným předmětem přímo (zvědavost), zatímco u motivace vnější se motivy váží na předmět zprostředkovaně (pochvala, trest). Vnější motivace však pro uspokojivé výsledky z dlouhodobého hlediska není dostačující. Žák potřebuje mít ze své práce, tedy učení radost a zvědavost podněcuje „*sdílená radost z objevování*“ (Šulc, 2006, s. 18). Podle Smékala (Mazanec, 2008, s. 1) by touha po dobrodružství a tvořivé seberealizaci měla najít své místo v každé škole. Ve výchovné praxi se individuálně využívají oba typy motivace (Čáp, 1997, s. 187).

V motivaci se považuje za velmi důležité volit ke každému žákovi osobitý přístup. Čáp (1997, s. 187 - 188) prezentuje výsledky výzkumu, které ukázaly, že na pochvalu reagovali pozitivněji především žáci s horším prospěchem. Sociálně úspěšní žáci očekávají od svých učitelů spíše upozornění na to, co se jim nepovedlo, aby se mohli nadále zdokonalovat. Uspokojuje je radost ze samotné činnosti. Jiné výzkumy zase poukazují na nutnost diferencovat mezi kladnou a zápornou složkou výkonové motivace. Žáci, kteří věří ve svůj úspěch, dosahují lepších výsledků, než žáci, kteří se neúspěchu obávají. Tvorbě kladné složky motivace přispívá optimální emoční klima v rodině, škole či mezi kamarády.

Existuje mnoho činitelů, které formují motivaci k učení. Úkolem číslo jedna pro učitele každopádně zůstává probudit v žákovi zvědavost, neboť nové podněty a možnost vlastního aktivního zapojení v učení jsou silným motivačním faktorem ve vyučování, a vedou k účinnějšímu zapamatování učiva. Také Holt (1994, s. 107) považuje za jedinou odpověď, která žákovi opravdu zůstane v hlavě, odpověď na otázku, kterou si položil nebo mohl položit sám. Dosažený úspěch je následně pro žáka odměnou. Uvědomělý učitel by neměl zapomínat na vyvážení míry náročnosti úkolů z pohledu úspěchu a neúspěchu. Jen z přiměřeně náročného úkolu pociťuje žák úspěch. Bez vlivu nejsou ani významné osoby pro žáka, jejich názory i hodnocení, a inspirující je rovněž společná práce žáků nebo soutěžení. Pro vytvoření motivace k učení je důležité propojit učivo s plány žáka do budoucnosti. Zkušenost, kterou si žák vytvořil na základě emočně zbarveného zážitku, je působivější, než jakékoliv slovní připomínání a opakování ze strany druhých osob (Čáp, 1997, s. 188 – 191).

Závěrem můžeme říci, že počáteční motivace k učení u žáka vzniká poměrně snadno a podněcuje jí mnoho činitelů. Naopak na motivaci v učení působí rušivě, pokud se žák dlouhodobě, bez přestávek zabývá stejným učivem, dále opakované neúspěchy, emočně narušená atmosféra ve vztazích s učiteli a spolužáky, ponižování nebo nevhodná metoda vyučování (Čáp, 1997, s. 190 – 191).

4.1.6. Tréma

Prospěch a neprospěch závisí také na tom, jak žák dovede zvládnout školní strachy i strach ze zkoušek, tzv. „zkouškový stres“. Stres je ve školách běžným jevem a ve školním týdnu prožije stres téměř každý žák, někteří z nich však stresové situace zažívají pravidelně. Jak často je žák vystaven stresovým podmínkám, závisí na různých faktorech (nadměrné požadavky rodičů, nízké sebevědomí, úzkostnost). Kyriacou (2005, s. 85) se zmiňuje o studii, kterou provedl Bru a kol. v roce 1998. Bru se svými spolupracovníky zkoumal školní stres u žáků ve věku 15 let, a dospěl ke zjištění, že zhruba 22% žáků si stěžovalo na psychické či somatické potíže. Převážně se jednalo o žáky, kteří měli problémy s učením, nebo kteří zažili opakovanou šikanu.

Projev strachu může mít různé formy a často je nutné lékařské či psychologické vyšetření pro zjištění pravé příčiny, která může souviset s mimoškolními aktivitami (úmrtí, hádky rodičů,...). Je dokázáno, že stres stoupá v období výrazného tlaku, například před důležitou zkouškou.

Kyriacou (2005, s. 86) doplňuje, že vnímání hrozby je rozhodující pro zážitek stresu. O přeměně z potenciálního do aktuálního stresoru rozhoduje míra ohrožení, kterou žák cítí v dané situaci. Naše tělo nahrazuje obranný mechanismus „boj nebo útěk“, který používali naši předci, citovým napětím a pocitem nepohody. Na druhé straně je působení stresu na každého žáka jiné. Záleží na intenzitě stresorů, vnímání situace jako hrozby, osobních vlastnostech žáka nebo na mimoškolních stresorech. Akumulací stresů pramenících z různých zdrojů (rozvod rodičů, nedostatek kamarádů apod.) se zvyšuje pravděpodobnost, že žák nebude schopen zvládat stres ve škole.

4.1.6.1. Příčiny školního stresu

Kyriacou (2005, s. 90) se rovněž zmiňuje o studii, kterou provedl Descombe mezi 15 – 16letými žáky. Podle něho je hlavním příčinou psychického stresu u žáků skládání závěrečných zkoušek, které žáci vnímají jako rozhodující okamžik v životě. Dále se na stresu podílí také strach ze zkoušení a ze závěrečných prací. Jeho příčinou zpravidla bývá nízké sebevědomí žáka, chybné učební strategie, vysoká rodinná očekávání

a přetěžování nebo nevhodný vyučovací styl učitele (Reimann-Höhn, 2008, s. 2). V některých studiích se objevují mezi stresory i obavy z budoucnosti, tedy strach z volby povolání nebo dalšího studia.

Zpravidla blokuje strach ze zkoušky žáka již při přípravě na zkoušku. Žáci se nesoustředí na učení, cítí neklid, což vede k neuspokojivým pracovním výsledkům. Získané špatné známky následně podporují v žácích strach před selháním. Zároveň narůstá tlak ze školy a od rodičů, neboť jim hrozí „propadnutí“. S narůstajícími očekáváními okolí se obava z pochybení zvyšuje. Daná situace připomíná začarovaný kruh (Reimann-Höhn, 2008, s. 2). Německý autor Träbert (2008, s. 5 - 6), v podobném duchu jako předchozí autoři, upozorňuje na úzkou vazbu mezi tlakem na výkon u žáka a očekáváním jeho rodičů. Roli sehrává i tlak vrstevníků a násilí ve školách. Udává, že 5-10% žáků má zkušenost s fyzickým násilím a 10-20% s napadením na cestě do školy (v Německu).

Řada prací o školním stresu se soustředila i na stres, který vyvolal nástup do školy, a dále jeho přenos při přechodu na střední školu. Různé studie na toto téma říkají, že přenos stresu je nejvyšší u žáků s úzkostnou osobností. Poukazují na důležitou roli rodiny, která by měla žákům pomoci se s novými nároky a změnami školní docházky vyrovnat. Právě kvalitu komunikace a dynamiku v rodinných vztazích považuje Sobotková (2004, s. 244) za zdroje odolnosti vůči stresu. Dodává, že tyto rodinné procesy jsou zpětně posilovány snahou rodiny se s nároky vypořádat.

Jiná studie, Kyriacou a Moutantziho (Kyriacou, 2005, s. 92), odhalila každodenní stresy plynoucí z běžných činností ve třídě. Žákům ve věku 8 - 9 let nejvíce stresů působilo pokárání učitelem, vrácení práce s velkým množstvím chyb a neznalost odpovědi na otázku, kterou učitel položil. Naopak Murbergova studie (Kyriacou, 2005, s. 92) se staršími žáky ve věku 13 - 16 let ukázala, že zdrojem stresu u žáků II. stupně ZŠ je tlak na dosažení dobrých školních výsledků, přetěžování učivem a problémy s rodiči, učiteli nebo vrstevníky.

Na základě předložených studií lze říci, že náchylnější k prožívání stresu jsou žáci s osobnostními dispozicemi k prožívání úzkosti. Zdroje stresu se navíc mění v závislosti na věku žáků.

4.2. Školní prostředí a klima třídy ve vztahu ke školní úspěšnosti

Škola je institucí, jejímž cílem je naučit žáky něčemu hodnotnému, co nejlépe využijí ve svém životě. Polemiky se však vedou nad tím, které poznatky jsou pro žáky užitečné. Mění se i doba, která přináší do školství změny, a škola čelí mnoha kritikám. Učitelé nemají přes zvyšující se nároky na „papírování“ čas na práci s dětmi a dochází také k mnoha zmatkům v nařízeních. Nicméně platí, že škola a učitelé připravují žáky na práci v továrnách, pomocí odměn a trestů, tedy v současném pojetí hodnocení známkováním rozdělují žáky podle toho, zda odpovídají jejich pojetí úspěšnosti či neúspěšnosti. Špatná známka znamená překážku na cestě za lepším vzděláním a jakýkoliv krach je učiteli vnímám jako neúspěch ve vzdělání. Je však absolvování učňovského oboru méněcenným počinem? Proč je studium na gymnáziu považováno za elitní? Spíše se dá říci, že se jedná o stereotypní pohled dnešní společnosti, neboť samotný dosažený stupeň vzdělání není rozhodujícím kritériem úspěšnosti. Na začátku školní docházky většina žáků touží objevovat nové věci, jsou plní nadšení. Radost z nich však postupně v průběhu školní docházky vyprchává. Příčinu můžeme hledat i v učivu, které postrádá atraktivitu a zábavu. To je pravděpodobně také důvodem, proč si učitelé musí vypomáhat restriktivními opatřeními (Čapek, 2008, s. 11 - 14).

Žáci si kromě učiva osvojují také další poznatky, které *„zasahují i do oblasti chování, utváření pozic ve skupině, respektování autority a norem, akceptace psaných i nepsaných pravidel a mnoha jiných“* (Čapek, 2008, s. 15).

4.2.1. Kázeň ve škole

Charakterizovat kázeň neboli chování, které k ní vede, je poměrně obtížné. V literatuře je možné se setkat s mnoha interpretacemi. Nicméně platí, že pro efektivní výuku je pořádek ve třídě nutný. Kyriacou (2004, s. 95) uvádí, že *„vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků“*. Atraktivně pojaté vyučování samo zajistí pozornost žáků a klid ve třídě.

Prevenčí před nekázní je především nevytvářet pro ni jakékoliv podmínky. Čapek (2008, s. 19) uvádí, že je třeba docílit takového prostředí, kdy žáci pro přitažlivou činnost považují nekázeň za rušivý element. Zároveň žáci, kteří si svého učitele oblíbí, nebudou mít rovněž potřebu vyrušovat.

S nekázní se učitel může setkat kdykoliv a kdekoliv. V tu chvíli je velmi důležitá jeho reakce. Nevhodné chování by neměl odstraňovat zdůrazňováním své autority a vyvoláváním strachu ve třídě, neboť takové jednání zabraňuje rozvoji příznivého klimatu třídy, které je podstatné pro zájem žáků o učení. Zároveň i snažení učitele o zkvalitnění výuky je tím zkomplikováno. Měli bychom se však vyvarovat i přesvědčení, že pokud k nekázní, v jinak dobře fungující třídě dojde, je způsobeno jednáním učitele a jeho pojetím vyučování (Kyriacou, 2004, s. 95 - 96).

Každopádně je užitečné příčiny nevhodného chování žáků ve třídě prozkoumat. Častěji se setkává učitel pouze s drobnějšími formami nežádoucího chování. Vážnější podobu dostává chování tehdy, pokud se ve škole běžně stávají malé prohřešky. Za rušivé chování učitelé nejčastěji považují povídání bez vyzvání, pozdní příchody do výuky, hluk, rozptylování spolužáků či nezájem o učitele. Příčinu můžeme hledat v nezájmu žáků, vysilující, dlouhotrvající námaze, problémech při plnění úkolů, naladění žáků, jejich sebedůvěře, prožívání a pocitech, jejich postoji ke škole a učení vůbec a v učitelově přístupu, kdy kázeň není potrestána (Kyriacou, 2004, s. 96 - 98). Čapek (2008, s. 20 - 30) vidí příčiny v nedostatečné výchově v rodině, osobnosti učitele, neatraktivně vedeném vyučování, poruchách učení a chování, v již zmiňované únavě žáků, v násilí v médiích, nerespektování a bagatelizaci školního řádu a ve špatné komunikace mezi učiteli a žáky. Pokud dochází k násilné činnosti ve škole a není učiteli podchycena, závisí včasné ohlášení, a tedy zabránění či snížení možného opakování ve třídě, zejména na samotných rodičích (Dunitz-Scheer, Schein, 2008, s. 7).

Jak jsme nyní uvedli, existuje mnoho různých příčin neadekvátního chování žáků při vyučování. Z uvedeného vyplývá, že bude možné využít i řadu způsobů řešení přestupků. Úspěšný a zkušený učitel citlivě reaguje na příčiny nevhodného chování a volí nejvhodnější strategii řešení.

„Kázeň, jaká bude převládat ve vaší třídě, bude ovlivněna nejen vaším chováním a požadavky, ale také očekáváními, která si přináší vaši žáci, a významně i převažujícím étosem školy“ (Kyriacou, 2004, s. 96).

S kázní souvisí autorita učitele a jeho vedení výuky i samotné třídy.

4.2.2. Autorita a vyučovací styl učitele

Čapek (2008, s. 16) uvádí, že kázně ve třídě docílí učitel, který má u žáků autoritu. Pokud žáci akceptují jeho postavení a uznají, že má právo usměrňovat jejich chování, učiteli se podaří lépe zabránit nevhodnému chování žáků. Kyriacou (2004, s. 99) popisuje, že v roli učitele se odráží *„vyjadřování jeho statusu, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení a účinný přístup k nežádoucímu chování žáků“*.

Autoritu můžeme rozlišit formální či neformální. Formální autorita je učiteli dána již z jeho postavení a funkce. Často mnohem účinnější pro pozitivní vztah mezi učitelem a žáky je však neformální autorita, kterou žáci přijímají dobrovolně. Závisí na učitelově vystupování, přístupu k žákům, vyučovacích metodách a jeho znalostech a dovednostech. Souvisí tedy hodně s oblibou. Rozhodující roli zaujímá také oblíbenost určitého předmětu a s ním spojená oblíbenost učitele, který ho vyučuje. Zpravidla však platí, připraví-li učitel zajímavou hodinu, vyzařuje z něho zápal a nadšení, žáci mu naslouchají a on je dále motivuje a aktivizuje, získal autoritu. Pedagogovi, který nemá podobné schopnosti a dovednosti, nebo jich nevyužívá, poté nezůstává ani formální autorita. Uchyluje se pro získání respektu a klidu ve třídě k využití moci a sankcí, které však nevedou k účelnému a dlouhodobému navození kázně ve třídě (Čapek, 2008, s. 16 - 18). Petty (1996, s. 77 – 78) nabádá pedagogy, aby svá sdělení žákovi pokládali ve formě otázky, přistoupili přitom blíže k žákovi a udržovali s ním oční kontakt. Jedině tak mohou zvýšit účinnost svého požadavku. Je mnohdy zbytečné se na ně zlobit či dokonce zvyšovat hlas.

Často zapomínáme, že žáci si roli žáka nevybrali dobrovolně. Někdo je do školy poslal a oni jí musí s větší či menší mírou chuti navštěvovat.

Na úspěšnost žáka ve škole má také vliv styl výuky učitele. Vyučovacích stylů existuje celá řada. Především by však měl pedagog

vycházet z individuálních možností žáků. Může volit mezi stylem, kdy on sám zodpovídá za výběr nejlepšího postupu, který povede k dobrým výsledkům, dále mezi stylem, který se zaměřuje na využití zkušeností žáka, nebo například zvolit styl, ve kterém on sám vystupuje jako osobnost, a probouzí v žákovi zájem o poznání. Odborníci tyto styly nazývají exekutivní, facilitační a liberální. Rozpoznání různých vyučovacích stylů a jejich správné využití v konkrétní situaci pomáhá učiteli k dosažení úspěchu (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 17 – 19).

Jiný pohled na styly, především z pohledu výchovy, přináší Čáp (1997, s. 332 – 333). U pedagogů rozlišuje autokratické vedení, které využívá především trestů a hrozeb. Styl nevede k samostatnosti žáků, kteří se následně spojují proti svému nepříteli – učiteli. Dalším stylem je styl liberální, kde zpravidla nefunguje ze strany pedagoga vedení žáků a kontrola plnění úkolů. Nejlepším, a mezi žáky i nejvíce oblíbeným, je demokratický styl, při kterém jsou žáci svým učitelem informováni o smyslu a cíli své činnosti. Jsou vedeni k samostatnosti a tvořivosti a stávají se mnohem úspěšnějšími.

Učitel zpravidla preferuje jeden vyučovací styl. Nicméně dobrý pedagog zná a využívá různé vyučovací styly dle aktuální situace ve třídě.

4.2.3. Klima třídy

Úspěšnost a neúspěšnost žáka ovlivňuje vedle jeho osobnostních charakteristik i školní mikrosociální prostředí. Čapek (2010, s. 134) konstatuje, že klima školy *„je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají“*. Nejčastěji se však odborníci zajímají o sociální klima školní třídy. Mezi aktéry, kteří se podílejí na vytváření klima, patří žáci dané třídy, jejich skupinky ve třídě i žáci mimo dané hloučky, sami jednotliví žáci a rovněž učitelé, kteří ve třídě vyučují. Sociální klima označuje jevy, které se ve třídě odehrávají dlouhodobě. Jsou pro ni něčím typické. Nejedná se o atmosféru, neboť ta může být proměnlivá a krátkodobá (Čáp, Mareš, 2007, s. 565 -

566). Jde o „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 566). Důraz je tedy kladen na subjektivní hodnocení aktérů, nejedná se o objektivní aspekty klimatu.

Učitelé si všímají, že každá třída se vyznačuje jinými zvláštnostmi. Pro jejich práci se tak vytváří specifické prostředí. Může být plné pozornosti a naslouchání, až lhostejnosti a vzdoru. A tak se často vytváří pověst třídy mezi učiteli. Podobně si žáci všímají, že každý učitel vystupuje a probírá látku zcela odlišně. Vytváří pro ně klima příznivé pro učení nebo naopak plné strachu a lhostejnosti. Z těchto důvodů se setkáváme s případy, kdy třída na jednotlivé učitele reaguje odlišně. Podobně se třída v různých situacích ve škole chová ke svým členům. Existují třídy, které drží při sobě, kde se všichni cítí v pohodě, a naopak třídy, kde někteří zažívají násilí a posměch (Čáp, Mareš, 2007, s. 566).

Klima spoluurčuje také složení žáků třídy a její vzhled. Pedagogovi se podaří vybudovat optimální klima třídy, když si bude všímat, jaký účinek má jeho chování na žáky, a bude brát v úvahu i prostředí, kde se koná výuka (Kyriacou, 2004, s. 93). V takovém klima cítí žák od svého pedagoga podporu a učitel nemá potřebu přistupovat autoritativně a přehlížet pocity žáků, zvyšovat tlak a kontrolovat, i když to není nutné. Žáci následně ve vyučování neruší a nemají potřebu činit pedagogovi naschvály (Čapek, 2010, s. 136 – 137). I Holt (1994, s. 38) upozorňuje na výhody pozitivní atmosféry ve třídě, neboť podobné prostředí vede ke spolupráci a žáci mají možnost se naučit hodně jeden od druhého.

S výše uvedenými poznatky se plně ztotožňujeme.

4.3. Školní hodnocení žáků

Podle Slavíka (1999, s. 22) je hodnocení: „dovednost, která umožňuje člověku rozlišovat v okolním světě jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy dobré od špatných“. Hodnocení je vynášení nějakého posudku, které provádíme velice často, aniž nad tím přemýšlíme. Je také značně subjektivní, neboť se řídíme svými vlastními kritérii. Pokud vnímáme hodnocení obsáhleji, jako prostředek ovlivňující procesy výchovy a vzdělávání, je účelnější použít termín edukativní hodnocení. Termín

edukace využívá Průcha (1997, s. 60) pro souhrnné označení výchovy a vzdělávání. Hodnocení „*je přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitelem*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 14). Prostřednictvím hodnocení uspokojujeme své potřeby, a to především potřebu seberealizace. Proces hodnocení je také skryt v každém rozhodování. Můžeme říci, že zhodnocení podmínek a naše hodnotová orientace napomáhá našemu rozhodnutí.

Hodnocení má pro každého důležitý význam, je přítomné v činnosti učitele i v činnostech žáků, má vliv na osobnostní a sociální rozvoj žáka, a proto je důležité, aby se učitelé hodnocení naučili.

4.3.1. Specifika školního hodnocení

Hodnocení neodmyslitelně patří do činností učitele a působení žáků ve škole. Představuje velmi účinný prostředek učitele, jak usměrnit pro žáky náročné učební činnosti (Kolář, Šikulová, 2009, s. 16).

V literatuře existuje celá řada vysvětlení pojmu školní hodnocení. Slavík (1999, s. 23) vnímá školním hodnocením „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*“.

Hodnocení lze chápat i jako: „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování. ... Činí tak nejrozličnějšími formami: souhlasným nebo nesouhlasným pokývnutím hlavy, pohledem, tónem hlasu, kladnou či negativní poznámkou, zájmem o osobnost žáka, pochvalou či napomenutím aj.*“ (Skalková, 2007, s. 176).

Hodnocení žáků splňuje znaky systematičnosti a permanentnosti. Učitel se dopředu připravuje, provádí hodnocení pravidelně v předem daných časových intervalech a výsledky porovnává s normami. Kvalita hodnocení má výrazný vliv na vyučování, aktivitu žáků při učení i na sebehodnocení žáků. Podává i zpětnou vazbu o míře úspěšnosti probíhající výuky a jejích výsledcích. Škole poskytuje cenné informace také o tom, jak jsou naplňovány stanovené cíle (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18).

Dosud provedené studie prokázaly potřebu hodnocení školní činnosti žáků. Ve výzkumech bylo zjištěno, že se žáci, kteří byli pozitivně hodnoceni učitelem, projevovali mnohem aktivněji, než žáci, kterým se od učitele dostalo negativního hodnocení. Významnější výsledek přinesly výzkumy u žáků, jejichž výkony učitel vůbec nehodnotil. Tito žáci přestali usilovat o dobré výsledky, jejich motivace se snížila a došlo ke zhoršení v jejich školních výsledcích, stejně jako v jejich učební aktivitě (Skalková, 2007, s. 177). Hodnocení pomáhá žákovi v uspokojování některých potřeb. Například být pozitivně hodnocen a být tedy úspěšný, dosáhnout určitého výkonu, který je dán úrovní aspirace, nebo potřeba být ostatními přijímán. O kompenzaci neúspěchů ve škole jiným způsobem se v práci zmiňujeme později v kapitole o kázeňských přestupcích.

Nesmíme také zapomenout, že dosažené výkony žáků hodnotí i kvalitu práce pedagoga. Vedení výuky i činnosti žáků pedagogem se promítá i do samotného hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 20 - 22).

Slabým místem škol však zůstává, že cíl hodnocení zná pouze učitel. Žák není do procesu plánování cílů zapojen a je pro něho obtížné pochopit, co od něho učitel očekává a vyžaduje. Z tohoto důvodu by učitel měl žáka seznámit se svými požadavky a měřítky hodnocení. Jedině tak je možné, aby se žák efektivně účastnil hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 27 – 28). Holt (1994, s. 121) dodává, že při všem, co ve škole děláme, je třeba se častěji ptát: *„čeho se snažíme dosáhnout a pomáhá nám to, co děláme, abychom toho dosáhli?“* Pomáhá to, co děláme žákům, a vidíme, že jim to pomáhá, anebo to činíme proto, že je to pohodlné.

Hodnocení ve vyučování zastává důležitou funkci. Na druhé straně se prostřednictvím jeho uplatňování odhalil palčivý problém škol. Poukazuje na skutečnost, že se spousta žáků učí proto, aby dostali dobrou známku.

4.3.2. Cíle školního hodnocení

Výukové cíle školy napomáhají rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků. Osvojování znalostí a dovedností ve vyučování a zpětná vazba z hodnocení poté pomáhají žákům hledat vhodný učební styl (Kyriacou, 2004, s. 121). Mezi cíli výuky a hodnocením dosažených výsledků existuje vzájemná souvislost. Dílčí cíle je tak třeba z důvodu jejich kontroly stanovit velmi konkrétně. Učiteli navíc pomáhají, aby si ujasnil, jak bude výsledky žáků zjišťovat a vyhodnocovat (Kolář, Šikulová, 2009, s. 27). Musí být schopen cíle výuky a následné hodnocení na vyžádání kohokoliv vysvětlit. Jak uvádí Slavík (1999, s. 87), *„řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi jim slíbil, a posuzuj je v souladu s tím, co jsi vyučoval“*.

Jedním z prvních cílů, které by měl učitel provést, je právě zjistit neznalosti dětí a jejich nepochopení ve vztahu k danému učivu. Holt (1994, s. 22) popisuje různé obranné strategie, které žáci používají v situacích, kdy něčemu nerozumí, a obávají se negativního hodnocení ze strany učitele. Analýza neznalosti závisí na podpoře žáků, aby se nebáli sdělit postup, kterým došli ke své odpovědi, a slouží ke stanovení přiměřených výukových úkolů pro jednotlivé žáky (Fontana, 2003, s. 166).

Při přípravě učebních cílů může učitel vycházet z Bloomovy taxonomie cílů, která výukové cíle dělí do tří oblastí: na oblast kognitivní, afektivní a psychomotorickou. Cílem oblasti znalostí je rozvoj poznávacích procesů. Žáci by měli být schopni rozpoznat a pojmenovat známé prvky v dovednosti. Porozumět jim, aby dovednost uměli v praxi použít, a následně dovedli popsat, co se událo, a převzít si z ní potřebné. Nakonec se od žáků vyžaduje, aby zhodnotili míru své úspěšnosti, případně navrhli její zdokonalení. Oblast postojů si klade za cíl naučit žáky určitému chování a jednání a osvojit si určité postoje. Tyto cíle se velmi těžko hodnotí, neboť se týkají projevů emocionálního chování a jednání. Učitel by měl vycházet nejen z projevů chování žáků, ale i z jiných faktorů, které mohou ovlivnit uskutečnění cíle. Psychomotorická oblast si klade za cíl, aby si žáci osvojili pohybové a manuální dovednosti, například běhání, psaní nebo hraní na hudební nástroj (Fontana, 2003, s. 160 – 164).

Kyriacou (2004, s. 121) považuje za důležité si při hodnocení nejprve zodpovědět otázku, s jakým záměrem hodnocení realizujeme. Jeho využití je poměrně široké (k motivaci, k získání zpětné vazby o prospěchu nebo pokroku žáka, k plánování práce, ke zjištění aktuální úrovně znalostí nebo možnosti přistoupit k nové látce). V podstatě platí, aby školní hodnocení bylo „*cílené, systematické, efektivní a informativní*“ (Slavík, 1999, s. 87).

Kolář, Šikulová (2009, s. 27 - 28) uvádí, že žáci by měli být seznámeni s obsahem hodnocení, aby se na něj mohli adekvátně připravit. Měli by vědět, co se od nich očekává a podílet se na vytváření kritérií hodnocení. Jinak se podle Slavíka (2003, s. 15) „*z pohledu žákova učení hodnocení žákovi odcizuje*“. Pedagog tak nechává žákům prostor pro subjektivní výklad učitelova hodnocení.

Na aktivní zapojení žáků do školní práce mají vliv stanovené cíle, průběh a vedení výuky, hodnocení výkonů, prostorové uspořádání ve třídě a samotná komunikace. Žáci vědí, co mají dělat, jak a k čemu jim činnost bude dobrá (Cangelosi, 2006, s. 30). Rozhodující pro pedagoga je zvolit si druh hodnocení a k tomu se vážící cíle. Následně si volí hodnotící činnosti (úkoly, testy, zkoušky apod.) (Kyriacou, 2004, s. 127).

4.3.3. Modely hodnocení

Metod hodnocení existuje velké množství. Například můžeme rozlišovat mezi heteronomním nebo autonomním školním hodnocením, kde je rozhodujícím faktorem, kde se nachází zdroj hodnocení. Při hodnocení žáka může rovněž učitel volit mezi porovnáním výkonů žáků mezi sebou, případně mezi sebou posuzovat výkony jednoho žáka. Oba typy hodnocení mají své výhody a nevýhody (Kolář, Šikulová, 2009, s. 32).

Z různých typů hodnocení, které nabízí odborná literatura, jsme vybrali jen některé, o kterých se zmiňujeme podrobněji.

4.3.3.1. Formativní hodnocení

Toto hodnocení podporuje „*další efektivní učení žáků*“ (Kyriacou, 2004, s. 123). Zaměřuje se na odhalování chyb a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, jak budoucí výkony zlepšit. Poskytuje zpětnou vazbu tehdy, kdy se určitý výkon dá ještě zlepšit. Učiteli navíc pomáhá sestavit učební

plán vycházející z potřeb žáků (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Bloom (in Petty, 1996, s. 345 - 346) tvrdí, že žákům, jimž je věnovaná adekvátní pomoc, jsou jim prezentovány jejich chyby a ponecháno dostatek času, trvá učení pouze dvakrát déle než ostatním. Bloom mluví o takzvaném pravidlu 90-90, 90% žáků by si mělo osvojit 90% učiva.

Typickým příkladem jsou učitelovy korekce v průběhu žákovy práce. Zpravidla probíhají jako rozhovor. Chápání rozhovoru jako pomoci, nikoliv jako odsouzení, má vliv i na motivaci žáka (Slavík, 1999, s. 39). Žák se zpravidla brání zapojit do činností, kde klade otázky, hledá na ně odpovědi a následně se učí ze svých chyb, když ví, že bude známkován. Cangelosi (2006, s. 110 - 111) doporučuje používat raději popisnou než posuzující mluvu, neboť pomáhá přesvědčit žáky, že hodnotíme jejich výkon nikoliv jeho osobu.

Hodnocení není závislé pouze na jedné formě. Petty (1996, s. 348 - 351) k hodnocení řadí korektivní pomoc, diagnostické testy, známkování i sebeoceňování žáka. „Častá hodnocení, která žákům pomáhají vnímat vlastní pokroky během učebních jednotek, která však neovlivňují jejich známky, pomáhají žákům pochopit, o co učiteli jde, a spolupracovat při formativním hodnocení“ (Cangelosi, 2006, s. 111). Slavík (1999, s. 39) uvádí, že formativní hodnocení je komplexní metodou, které může mít různou formu v podobě slov i známek.

4.3.3.2. *Finální (sumativní) hodnocení*

Typickým příkladem hodnocení jsou známky na vysvědčení či ze zkoušek. Obvykle se provádí na konci určitého období (např. na konci pololetí). Smyslem této metody je získat „konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech“ (Slavík, 1999, s. 37). Jeho cílem není žáka vést, ale zařadit. K sumativnímu hodnocení patří i zkoušení nebo písemné prověrky. Známky slouží jako odměny a tresty. Vyvolávají v žácích naději a radost nebo strach a mohou vést k útěkům. Dochází k mnoha diskusím, aby se způsob hodnocení ve školách změnil. Známky plní řadu funkcí, které nelze nahradit jiným způsobem, nicméně na druhou stranu mají nízkou objektivitu, reliabilitu i validitu. Učitelé se při posuzování stejného výkonu liší, původní výkon je po určitém čase hodnocen jinak a zpravidla známka

nekoresponduje s původním záměrem. Problematicky se jeví i její informační hodnota pro žáka i rodiče a vliv na motivaci ke školní práci.

Finální hodnocení však nemusí mít vždy podobu známek, lze využít i slovní hodnocení, o kterém se v odborných kruzích hodně mluví. Při absenci kvalitní přípravy pedagogů na změnu v hodnocení se však pozitivní očekávání nenaplní (Čáp, 1997, s. 249 – 252).

Dané hodnocení se využívá pokaždé, když se jedná o posouzení pracovních výsledků a porovnávání měřitelných výkonů. Není možné se mu vyhnout, zvláště proto je důležité, aby „*navazovalo na dlouhodobou a promyšlenou práci s formativním hodnocením*“ (Slavík, 1999, s. 38). Není ovšem vhodné do známky promítat kromě úrovně dosažených znalostí i další faktory, např. docházku na výuku, aktivitu na hodině. Význam známkování je tak překroucen (Cangelosi, 2006, s. 111 - 112).

4.3.3.3. Normativní hodnocení

Výkon žáka je hodnocen ve vztahu k výkonům ostatních. Měřítkem hodnocení je sociální norma stanovená k určité skupině. Slavík (1999, s. 40) ho nazývá „*zkouškou relativního výkonu*“. Příkladem mohou být přijímací zkoušky. Bez ohledu na to, kolik uchazečů splnilo stanovené podmínky, bude přijata jen část z nich.

4.3.3.4. Kriteriaální hodnocení

Jedná se o hodnocení absolutního výkonu. K ohodnocení výkonu dochází podle toho, zda byl popis výkonu = kritérium splněn. Při hodnocení není brán ohled na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s výsledky ostatních. S hodnocením se můžeme setkat ve výkonnostních testech ve sportu, v testech pro získání řidičského oprávnění apod. (Slavík, 1999, s. 40).

Spolehlivost metody spočívá v určení kritérií, jinak hrozí zkreslení hodnocení posuzovatelem, který nezajistí jednotné měřítko pro všechny (Petty, 1996, s. 344).

4.3.3.5. Jiné modely hodnocení

Hodnocení, které se zaměřuje na odhalení konkrétních učebních obtíží a vede ke stanovení optimálních vzdělávacích potřeb, nazýváme **diagnostickým hodnocením**. Pedagog využívá i tzv. **interní hodnocení**, které provádí sám a zahrnuje ho do svého plánu výuky. Do hodnocení se mohou zapojit i osoby působící mimo školu (**externí hodnocení**). Pokud učitel pozoruje výkony žáků, které jsou součástí běžných činností ve třídě, využívá **neformální hodnocení**. Pokud o provádění hodnocení žáka dopředu informuje, čímž je poskytnuta možnost se na hodnocení připravit, mluvíme o **formálním hodnocení**. Běžně se v pedagogické praxi využívá **průběžné hodnocení**, dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka za delší časové období, a **závěrečné hodnocení**, konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáka na konci programu. Snaha o zajištění objektivitu známkování je obsažena v **objektivním hodnocení**. **Hodnotit** lze žáky i **v průběhu** vykonávání určité **práce**, podobně jako na jejím konci **zhodnotit výsledek** (Kyriacou, 2004, s. 124 - 125).

Často se při použití hodnotící metody setkáváme spíše s uplatněním určité kombinace protikladných dvojic. Z tohoto důvodu je důležité, abychom se při volbě vhodné metody řídili tím, aby splnila stanovené požadavky, než se zabývali čistotou metody (Kyriacou, 2004, s. 125).

4.3.4. Funkce školního hodnocení

Každé hodnocení plní jiné funkce a jejich vymezení je velmi široké. Jedna funkce může mít i několik různých označení. Přehledný výčet školního hodnocení podávají Kolář a Šikulová (2009).

4.3.4.1. Informativní funkce hodnocení

Učitel předává žákovi informaci, zda byl jeho výkon správný nebo chybný. V hodnocení tedy představuje zpětná vazba podstatný faktor. Pro diagnostiku může pedagog využít různých prostředků. V současné době probíhá hodnocení ve škole stále nejčastěji formou známek. Informace, zda žák dosáhl požadované úrovně znalostí, případně jak blízko se splnění

nachází, je předána nejen žákovi, ale i jeho rodičům či vedení školy. Jak jsme již popisovali v jiných kapitolách, pro správné pochopení zpětné vazby a pro kritický pohled na svůj výkon žák potřebuje znát, jaké cíle výuky si učitel stanovil (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48). Jiní autoři hovoří v tomto případě o **poznávací funkci**. Bez dostatku informací není možné zadaná kritéria naplnit (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 45). Funkce souvisí především s intelektuální stránkou hodnocení (Slavík, 1999, s. 17).

Zvýšit informační hodnotu o žákově učební činnosti lze slovním hodnocením. Poskytnutá souhrnná informace se pro něho stane motivací pro další školní práci a posílí jeho důvěru v učitele. Toto pojetí hodnocení napomáhá i k naplnění důležitého cíle školy, a to naučit žáky učit se.

Hodnocení je zároveň i jakýmsi zrcadlem kvality vyučovací činnosti pro samotného učitele. Informativní funkce hodnocení tak plní vedle kontrolní funkce i funkci diagnostickou (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49).

4.3.4.2. Motivační funkce hodnocení

Pedagog, který chce svým hodnocením žáka motivovat ke zdokonalení své práce, povzbudit ho k dalšímu učení a objevování nových cest, využívá motivační funkce hodnocení (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 45). Funkce se váže na emocionální stránku hodnocení a vede k volbě (Slavík, 1999, s. 16 – 17).

Ačkoliv je motivační hodnota hodnocení značná. Žák si uspokojuje potřeby být chválen a úspěšný, efektivita působení hodnocení závisí na znalosti konkrétního žáka učitelem, jeho prioritních potřeb a rozlišení, které potřeby je nutné hodnocením posilovat a které by naopak hodnocení mohlo oslabit. Školní výsledek se pro žáka stane zážitkem, pokud bude moci sám své úspěchy a neúspěchy prožívat a hodnotit. Tento prožitek však ještě nemusí vést ke zlepšení školního prospěchu (Kolář, Šikulová, 2009, s. 47).

Tato funkce je ve školách nejvíce využívána, neboť motivace žáka v učení může být hodnocením zvýšena. Na druhé straně však v rukou netaktního učitele může žáka od další učební činnosti odradit. Zároveň může mít hodnocení podobu trestu za nedostatečný výkon či nekázeň ve třídě. Pro účinnost funkce je podstatné, aby ji pedagog využíval zcela

vědomě. Bude-li znát, za jakých podmínek působí hodnocení pozitivně, pomůže mu aktivizovat žáky. V opačném případě nemusí mít informace o výsledku pro žáka vliv na další práci.

Pod vlivem hodnocení si žák postupně přetváří svůj systém hodnot (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46 - 47).

4.3.4.3. Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce umožňuje rozdělit žáky podle výkonnosti do skupin, pro které učitel připraví optimální učební plán. Bohužel se však ve školách setkáváme s případy chybného využití této funkce. Žáci jsou například rozdělováni do studijních a nestudijních tříd. Nevhodná diferenciací žáků vede následně dle Slavíka (1999, s. 146) k nálepkování.

Souvisí úzce s prognostickou a selektivní funkcí (Kolář a Šikulová (2009, s. 54).

4.3.4.4. Prognostická funkce hodnocení

Tuto funkci je možné v hodnocení uplatnit tehdy, když učitel důkladně poznal žákovy možnosti. Teprve poté je schopen s určitou pravděpodobností předpovědět další studijní perspektivu žáka. Funkce je cenná především při rozhodování o volbě vhodného dalšího studia žáka (Kolář a Šikulová (2009, s. 53).

4.3.4.5. Jiné funkce hodnocení

Prostřednictvím **regulativní funkce hodnocení** řídí učitel další učební činnost žáka. Svými doporučeními doprovází žákovu činnost a za určitých okolností může vést žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Regulativní funkce souvisí s funkcí výchovnou. Učitel předá žákovi informace o výsledku práce a jeho úsilí. Školní hodnocení žákovi slouží k tomu, aby věděl, co a jak přísně jednotliví učitelé hodnotí. Nicméně i sám žák může ohodnotit výsledek své práce v souvislosti k celkovému průběhu a zvolenému postupu. Sebereflexe mu následně umožňuje své jednání zlepšit (Kolář a Šikulová, 2009, s. 50 – 52).

Kolář a Šikulová (2009, s. 52) však podotýkají, že i pro uplatnění této funkce v hodnocení je důležité, aby učitel prováděl komplexní rozbor

výkonu žáka. To znamená, aby posoudil dosažené výsledky, zvolené metody práce žáka a jeho postoje a v neposlední řadě celkový učební styl žáka.

Výchovná funkce v hodnocení by měla vést k formování osobnosti žáka. Učitel může svými hodnotícími výroky výrazně ovlivňovat aspirace a sebevědomí žáka. Může mu pomáhat vytvářet postoje k okolí i k sobě samému. U učitelů se také setkáváme s využíváním hodnocení jako prostředku udržení kázně, což však u žáka často vede k vymýšlení rozmanitých strategií, jak se trestajícímu hodnocení vyhnout (Kolář a Šikulová, 2009, s. 52 - 53).

Košťálová a kol. (2008, s. 45 - 48) se zmiňují vedle poznávací a motivační funkce také o **korektivně-konativní funkci**. Při jejím použití vede hodnocení k ponaučení, jak postupovat či jednat jinak. Dále se vyslovují o **osobnostně-vývojové funkci**, která pomáhá k vytvoření pozitivního sebeobrazu. Podle Slavíka (1999, s. 18) plní hodnocení funkci motivační, poznávací a **konativní**, která v sobě zahrnuje vůli něco vykonat, do něčeho se pustit. Zajímá nás aktivita.

Hodnocení plní významnou funkci i pro rodiče. Zejména se jedná o sociální a prognostickou funkci (Kolář a Šikulová, 2009, s. 54 – 55).

Záměr učitele a cíl hodnocení jsou pro výběr funkce v dané situaci rozhodující. Povaha a důsledky hodnocení se pod vlivem funkcí mění, což má i rozdílné působení na samotné žáky (Slavík, 1999, s. 16).

4.4. Odměny a tresty žáků jako regulátor chování

Odměny a tresty využívají učitelé, aby řídili dění ve třídě. U odměn se očekává, že budou dané chování posilovat, zatímco trest by měl chování eliminovat. Oba regulátory mají kromě motivační složky v sobě také složku informativní. Mnohdy si učitelé neuvědomují, že samotným trestem žák nedostává jednoznačnou informaci, jak by se měl chovat, aby nebyl znovu potrestán. K nápravě je třeba poskytnout podrobnější vysvětlení. Podobně tomu je v případě trestů i u složky motivační. Žák se chová tak, jak je to pro něho příjemné, i když ví, že nejedná dle očekávání učitele. Aby se žák choval dle představ učitele, musel by mu pedagog znepríjemnit nevhodné

chování. Poté by požadované chování bylo pro žáka přijatelnější. Takový postup však není reálný (Helus, 1979, s. 85 – 86).

4.4.1. Odměny

Pozitivní hodnocení příznivě působí na rozvoj osobnosti žáka. Jedná se o takové hodnocení, „jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy je výkon posouzen jako dobrý, dokonalý, kdy je takovéto ocenění spojeno i s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109). Převaha pozitivního hodnocení je pro žáky velmi důležitá. Na druhou stranu by nemělo docházet k jeho přehánění učitelem či zpochybňování, kdy učitel hodnotí i výkon, jehož zvládnutí bylo pro žáka velmi snadné. Pro žáka je odměnou jakékoliv hodnocení, které vnímá jako úspěch a které ho povzbuzuje v jeho výkonu. Jeho snaha byla učitelem oceněna a žák dostává informaci, že cíle dosáhl či je o další krok blíže k jeho splnění. Současný trend velí školám, aby více využívaly pozitivní hodnocení. Nejprve by měly žáka odměnit za to, co skvěle zvládl a dokázal. Až poté pokračovat v analýze toho, co se mu nepodařilo. Žák by měl však pokaždé cítit, že věříme v jeho schopnosti a úspěšnost při řešení dalších úkolů (Čapek, 2008, s. 43 – 44, Kolář, Šikulová, 2009, s. 109 – 111).

Odměnou není jen dobrá známka, ale i pochvala, úsměv, dárek. Efektivněji působí morální odměny než materiální, neboť výrazná podpora vnější motivace se stává překážkou pro rozvoj vnitřní motivace, která přispívá k celkové zralosti osobnosti žáka. O motivaci jako významném činiteli vlivu na školní úspěšnost jsme se dotýkali v kapitole 4.1.5. Jak již zjistil Skinner ve svých výzkumech, mnohem účinnější jsou pochvaly, které chválí dobrý výkon pouze občas (Čáp, Mareš, 2007, s. 252 – 254).

Čapek (2008, s. 45 – 47) uvádí, že bychom při udělování odměn měli brát v úvahu jisté zásady. Například by pochvala měla následovat bezprostředně po vykonání dané činnosti, aby souvislost zůstala zachována. Podobně dbáme také na četnost a intenzitu pochval. Počet pozitivního hodnocení postupně snižujeme a volíme ho přiměřeně k provedenému výkonu, tedy nenadhodnocujeme ani nepodceňujeme. Fontana (2003, s. 346 – 347) se naopak zmiňuje o technice zvané „token economy“, poukázkový

system. Žáci, kteří se chovají žádoucím způsobem, obdrží poukázky v podobě určitých symbolů, a ztrácejí je tehdy, pokud se chovají neadekvátně. V současné době existuje u dané techniky řada modifikací, zaleží na kreativitě samotného pedagoga.

Odměna potvrzuje žákův úspěch a ten ho dále motivuje, aby vytrval či dosáhl ještě lepších výsledků. Posiluje žakovu víru v sebe sama. Učitel, který nevyužívá při své práci pochval, přichází o důležitý nástroj při výchově i vzdělávání žáků. Důležitou roli v hodnocení žáků však zastává i negativní hodnocení, kterému se nelze vyhýbat.

4.4.2. Kázeňská opatření

Průměrný žák získává pozornost zpravidla až tehdy, když se mu nedaří nebo se chová neukázněně. Pokud vliv trestu na žáka je dle očekávání učitele, potom ho učitel volí opakovaně. Nicméně časté užívání trestu může vést k jeho neúčinnosti (Helus, 1979, s. 88). Negativní hodnocení můžeme vnímat jako upozornění na *„žakovy chyby, žákův výkon je odmítán jako špatný, ..., oceňován v horní polovině klasifikační stupnice (4-5), ..., doprovázen negativními emocionálními projevy učitele, někdy i rozčilením a bohužel někdy i posměchem“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112).

Předpokládá se, že trest by měl eliminovat nežádoucí chování. Rozhodující je však úměrnost využití daného trestu, jeho načasování i to, jak zapůsobí na přihlížející. Negativní hodnocení nicméně vede k obavám u žáků. Nepříjemný dopad má i na učitele. Do bludného kruhu se následně zapojují i rodiče a jejich podráždění směřuje zpátky ke škole. Žák, který opětovně zažívá kárání, které je nejčastějším typem trestu ve školách, zažívá pocity méněcennosti, které mohou vést až k přesvědčení, že je neschopný a nemá cenu se ani snažit. Rezignuje na školní přípravu a uznání se snaží získat v jiných činnostech, které nemusí být společností vždy akceptovatelné (Čapek, 2008, s. 48 – 49, Kolář, Šikulová, 2009, s. 112, Helus, 1979, s. 89).

Trest může být zpravidla i jakýmsi povzbuzením, upozorněním na nesprávnou cestu, postup a žák změní své jednání, zvýší své úsilí apod. Jak uvádí Čapek (2008, s. 49), trest *„by měl být cestou k nápravě“*. S chybou může učitel pracovat tak, že se žáci pod jeho vedením snaží

chybu nalézt. Získávají tak zpětnou vazbu, a zároveň hledají správné řešení. Dochází tak k lepšímu zpevnění (Skalková, 2007, s. 178 – 179). Trest je nicméně více spojen právě se strachem. „*Vyplývá to z naší výrazně selektivní kvality školního hodnocení a z jeho orientace na chybu ve vyučování. Následkem toho se ze školního vyučování vytrácí především jeho motivační a regulativní funkce*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112). Tento strach stojí za řadou podvodů žáků i zkratkovitého jednání (např. sebevraždy). Dobrý pedagog by ho neměl využívat k nastolení ukázněného chování a motivaci žáků k lepším studijním výsledkům. Petty (1996, s. 93) uvádí, pokud nemá pedagog dostatek důkazů, které by dané nevhodné jednání žáka, prokazovaly, neměl by se do žádné intervence pouštět. Na místě je ovšem zvýšit pozornost, aby nebyl dán velký prostor pro opakování situace. Nicméně se domníváme, že se jedná o stanovisko, o kterém by se dalo polemizovat.

Čapek (2008, s. 52 - 53) i pro využívání trestání přichází s upozorněním na dodržování určitých zásad. Za podstatné považuje, aby trest byl návodem, jak se chovat jinak, aby byla dopředu dána jasná pravidla, trest odpovídal povaze provinění a byl spravedlivý. Každý učitel ovšem hodnotí závažnost nežádoucí chování žáka odlišně. Fontana (2003, s. 344) uvádí, že úkolem pedagoga je, aby se nevhodné chování nestalo vzorem pro ostatní žáky. K tomu by došlo tehdy, pokud žáci percipují dané chování jako působivé. Doporučuje pedagogům v takovém případě pokračovat nerušeně ve výkladu. Reakce rozhněvaného učitele vede ke zvýšení popsaného rizika.

Z druhů trestů může učitel zvolit fyzický trest, nebo potrestání psychické, kdy se mračí, zlobí apod. Případně může žáka potrestat tím, že mu zakáže něco, co má rád, nebo bude muset dělat činnost, která ho nebaví. V praxi se často setkáme právě s třetím typem. Vhodnou formou se však jeví metoda přirozených následků, kdy trest žák chápe jako přirozený důsledek nevhodného chování. Nejedná se o svévůli učitele. Žák je sám schopen pochopit, co jeho konání způsobilo, a že může škody napravit. Učí se hodnotám a morálce (Čáp, Mareš, 2007, s. 253). Podobně se vyjadřuje Cangelosi (2006, s. 206), který upřednostňuje samovolně působící trest před záměrně stanoveným. V neposlední řadě nesmíme zapomínat, že vedle

hledání, proč se žák takto chová, a volbě vhodného trestu, je podstatná také důslednost pedagoga v jeho dodržení (Čapek, 2008, s. 58).

Je prokázáno, že využití pozitivního nebo i negativního hodnocení je lepší, než když není aplikováno žádné hodnocení. V tu chvíli klesá motivace žáků k dosahování lepších výsledků.

4.4.3. Forma školního hodnocení

Forma hodnocení je způsob, jakým učitel sdělí žákovi výsledek hodnocení (od souhlasného pokývnutí hlavou přes slovní vyjádření až k udělení známky). O hodnocení žáků nalézáme první informace již ve starověku. Od 16. století se využívají ve školách k vyjádření hodnocení známky, které nahradily slovní hodnocení. I přes první kritiky hodnocení výkonu žáka pomocí kvalifikačních stupňů na počátku 20. století, patří tato forma hodnocení ve škole dodnes k nejvyužívanějším (Kolář, Šikulová, 2009, s. 77 - 78).

Známkovat nebo hodnotit slovně? Tato otázka staví tyto dvě formy hodnocení do protikladu, ale musí se vzájemně vylučovat? Navíc se začíná i více diskutovat o zapojení samotných žáků do školního hodnocení.

4.4.3.1. Klasifikační hodnocení

Tradiční formou klasifikace je hodnocení známkou. Od klasifikace se očekává, že bude objektivní, spravedlivá a lehce pochopitelná. Odtud pramení mnohé současné výhrady vůči této formě hodnocení. Výzkumy prokázaly, že stejný výkon žáka může být různými učiteli ohodnocen odlišnými známkami. Jedná se pravděpodobně o nejvážnější výtku. Slavík (1999, s. 124) se zamýšlí nad tím, v čem jsou známky pro učitele stále přitažlivé. Výhoda a zároveň i slabina tkví především v tom, že se pracuje s číslicemi, které znázorňují určité pořadí. Jak uvádí Cangelosi (2006, s. 111), známka představuje ideální komunikační nástroj. Všechny zainteresované strany získávají informaci, kde se žák nachází ve vztahu k určité hodnotě výkonu. V tom nemá klasifikace konkurenta. Tedy i přes vážné námitky zůstává známkování hlavním způsobem předání informací o výsledcích školní práce (Skalková, 2007, s. 214).

Známkování v sobě zahrnuje motivační prvek a spolu s formativní funkcí pomáhá zefektivnit učení. Známkování by mělo žákům pomáhat a povzbuzovat je. Pokud se však opírá především o normativní hledisko, tedy porovnávání výkonů žáků mezi sebou, slabší žáci rezignují na další činnost. Tomu lze zabránit tím, že učitel bude přistupovat ke každému žákovi individuálně a podobně využívat i známkování. Aby známka plnila svůj hlavní účel, poskytnutí informace o prospěchu a povzbuzení, potřebují žáci vhodnou metodu učení, která jim umožní se na daný typ hodnocení lépe připravit. S rozvojem potřebných dovedností jim mohou pomoci opět pedagogové (Kyriacou, 2004, s. 133). Postupů, jak lze známek využít, je celá řada. K výrazné proměně dochází při volbě autonomního hodnocení, které umožňuje hodnocení samotným žákem (Slavík, 1999, s. 128). Setkat se můžeme nově i s pojmem zvládací učení neboli „mastery learning“, které rozpracoval B. S. Bloom. Tato teorie v současné době provokuje i odrazuje. Předpokládá, že *„ovládnutí či osvojení nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole je teoreticky možné u všech žáků, mají-li k tomu příhodné podmínky, a to způsob vyučování optimálně přizpůsobený subjektu a takové množství času, které subjekt k učení potřebuje“* (Průcha, 1997, s. 132). Zvládací učení posiluje mimo jiné sebehodnocení žáka, kdy se žák učí uvědomit si své chyby a s pomocí učitele je opravit (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 53 – 59). Podobně jako rozprava nad autonomním hodnocením i rozbor poznatků o mastery learning by vydalo na samostatnou kapitolu.

Známkování je pouze jedním z projevů školního hodnocení. Hodnotí, jak se žákovi podařilo zvládnout předepsaný rozsah znalostí. Jeho výkon je průběžně kontrolován a následně mu je udělena známka mající vazbu k cíli výuky (Kolář, Šikulová, 2009, s. 87). Helus a kol. (1979, s. 91 – 93) uvádí, že účinek klasifikace podléhá mnoha okolnostem. Souvisí s náročností předmětu i s orientací žáka na výkon. Je-li žák orientovaný na úspěch, stává se pro něho dobrá známka cílem, při opačné orientaci vede známkování k frustraci. Nemalý vliv zaujímá i míra žákovy obliby předmětu a další faktory, jako vztah rodičů ke známkování, žáka k učiteli i klima ve třídě. I prospěchově slabší žák by měl mít možnost dosáhnout

lepších výsledků a těšit se z dobré známky. Jeho lhostejnost nad kvalitou známky je totiž často pouze předstíraná.

Není nutné klást proti sobě jednotlivé formy hodnocení. Všechny mají výhody i nevýhody a řešením by se mohlo stát jejich propojení. Pokud se učiteli podaří obměnit podoby známkování případně ho doplnit dalšími formami, které budou hodnotit učební styl žáka, získá komplexní obrázek o kvalitách žáka. Z výzkumu vyplynulo, že právě rychlé, krátké slovní hodnocení je nejfrekventovanějším způsobem hodnocení (Kolář, Šikulová, 2009, s. 87). Pouhé vymazání známek z hodnocení nevyřeší všechny obtíže v koncepci hodnocení. Zapotřebí bude komplexnější zásah (Slavík, 1999, s. 123). Navíc v každém hodnocení se objeví potřeba určit pořadí.

4.4.3.2. *Slovní hodnocení*

Slovní hodnocení mohou nyní dle školského zákona využívat pedagogové v jakémkoliv ročníku. Lze ho chápat jako „*kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy*“ (Slavík, 1999, s. 129). Dle současné úpravy zákona jím může být současná klasifikace nahrazena. Jeho výhodu oproti známkám lze vidět při sumativním než při formativním hodnocení. Slovní hodnocení poskytuje za delší období lepší přehled v hodnocení. Využívá především slov a od hodnotící zprávy se vyžaduje i určitá jazyková kultura. V jejím obsahu by se kromě samotného výkonu žáka mělo zohlednit, jak se žák během výuky snažil, jeho přístup a možnosti. K motivační funkci lze připojit i poznávací a konativní funkci, pokud se zpráva dotýká i možností nápravy a důvodů hodnocení. Pokud však tyto údaje v hodnotící zprávě chybí, stává se pro žáka méně informativní. Čím je zpráva konkrétnější, vede u žáka k rychlejšímu zdokonalení (Slavík, 1999, s. 129 – 130). Slovní hodnocení umožňuje přistupovat k hodnocení individuálně, a tak podpořit všechny žáky (Čáp, 1997, s. 250 – 251).

Jeho využití však vyžaduje nové pojetí vyučování. Kovaliková (1995, s. 101) doporučuje, aby hodnocení probíhalo jako posuzování kompetencí. Takové hodnocení nevede ke stresu a nízkému sebehodnocení a přispívá k naplnění principu „*dokonalého zvládnutí*“. Příznivci této koncepce chtějí vnést do hodnocení více pohody a zbavit ho strachu, podporovat

individualitu žáka vytvářením tvořivého prostředí pro samotnou práci. Nesmíme však zapomínat, že podobný styl vyučování vyžaduje i dbání na sebekontrolu. Cílem je „*pokrok dítěte vůči sobě samému*“ (Skalková, 2007, s. 214 – 215).

Slovní hodnocení lze využít při průběžném i závěrečném hodnocení. Při průběžném hodnocení může učitel volit ústní formu, která se používá přímo během vyučování nebo na předem dohodnutých setkáních se žáky, nebo písemnou formu v podobě různých komentářů. Jako vhodné se jeví i představování prací žáků v samotné třídě, při veřejných akcích, případně svůj výtvar ukazují žáci doma svým rodičům. Ukázka výsledku jejich práce nahrazuje známku. Závěrečným hodnocením je zpravidla míněno vysvědčení. Tato forma je pro pedagogy mnohem náročnější a je tak kladen důraz na jejich odborné kvality. Školský zákon rovněž hovoří o jeho využití jako výstupního hodnocení. Jedná se o dokument, „*který se vydává na konci 1. pololetí, a to vždy v 9. roce povinné školní docházky nebo v případě, že se žák z 5. nebo 7. ročníku hlásí k přijetí na střední školu*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 91). Jeho úkolem je doplnit samotné vysvědčení.

Mezi jednu z nevýhod tohoto typu hodnocení patří již zmiňovaná náročnost vypracování. Podává také menší přehlednost a umožňuje malou srovnatelnost. Velkou chybou je, když učitel pouze známku označí slovy či bude používat jednoduché, nic neříkající věty. Při dlouhodobém uplatňování slovního hodnocení hrozí sklouznutí ke klišé, hodnocení samotného žáka místo jeho výkonů, případně mohou učitelé začít výsledky žáků mezi sebou srovnávat. Nebezpečí představuje i forma vyjádření pochvaly v hodnocení. Kladné hodnocení by mělo vést ke snaze vědět více, zdokonalovat se. Žák se neučí proto, aby získal sympatie významné osoby (Slavík, 1999, s. 133, Kolář, Šikulová, 2009, s. 89 - 90).

Vhodnou formou, která přináší ucelený a zároveň dostatečně obsažný pohled, je kombinace obou typů hodnocení.

4.4.3.3. Sebehodnocení

Třetí novou aktivitou v hodnocení je posouzení svého výkonu samotnými žáky, tzv. sebereflexe. Žák získává kompetenci, stává se zodpovědným za své učení a získává tak samostatnost. Aby sebe mohl co nejlépe ohodnotit, opírá se o hodnocení ostatních a dobrý učitel nabízí žákovi pomoc, aby věděl, na co se zaměřit, co posilovat nebo zlepšit. Pokud je žák zapojen do svého hodnocení a může si stanovit cíle, bude ke školní práci přistupovat mnohem aktivněji a zapáleněji. *„Dovednost provádět sebehodnocení musí učitel rozvíjet u žáků plánovitě a systematicky, stejně jako rozvíjí další kompetence doporučené RVP“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151).

Také Bloom (in Průcha, 1997, s. 136) považuje sebehodnocení za jeden z faktorů tvořících afektivní charakteristiky. Ve svých výzkumech zjistil vysokou korelaci mezi motivací žáka vyplývající ze sebehodnocení a jeho výkonem ve škole. Uvědomovaný neúspěch žákem vede často k poklesu jeho sebeúcty. *„Problém sebeúcty většinou netkví v absolutní výkonnosti, ale v tom, jak se člověk vyrovnává sám se sebou a se svými potřebami“* (Slavík, 1999, s. 144).

Dovednost sebekontroly se rozvíjí u žáků během průběžného i závěrečného hodnocení. V prvním případě umožňuje hodnocení žákovi, aby svůj výkon analyzoval průběžně, a učil se ze svých chyb. Lze využít řady pomůcek. Souhrnnější názor žáka poskytuje závěrečné hodnocení. Sebehodnocení je velmi důležité pro sebevědomí žáka, pro jeho víru ve své schopnosti. Posilování této kompetence pomůže žákovi nejen ve škole, ale i v jeho budoucích osobních i profesních vztazích (Kolář, Šikulová, 2009, s. 152 – 154).

Vyučování by mělo vést k rozvoji sebehodnocení. Klíčovou roli v sebehodnocení zaujímají nároky. Pomocí spojení nároků s hodnocením si žák vytváří své aspirace a hodnoty. Rozhodující roli zde zaujímá zkušenost žáka s pozitivním a negativním hodnocením, podobně jako s úspěchem (Slavík, 1999, s. 144). Úspěšné zvládnutí sebereflexe žákem umožňuje omezit vnější kontrolu, která by však v každém případě měla zůstat zachována. Podobně jako je výhodná kombinace slovního hodnocení a

klasifikace, své místo zaujímá i vzájemné prolínání hodnotící činnosti učitele a žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 155).

4.4.3.4. Přehled forem hodnocení

Cílem modernizace hodnocení je nalézt způsob, jak ve vyučování využít rozmanité formy hodnocení, než o spor mezi známkováním a slovním hodnocením. Výběr vhodné formy hodnocení závisí na záměru pedagoga, předmětu, učební látce, věku, schopnosti, předpokladu a samotném působení dané formy hodnocení na rozvoj žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 93).

Mezi využívané formy hodnocení ve škole můžeme řadit neverbální hodnocení (úsměv učitele, zamračení se, dotyk a různá gesta učitele), jednoduché slovní hodnocení (ano/ne apod.), kratší emoční slovní vyjádření (zase jsi mě zklamal/potěšil), hodnocení podle výkonnosti a chování (změna zasedacího pořádku, různá označení úspěšných a neúspěšných žáků (foto na nástěnce), slovní hodnocení (ocenění výkonu žáků po vyučovací hodině, odměny, vyznamenání, zastupování školy na soutěžích apod.) a hodnocení oceněním výkonů prostřednictvím pověření významným úkolem, případně výstavkou prací žáků, dále písemná a grafická vyjádření (diagramy) a v neposlední řadě kvantitativní hodnocení, tedy vyjádření známky podle klasifikační stupnice, výčet chyb, využívání bodování nebo procent (Kolář a Šikulová, 2009, s. 93 - 95).

4.5. Úspěšný a neúspěšný žák

V pojetí školy se zpravidla za úspěšného žáka považuje ten, který patří ve třídě mezi nejlepší. Podle Heluse a kol. (1979, s. 17) ovšem nelze kritéria úspěšnosti omezovat na dosažené známky a přizpůsobivé chování. Roli hrají společně výkon, činnost a rozvoj žákovy osobnosti. „*Úspěch žáků je třeba posuzovat a prožívat nejen na základě výkonů, ale také na základě charakteristik činnosti*“ (Helus a kol, 1979, s. 43). Navíc žák prožívá pocit úspěšnosti nebo neúspěšnosti velmi hluboce. Objektivní hledisko se spojuje se subjektivním hodnocením samotného žáka, který na základě stanovených nároků může daný výkon jednou hodnotit jako úspěšný a posléze jako neúspěšný (Kolář, Šikulová, 2009, s. 117).

Z porovnání známkování a standardizovaných testů bylo prokázáno, že výkon dětí je ovlivňován individuálními rozdíly temperamentu. Aktivita, roztěkanost a vytrvalost přímo i nepřímo působí na výkon a chování dětí. Dále bylo prokázáno, že na jednotlivých stupních školní docházky kolísá vliv temperamentu na úspěšnost (Keogh, 2007, s. 65 – 76). Bezesporu se lze domnívat, že školní úspěšnost je výsledkem spolupráce žáka a učitele i celé řady faktorů (klíma ve třídě, rodinné prostředí apod.). Dobré rodinné zázemí, výchovný styl rodičů, jejich vzdělání i postavení ve společnosti jsou důležitým předpokladem žáka dosáhnout ve škole lepších úspěchů. A co vlastně samotný pojem znamená? Můžeme ho chápat „*jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé*“ (Helus a kol., 1979, s. 39). Škola by měla žáky připravovat na praktický život, teprve poté můžeme adekvátně hodnotit jejich výsledky na stupnici úspěšnosti. Chyba mnoha škol ve výuce stále spočívá v tom, že vedou žáky k osvojování vědomostí prostřednictvím memorování. Na tento styl výuky je uzpůsobena i forma hodnocení. Změna jedné části by automaticky měla vést ke změně navazujících částí.

Úspěšného žáka vnímáme jako schopného zvládnout učitelem kladené nároky na výkon. Naopak výkon neúspěšného žáka je hodnocen známkami 4 a 5, sám nezvládá požadavky školy, je považován za outsidera a iniciátora kázeňských problémů. Jeho přítomnost ve třídě narušuje celkové klíma třídního kolektivu a ovlivňuje práci učitele. Helus a kol. (1979, s. 21) nicméně podotýkají, že nelze za úspěch považovat, když úspěch získá žák na úkor ostatních. V jeho pojetí by si žáci měli navzájem pomáhat. Úspěšní pomáhají slabším a ti v nich získávají oporu. Jak jsme již poukazovali v předchozím textu, žáci se v dobré atmosféře naučí hodně jeden od druhého (Holt, 1994, s. 38).

Podle většiny odborníků by mělo ve škole převažovat pozitivní hodnocení, které podporuje sebedůvěru žáka, motivuje ho, pomáhá mu vytvářet příznivé sociální zázemí a předpoklady pro zařazení do kolektivu. Dává žákovi prožitek úspěchu a posiluje jeho důstojnost. Opakovaně zažívané pocity úspěchu pomáhají žákovi zvládnout aktivity, ve kterých oproti ostatním zaostává. U žáka, který nezažil úspěch ve škole, se naopak

můžeme setkat se znaky osobnosti označované jako „*naučená bezmocnost*“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 114). Důraz na pozitivní hodnocení neznamená absenci negativního. I neúspěch může vést ke zvládnutí učiva. Toto poznání musí být však žákovi vysvětleno. Bohužel jsme často ve školách svědky toho, že atmosféra strachu je učiteli ve třídách záměrně vyvolávána, aby následně měli chování žáků pod kontrolou a mohli je přimět k jakékoliv aktivitě (Holt, 1994, s. 70). Nevytváří se tak prostor pro zlepšování školních výkonů neúspěšných žáků.

Rozhodující účinek na školní úspěšnost žáků představuje i pohled na chování v dimenzích extraverte – introverte a stabilita – labilita. Gajdošová (2006, s. 194) uvádí, že je důležité posuzovat mezi sebou spojení těchto dimenzí. Jak se žák chová, jaký má přístup ke škole, závisí na tom, jak si stojí v obou dimenzích. Převažuje-li spojení lability a introverte, snaží se žák řešit úkoly sám, je přecitlivělý, trpí pocity méněcennosti a roztržitostí. Pokud je labilita spojena s extroverzí, v projevech žáka můžeme vidět sobectví, neposlušnost až antisociální chování. Z výzkumů Entwistleho (in Fontana, 2003, s. 152) vyplývá, že úspěšnost na různém stupni vzdělání souvisí s různými dimenzemi. Na základní škole spolu koreluje úspěšnost a extraverte, zatímco s vyššími stupni vzdělání souvisí školní úspěchy spíše s introverzí. Zpravidla však emoční problémy nepřetrvávají až do dospělosti, pokud je žákům zajištěna adekvátní péče a vše probíhá za spolupráce školy a rodičů. Učitelé by měli volit různý přístup nejen k dětem s rozmanitými rozumovými schopnostmi, ale i osobnostmi.

Téma školní úspěšnosti a vlivů, které ji ovlivňují, najdeme v pracích i publikacích řady autorů. Každý z nich na ni však nahlíží z jiného úhlu a snaží se zjistit vztah mezi školními výkony a vybranou kategorií.

Fontana ve své knize cituje Elliota (in Fontana, 2003, s. 194), podle kterého prostředí I. stupně základní školy více vyhovuje extrovertům, zatímco II. stupeň základní školy přináší výhody introvertům. Fontana (2003, s. 195) se domnívá, že tato skutečnost je dána spíše určitými okolnostmi typickými pro prostředí. Sám poukazuje na poznatek, kdy míra extraverte do 14 let věku vzrůstá, a pak v průběhu života dochází k postupnému poklesu a tendenci k introverzi.

Jaký je pohled učitelů nám podává výzkum Šikulové (Kolář, Šikulová, 2005, s. 113) kde uvádí, že učitelé upřednostňují kognitivní vývoj žáků. Podle nich úspěšný žák dovede zvládnout učební látku, prezentovat ji vlastními slovy, je schopen se srozumitelně vyjadřovat, své poznatky ze školy bez problémů aplikovat v životě a přicházet s novými řešeními. Podobně Loudová (Husník, 2003, s. 1) uvádí, že by žák měl umět daný jev nejen popsat, ale i vědět, jak funguje, a k čemu ho lze využít.

Wahlberg (in Helus, 2004, s. 159) uvádí, že žákovo prožívání školy a jeho postavení ve škole ovlivňuje 45% alternativ chybných výkonů. Je prokázáno, že až třetina žáků zažívá během školní docházky úzkost, která může mít v dlouhodobém horizontu negativní dopady. Vytváří překážky v komunikaci s učiteli i rodiči a výrazná úzkost brání v dosažení lepšího výsledku. K podobným zjištěním docházíme i mimo naší zemi. Němečtí autoři si rovněž u žáků všímají výrazného vlivu úzkosti na jejich výkon. Výrazná úzkost doprovázena tělesnými příznaky může vést i přes důslednou přípravu žáka k jeho selhání a následné změně sebepojetí (Holocher-Ertl, Frebort, 2011, s. 2).

Jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje školní úspěšnost, je tedy úzkost žáka. Michalčáková (2005, s. 213 – 227) ve svém výzkumu uvádí, že průměrně vyšší počet strachů v 11 letech udávají dívky než chlapci. U obou pohlaví se školní strachy objevují na prvních dvou místech (44,5 – 51%). Ve 13 letech se již u obou pohlaví objevují školní strachy na prvním místě (62 – 65%). K podobným zjištěním dospěla i Medved'ová (1993, s. 195 – 204), která výzkumně pracovala se souborem 11 – 14letých žáků. Z výzkumu vyplývá, že dívky jsou úzkostnější než chlapci. Michalčáková (2007, s. 109) dále uvádí, že v případě školních strachů se jedná zejména o strach ze známek a vysvědčení, z písemky a testu a ze školy. Četnost výskytu u celého souboru zaznamenala nárůst z 45% v 11 letech na 60% ve 13 letech. Autorka konstatuje, že navýšení je způsobeno nárůstem strachů souvisejících se školním výkonem a hodnocením. Také Murbergova studie (in Kyriacou, 2005, s. 92) se staršími žáky ve věku 13 – 16 let ukázala, že zdrojem stresu u žáků II. stupně ZŠ je tlak na dosažení dobrých školních výsledků.

Na výkon žáka má vliv i únava jeho organismu, která se projevuje ospalostí a pohybovým neklidem. Vše vede ke ztrátě motivace se učit. Na únavu má vliv řada podmínek. Jednou z nich je i kolísání výkonnosti. Výzkumy prokázaly, že se od rána pracovní schopnost zvyšuje, dosahuje maxima, a poté opět klesá. Studie, kterou provedl Ďurič (in Čáp, 1987, s. 169), prokázala, že pro výkon žáka je nejefektivnější druhá vyučovací hodina, následovaná třetí, první a čtvrtou. Úrovni čtvrté dopolední hodiny odpovídá odpoledne druhá vyučovací hodina, která je však pro výkon žáka v odpoledních hodinách neoptimálnější. Z pohledu týdne a roku jsou žáci více unaveni na konci týdne a na konci školního roku.

Podstatný vliv na výkon žáka mají i média. Studie německých autorů potvrdila souvislost mezi častým sledováním televize a špatnými výsledky ve škole. Naopak se školní úspěšností významně souvisí všestranně zaměřený volný čas žáka, který napomáhá nejen učení, získávání sociálních dovedností, ale i fyzickému a duševnímu zdraví (Mößle, Kleimann Rehbein, Pfeiffer, 2011, s. 13 - 16).

Reforma školského zákona přinesla změnu v přístupu učitelů k výuce. Cílem se stal trénink klíčových kompetencí, který měl nahradit předávání znalostí. Učitel se stal „koučem“, který: *„neučí, ale pomáhá učit“* (Čechová, 2006, s. 37). Žáka vlastně směřuje a střeží, zda volí efektivní postupy a osvojuje vhodné návyky.

Žákův neúspěch bývá zpravidla výsledkem kombinace několika činitelů. Pokud zjistíme vnější nepříznivou příčinu, hledáme vnitřní činitele neprospěchu. A naopak při zjištění vnitřních příčin hledáme vnější skutečnosti, které vyvolaly nepříznivý vnitřní jev (Čáp, 2001, s. 159). Úspěšnost žáka ve škole ovlivňují předchozí zkušenosti a kvalita vyučování, ale také některé osobnostní vlastnosti.

5. METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

5.1. Definice problému

V diplomové práci jsme se zabývali sklonem k emočním poruchám a vazbou na školní úspěšnost žáků základní škol. V teoretické části práce jsme provedli podrobnější analýzu charakteristických znaků pubescentů. Rozebrali jsme poznatky o neurotických poruchách a možných projevech rizikového chování pubescentů, které se zřetelem na předmět našeho výzkumu mohou mít vliv na školní úspěšnost žáka.

V žácích samých je řada činitelů, které ovlivňují jejich schopnost učit se. Mezi ně řadíme i úzkostnost žáka. Nabízí se tedy otázka: Jaká míra úzkosti ještě žáka motivuje a jaká má na žáka již tlumící vliv? Je prokázáno, že u některých žáků je úzkost podnícena přílišnými mimoškolními tlaky, zatímco u jiných je náchylnost k vyšší míře úzkostnosti dána temperamentem.

Vztah úzkosti ke školním úspěchům je velmi obtížné definovat. Úzkost se může stát překážkou nejen v extrémně náročné situaci, jakou může být testování nebo zkoušení, ale i při samotném učení a běžné školní práci. Ve výzkumu jsme věnovali pozornost neuroticismu a jeho vlivu na školní výkony. Fontana (2003, 195 - 196) například odkazuje na Yerkesův-Dodsonův zákon, podle kterého žáci s nízkým sklonem k úzkostnosti budou podávat dobré výsledky ve stresovém prostředí, zatímco úzkostnějším žákům vyhovuje pro podání dobrého výkonu klima bez tlaků. Nicméně existují výjimky, kdy žáci s vysokými skóry v neuroticismu i při intenzivních stresech mají tendenci podávat kvalitnější výkony než žáci s nízkými skóry.

Můžeme konstatovat, že dosavadní poznatky neposkytují jasné odpovědi. Je velmi důležité neposuzovat jednotlivé proměnné izolovaně avšak vnímat jejich souvislosti.

5.2. Cíle výzkumu

Posuzování, jaké proměnné a v jaké míře se podílejí na školní úspěšnosti, je dlouhodobě součástí pozornosti řady odborníků.

Elliot (in Fontana, 2003, 194) posuzoval výsledky několika nezávislých výzkumů a dospěl k závěru, že u žáků na I. stupni povinné školní docházky existuje významná spojitost mezi školní úspěšností a extravertí, zatímco u středoškoláků (konkrétně 18letých) se tento vztah mění ve prospěch introverze. Rozhodující vliv mohou hrát odlišná prostředí na různých stupních docházky, které mohou vyhovovat jednou extrovertovi a podruhé introvertovi. Stanovisko zpochybňuje Bennettova studie (in Fontana, 2003, s. 196). Podle něho mohou být žáci ve volněji pojaté atmosféře podobně úspěšní jako ve více strukturovaném prostředí.

Podle Fontany (2003, s. 195) může úspěšnost extraverta na I. stupni základní školy souviset s otevřeným a aktivním prostředím, zatímco ve vyšších stupních pracují žáci v individuálnějším až samotářském prostředí, které vyhovuje spíše introvertům.

Dosavadní výsledky bádání a jejich nejednoznačnost nás inspirovali k realizaci výzkumu, kde bychom porovnali mezi sebou žáky 7. tříd a 9. tříd základních škol z měst a vesnic z pohledu dimenzí extraverte – introverze a stabilita – labilita a jejich vlivu na školní úspěšnost. Zároveň vzájemný vztah uvedených proměnných posuzujeme mezi stejným souborem žáků v rozmezí dvou let.

Cíle svého výzkumu jsme stanovili takto:

- a) Zjistit profily souborů v dotazníku J.E.P.I.
- b) Zjistit rozdíly mezi žáky 7. a 9. tříd z hlediska neuroticismu daného dotazníkem J.E.P.I. Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti
- c) Zjistit rozdíly mezi žáky 7. a 9. tříd z pohledu kritérií úspěšnosti
- d) Zjistit rozdíly mezi žáky původních 7. tříd se stejným souborem, tj. současných 9. tříd z hlediska neuroticismu daného dotazníkem J.E.P.I. Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti

- e) Zjistit rozdíly mezi žáky původních 7. tříd se stejným souborem, tj. současných 9. tříd z pohledu kritérií úspěšnosti
- f) Zjištění korelací mezi školním prospěchem a extravertí a školním prospěchem a neuroticismem

5.3. Hypotézy

Ve výzkumu jsme vymezili jednu **nulovou hypotézu** a 4 **alternativní hypotézy**:

Ho: Žáci 9. tříd nebudou oproti žákům 7. tříd vykazovat statisticky významněji sklon k vyšší míře neuroticismu.

H1: Žáci 9. tříd budou oproti žákům 7. tříd vykazovat statisticky významněji sklon k vyšší míře extravertze.

H2: Žáci 9. tříd budou oproti žákům 7. tříd budou statisticky významněji dosahovat lepšího prospěchu.

H3: Žáci tříd stejného ročníku z roku 2010 budou oproti žákům tříd stejného ročníku z roku 2008 projevovat statisticky významněji vyšší míru extravertze.

H4: Se zvyšující se mírou školní úspěšnosti bude u obou souborů statisticky významně spojena vyšší hladina neuroticismu.

5.4. Aplikovaná metodika

5.4.1. Psychologické metody – Dotazníky

Pro účely šetření v rámci magisterské diplomové práce jsme zvolili dva dotazníky, které jsme předložili žákům 7. a 9. tříd základních škol. Jednalo se o Eysenckův osobnostní dotazník pro děti – J.E.P.I. a pro účely tohoto výzkumu vytvořený dotazník zjištění prospěchu.

5.4.1.1. Eysenckův osobnostní dotazník pro děti – J.E.P.I. (Junior Eysenck Personality Inventory)

Dotazník se vyvinul z osobnostního dotazníku Maudsley Personality Inventory /Eysenck, 1959/ a osobnostního dotazníku Eysenck Personality Inventory /Eysenck, Eysenck, 1964/ pro dospělé a jeho součástí je i škála lživosti. Na naše poměry dotazník Sybil B. G. Eysenck, Ph.D. adaptovala v roce 1971 Marta Krallová.

Eysenckův osobnostní dotazník pro děti měří tři dimenze osobnosti:

- Extraverzi – E
- Emocionální stabilitu (neuroticismus) – N
- Škálu lživosti – L

Dotazník původně obsahoval 108 otázek a po pečlivém výběru a na základě faktorových analýz se pro konečnou formu dotazníku vybralo 60 vhodných otázek, ze kterých 24 otázek měří extraverzi, 24 neuroticismus a 12 reprezentuje škálu lživosti.

Reliabilita Eysenckova osobnostního dotazníku pro děti je vysoká (mezi 0,7 a 0,8).

Respondent odpovídá v dotazníku formou „ano“ a „ne“ na všechny otázky.

Vyhodnocování a skórování dotazníku se realizuje přímo na testovacím archu pomocí šablon. Na šablonách jsou vytištěny černé obdélníčky, které se kryjí s odpověďmi v příslušných škálách. Součet zaznačených obdélníčků udává získané skóre v každé jednotlivé dimenzi. Výsledek zapíšeme do příslušného čtverce v dotazníku a na jeho titulní stranu. Pomocí tabulek věkových norem získáme hrubé i vážené skóre.

5.4.1.2. Dotazník zjištění prospěchu

Pro účely zjištění prospěchu žáků jsme přistoupili k vytvoření vlastního nástroje. V dotazníku jsme se žáků ptali na průměr známek z vysvědčení. Při výzkumném šetření v roce 2008 (blíže viz kapitola 5. 6.) zaznamenávali žáci 7. tříd průměr známek v pololetí 7. třídy a žáci 9. tříd průměr známek v pololetí 9. třídy. Jednalo se tedy o průměr známek

z posledního vysvědčení. Při výzkumném šetření v roce 2010 (podrobněji viz kapitola 5. 6.) jsme dotazník rozšířili. Žáci byli dotazováni na průměry známek z posledních tří vysvědčení, žáci 7. tříd na průměr známek v pololetí a na konci 6. třídy a v pololetí 7. třídy a žáci 9. tříd na průměr známek v pololetí a na konci 8. třídy a v pololetí 9. třídy.

Ověřování dotazníků proběhlo u žáků sedmé třídy městské základní školy při první části výzkumu v roce 2008. Po zapracování výstupů, které vyplynuly z testování, do samotné techniky, byly dotazníky distribuovány zkoumanému vzorku. Při úpravě dotazníku v roce 2010 jsme vycházeli ze zkušeností s distribucí a administrací dotazníku v roce 2008.

Dotazník se skládá z pěti škál sestavených z výčtu možných průměrů známek. V každé škále je nabídnuto 10 možností:

- 1,0 – 1,9,
- 2,0 – 2,9,
- 3,1 – 3,9,
- 4,1 - 4,9,
- 5,0.

Žáci provádějí výběr zakroužkováním odpovídajícího průměru známek na vysvědčení. K zjištění průměru známek na vysvědčení využívají žáci následující možnosti: nahlédnutí do třídního výkazu (převaha použití) nebo výpočet aritmetického průměru známek.

Vybranou hodnotu žákem jsme zapsali na titulní stranu dotazníku pro efektivnější zaznamenávání do matice dat.

5.4.2. Statistické metody analýzy dat

Ze statistických metod jsme využili Studentův t-test a Pearsonův korelační koeficient.

Existenci signifikantních rozdílů mezi dvěma výběry v aritmetických průměrech ověřují Studentovy t-testy. Než však použijeme t-test aplikujeme „dvouvýběrový *F-test* ke zjištění rozdílu mezi rozptyly sledovaných výběrů. Podle výsledku *F-testu* se pak rozhodne, jaký t-testu je nutné použít – dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů nebo dvouvýběrový t-

test s nerovností rozptylů“ (Reiterová, 2006, s. 36). F-test nám pomáhá při rozhodování, jaký druh Studentova t-testu využijeme. „F-test zpracovává rozptyly, zjišťuje, zda je signifikantní rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů“ (Reiterová, 2006, s. 36). Ve výsledcích se zaměřujeme na $P(F \leq f)$ (1), které představuje pravděpodobnost, jenž se porovnává s hladinou významnosti α . „Pokud je $P < 0,05$ existuje signifikantní rozdíl mezi rozptyly sledovaných výběrů. Signifikantní rozdíl také zjistíme porovnáním F a F krit (1) (je-li $F > F$ krit (1) pak je signifikantní rozdíl mezi rozptyly). Výsledek Fisherova F-testu ovlivní výběr Studentova t-testu. Pokud se prokáže signifikantní rozdíl mezi rozptyly sledovaných výběrů, použije se ke zjištění rozdílu mezi průměry Studentův t-test s nerovností rozptylů, v opačném případě se použije t-test s rovností rozptylů“ (Reiterová, 2006, s. 37). Získanou hodnotu porovnáváme na hladině významnosti α .

Pro určení, zda rozdíly v naměřených hodnotách dvou proměnných jsou ve vzájemném vztahu, se používá korelace pro metrická data. Ve výzkumu jsme použili Pearsonův korelační koeficient, který se označuje r a dosahu hodnot mezi -1 a +1. Negativní korelace neboli protikladný vztah mezi dvěma proměnnými značí $r = -1$, naopak $r = +1$ značí závislost mezi oběma proměnnými. Žádný vztah mezi proměnnými označuje korelační koeficient $r = 0$. Je-li hodnota korelačního koeficientu 0,6 nebo vyšší, je pokládána za dostatečně vysokou. Minimálně užitečné jsou pro formování předpovědí korelace mezi 0 a 0,2.

Jako hladinu statistického významu pro korelace jsme použili hladinu významnosti $\alpha=0,05$, popř. $\alpha=0,01$. Pro výpočet Pearsonova korelačního koeficientu existuje několik, matematicky rovnocenných vzorců. Ve výzkumu jsme zvolili vzorec:

$$r = s_{xy} / s_x \cdot s_y,$$

kde s_{xy} se nazývá kovariance a vypočítá se podle vzorce:

$$s_{xy} = 1/n \cdot \sum (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y}),$$

kde s_x a s_y jsou směrodatné odchylky X a Y , $\bar{x}$ a $\bar{y}$ jsou průměrné hodnoty (Reiterová, 2004, s. 35 - 36).

Ve výzkumu jsme pro zpracování dat a výpočet korelace a t-testu využili statistické programy v Excelu. Výsledná hodnota byla porovnána na hladině významnosti $\alpha=0,05$, příp. $\alpha=0,01$.

5.5. Zkoumaný soubor

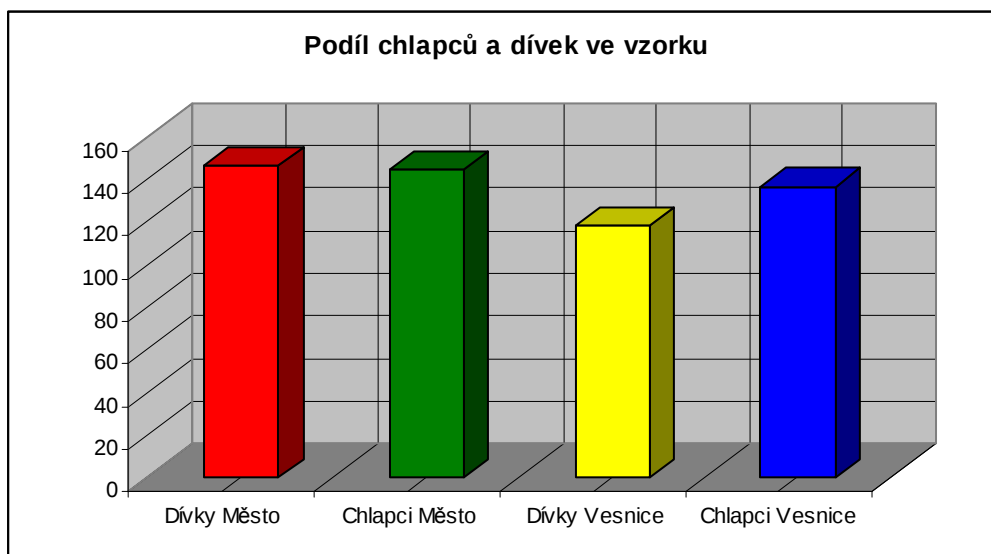
Samotný výzkum proběhl po dohodě s řediteli škol na jaře roku 2008 a roku 2010. Byl prováděn na 3 městských základních školách: ZŠ Boženy Němcové Jaroměř, ZŠ Na Ostrově Jaroměř, a ZŠ Jaroměř – Josefov, a 7 vesnických základních školách: ZŠ a MŠ Damníkovo, ZŠ Dolní Dobrouč, ZŠ a MŠ Lhoty u Potštejna, ZŠ a MŠ Libchavy, ZŠ Sloupnice, ZŠ Solnice a ZŠ Sopotnice.

Celkem se výzkumného šetření v obou letech účastnilo 1009 žáků. Následující tabulka podává podrobný přehled, kolik dívek a chlapců ze základních škol se výzkumu účastnilo.

Tabulka 1. Podíl chlapců a dívek ve výzkumném vzorku v roce 2008

	Základní škola Město			Základní škola Vesnice		
	7. třída	9. třída	SOUČET	7. třída	9. třída	SOUČET
<i>Dívky</i>	62	84	146	50	68	118
<i>Chlapci</i>	78	66	144	70	66	136
SOUČET	140	150		120	134	
CELKEM	290			254		

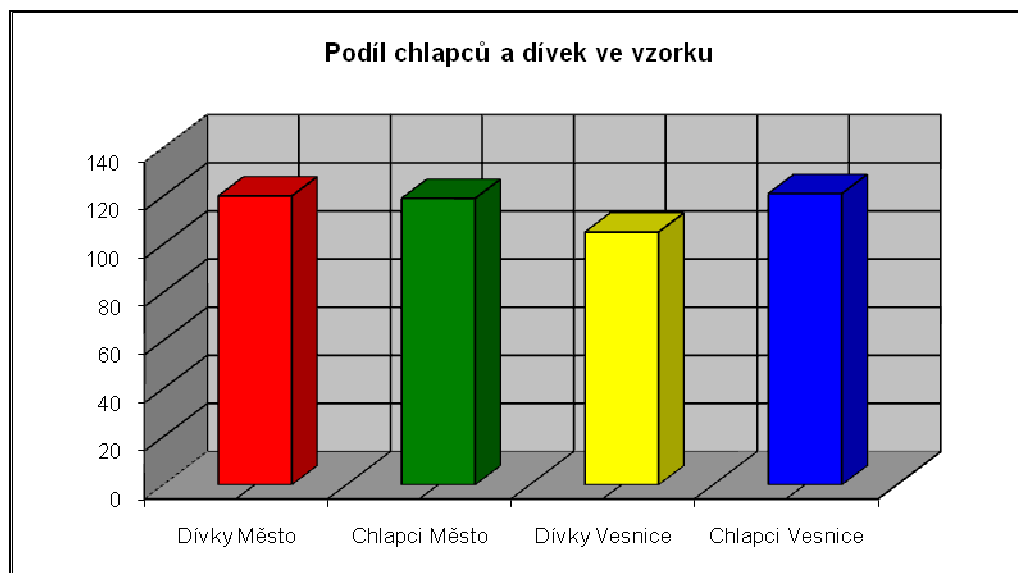
Obrázek 1. Podíl dívek a chlapců ve výzkumném vzorku v městských a vesnických ZŠ v roce 2008



Tabulka 2. Podíl chlapců a dívek ve výzkumném vzorku v roce 2010

	Základní škola Město			Základní škola Vesnice		
	7. třída	9. třída	SOUČET	7. třída	9. třída	SOUČET
<i>Dívky</i>	57	63	120	56	49	105
<i>Chlapci</i>	59	60	119	59	62	121
SOUČET	116	123		115	111	
CELKEM	239			226		

Obrázek 2. Podíl dívek a chlapců ve výzkumném vzorku v městských a vesnických ZŠ v roce 2010

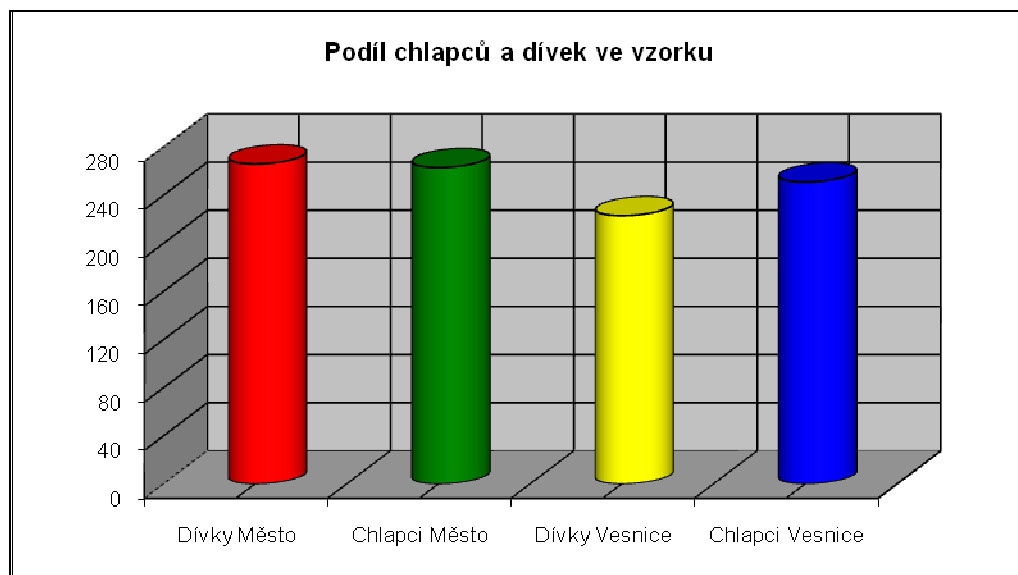


Tabulka 3. Podíl chlapců a dívek ve výzkumném vzorku celkem

	Základní škola Město			Základní škola Vesnice		
	7. třída	9. třída	SOUČET	7. třída	9. třída	SOUČET
<i>Dívky</i>	119	147	266	106	117	223
<i>Chlapci</i>	137	126	263	129	128	251
SOUČET	256	273		235	245	
CELKEM	529			480		

Pozn.: žáci 7. třídy roku 2008 a 9. třídy roku 2010 představují totožný soubor.

Obrázek 3. Celkový podíl dívek a chlapců ve výzkumném vzorku v městských a vesnických ZŠ za roky 2008 a 2010



Ve výzkumu jsme se zaměřili na žáky 7. a 9. tříd základních škol. U sedmých ročníků z roku 2008 a devátých ročníků z roku 2010 se jedná o stejné soubory. Je mezi nimi pouze nepatrný rozdíl v počtu žáků, který je vzhledem k časové prodlevě mezi výzkumy zcela přirozený. V příloze č. 3 je uveden celkový přehled navštívených základních škol. U každé základní školy je uveden údaj o třídě, přesném datu provedení výzkumu a počtu žáků.

S městskými základními školami je autorka profesně v kontaktu, a proto jsme je oslovili s nabídkou účasti ve výzkumu. Další nespornou výhodou těchto škol byl i vysoký počet žáků. Výzkum se týkal všech žáků 7. a 9. ročníku daných škol. Jednalo se především o třídy A a B.

Vesnické základní školy byly vybírány z hlediska dopravní dostupnosti. Jedná se o školy v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Vyšší počet vesnických škol zapojených do výzkumu oproti městským základním školám je dán nižším počtem žáků v jednotlivých školách a potřebou mít srovnatelný počet žáků na vesnických a městských základních školách. Daný ročník na vesnických základních školách je zastoupen jednou třídou, pouze jedna škola měla v jednom ročníku dvě třídy žáků.

Žáci byli seznámeni s důvody prováděného výzkumu a motivováni k upřímnosti při vyplnění údajů. Zároveň jim byla zaručena anonymita a

poskytnuto čestné slovo nezneužitelnosti výsledků. Spolupráce s nimi byla výborná a probíhala bez větších obtíží. Žáci přistupovali k vyplňování dotazníků zodpovědně.

Všechny zapojené školy projevily zájem o výsledky tohoto výzkumu.

5.6. Organizace a průběh šetření

V rámci výzkumu jsme provedli dvě šetření, mezi nimiž jsme ponechali prodlevu dvou let. Dotazníky byly rozdány v 7. a 9. třídách. Celkem se do výzkumu zapojili žáci 25 sedmých tříd (rok 2008: 12 tříd, rok 2010: 13 tříd) a 29 devátých tříd (rok 2008: 14 tříd, rok 2010: 15 tříd) z vybraných škol. U souboru sedmých ročníků z roku 2008 se jedná o totožný soubor s devátými ročníky z roku 2010.

Po představení, domluvě a schválení výzkumu vedením školy byly pověřenou osobou vybrány pro dané šetření optimální vyučovací hodiny.

Dotazníky J.E.P.I. byly administrovány skupinově. V rámci jedné vyučovací hodiny bylo provedeno postupně šetření ve dvou třídách v případě obou výzkumných šetření v roce 2008 i v roce 2010. Každý žák do dotazníků uvedl název školy, kterou navštěvuje, třídu a aktuální datum. Všichni žáci zapojení do výzkumu byli informováni o zaměření výzkumu, kterého se účastnili na základě dobrovolného a svobodného rozhodnutí. Rovněž jim byla zaručena mlčenlivost o údajích, které poskytnou. Po zadání instrukcí, které vycházely z daného dotazníku, a upozornění na časové neomezení, vyplňovali žáci dotazníky. Ačkoliv byly instrukce k dotazníkům součástí každého dotazníku, setkávali jsme se s častými dotazy ohledně způsobů vyplňování testů. Pokud kladli žáci dotazy v průběhu šetření, bylo jim odpovězeno, ale tak, aby jejich výsledky nebyly nijak ovlivněny.

Při výzkumných šetřeních v roce 2008 i v roce 2010 jsme se zpravidla setkávali se stejnými problémy i dotazy. Povědomost dotazníků mezi žáky, kteří se účastnili obou šetření, vylučujeme. Usuzujeme tak ze samotného rozhovoru s žáky.

Na základě dohody s vedením všech škol zapojených do výzkumu jsme přislíbili podat informace o výsledcích výzkumu. Po skončení sběru dat a jejich zpracování jsme tak učinili.

U **dotazníku zjišťování školního prospěchu** jsme se setkali při výzkumném šetření v roce 2008 se skutečností, že některým žákům činilo problém vybavit si průměr známek na vysvědčení. Po tomto zjištění jsme se rozhodli pro formu dotazníku s dotazem na průměr známek pouze z posledního vysvědčení, nikoliv z posledních tří vysvědčení, jak jsme původně zamýšleli. Ke zjištění průměru známek na vysvědčení si žáci sami vypočítali aritmetický průměr známek na vysvědčení nebo jim třídní učitel poskytl požadovaný údaj z třídního výkazu.

Při výzkumném šetření v roce 2010 jsme se vrátili k formě dotazníku, kdy se ptáme na průměr známek z posledních tří vysvědčení. Vzhledem k náročnosti dat jsme v tomto případě požádali pedagogy, aby průměry známek žákům sdělili z jejích výkazů. Volbou daného kroku se zkrátila i doba potřebná pro vyplnění dotazníku. Byl vyplňován v době, kdy se žáci věnovali dotazníku J.E.P.I.

Získávání dat pro výzkum bylo velmi časově náročné. Dotazníky byly administrovány v časovém rozmezí duben – červen 2008 a březen – červen 2010 ve 3 městských a 7 vesnických základních školách. Během výzkumu jsme se setkali se zájmem, ochotou a zodpovědným přístupem k vyplňování dotazníků. U většiny žáků jsme se setkali i s přáním, že by se rádi dozvěděli výsledky, aby zjistili, „jak dopadli“. Tomuto přání jsme však nemohli vyhovět z důvodu anonymity dotazníků a rozsáhlejšímu souboru zkoumaných osob. Někteří žáci do samotných dotazníků psali vzkazy, ve kterých specifikovali volbu své odpovědi v testu.

5.7. Symbolika výsledkové části

J.E.P.I.	Eysenckův osobnostní dotazník pro děti
E	Extraverze
N	Neuroticismus
L	Lživost
PR	Průměrný prospěch
ZŠ	Základní škola
E 7 08	Extraverze sedmá třída z roku 2008
E 7 10	Extraverze sedmá třída z roku 2010
N 7 08	Neuroticismus sedmá třída z roku 2008
N 7 10	Neuroticismus sedmá třída z roku 2010
L 7 08	Lživost sedmá třída z roku 2008
L 7 10	Lživost sedmá třída z roku 2010
PR 7 08	Průměrný prospěch sedmá třída z roku 2008
PR 7 10	Průměrný prospěch sedmá třída z roku 2010
E 9 08	Extraverze devátá třída z roku 2008
E 9 10	Extraverze devátá třída z roku 2010
N 9 08	Neuroticismus devátá třída z roku 2008
N 9 10	Neuroticismus devátá třída z roku 2010
L 9 08	Lživost devátá třída z roku 2008
L 9 10	Lživost devátá třída z roku 2010
PR 9 08	Průměrný prospěch devátá třída z roku 2008
PR 9 10	Průměrný prospěch devátá třída z roku 2010
7., 9. třída 08	7., 9. třída z roku 2008
7., 9. třída 10	7., 9. třída z roku 2010
7. tř.	Sedmá třída
9. tř.	Devátá třída

5.8. Výsledky výzkumu

Tato kapitola se věnuje výsledkům výzkumu. V podkapitolách 5. 8. 1. a 5. 8. 2. uvádíme data vyjádřená v průměrných hodnotách, která srovnáváme se středními hodnotami. V podkapitolách 5. 8. 3. a 5. 8. 4. představujeme konkrétní výsledky, které vycházejí ze statistického zpracování dat. Pro vyhotovení dat jsme použili Pearsonův korelační koeficient a Studentův t-test.

5.8.1. Základní výstupy J.E.P.I.

Základní výstupy dotazníku J.E.P.I. nám poskytují určité ilustrativní rozdíly. Výsledky vážnějšího charakteru pak uvádíme v následných podkapitolách.

Nyní se podíváme na jednotlivé výstupy u vybraných souborů žáků. Matice základních dat je uvedena v příloze č. 15 – 18.

Tabulka 4. Průměrné hodnoty proměnných J.E.P.I. souboru žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 ve srovnání s normou

	E	Norma AM	N	Norma AM	L	Norma AM
Dívky	16,009	17,411	15,696	12,905	3,357	3,489
Chlapci	16,25	18,164	13,75	10,736	3,399	3,057

Porovnání průměrných hodnot souboru žáků 7. třídy vesnických a městských základních škol s normou ukazuje na patrné rozdíly.

Dívky 7. třídy ZŠ dosahují v extraverci v porovnání s normou podprůměrné hodnoty, ale setkáváme se u nich s vyšší mírou neuroticismu a to při dosažení relativně podobného skóre s normou na škále lživosti.

Chlapci 7. třídy ZŠ dosahují v extraverci v porovnání s normou podprůměrné hodnoty, ale setkáváme se u nich s vyšší mírou neuroticismu a to při dosažení nadprůměrných hodnot ve srovnání s normou na škále lživosti.

Získané hodnoty u žáků 7. třídy ZŠ ukazují, že žáci oproti dané normě jsou méně extrovertní a více neurotičtí.

Tabulka 5. Průměrné hodnoty proměnných J.E.P.I. souboru žáků 7. třídy ZŠ v roce 2010 ve srovnání s normou

	E	Norma AM	N	Norma AM	L	Norma AM
Dívky	15,283	17,411	16	12,905	3,398	3,489
Chlapci	15,466	18,164	12,805	10,736	3,085	3,057

Srovnáme-li průměrné hodnoty jednotlivých souborů žáků 7. tříd na vesnických a městských základních školách s normou, lze i zde vidět v jednotlivých výstupech rozdíly.

Chlapci a dívky 7. třídy dosahují v extraverci oproti normě podprůměrných hodnot, ale vyznačují se vyšší mírou neuroticismu při dosažení srovnatelného skóre s normou na škále lživosti.

Žáci 7. třídy vykazují nižší míru extraverce a naopak vyšší míru neuroticismu oproti hodnotám normy.

Hodnoty získané ve výzkumných šetřeních v letech 2008 a 2010 upozorňují na neměnný vztah ve sledovaných kategoriích.

Tabulka 6. Průměrné hodnoty proměnných J.E.P.I. souboru žáků 9. třídy ZŠ v roce 2008 ve srovnání s normou

	E	Norma AM	N	Norma AM	L	Norma AM
Dívky	16,368	16,713	16,145	13,713	2,829	2,778
Chlapci	17,765	17,225	12,485	10,414	3,023	2,16

Porovnání průměrných hodnot souboru žáků 9. třídy vesnických a městských základních škol s normou přináší minimální i výrazné rozdíly ve výstupech.

Dívky 9. třídy ZŠ dosahují v extraverci v porovnání s normou obdobné hodnoty, ale vykazují vyšší míru neuroticismu při dosažení relativně srovnatelného skóre s normou na škále lživosti.

Chlapci 9. třídy ZŠ dosahují v extraverci v porovnání s normou podobné hodnoty, mírná převaha oproti normě, ale setkáváme se u nich s vyšší mírou neuroticismu a to při dosažení nadprůměrných hodnot ve srovnání s normou na škále lživosti.

Získané hodnoty u žáků 9. třídy ZŠ ukazují, že žáci se ve srovnání s danou normou vyznačují stejnou mírou extraverze, nicméně jsou více neurotičtí.

Tabulka 7. Průměrné hodnoty proměnných J.E.P.I. souboru žáků 9. třídy ZŠ v roce 2010 ve srovnání s normou

	E	Norma AM	N	Norma AM	L	Norma AM
Dívky	16,893	16,713	14,946	13,713	2,455	2,778
Chlapci	16,893	17,225	13,328	10,414	2,82	2,16

Porovnání průměrných hodnot souboru 9. třídy vesnických a městských základních škol s normou poukazuje na podobnost s výstupy v předchozích tabulkách.

Dívky 9. třídy ZŠ dosahují v extraverzi oproti normě srovnatelných hodnot, zároveň se u nich setkáváme s vyšší mírou neuroticismu při dosažení relativně srovnatelného skóre s normou na škále lživosti.

Chlapci 9. třídy ZŠ dosahují v extraverzi v porovnání s normou podprůměrných hodnot, zatímco v neuroticismu hodnot nadprůměrných při dosažení nižšího skóre na škále lživosti ve srovnání s normou.

Hodnoty získané ve výzkumných šetřeních v letech 2008 a 2010 upozorňují na změny v extraverzi i neuroticismu zejména v rámci pohlaví. Podobnost dat získaná v roce 2010 je pozoruhodná.

Tabulka 8. Průměrné hodnoty proměnných J.E.P.I. souboru žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 a 9. třídy ZŠ v roce 2010 ve srovnání s normou

7. tř. 2008	E	Norma AM	N	Norma AM	L	Norma AM
Dívky	16,009	17,411	15,696	12,905	3,357	3,489
Chlapci	16,25	18,164	13,75	10,736	3,399	3,057
9. tř. 2010	E	Norma AM	N	Norma AM	L	Norma AM
Dívky	16,893	16,713	14,946	13,713	2,455	2,778
Chlapci	16,893	17,225	13,328	10,414	2,82	2,16

Průměrné hodnoty pro totožný soubor žáků v rozmezí dvou let poukazují na zvýšení míry extraverze. V porovnání s normou jsou rozdíly v hodnotách v obou letech různé. Na druhé straně se hodnoty na škále neuroticismu snížily, i když ve srovnání s normou se v obou šetřeních jedná o nadprůměrné hodnoty.

5.8.2. Základní výstupy hodnocení školního úspěchu

Základní výstupy dotazníku zjišťování školního prospěchu nám poskytují údaje o četnosti zastoupení žáků daného souboru v jednotlivých škálách. Výsledky vážnějšího charakteru pak uvádíme v následných podkapitolách. Matice základních dat je uvedena v příloze č. 15 – 18.

Nyní se podíváme na jednotlivé výstupy u vybraných souborů.

Tabulka 9. Četnost zastoupení v jednotlivých škálách dotazníku školního prospěchu souboru žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 a 2010 (v procentech)

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
<i>I. pololetí 7. třídy 08</i>	260	127	48,9%	103	39,6%	24	9,2%	6	2,3%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2008.

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
<i>I. pololetí 7. třídy 10</i>	231	116	50,2%	96	41,6%	19	8,2%	0	0%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2010.

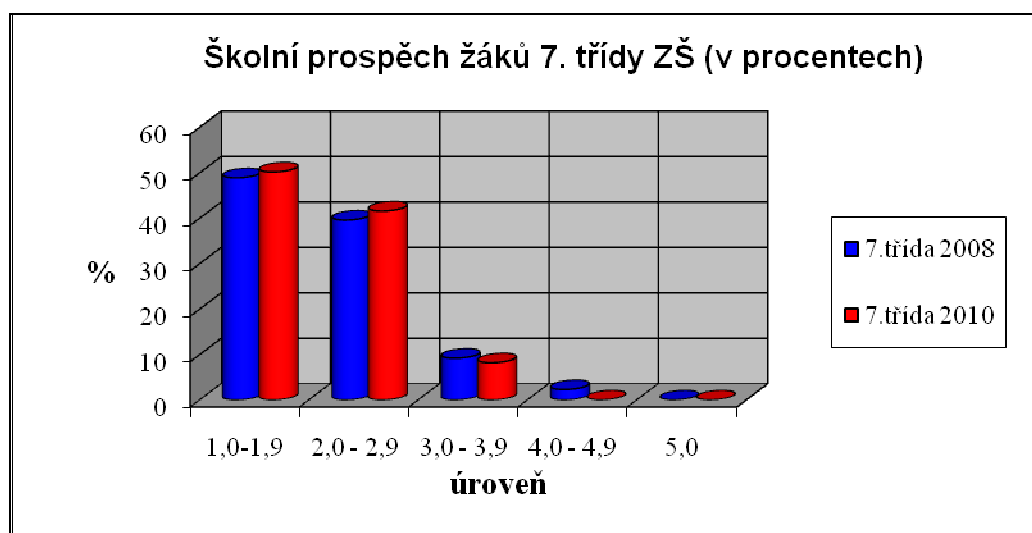
Jedná se o rozdílné soubory žáků.

Nejvíce žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 dosahuje ve sledovaném období v prospěchu úrovně 1,0 – 1,9, následuje úroveň 2,0 – 2,9 a 3,0 – 3,9.

V konečném výsledku dosahují stejných hodnot žáci 7. třídy ZŠ i v roce 2010, kdy bylo provedeno druhé výzkumné šetření. Žáci se pohybují prospěchově pouze ve třech škálách, v převážné většině na škále 1,0 – 1,9 a dále na škále 2,0 – 2,9, v menší míře na škále 3,0 – 3,9.

Můžeme konstatovat, že úroveň prospěchu u 7. ročníku v rozmezí dvou let je poměrně konstantní. Rozdílná výše hodnot v jednotlivých úrovních u obou souborů žáků ve sledovaných letech je dána rozdílným počtem žáků. Na dosažení lepšího prospěchu můžeme přesto, při srovnání obou zkoumaných souborů, usuzovat u souboru v roce 2010, neboť se prospěch pohybuje pouze v rozmezí škál 1,0 – 3,9.

Obrázek 4. Rozložení školního prospěchu u žáků 7. třídy ZŠ (v procentech)



Tabulka 10. Četnost zastoupení v jednotlivých škálách dotazníku školního prospěchu souboru žáků 9. třídy ZŠ v roce 2008 a 2010 (v procentech)

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
I. pololetí 9. třídy 08	284	167	58,8%	98	34,5%	18	6,3%	1	0,4%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2008.

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
I. pololetí 9. třídy 10	234	112	47,9%	103	44,0%	19	8,1%	0	0%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2010.

Jedná se o rozdílné soubory žáků.

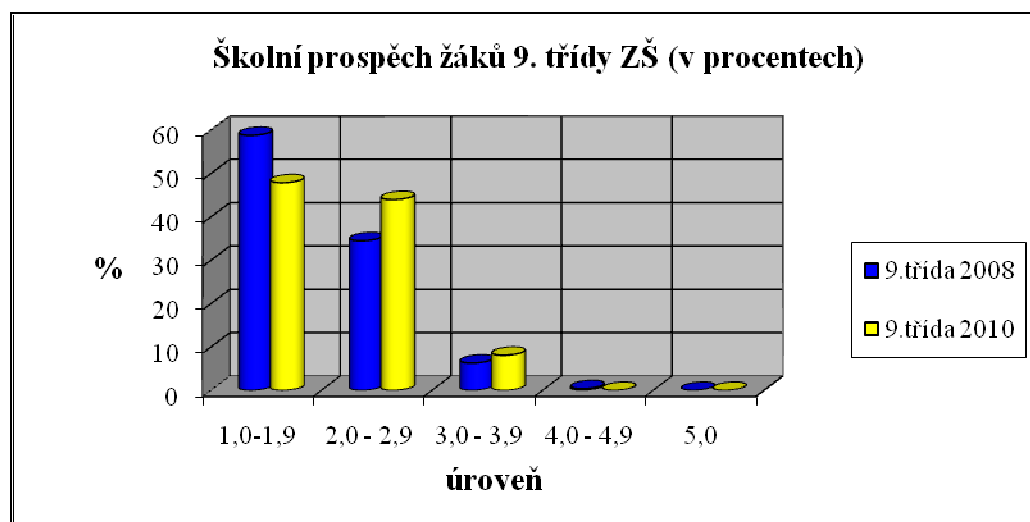
Podobné rozložení hodnot jako v tabulce č. 9 nacházíme i v tabulce č. 10.

Nejvíce žáků 9. třídy ZŠ v roce 2008 dosahuje v prospěchu úrovně 1,0 – 1,9, následuje úroveň 2,0 – 2,9, 3,0 – 3,9 a 4,0 – 4,9.

Nejvíce žáků 9. třídy ZŠ v roce 2010 se pohybuje prospěchově, obdobně jako žáci 9. třídy v roce 2008, především na škále 1,0 – 1,9 a 2,0 – 2,9, dále na škále 3,0 – 3,9.

I v 9. ročníku dosahuje úroveň prospěchu v rozmezí dvou let relativní shody. Rozdílná výše hodnot v jednotlivých úrovních u obou souborů žáků ve sledovaných letech je dána rozdílným počtem žáků. Na dosažení lepšího prospěchu můžeme rovněž při srovnání obou zkoumaných souborů usuzovat u souboru v roce 2010, neboť se prospěch pohybuje pouze v rozmezí škál 1,0 – 3,9.

Obrázek 5. Rozložení školního prospěchu u žáků 9. třídy ZŠ (v procentech)



Tabulka 11. Porovnání četnosti zastoupení v jednotlivých škálách dotazníku školního prospěchu souboru žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 a 9. třídy ZŠ v roce 2010 (v procentech)

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
<i>I. pololetí 7. třídy 08</i>	260	127	48,9%	103	39,6%	24	9,2%	6	2,3%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2008.

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
<i>I. pololetí 9. třídy 10</i>	234	112	47,9%	103	44,0%	19	8,1%	0	0%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2010.

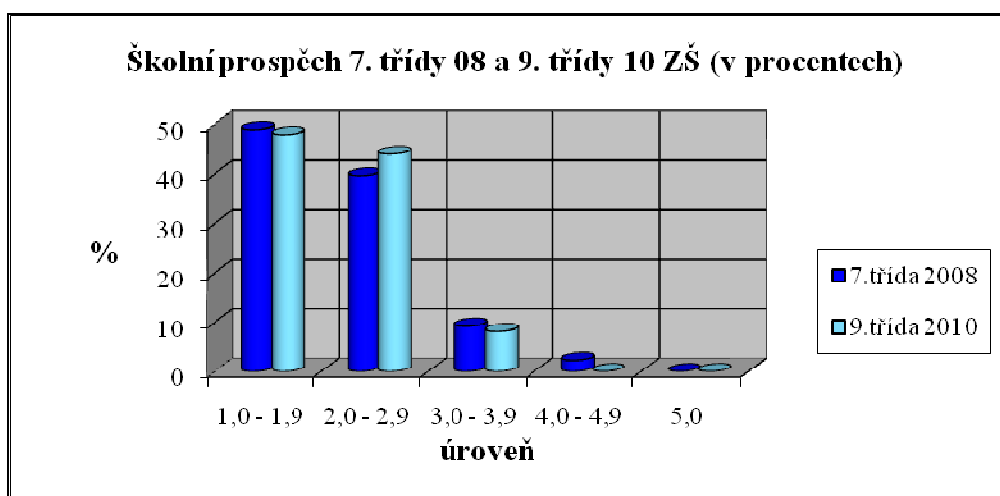
Jedná se o totožné soubory žáků.

Nejvíce žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 dosahuje ve sledovaném období v prospěchu úrovně 1,0 – 1,9, následuje úroveň 2,0 – 2,9 a 3,0 -3,9.

Nejvíce žáků 9. třídy ZŠ v roce 2010 se pohybuje prospěchově především na škále 1,0 – 1,9 a 2,0 – 2,9, dále na stupnici 3,0 – 3,9.

Porovnáváme totožný soubor v rozmezí dvou let. Při vzájemném posouzení usuzujeme na souvislost úrovně prospěchu a věku. Čím jsou žáci věkově starší, tím dosahují lepší úrovně prospěchu. Rozdílná výše hodnot v jednotlivých úrovních u obou souborů žáků ve sledovaných letech je dána odlišným počtem žáků.

Obrázek 6. Rozložení školního prospěchu u žáků 7. třídy ZŠ v roce 2008 a 9. třídy ZŠ v roce 2010 (v procentech)



Tabulka 12. Porovnání četnosti zastoupení v jednotlivých škálách dotazníku školního prospěchu za 3 vysvědčení souboru žáků 7. třídy ZŠ z výzkumného šetření v roce 2010 (v procentech)

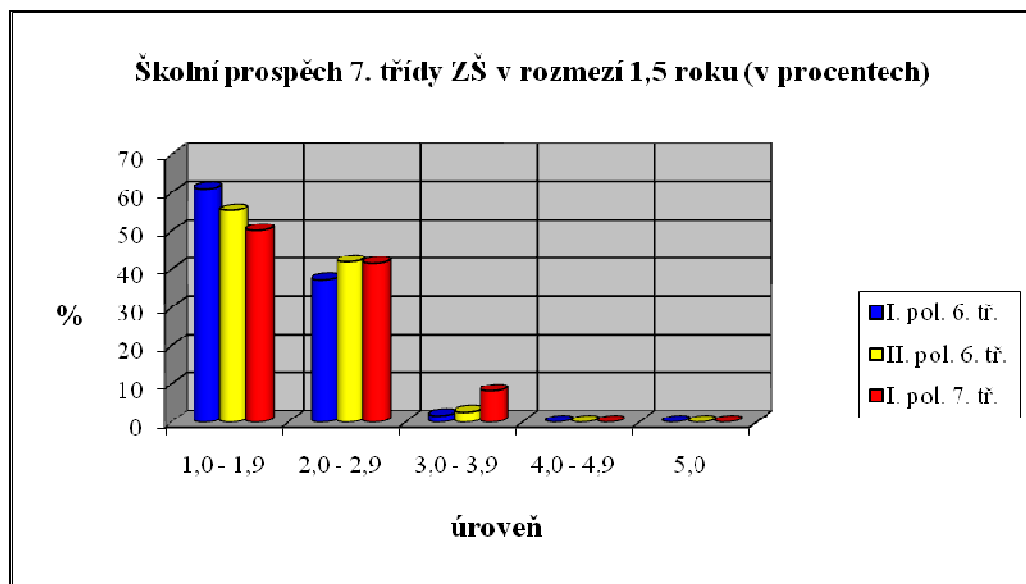
Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
<i>I. pololetí 6. třídy</i>	231	141	61,1%	86	37,2%	4	1,7%	0	0%	0	0
<i>II. pololetí 6. třídy</i>		128	55,4%	97	42%	6	2,6%	0	0%	0	0
<i>I. pololetí 7. třídy</i>		116	50,2%	96	41,6%	19	8,2%	0	0%	0	0

Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2010.

Nejvíce žáků 7. třídy ZŠ skóruje ve všech sledovaných obdobích v prospěchu na úrovních 1,0 – 3,9. Podobně jako v předchozích tabulkách i tentokrát největší četnost zastoupení mají škály 1,0 – 1,9 a 2,0 – 2,9.

Při pohledu na vývoj školního prospěchu u žáků 7. třídy ZŠ je patrné od I. pololetí 6. třídy až po I. pololetí 7. třídy postupné zhoršení prospěchu. Četnost na škále 1,0 – 1,9 se s vyšším stupněm školní docházky snižuje, naopak více žáků se prospěchově přesouvá na škálu 2,0 - 2,9. Nárůst lze pozorovat i na škále 3,0 – 3,9 a to zejména v I. pololetí 7. třídy.

Obrázek 7. Rozložení školního prospěchu u žáků 7. třídy ZŠ (v procentech)



Tabulka 13. Porovnání četnosti zastoupení v jednotlivých škálách dotazníku školního prospěchu za 3 vysvědčení souboru žáků 9. třídy ZŠ z výzkumného šetření v roce 2010 (v procentech)

Období	Počet žáků	Úroveň									
		10 - 19	%	20 - 29	%	30 - 39	%	40 - 49	%	50	%
<i>I. pololetí 8. třídy</i>	234	122	52,1%	100	42,7%	12	5,2%	0	0%	0	0
<i>II. pololetí 8. třídy</i>		125	53,5%	100	42,7%	9	3,8%	0	0%	0	0
<i>I. pololetí 9. třídy</i>		112	47,9%	103	44,0%	19	8,1%	0	0%	0	0

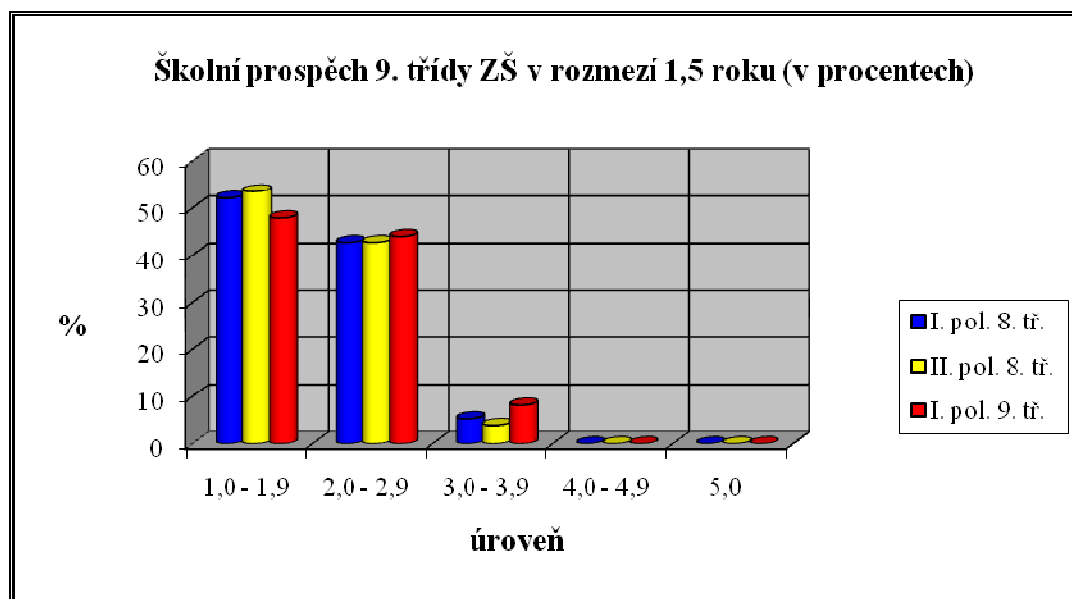
Pozn.: Data z výzkumného šetření realizovaného v roce 2010.

Nejvíce žáků 9. třídy ZŠ skóruje ve všech sledovaných obdobích v prospěchu na úrovních 1,0 – 3,9. Výrazně nejvyšší četnost zastoupení mají škály 1,0 – 1,9 a 2,0 – 2,9.

Ve vývoji školního prospěchu u žáků 9. třídy ZŠ nesledujeme od I. pololetí 8. třídy až po I. pololetí 9. třídy výraznější změny. Četnost na škálách v 8. ročníku zůstává obdobná pouze s nepatrným zlepšením

prospěchu na konci ročníku. Naopak se zvyšuje četnost na škále 2,0 – 2,9 a 3,0 – 3,9 na úkor škály 1,0 – 1,9. Daný jev svědčí o zhoršení školního prospěchu.

Obrázek 8. Rozložení školního prospěchu u žáků 9. třídy ZŠ (v procentech)



5.8.3. Koreláty proměnných J.E.P.I. a školního prospěchu

V této podkapitole se věnujeme konkrétním výsledkům získaným statistickým zpracováním dat prostřednictvím programu Microsoft Excel. Pro analýzu dat byly použity korelace. Vybrané hodnoty byly posuzovány při kritické významnosti $\alpha = 0,05$ a $\alpha = 0,01$. Matice základních dat je uvedena v příloze č. 15 – 18.

5.8.3.1. Korelace mezi hodnotami na škále extraverze, neuroticismu a lživosti se školním prospěchem u 7. třídy ZŠ z výzkumných šetření v roce 2008 a 2010

Tabulka 14. Charakteristiky zkoumaného souboru žáků 7. třídy městských a vesnických základních škol

Základní škola	Třída	2008	2010	Celkem
ZŠ Josefov 7.A	7	21	20	41
ZŠ Josefov 7.B	7	21	14	35
ZŠ Boženy Němcové 7.A	7	24	23	47
ZŠ Boženy Němcové 7.B	7	27	25	52
ZŠ Na Ostrově 7.A	7	24	18	42
ZŠ Na Ostrově 7.B	7	23	16	39
ZŠ a MŠ Libchavy	7	19	20	39
ZŠ Sopotnice	7	7	6	13
ZŠ a MŠ Lhoty u Potštejna	7	10	9	19
ZŠ Sloupnice	7	17	17	34
ZŠ a MŠ Damníkov	7	7	10	17
ZŠ Solnice 7. A	7	30	15	45
ZŠ Solnice 7. B			17	17
ZŠ Dolní Dobrouč	7	30	21	51
Celkem		260	231	491

Tabulka 14a. Výsledné hodnoty dotazníku J.E.P.I. u zkoumaného souboru žáků 7. třídy základních škol v roce 2008

Průměrný prospěch	Extraverze	Korelace
	(E) - průměr	PR x E
2,056923077	16,14615385	-0,049942048

Průměrný prospěch	Neuroticismus	Korelace
	(N) - průměr	PR x N
2,056923077	14,58846154	0,051246379

Průměrný prospěch	Lživost	Korelace
	(L) - průměr	PR x L
2,056923077	3,380769231	0,077733244

U souboru 260 žáků 7. třídy základních škol v roce 2008 jsme zjistili následující výsledky.

U extraverze se rovná průměrná hodnota 16,15. Korelace u žáků dosáhla hodnoty -0,05. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi extraverzí a školním prospěchem u žáků 7. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U neuroticismu činí průměrná hodnota 14,59. Korelace u žáků dosáhla hodnoty 0,05. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi neuroticismem a školním prospěchem u žáků 7. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U lživosti představuje průměrná hodnota 3,38. Korelace u žáků dospěla k hodnotě 0,08. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi lživostí a školním prospěchem u žáků 7. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

Tabulka 14b. Výsledné hodnoty dotazníku J.E.P.I. u zkoumaného souboru žáků 7. třídy základních škol v roce 2010

Průměrný prospěch	Extraverze	Korelace
	(E) - průměr	PR x E
1,9	15,37662338	-0,091802161

Průměrný prospěch	Neuroticismus	Korelace
	(N) - průměr	PR x N
1,9	14,36796537	0,2

Průměrný prospěch	Lživost	Korelace
	(L) - průměr	PR x L
1,9	3,238095238	-0,1

U souboru 231 žáků 7. třídy základních škol jsme zjistili následující výsledky.

U extraverze se rovná průměrná hodnota 15,38. Korelace u žáků dosáhla hodnoty -0,09. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi extraverzí a školním prospěchem u žáků 7. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U neuroticismu činí průměrná hodnota 14,36. Korelace u žáků dosáhla hodnoty 0,20. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je **korelace mezi neuroticismem a školním prospěchem u žáků 7. třídy ZŠ statisticky významná. Čím lepší průměrný prospěch, tím větší tendence k neuroticismu.**

U lživosti představuje průměrná hodnota 3,24. Korelace u žáků dosáhla hodnoty -0,10. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi lživostí a školním prospěchem u žáků 7. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

Z korelace vyplývá statisticky významná souvislost mezi lepším prospěchem a vyšší mírou neuroticismu.

5.8.3.2. Korelace mezi hodnotami na škále extraverze, neuroticismu a lživosti se školním prospěchem u žáků 9. třídy ZŠ z výzkumných šetření v roce 2008 a 2010

Tabulka 15. Charakteristiky zkoumaného souboru žáků 9. třídy městských a vesnických základních škol

Základní škola	Třída	2008	2010	Celkem
ZŠ Josefov 9. A	9	17	13	30
ZŠ Josefov 9. B	9	15	18	33
ZŠ Josefov 9. C	9	20		20
ZŠ Boženy Němcové 9. A	9	22	22	44
ZŠ Boženy Němcové 9. B	9	19	26	45
ZŠ Boženy Němcové 9. C	9	16		16
ZŠ Na Ostrově 9. A	9	25	21	46
ZŠ Na Ostrově 9. B	9	16	23	39
ZŠ Libchavy	9	9	16	25
ZŠ Sopotnice	9	14	9	23
ZŠ Lhoty u Potštejna	9	9	11	20
ZŠ Sloupnice	9	18	16	34
ZŠ Damník	9	14	6	20
ZŠ Solnice 9. A	9	30	15	45
ZŠ Solnice 9. B	9		11	11
ZŠ Dolní Dobrouč	9	40	27	67
Celkem		284	234	518

Tabulka 15a. Výsledné hodnoty dotazníku J.E.P.I. u zkoumaného souboru žáků 9. třídy základních škol v roce 2008

Průměrný prospěch	Extraverze	Korelace
	(E) - průměr	PR x E
1,91056338	17,01760563	-0,104314467

Průměrný prospěch	Neuroticismus	Korelace
	(N) - průměr	PR x N
1,91056338	14,44366197	-0,012815055

Průměrný prospěch	Lživost	Korelace
	(L) - průměr	PR x L
1,91056338	2,919014085	0,059707295

U souboru 284 žáků 9. třídy základních škol jsme zjistili tyto výsledky.

U extraverze činí průměrná hodnota 17,02. Korelace u žáků dosáhla hodnoty -0,10. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi extraverzí a školním prospěchem u chlapců 9. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U neuroticismu se rovná průměrná hodnota 14,44. Korelace u žáků dosáhla hodnoty -0,01. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi neuroticismem a školním prospěchem u chlapců 9. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U lživosti představuje průměrná hodnota 2,92. Korelace u žáků dosáhla hodnoty 0,06. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi lživostí a školním prospěchem u chlapců 9. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

Tabulka 15b. Výsledné hodnoty dotazníku J.E.P.I. u zkoumaného souboru žáků 9. třídy základních škol v roce 2010

Průměrný prospěch	Extraverze	Korelace
	(E) - průměr	PR x E
2,0	16,89316239	0,047181006

Průměrný prospěch	Neuroticismus	Korelace
	(N) - průměr	PR x N
2,0	14,1025641	0,075952968

Průměrný prospěch	Lživost	Korelace
	(L) - průměr	PR x L
2,0	2,645299145	0,058212159

U souboru 234 žáků 9. třídy základních škol jsme zjistili tyto výsledky.

U extraverze činí průměrná hodnota 16,89. Korelace u žáků dosáhla hodnoty 0,05. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi extraverzí a školním prospěchem u žáků 9. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U neuroticismu dosahuje průměrné hodnoty 14,10. Korelace u žáků dosáhla hodnoty 0,08. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi neuroticismem a školním prospěchem u žáků 9. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

U lživosti představuje průměrná hodnota 2,65. Korelace u žáků dosáhla hodnoty 0,06. Na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) je korelace mezi lživostí a školním prospěchem u žáků 9. třídy ZŠ statisticky nevýznamná.

Korelací nebyla prokázána statistická významnost mezi proměnnými.

5.8.3.3. Porovnání korelací mezi hodnotami na škále extraverze, neuroticismu a lživosti se školním prospěchem u žáků 7. třídy v roce 2008 a 9. třídy ZŠ v roce 2010

Tabulka 16. Charakteristiky zkoumaného totožného souboru žáků městských a vesnických základních škol v rozmezí dvou let

Třída	Rok	Počet žáků
7	2008	260
9	2010	234
Celkem		494

Tabulka 16a. Porovnání hodnot dotazníku J.E.P.I. u zkoumaného souboru žáků 7. třídy v roce 2008 a 9. třídy v roce 2010 ZŠ

Ročník	Průměrný prospěch	Extraverze	Korelace
		(E) - průměr	PR x E
7. třída 2008	2,056923077	16,14615385	-0,049942048
9. třída 2010	2,0	16,89316239	0,047181006
	Průměrný prospěch	Neuroticismus	Korelace
		(N) - průměr	PR x N
7. třída 2008	2,056923077	14,58846154	0,051246379
9. třída 2010	2,0	14,1025641	0,075952968

	Průměrný prospěch	Lživost	Korelace
		(L) - průměr	PR x L
7. třída 2008	2,056923077	3,380769231	0,077733244
9. třída 2010	2,0	2,645299145	0,058212159

U extraverze i u neuroticismu je korelace se školním prospěchem na hladině významnosti $\alpha=0,05$ (0,194) u sledovaných souborů žáků ZŠ statisticky nevýznamná.

Získané hodnoty jsou víceméně obdobné, z čehož usuzujeme na správnost výsledků a neměnnost ve vývoji vzájemných vztahů sledovaných proměnných.

5.8.4. Komparace v rámci souborů v J.E.P.I. a školním prospěchu

V následující podkapitole předkládáme statistické výpočty výsledků t-testů získané prostřednictvím programu Microsoft Excel. Pro analýzu dat byl aplikován Studentův t-test. Výsledné tabulky jsou doplněny charakteristikou zkoumaného souboru a slovní interpretací. Matice základních dat je uvedena v příloze č. 15 – 18. Výsledky dvouvýběrového F-testu potřebného pro výpočet Studentova t-testu se nacházejí v příloze č. 10 – 14.

5.8.4.1. Komparace v rámci 7. tříd ZŠ v J.E.P.I. a ve školním prospěchu

Tabulka 17. Charakteristiky zkoumaného souboru žáků 7. tříd základních škol

Základní škola	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
	2008				2010			
ZŠ Josefov A	7	11	9	20	7	7	13	20
ZŠ Josefov B	7	14	7	21	7	7	7	14
ZŠ Boženy Němcové A	7	10	14	24	7	14	9	23
ZŠ Boženy Němcové B	7	14	13	27	7	12	13	25
ZŠ Na Ostrově A	7	15	9	24	7	11	7	18
ZŠ Na Ostrově B	7	13	10	23	7	8	8	16

ZŠ Libchavy	7	10	9	19	7	13	7	20
ZŠ Sopotnice	7	6	1	7	7	1	5	6
ZŠ Lhoty u Potštejna	7	7	3	10	7	6	3	9
ZŠ Sloupnice	7	10	7	17	7	10	7	17
ZŠ Damníkovi	7	3	4	7	7	7	3	10
ZŠ Solnice A	7	15	15	30	7	7	8	15
ZŠ Solnice B					7	6	11	17
ZŠ Dolní Dobrouč	7	19	11	30	7	9	12	21
Celkem		147	112	259		118	113	231
Souhrn								490

Tabulka 17a. Výsledné hodnoty rozdílů mezi všemi žáky 7. tříd základních škol v J.E.P.I (rok 2008 a 2010)

Extraverze 7. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>E 7 08</i>	<i>E 7 10</i>
Stř. hodnota	16,146154	15,376623
Rozptyl	16,287437	18,05319
Pozorování	260	231
Společný rozptyl	17,117955	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	489	
t stat	2,0570829	
P(T<=t) (1)	0,020104	
t krit (1)	1,6479757	
P(T<=t) (2)	0,0402081	
t krit (2)	1,964827	

Neuroticismus 7. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>N 7 08</i>	<i>N 7 10</i>
Stř. hodnota	14,588462	14,367965
Rozptyl	17,440021	25,877056
Pozorování	260	231
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	446	
t stat	0,5210202	
P(T<=t) (1)	0,3013056	
t krit (1)	1,6482773	
P(T<=t) (2)	0,6026112	
t krit (2)	1,9652971	

Lživost 7. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>L 7 08</i>	<i>L 7 10</i>
Stř. hodnota	3,3807692	3,2380952
Rozptyl	4,6922928	5,2778468
Pozorování	260	231
Společný rozptyl	4,9677068	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	489	
t stat	0,7079764	
P(T<=t) (1)	0,2396486	
t krit (1)	1,6479757	
P(T<=t) (2)	0,4792972	
t krit (2)	1,964827	

Závěr:

Extraverze: $t_{\text{stat}} > t_{\text{krit}} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

Neuroticismus: $t_{\text{stat}} < t_{\text{krit}} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

Lživost: $t_{\text{stat}} < t_{\text{krit}} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

V případě porovnání v sekci **extraverze** jsme prostřednictvím dvouvýběrového F- testu dospěli k závěru, že rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů není statisticky významný. Na základě tohoto zjištění jsme zvolili dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který prokázal statisticky významný rozdíl mezi sledovanými výběry v průměrech. Můžeme tedy říci, že mezi žáky 7. tříd z roku 2008 a žáky 7. tříd z roku 2010 (pro vysvětlení významu spojení třídy a roku odkazujeme na kapitolu 5. 5. a 5. 6.) je prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti α . Žáci sedmé třídy z roku 2008 vykazují vyšší míru extraverze oproti žákům 7. třídy z roku 2010.

V oblasti **neuroticismu** prokázal F-test statisticky významný rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů, proto jsme aplikovali dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů, který neprokázal, že by mezi průměry sledovaných souborů žáků v dané oblasti existoval statisticky významný rozdíl. Mezi oběma soubory žáků jsme nezjistili statisticky významný rozdíl v míře neuroticismu.

Podobně použitý F-test neshledal v oblasti **lživosti** mezi rozptyly sledovaných souborů statisticky významný rozdíl. Následně zvolený dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů neprokázal ani statisticky významný rozdíl mezi průměry obou souborů.

Tabulka 17b. Výsledné hodnoty rozdílů mezi všemi žáky 7. třídy základních škol ve školním prospěchu (rok 2008 a 2010)

Průměrný prospěch 7. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>PR 7 08</i>	<i>PR 7 10</i>
Stř. hodnota	2,0569231	1,9398268
Rozptyl	0,520531	0,2781513
Pozorování	260	231
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	472	
t stat	2,0679989	
P(T<=t) (1)	0,0195922	
t krit (1)	1,6480883	
P(T<=t) (2)	0,0391843	
t krit (2)	1,9650026	

Závěr:

Průměrný prospěch:

t stat > t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

V rámci oblasti zaměřené na **průměrný prospěch** dvouvýběrový F-test prokázal statisticky významný rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů. Aplikovali jsme tedy dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů, který prokázal statisticky významný rozdíl mezi průměry obou sledovaných souborů. Můžeme říci, že mezi žáky 7. tříd z roku 2008 a žáky 7. tříd z roku 2010 je prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti α , tj. průměrný prospěch žáků 7. třídy v roce 2008 byl slabší než průměrný prospěch žáků 7. třídy v roce 2010. Žáci sedmé třídy z roku 2010 vykazují vyšší tendenci k lepšímu prospěchu oproti žákům 7. třídy z roku 2008.

5.8.4.2. Komparace v rámci 9. tříd ZŠ v J.E.P.I. a ve školním prospěchu

Tabulka 18. Charakteristiky zkoumaného souboru žáků 9. třídy základních škol

Základní škola	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
	2008				2010			
ZŠ Josefov A	9	7	10	17	9	8	5	13
ZŠ Josefov B	9	4	11	15	9	11	7	18
ZŠ Josefov C	9	11	9	20				
ZŠ Boženy Němcové A	9	8	14	22	9	7	15	22
ZŠ Boženy Němcové B	9	8	11	19	9	11	15	26
ZŠ Boženy Němcové C	9	6	10	16				
ZŠ Na Ostrově A	9	15	10	25	9	11	10	21
ZŠ Na Ostrově B	9	7	9	16	9	12	11	23
ZŠ Libchavy	9	4	5	9	9	8	8	16
ZŠ Sopotnice	9	5	9	14	9	6	3	9
ZŠ Lhoty u Potštejna	9	5	4	9	9	7	4	11
ZŠ Sloupnice	9	4	14	18	9	9	7	16
ZŠ Damníkuv	9	6	8	14	9	4	2	6
ZŠ Solnice A	9	18	12	30	9	9	6	15
ZŠ Solnice B					9	4	7	11
ZŠ Dolní Dobrouč	9	24	16	40	9	15	12	27
Celkem		132	152	284		122	112	234
Souhrn								518

Tabulka 18a. Výsledné hodnoty rozdílů mezi všemi žáky 9. třídy základních škol v J.E.P.I (rok 2008 a 2010)

Extraverze 9. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	E 9 08	E 9 10
Stř. hodnota	17,017606	16,893162
Rozptyl	17,649866	15,057206
Pozorování	284	234
Společný rozptyl	16,479149	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	516	
t stat	0,3472211	
P(T<=t) (1)	0,3642834	
t krit (1)	1,647812	
P(T<=t) (2)	0,7285668	
t krit (2)	1,9645719	

Neuroticismus 9. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	N 9 08	N 9 10
Stř. hodnota	14,443662	14,102564
Rozptyl	22,275967	21,46583
Pozorování	284	234
Společný rozptyl	21,910149	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	516	
t stat	0,8253888	
P(T<=t) (1)	0,2047662	
t krit (1)	1,647812	
P(T<=t) (2)	0,4095323	
t krit (2)	1,9645719	

Lživost 9. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>L 9 08</i>	<i>L 9 10</i>
Stř. hodnota	2,9190141	2,6452991
Rozptyl	3,0640895	3,8865229
Pozorování	284	234
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	471	
t stat	1,6536292	
P(T<=t) (1)	0,0494346	
t krit (1)	1,6480952	
P(T<=t) (2)	0,0988692	
t krit (2)	1,9650133	

Závěr:

Extraverze:

$t_{stat} < t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

Neuroticismus:

$t_{stat} < t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

Lživost:

$t_{stat} < t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

V rámci posouzení v oblasti **extraverze** neukázal F-test mezi rozptyly dvou výběrů statisticky významný rozdíl, proto jsme zvolili dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který ovšem neprokázal statisticky významný rozdíl mezi průměry obou souborů žáků. Mezi žáky 9. tříd v roce 2008 a 9. tříd v roce 2010 můžeme usuzovat na nesignifikantní rozdíl v tendenci k extraverzi.

Podobně jsme postupovali i v oblasti **neuroticismu**, kde rovněž nebyl pomocí F-testu statisticky významný rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů prokázán. Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů dospěl k obdobnému závěru, kdy se neprokázala existence statisticky významného rozdílu mezi průměry obou výběrů v dané oblasti.

Rozdíl míry vidět se v lepším světle se rovněž mezi oběma soubory nepotvrdil jako statisticky významný. Použitý F-test sice shledal v oblasti **lživosti** mezi rozptyly sledovaných souborů statisticky významný rozdíl. Následně zvolený dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů však neprokázal statisticky významný rozdíl mezi průměry obou souborů.

Tabulka 18b. Výsledné hodnoty rozdílů mezi všemi žáky 9. třídy základních škol ve školním prospěchu (rok 2008 a 2010)

Průměrný prospěch 9. třída 2008 a 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>PR 9 08</i>	<i>PR 9 10</i>
Stř. hodnota	1,9105634	1,965812
Rozptyl	0,3930329	0,3188262
Pozorování	284	234
Společný rozptyl	0,3595248	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	516	
	-	
t stat	1,0436598	
P(T<=t) (1)	0,1485658	
t krit (1)	1,647812	
P(T<=t) (2)	0,2971315	
t krit (2)	1,9645719	

Závěr:

Průměrný prospěch:

t stat < t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

V oblasti orientované na **průměrný prospěch** dvouvýběrový F- test neprokázal statisticky významný rozdíl mezi rozptyly zkoumaného souboru. Na základě výsledku předchozího testu jsme použili dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů, který ovšem také statisticky významný rozdíl mezi průměry obou sledovaných souborů v dané oblasti neukázal. Můžeme říci, že mezi soubory žáků není prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti, tj. průměrný prospěch žáků obou skupin se významně nemění.

*5.8.4.3. Komparace v rámci 7. třídy 2008 a 9. třídy 2008 ZŠ
v J.E.P.I. a ve školním prospěchu*

Tabulka 19. Charakteristiky zkoumaného totožného souboru žáků základních škol

Základní škola	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
	2008				2008			
ZŠ Josefov A	7	12	9	21	9	7	10	17
ZŠ Josefov B	7	14	7	21	9	4	11	15
ZŠ Josefov C					9	11	9	20
ZŠ Boženy Němcové A	7	10	14	24	9	8	14	22
ZŠ Boženy Němcové B	7	14	13	27	9	8	11	19
ZŠ Boženy Němcové C					9	6	10	16
ZŠ Na Ostrově A	7	15	9	24	9	15	10	25
ZŠ Na Ostrově B	7	13	10	23	9	7	9	16
ZŠ Libchavy	7	10	9	19	9	4	5	9
ZŠ Sopotnice	7	6	1	7	9	5	9	14
ZŠ Lhoty u Potštejna	7	7	3	10	9	5	4	9
ZŠ Sloupnice	7	10	7	17	9	4	14	18
ZŠ Damník	7	3	4	7	9	6	8	14
ZŠ Solnice	7	15	15	30	9	18	12	30
ZŠ Dolní Dobrouč	7	19	11	30	9	24	16	40
Celkem		148	112	260		132	152	284
Souhrn								544

Tabulka 19a. Výsledné hodnoty rozdílů mezi soubory žáků ZŠ 7. třídy v roce 2008 a 9. třídy v roce 2008 v J.E.P.I

Extraverze 7., 9. třída 2008

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	E 7 08	E 9 08
Stř. hodnota	16,146154	17,017606
Rozptyl	16,287437	17,649866
Pozorování	260	284
Společný rozptyl	16,998816	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	542	
t stat	2,4625237	
P(T<=t) (1)	0,0070531	
t krit (1)	1,6476699	
P(T<=t) (2)	0,0141063	
t krit (2)	1,9643504	

Neuroticismus 7., 9. třída 2008

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	N 7 08	N 9 08
Stř. hodnota	14,588462	14,443662
Rozptyl	17,440021	22,275967
Pozorování	260	284
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	541	
t stat	0,3795907	
P(T<=t) (1)	0,3521991	
t krit (1)	1,6476751	
P(T<=t) (2)	0,7043982	
t krit (2)	1,9643585	

Lživost 7., 9. třída 2008

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>L 7 08</i>	<i>L 9 08</i>
Stř. hodnota	3,3807692	2,9190141
Rozptyl	4,6922928	3,0640895
Pozorování	260	284
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	498	
t stat	2,7192039	
P(T<=t) (1)	0,0033862	
t krit (1)	1,6479191	
P(T<=t) (2)	0,0067724	
t krit (2)	1,9647389	

Závěr:

Extraverze:

$t_{stat} > t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

Neuroticismus:

$t_{stat} < t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

Lživost:

$t_{stat} > t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

V oblasti **extraverze** nevykázal F-test mezi rozptyly dvou výběrů statisticky významný rozdíl. Ovšem volený dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů dospěl ke statisticky významnému rozdílu mezi průměry obou souborů. V dimenzi extraverze se mezi žáky 7. a 9. tříd z roku 2008 prokázal na hladině významnosti α statisticky významný rozdíl. Žáci deváté třídy inklinují k vyšší míře extraverze oproti žákům 7. třídy.

Obdobně jsme pokračovali i v oblasti **neuroticismu**, kde ovšem pomocí F-testu byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů. Nicméně použitý dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů neprokázal přítomnost statisticky významného rozdílu mezi průměry obou skupin žáků.

Oblast **lživosti** prokázala prostřednictvím F-testu mezi rozptyly statisticky významný rozdíl a i aplikovaný dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů dospěl k totožnému výsledku. Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi 7. a 9. třídami z roku 2008 na hladině významnosti α . Žáci 7. třídy mají tendenci hodnotit se v lepším světle než žáci 9. třídy z roku 2008.

Tabulka 19b. Výsledné hodnoty rozdílů mezi soubory žáků ZŠ 7. třídy v roce 2008 a 9. třídy v roce 2008 ve školním prospěchu

Průměrný prospěch 7., 9. třída 2008

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	PR 7 08	PR 9 08
Stř. hodnota	2,0569231	1,9105634
Rozptyl	0,520531	0,3930329
Pozorování	260	284
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	515	
t stat	2,5152463	
P(T<=t) (1)	0,0060991	
t krit (1)	1,6478178	
P(T<=t) (2)	0,0121982	
t krit (2)	1,9645809	

Závěr:

Průměrný prospěch:

t stat > t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině

významnosti α

Oblast **průměrného prospěchu** prokázala dvouvýběrovým F- testem statisticky významný rozdíl mezi rozptyly. Následně vybraný dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů potvrdil statisticky významný rozdíl mezi průměry obou sledovaných souborů v dané oblasti. Můžeme konstatovat, že mezi žáky 7. a 9. tříd je prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti α . Žáci 9. třídy dosahují lepšího prospěchu než žáci 7. třídy z roku 2008.

5.8.4.4. Komparace v rámci 7. třídy 2010 a 9. třídy 2010 ZŠ v J.E.P.I. a ve školním prospěchu

Tabulka 20. Charakteristiky zkoumaného totožného souboru žáků základních škol

Základní škola	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
	2010				2010			
ZŠ Josefov A	7	7	13	20	9	8	5	13
ZŠ Josefov B	7	7	7	14	9	11	7	18
ZŠ Boženy Němcové A	7	14	9	23	9	7	15	22
ZŠ Boženy Němcové B	7	12	13	25	9	11	15	26
ZŠ Na Ostrově A	7	11	7	18	9	11	10	21
ZŠ Na Ostrově B	7	8	8	16	9	12	11	23
ZŠ Libchavy	7	13	7	20	9	8	8	16

ZŠ Sopotnice	7	1	5	6	9	6	3	9
ZŠ Lhoty u Potštejna	7	6	3	9	9	7	4	11
ZŠ Sloupnice	7	10	7	17	9	9	7	16
ZŠ Damník	7	7	3	10	9	4	2	6
ZŠ Solnice A	7	7	8	15	9	9	6	15
ZŠ Solnice B	7	6	11	17	9	4	7	11
ZŠ Dolní Dobrouč	7	9	12	21	9	15	12	27
Celkem		118	113	231		122	112	234

Tabulka 20a. Výsledné hodnoty rozdílů mezi soubory žáků ZŠ 7. třídy v roce 2010 a 9. třídy v roce 2010 v J.E.P.I

Extraverze 7., 9. třída 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>E 7 10</i>	<i>E 9 10</i>
Stř. hodnota	15,376623	16,893162
Rozptyl	18,05319	15,057206
Pozorování	231	234
Společný rozptyl	16,545492	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	463	
	-	
t stat	4,0197698	
P(T<=t) (1)	3,4E-05	
t krit (1)	1,6481513	
P(T<=t) (2)	6,799E-05	
t krit (2)	1,9651008	

Neuroticismus 7., 9. třída 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>N 7 10</i>	<i>N 9 10</i>
Stř. hodnota	14,367965	14,102564
Rozptyl	25,877056	21,46583
Pozorování	231	234
Společný rozptyl	23,657152	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	463	
t stat	0,588314	
P(T<=t) (1)	0,2783042	
t krit (1)	1,6481513	
P(T<=t) (2)	0,5566084	
t krit (2)	1,9651008	

Lživost 7., 9. třída 2010

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>L 7 10</i>	<i>L 9 10</i>
Stř. hodnota	3,2380952	2,6452991
Rozptyl	5,2778468	3,8865229
Pozorování	231	234
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	451	
t stat	2,9843097	
P(T<=t) (1)	0,0014983	
t krit (1)	1,6482393	
P(T<=t) (2)	0,0029966	
t krit (2)	1,9652378	

Závěr:

Extraverze:

t stat > t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů

je statisticky významný na hladině významnosti α

Neuroticismus:

t stat < t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů

není statisticky významný na hladině významnosti α

Lživost:

t stat > t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

V dimenzi **extraverze** jsme prostřednictvím dvouvýběrového F- testu dospěli k závěru, že rozdíl mezi rozptyly dvou výběrů není statisticky významný. Na základě tohoto zjištění jsme vybrali dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který statisticky významný rozdíl mezi sledovanými výběry v průměrech prokázal. Můžeme tedy říci, žáci deváté třídy z roku 2010 vykazují na hladině významnosti α vyšší míru extraverze oproti žákům 7. třídy z roku 2010.

Oblast zaměřená na **neuroticismus** nedospěla F-testem ke statisticky významnému rozdílu mezi rozptyly, proto jsme aplikovali dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který existenci statisticky významného rozdílu mezi průměry vybraných souborů žáků neprokázal.

Podobně použitý F-test naopak shledal v oblasti **lživosti** mezi rozptyly stanovených souborů statisticky významný rozdíl a následně zvolený dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů rovněž prokázal statisticky významný rozdíl na hladině významnosti α mezi průměry obou souborů. Můžeme stanovit, že žáci 7. třídy mají tendenci hodnotit se v lepším světle než žáci 9. třídy z roku 2010.

Tabulka 20b. Výsledné hodnoty rozdílů mezi soubory žáků ZŠ 7. třídy v roce 2010 a 9. třídy v roce 2010 ve školním prospěchu

Průměrný prospěch 7., 9. třída 2010

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	PR 7 10	PR 9 10
Stř. hodnota	1,9398268	2,0023504
Rozptyl	0,2781513	0,3423382
Pozorování	231	234
Společný rozptyl	0,3104527	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	463	
t stat	1,2098558	
P(T<=t) (1)	0,1134758	
t krit (1)	1,6481513	
P(T<=t) (2)	0,2269516	
t krit (2)	1,9651008	

Závěr:

Průměrný prospěch:

$t_{stat} < t_{krit} (2)$, tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

Dvouvýběrový F- test neprokázal v oblasti zaměřené na **průměrný prospěch** statisticky významný rozdíl mezi rozptyly zkoumaného souboru. K obdobnému výsledku jsme dospěli i v případě aplikace dvouvýběrového t-testu s rovností rozptylů, který mezi průměry obou souborů žáků statisticky významný rozdíl neobjevil. Můžeme říci, že mezi soubory žáků není prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti, tj. průměrný prospěch žáků obou skupin se významně nemění.

5.8.4.5. Komparace v rámci 7. třídy 2008 a 9. třídy 2010 ZŠ v J.E.P.I. a ve školním prospěchu (identický soubor žáků)

Tabulka 21. Charakteristiky zkoumaného totožného souboru žáků základních škol

Základní škola	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
ZŠ Josefov A	7	12	9	21	9	8	5	13
ZŠ Josefov B	7	14	7	21	9	11	7	18
ZŠ Boženy Němcové A	7	10	14	24	9	7	15	22
ZŠ Boženy Němcové B	7	14	13	27	9	11	15	26
ZŠ Na Ostrově A	7	15	9	24	9	11	10	21
ZŠ Na Ostrově B	7	13	10	23	9	12	11	23
ZŠ Libchavy	7	10	9	19	9	8	8	16
ZŠ Sopotnice	7	6	1	7	9	6	3	9
ZŠ Lhoty u Potštejna	7	7	3	10	9	7	4	11
ZŠ Sloupnice	7	10	7	17	9	9	7	16
ZŠ Damníkov	7	3	4	7	9	4	2	6
ZŠ Solnice A	7	15	15	30	9	9	6	15
ZŠ Solnice B					9	4	7	11
ZŠ Dolní Dobrouč	7	19	11	30	9	15	12	27
Celkem		148	112	260		122	112	234
Souhrn								494

Tabulka 21a. Výsledné hodnoty rozdílů mezi soubory žáků ZŠ 7. třídy v roce 2008 a 9. třídy v roce 2010 v J.E.P.I

Extraverze vybraných souborů

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>E 7 08</i>	<i>E 9 10</i>
Stř. hodnota	16,146154	16,893162
Rozptyl	16,287437	15,057206
Pozorování	260	234
Společný rozptyl	15,704828	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	492	
	-	
t stat	2,0918961	
P(T<=t) (1)	0,0184799	
t krit (1)	1,6479566	
P(T<=t) (2)	0,0369598	
t krit (2)	1,9647973	

Neuroticismus vybraných souborů

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>N 7 08</i>	<i>N 9 10</i>
Stř. hodnota	14,588462	14,102564
Rozptyl	17,440021	21,46583
Pozorování	260	234
Společný rozptyl	19,346553	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	492	
t stat	1,2259533	
P(T<=t) (1)	0,1104013	
t krit (1)	1,6479566	
P(T<=t) (2)	0,2208027	
t krit (2)	1,9647973	

Lživost vybraných souborů

Dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů

	<i>L 7 08</i>	<i>L 9 10</i>
Stř. hodnota	3,3807692	2,6452991
Rozptyl	4,6922928	3,8865229
Pozorování	260	234
Společný rozptyl	4,3106985	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	492	
t stat	3,9311744	
P(T<=t) (1)	4,833E-05	
t krit (1)	1,6479566	
P(T<=t) (2)	9,665E-05	
t krit (2)	1,9647973	

Závěr:

Extraverze:

t stat > t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

Neuroticismus:

t stat < t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině významnosti α

Lživost:

t stat > t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **je** statisticky významný na hladině významnosti α

V rámci posouzení v oblasti **extraverze** neukázal F-test mezi rozptyly dvou výběrů statisticky významný rozdíl, proto jsme zvolili dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který však statisticky významný rozdíl mezi průměry obou souborů žáků prokázal. Mezi žáky 7. tříd v roce 2008 a 9. tříd v roce 2010 můžeme usuzovat na signifikantní rozdíl v tendenci

k extraverci na hladině významnosti α . Žáci 9. třídy v roce 2010 vykazují vyšší sklon k extraverci než v 7. třídě v roce 2008.

F-test neprokázal sklon k labilitě v oblasti **neuroticismu**, neboť se mezi rozptyly nepotvrdil staticky významný rozdíl. Obdobný výsledek přinesl i dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který rovněž neprokázal statisticky významný rozdíl v průměrech sledovaných souborů žáků 7. a 9. tříd.

V oblasti zaměřující se na **lživost** nezjistil F-test statisticky významný rozdíl mezi dvěma rozptyly, proto jsme i zde zvolili dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů, který ovšem tentokrát prokázal na hladině významnosti α statisticky významný rozdíl mezi sledovanými soubory v průměrech. Můžeme konstatovat, že tendence vidět se v lepším světle vykazuje mezi identickým souborem žáků 7. a 9. tříd v rozmezí dvou let statisticky významný rozdíl. Žáci v 7. třídě měli tendenci hodnotit se lépe, než jací byli ve skutečnosti, oproti období za dva roky, kdy navštěvovali 9. třídu.

Tabulka 21b. Výsledné hodnoty rozdílů mezi soubory žáků ZŠ 7. třídy v roce 2008 a 9. třídy v roce 2010 ve školním prospěchu

Průměrný prospěch vybraných souborů

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	<i>PR 7 08</i>	<i>PR 9 10</i>
Stř. hodnota	2,0569231	2,0023504
Rozptyl	0,520531	0,3423382
Pozorování	260	234
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	487	
t stat	0,9270897	
P(T<=t) (1)	0,1771696	
t krit (1)	1,6479885	
P(T<=t) (2)	0,3543392	
t krit (2)	1,964847	

Závěr:

Průměrný prospěch:

t stat < t krit (2), tj. rozdíl v průměrech sledovaných výběrů **není** statisticky významný na hladině

významnosti α

U oblasti orientované na **průměrný prospěch** byl dvouvýběrovým F-testem zjištěn statisticky významný rozdíl mezi rozptyly. Nicméně dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů nepotvrdil statisticky významný rozdíl mezi průměry obou sledovaných souborů v dané oblasti. Můžeme říci, že mezi soubory žáků není prokázán signifikantní rozdíl na hladině významnosti, tj. průměrný prospěch žáků v rozmezí dvou let se významně neliší.

5.8.5. K platnosti hypotéz

Ve výzkumu jsme vymezili následující hypotézy, které jsme ověřili příslušnými statistickými metodami:

Ho: Žáci 9. tříd nebudou oproti žákům 7. tříd vykazovat statisticky významněji sklon k vyšší míře neuroticismu.

K platnosti Ho: Hypotéza se potvrdila. U *žáků 7. a 9. tříd z roku 2008*, blíže viz ad 5.8.4.3., tab. 19a., u *žáků 7. a 9. tříd z roku 2010*, blíže viz ad 5.8.4.4., tab. 20a., u *totožného souboru žáků 7. a 9. tříd z roku 2008 a 2010*, blíže viz ad 5.8.4.5., tab. 21a. jsme statisticky významný rozdíl v míře neuroticismu mezi soubory žáků na hladině významnosti neprokázali a hypotéza byla přijata.

H1: Žáci 9. tříd budou oproti žákům 7. tříd vykazovat statisticky významněji sklon k vyšší míře extraverze.

K platnosti H1: Hypotéza se potvrdila. Žáci 9. tříd vykazují na hladině významnosti α vyšší míru extraverze než žáci 7. tříd, blíže viz ad 5.8.4.3., tab. 19a. (*7. a 9. tříd z roku 2008*), viz ad 5.8.4.4., tab. 20a. (*žáků 7. a 9. tříd z roku 2010*), blíže viz ad 5.8.4.5., tab. 21a. (*totožný soubor žáků 7. tříd z roku 2008 a 9. tříd z roku 2010*).

H2: Žáci 9. tříd budou oproti žákům 7. tříd budou statisticky významněji dosahovat lepšího prospěchu.

K platnosti H2: Hypotéza se nepotvrdila. Dospěli jsme k závěru, že v roce 2008 žáci 9. tříd vykazují vyšší míru školní úspěšnosti než žáci 7. třídy, blíže viz ad 5.8.4.3., tab. 19a. na hladině významnosti α . Avšak statisticky významný rozdíl v míře školní úspěšnosti mezi soubory žáků 7. a 9. tříd z roku 2010, blíže viz ad 5.8.4.4., tab. 20a. a totožným souborem žáků 7. a 9. tříd z roku 2008 a 2010, blíže viz ad 5.8.4.5., tab. 21a. se neprokázal a hypotéza nebyla přijata.

H3: Žáci tříd stejného ročníku z roku 2010 budou oproti žákům tříd stejného ročníku z roku 2008 projevovat statisticky významněji vyšší míru extraverze.

K platnosti H3: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledky výzkumu prokázaly statisticky významný rozdíl v míře extraverze mezi žáky 7. tříd, blíže viz ad 5.8.4.1., tab. 17a. na hladině významnosti α . Nicméně se jednalo o rozdíl ve prospěch žáků tříd z roku 2008. Ke statisticky významnému rozdílu jsme nedospěli ani mezi žáky 9. tříd, blíže viz ad 5.8.4.2. 18a. Hypotéza tak nebyla přijata.

H4: Se zvyšující se mírou školní úspěšnosti bude u obou souborů statisticky významně spojena vyšší hladina neuroticismu.

K platnosti H4: Hypotéza se nepotvrdila. Výsledky výzkumu prokázaly na hladině významnosti α statisticky významnou souvislost mezi mírou školního prospěchu a vyšší hladinou neuroticismu u žáků 7. tříd v roce 2010, blíže viz ad 5.8.3.1., tab. 14b. Naopak u žáků 7. tříd z roku 2008, blíže viz ad 5.8.3.1., tab. 14a., žáků 9. tříd z roku 2008, blíže viz ad 5.8.3.2., tab. 15a., a žáků 9. tříd z roku 2010, blíže viz ad 5.8.3.2., tab. 15b., nebyla hypotéza ověřena.

6. DISKUZE

Dítě se prostřednictvím výchovy učí rozeznávat žádoucí a nežádoucí chování. V dospívání však zpravidla jedinec nechce přijmout to, co přichází od autorit. Častěji i porušuje dosud uznávané normy. Za spory s dospělými můžeme hledat obranu proti nejistotě. Dospívající se snaží uplatnit vlastní názor, z důvodu přecitlivělosti odmítá kritiku, i když touží po upřímnosti. Za pomoci vrstevníků hledá novou identitu a v tomto období může dojít k různým formám poruchového chování. Langmeier, Balcar, Špitz (2010, s. 302) se například domnívají, že poruchy chování, horší prospěch, poruchy sociálních vztahů a tendence k alkoholové a drogové závislosti v dospívání jsou typické pro děti s deprivací.

Jak často jen slýchává dospívající ve svém okolí, že úspěšní lidé se mají v životě lépe. Rodiče dětem radí, aby se dobře učily, neboť jedině tak mohou podle nich něčeho dosáhnout. Nicméně prospěch žáka není jen jeho vlastním úspěchem či neúspěchem, ale podílí se na něm mnoho dalších vlivů. Řada autorů se věnuje zkoumání faktorů ovlivňujících úspěšnost žáka ve škole. Přesto zůstává odvětví více či méně neprozkoumáno.

Podobně jako se mnoho činitelů podílí na míře úspěšnosti, rozlišujeme i různé příčiny neprospěchu. Žáci sdílejí stejnou školu a třídu se svými spolužáky a každý z nich má možnost být úspěšný. Avšak každý z nich disponuje jinými předpoklady, které jim mohou pomáhat či je limitovat. Podobně jako je žák vybaven různými schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi se školou a motivovaností ke školní práci, rozlišují se rozdíly v přístupu, zkušenostech a motivaci učitelů. Žáci i učitelé se však ocitují na jedné lodi a pracují na naplnění společného cíle. Na základě kvality jejich spolupráce se může podařit cíl úspěšně či neúspěšně naplnit.

Descombe (in Kyriacou, 2005, s. 90) uvádí, že školní stres se mezi žáky umísťuje na předních příčkách. Největší podíl zaujímá strach ze zkoušení, písemných prací a závěrečných zkoušek. S obdobnými výsledky skončila i studie Gallaghera a Millara (in Kyriacou, 2005, s. 91 - 92), kde se navíc objevily obavy z budoucnosti. Podle autorů se u dospívajících můžeme setkat s velmi pozitivním hodnocením sebe sama. Podle McDonalda (in Kyriacou, 2005, s. 90) pramení úzkost z obavy žáka,

že neuspěje, a z obavy, jak na to bude následně reagovat okolí. Neúspěch tak ovlivní jeho sebehodnocení. Úzkost provází řada fyziologických projevů, např. pocení, bušení srdce apod., které jsou samy o sobě pro jedince nepříjemné. Samotná úzkost může být impulzem pro kvalitní přípravu, ale její míra nesmí být nadměrně velká.

Na učení mají vedle žáků a učitelů vliv i prostředí školy, atmosféra tříd, pojetí vyučovací hodiny, používané výukové materiály, přestávky a v neposlední řadě i rodinné prostředí, vztahy s vrstevníky či mimoškolní aktivity a jiné. Podle studie Costa a McCrae (in Hřebíčková a kol., 2010, s. 31 - 39) ovlivňuje osobní pohodu například extraverte v úzké vazbě na pozitivní citové vztahy a neuroticismus, který souvisí s pocitem štěstí a negativním citovým stavem. Lze říci, že nejvýraznější vliv ve studii vykázal neuroticismus. K obdobnému zjištění dospěla Ficková (in Hřebíčková a kol., 2010, s. 31 - 39). Podle ní se na emočním prožívání dospívajících rovněž podílí především neuroticismus. Stejný výsledek přinesl i výzkum Hřebíčkové a kol. (2010, s. 31 – 39). Osobní pohoda má navíc úzkou vazbu na kvalitu života dětí. Hlaváčková, Csémy a kol. (2010, s. 138 – 145) provedli studii, kde zkoumali kvalitu života dospívajících. Zjistili, že více než 80% dětí se cítí šťastných. Jedná se o poměrně vysokou hodnotu, kterou se podařilo získat mezi dětmi z nerizikových prostředí. Osobní pohodu, kvalitu života či radost řadíme mezi významné činitele podílející se na školní úspěšnosti.

Z výsledků výzkumných studií vyplývá, že školní strachy nejsou mezi dětmi ničím neobvyklým. Setkávají se s nimi od počátku povinné školní docházky až po studia na vysokých školách. Výzkum Michalčákové (2007, s. 97 – 110), o kterém jsme se již zmiňovali v kapitole úspěšný a neúspěšný žák, potvrzuje mínění řady odborníků, že školní obavy zaujímají v žebříčku strachů u dětí významné místo. Zároveň autorka prokázala, že existuje souvislost mezi věkem a školním strachem. Se zvyšujícím se věkem školní strachy u žáků narůstají. Lze se domnívat, že příčina tkví v požadavcích na vyšší školní výkon a jeho hodnocení. Strach z písemných prací a prověrek se u zkoumaného souboru žáků během dvou let zvedl cca o 6%, podobně jako u strachu ze známek a vysvědčení. Například u žáků 7. tříd zastoupených ve výzkumu se mezi školními strachy objevily známky a

vysvědčení v četnosti 33,1%, písemka v 16,4% a škola v 8,8%. Domníváme se tedy, že školní strachy budou s přibývajícími léty narůstat. K výzkumu autorky se ještě vrátíme při analýze výsledků našeho výzkumu.

Na základě dosavadních poznatků a nejednoznačnosti výsledků jsme se odhodlali provést výzkum se zaměřením na problematiku školní úspěšnosti žáků na základní škole. Jako hlavní cíl jsme si stanovili posouzení statisticky významné souvislosti mezi tendencí k emočním poruchám a školní úspěšností žáků na základních školách. Definovaný výzkumný problém jsme řešili porovnáním vzájemného vztahu extraverte, neuroticismu a školního prospěchu. Z hlediska potřeby širšího věkového rozmezí jsme výzkumné šetření realizovali u žáků 7. a 9. tříd vybraných základních škol.

Zjištění míry vlivu jednotlivých výše uvedených proměnných na školní úspěšnost představovalo rozhodující kritérium při sestavování cílů výzkumu. V prvním cíli jsme porovnali profily výzkumného souboru s normou v dotazníku J.E.P.I. Úkolem následujícího cíle bylo posouzení, zda existuje pozitivní či negativní korelace mezi sklonem k extraverci a neuroticismu a školním prospěchem. Další cíle se věnovali porovnání rozdílů mezi soubory navzájem. Statisticky významnou souvislost z hlediska neuroticismu daného dotazníkem J.E.P.I a z pohledu kritérií úspěšnosti jsme sledovali mezi žáky 7. a 9. tříd a mezi žáky původních 7. tříd se stejným souborem, tj. současnými 9. třídami v rozmezí dvou let (detailně viz kapitola 5. 2.).

Stanovené cíle se nám staly podkladem pro formulaci pěti hypotéz, které se skládají z jedné nulové hypotézy a čtyř hypotéz alternativních. Čtyři z nich jsou orientované na zjištění rozdílů mezi soubory, čímž se zvyšuje reliabilita měření. Ve třech hypotézách porovnáváme rozdíly mezi žáky 7. a 9. tříd, kde porovnáváme statisticky významnou souvislost v míře extraverte, neuroticismu a průměrném prospěchu. V jedné hypotéze se věnujeme zvlášť souboru 7. tříd a zvlášť souboru 9. tříd a porovnáváme v rámci ročníku statistickou významnost ve vztahu k extraverci. Poslední hypotéza je věnována posouzení předpokladu pozitivní korelace mezi školní úspěšností a hladinou neuroticismu (blíže viz kapitola 5. 3.).

Celkem jsme zrealizovali dvě výzkumná šetření v souboru žáků základních škol. První z nich jsme provedli v roce 2008 a druhé v roce 2010 (detailněji viz kapitola 5. 6.). Obě dvě proběhla na stejných základních školách a ve stejných ročnících.

Sběr dat se uskutečnil na třech městských základních školách v Královéhradeckém kraji a sedmi vesnických základních školách v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Ve výzkumu jsme se zaměřili na žáky 7. a 9. tříd základních škol. V roce 2008 se výzkumného šetření anonymně zúčastnilo 544 žáků z 12 sedmých a 14 devátých tříd a v roce 2010 celkem 465 žáků z 13 sedmých a 15 devátých tříd. Celkově se tak do výzkumu zapojilo celkem 1009 žáků z 25 sedmých a 29 devátých tříd z 10 základních škol. Jednalo se v obou letech o rozdílné soubory žáků, pouze žáci 7. třídy z roku 2008 a 9. třídy z roku 2010 tvoří identický soubor žáků. Rozdílný počet osob v totožném souboru žáků mezi výzkumy je dán přirozenými obměnami v počtu žáků (stěhování, propadnutí apod.) (podrobněji viz kapitola 5. 5.).

Abychom získali potřebná data od výzkumného souboru, zvolili jsme dva dotazníky (blíže viz kapitola 5. 4. 1.). Oba dotazníky jsme distribuovali skupinově v rámci jedné třídy. V jedné vyučovací hodině se podařilo navštívit postupně dvě třídy. V kooperaci s vedením školy jsme se snažili připravit pro žáky co nejlepší podmínky pro samotnou práci s dotazníky. Jejich vyplňování jim po úvodním sdělení instrukcí nezabralo příliš času (viz příloha č. 3). Ve standardizovaném dotazníku J.E.P.I. jsme se setkali převážně se srozumitelností otázek. Případné otázky od žáků směřovali především na vysvětlení některých slov, např. slova šprýmař. Případně se doptávali, zda se musí vždy přiklonit k jedné z variant (ano, ne), když si nejsou jisti odpovědí. Někteří žáci připisovali k volbě své odpovědi slovní zdůvodnění.

Pro účely zjištění prospěchu jsme zvolili vlastnoručně vytvořený dotazník, ve kterém měli žáci z nabídnutých možností zakroužkovat průměr známek na vysvědčení za sledované období (viz příloha č. 6 - 9). Jednalo se o pět škál s 10 možnostmi výběru průměrů známek, které byly stanoveny na jedno desetinné místo. Při prvním výzkumném šetření v roce 2008 jsme v přípravném, zkušebním rozdání dotazníku zjišťování prospěchu

mezi žáky zjistili, že žákům činí obtíže vybavit si průměr známek z vysvědčení. Rozhodli jsme se tedy upravit původní verzi dotazníku, která obsahovala průměry známek za poslední tři vysvědčení, a ve výsledné podobě dotazníku ponechat pouze výběr průměru známek z posledního vysvědčení. Po zkušenostech z roku 2008 jsme se však v roce 2010 rozhodli vrátit k původnímu modelu dotazníku zjišťování školního prospěchu, který obsahoval výběr známek za poslední tři vysvědčení. Abychom vyplňování průměrů žákům usnadnili a eliminovali tak obtíže, které měli v roce 2008, požádali jsme o pomoc samotné pedagogy, kteří ze školních výkazů průměry známek z vysvědčení žákům poskytli. Snížila se tak i doba potřebná pro vyplnění dotazníku. Jelikož u dotazníku nebylo možné porovnat získaná data s výsledky standardního vzorku, rozhodli jsme úspěšnost porovnat prostřednictvím procentuelního zastoupení žáků v jednotlivých úrovních průměru (podrobněji viz kapitola 5. 6.).

Abychom mohli určit, zda rozdíl v hodnotách mezi průměrným prospěchem a extravertí nebo neuroticismem vykazuje vzájemný vztah, použili jsme korelace pro metrická data. Konkrétně se jedná o Pearsonův korelační koeficient. Zpracování dat a samotný výpočet proběhl ve statistických programech v Excelu. Pro zjištění, zda mezi dvěma průměrnými výběry je statisticky významný rozdíl, jsme vybrali Studentův t-test. Volbu správného t-testu nám deklaroval předem aplikovaný dvouvýběrový F-test. I v tomto případě jsme pro výpočet t-testu zvolili programy v Excelu (blíže viz kapitola 5. 4. 2).

V kapitole 5. 8. 1. se věnujeme základním výstupům dotazníku J.E.P.I. U položky extraverte dochází k mírným rozdílům mezi výslednými průměrnými hodnotami proměnných. Můžeme konstatovat, že celkové hodnoty souboru žáků 7. i 9. tříd (děti cca 13 a 15 let) zůstávají pod stanovenou normou dotazníku. Pokud porovnáme žáky 7. tříd v roce 2008 s žáky 7. tříd v roce 2010, s překvapením zjišťujeme, že se průměrná hodnota žáků na této škále mezi roky snížila. K obdobnému výsledku docházíme i v porovnání 9. tříd z roku 2008 s 9. třídami z roku 2010. Jelikož jsme měli možnost otestovat žáky v 7. třídě a následně stejný soubor žáků ještě jednou za dva roky, tedy v 9. třídě, orientačně jsme posoudili i jejich dosažené hodnoty, nejen v porovnání s normou, avšak i

mezi sebou navzájem. Můžeme říci, že došlo ke zvýšení průměrných hodnot proměnných u položky extraverze mezi souborem vybraných žáků. Žáci v 9. třídě vykazují vyšší příklon k extraverzi než v 7. třídě. Předpokládáme v daném případě souvislost vyšší míry extraverze s vyšším věkem. Dané zjištění se shoduje i s poznatkem, že extraverze vzrůstá ve věku od 7 do 14 let, a následně klesá, což může být spojeno s odchodem ze školy a jinou formou vyučování na středních školách (Eysenck, 1971, s. 4).

Pozoruhodných výsledků jsme dosáhli v dimenzi neuroticismus. Průměrné hodnoty proměnných u všech skupin žáků v souboru vystupují na této škále ve všech případech nad stanovenou normu v dotazníku. Zjištění nám odpovídají výsledkům výzkumu Michalčákové (2005, s. 213 – 227), která konstatuje, že tlak na školní výkon a jeho hodnocení je s nejvyšší pravděpodobností spojen s obavami a úzkostí. Studentka psychologie Kurková realizovala v roce 2007 výzkum se zaměřením na zjištění vztahu mezi školní úspěšností a úzkostí dítěte, kde však neprokázala statisticky významný rozdíl mezi pohlavími. I když jsme se v rámci svého výzkumu nezabývali rozdíly mezi pohlavími, přikláníme se na základě orientačního pohledu na výstupy našeho výzkumu k výše uvedenému zjištění. Zároveň se domníváme, že výsledky jsou i indikátorem možného příklonu k úzkostnému jednání, tedy k volbě rizikových forem chování. Porovnání průměrných hodnot proměnných mezi žáky 7. tříd z roku 2008 a žáky 7. tříd z roku 2010 přináší odlišnost ve výsledných hodnotách mezi chlapci a dívkami. Obdobná rozdílnost nastala i v případě srovnání žáků 9. tříd z roku 2008 a žáků 9. tříd z roku 2010 ovšem v opačném pořadí. U totožného souboru žáků 7. tříd z roku 2008 a žáků 9. tříd z roku 2010 došlo v dimenzi neuroticismus celkově ke snížení průměrných hodnot mezi soubory. Domníváme se, že daný jev může být způsoben uvolněností žáků a znalostí prostředí školy, podobně jako vědomím žáků, že brzy základní školu opustí. Roli mohou hrát i bouřlivé změny v dospívání, hledání identity, neuznávání autorit a potřeba osamostatnění. Nedomníváme se však, že by muselo ve vzájemné souvislosti dojít i ke zhoršení prospěchu žáka.

S ohledem na předcházející výsledky předpokládáme kontinuitu s výstupy z dotazníku zjišťování prospěchu (podrobněji viz kapitola 5. 8.

2.). U všech souborů žáků 7. i 9. tříd v roce 2008 i v roce 2010 představovaly průměry známek rozložení na prvních třech škálách 1,0 – 1,9, 2,0 – 2,9, 3,0 – 3,9. U sedmých a devátých tříd v roce 2008 zaujímá určitý menší procentuelní podíl i škála 4,0 – 4,9. U sedmých ročníků se rozmezí průměrných známek v obou letech pohybovalo na škále 1,0 – 1,9 kolem 50%, na škále 2,0 – 2,9 kolem 40% a na škále 3,0 – 3,9 okolo 8-9%. Při porovnání procentuelního zastoupení v devátých třídách mezi roky 2008 a 2010 můžeme opět konstatovat rovnoměrné rozmístění na škálách. Tedy žáci sledovaného souboru v obou letech dosáhli obdobného školního prospěchu. Pohyb na škále 1,0 – 1,9 se ukázal mezi 47–59%, na škále 2,0 – 2,9 mezi 34-44% a na škále 3,0 – 3,9 okolo 6-8%. Pro nás zajímavější zjištění přineslo srovnání identického souboru žáků 7. tříd z roku 2008 a 9. tříd z roku 2010, kdy žáci v devátém ročníku dosahovali lepších průměrů známek než před dvěma lety v sedmém ročníku. Usuzujeme tedy na vzájemný pozitivní vztah mezi věkem a prospěchem u daného souboru. Čím je věk žáka vyšší, tím vyšší je předpoklad dosažení lepšího prospěchu. Rozhodující roli může hrát i fakt, že žáci vyšších ročníků usilují o získání lepšího průměrného prospěchu, neboť průměry známek mohou hrát roli v přijímacích řízeních na střední školy.

Jelikož jsme při výzkumném šetření v roce 2010 získali od zkoumaného souboru data průměrných známek za poslední tři vysvědčení, zbývá nám nyní učinit vzájemné porovnání mezi nimi. Toto srovnání přineslo pravděpodobně nejzajímavější data. U sedmých ročníků bylo od pololetí šesté třídy do pololetí sedmé třídy patrné postupné zhoršování prospěchu. Zatímco v pololetí šesté třídy dosahovali žáci na škále 1,0 – 1,9 zastoupení v 61,1%, v pololetí sedmé třídy již jen pouhých 50,2%. Naopak výraznější nárůst nastal na škále 3,0 - 3,9, kde zastoupení kolem 1,7% v pololetí 6. třídy vyrostlo o 6,5% na 8,2% v pololetí sedmé třídy. Daný výsledek si vysvětlujeme přechodem na druhý stupeň základní školy a probíhajícími změnami v dospívání. U devátých ročníků lze vypozařovat dva klíčové momenty. Jedná se o mírné zlepšení na konci osmé třídy o 1,4% ve prospěch škály 1,0 – 1,9 oproti pololetí osmé třídy a o výraznější zhoršení v pololetí deváté třídy o 5,6% v neprospěch škály 1,0 – 1,9 (o 1,3% se zvýšila škála 2,0 – 2,9 a o 4,3%

škála 3,0 – 3,9 ve sledovaném období). V daném případě je pro nás výsledek překvapením, neboť bychom předpokládali postupné zlepšování prospěchu případně jeho stagnaci. Při celkovém hodnocení základních výstupů dotazníku zjišťování prospěchu nicméně usuzujeme na souvislost mezi sklonem k neuroticismu a lepším školním prospěchem.

Náš zájem byl však především zaměřen na koreláty proměnných J.E.P.I. a školního prospěchu, komparace v rámci souborů J.E.P.I. a školním prospěchu a na jejich vazbu k hypotézám výzkumu (detailněji viz kapitola 5. 8. 5.). Sledovali jsme míru sklonu k extraverzi a neuroticismu a míru školní úspěšnosti.

V případě korelací jsme posuzovali vzájemný vztah mezi mírou školní úspěšnosti a náklonností k extraverzi a neuroticismu. Statisticky významnou souvislost jsme prokázali u žáků 7. třídy v roce 2010 mezi neuroticismem a školním prospěchem. Můžeme tedy konstatovat, že čím lepšího průměrného prospěchu žáci dosahují, tím větší tendence k neuroticismu je u nich přítomna. Při pohledu na soubory žáků v 7. ročnících v letech 2008 a 2010 se domníváme, že i přes nesignifikantní rozdíl existuje na základě porovnání dat pravděpodobná spojitost mezi horším prospěchem a vyšší mírou extraverze (blíže viz kapitola 5. 8. 3. 1. tabulka 14a, 14b). Také Elliot (in Fontana, 2003, s. 194) poukazoval na fakt, že oproti I. stupni základních škol má na vyšších stupních extraverze ke školnímu prospěchu vztah negativní.

Při porovnání identických souborů žáků v 7. ročníku v roce 2008 a v 9. ročníku v roce 2010 můžeme poukázat na podobnost hodnot, z čehož usuzujeme, že je potvrzena správnost výsledků a zároveň neměnnost ve vývoji vzájemných vztahů sledovaných proměnných (detailněji viz kapitola 5. 8. 3. 3. tabulka 16a).

Na základě výše uvedených zjištění můžeme konstatovat, že jsme nepřijali čtvrtou ze stanovených hypotéz, kde jsme předpokládali statisticky významnou souvislost mezi zvyšující se mírou školní úspěšnosti a vyšší hladinou neuroticismu. Na 5% hladině významnosti byl prokázán vzájemný vztah mezi mírou školní prospěchu a vyšší hladinou neuroticismu pouze u souboru žáků 7. tříd z roku 2010. U souboru žáků 7. tříd z roku 2008, 9. tříd z roku 2008 a 9. tříd z roku 2010 se statisticky významný

rozdíl neprokázal. Nicméně se můžeme ztotožnit s konstatováním Fontany (2003, s. 197), podle kterého je vyšší neuroticismus patrný spíše u dívek než u chlapců. Ve svém výzkumu jsme se nezaměřovali na intersexuální rozdíly. Na výše uvedenou souvislost však usuzujeme z porovnání průměrných hodnot se stanovenou normou na škále neuroticismus v dotazníku J.E.P.I.

Při sledování statisticky významného rozdílu mezi soubory žáků 7. a 9. ročníků v roce 2008 a v roce 2010 (v rámci ročníku i mezi ročníky navzájem) jsme dospěli k následujícím podstatným závěrům (podrobněji viz kapitola 5. 8. 4.): 1. v obou letech soubor devátých tříd vykazoval vyšší sklon k extraverci než soubor sedmých tříd, 2. statisticky významný rozdíl ve vyšší míře extraverce najdeme i mezi identickým souborem žáků devátých tříd z roku 2010 oproti souboru sedmých tříd z roku 2008, 3. mezi soubory sedmých tříd z roku 2010 a z roku 2008 byl dosažen statisticky významný rozdíl v tendenci k extraverci i dosažení lepšího prospěchu.

U závěru ad 1. se domníváme, že náš výsledek potvrzený u souborů v roce 2008 i v roce 2010 jen potvrzuje zjištění jiných autorů, že s přibývajícím věkem stoupá míra extraverce. Fontana (2003, s. 195) například uvádí, že extraverce vzrůstá asi do 14 let. S odchodem na střední školy začíná klesat. Můžeme se domnívat, že střední školy vyžadují samostatnější školní přípravu, a tak se žák stává více introvertem. Výše uvedenou domněnku ohledně extraverce můžeme opět podložit výsledkem v závěru ad 2. mezi totožnými soubory žáků v rozmezí dvou let. Závěr ad 3. považujeme pro účely vysvětlení komplikovanějším. Nepřekvapil nás lepší prospěch u žáků 7. tříd v roce 2010 oproti žákům 7. tříd v roce 2008, neboť již v základních výstupech dotazníku zjišťování prospěchu jsme konstatovali zlepšení prospěchu mezi sedmými ročníky ve prospěch roku 2010. Zajímavé zjištění přináší porovnání v míře extraverce mezi ročníky v roce 2010 a v roce 2008. V tomto případě vykazují naopak vyšší míru extraverce žáci sedmých tříd z roku 2008 oproti žákům sedmých tříd z roku 2010. Dané zjištění odpovídá i získaným průměrným hodnotám proměnné v dotazníku J.E.P.I. Můžeme říci, že žáci z roku 2010 dosahují lepšího prospěchu oproti žákům z roku 2008, nicméně vykazují ve vzájemném srovnání nižší míru extraverce. Lze se tedy domnívat, že v rámci ročníku se

při snaze o lepší průměr mohli žáci v roce 2010 projevovat introvertněji. Nicméně nemusí se jednat o významný příklon. Příčiny jevu by nám však mohlo pomoci objasnit porovnání na jiném stejně početném souboru. Nyní jsme nuceni se spokojit s konstatováním, že se může jednat pouze o nahodilý vztah.

Za zmínku stojí i prokázání statisticky významného rozdílu na hladině významnosti α u proměnné lživost mezi žáky 7. a 9. tříd v roce 2008 i v roce 2010. Můžeme konstatovat, že žáci 7. tříd mají tendenci vidět se v lepším světle než žáci 9. tříd. Zavadilová (2008, s. 53) ve svém šetření zjistila, že úspěšnější žáci se hodnotí lépe, vnímají sami sebe jako úspěšné na rozdíl od méně úspěšných žáků. Podobně se vyslovuje Vágnerová (in Zavadilová, 2008, s. 53), podle které neexistuje pozitivní vztah mezi školním prospěchem a negativním postojem. V našem případě se však nemůžeme s možnou souvislostí plně ztotožnit, neboť žáci 9. třídy dosáhli lepších prospěchů, a přesto jejich mínění o sobě není oproti žákům 7. třídy přehnané a idealizované. V jejich odpovědích nalézáme vyšší známky upřímnosti. Nicméně i přes prokázání statisticky významného rozdílu se nejedná o vysoce průkazné hodnoty. Navíc mohou mít vliv i další faktory, které jsme nyní nezmiňovali (zralost, ...).

Na základě výše uvedených zjištění jsme přijali nulovou hypotézu, ve které jsme předpokládali, že žáci 9. tříd nebudou na hladině významnosti α vykazovat statisticky významněji sklon k vyšší míře neuroticismu oproti žákům 7. tříd. Rovněž jsme přijali první z alternativních hypotéz, kde jsme se domnívali, že žáci 9. tříd budou statisticky významněji sklon k vyšší míře extraverze oproti žákům 7. tříd vykazovat. Jak jsme se již zmiňovali, různé studie prokazují, že se zvyšujícím se věkem stoupá i tendence k extraverci, což se v našem souboru 7. a 9. tříd na hladině významnosti α potvrdilo. Zaujalo nás i zjištění ze studie Costa a McCrae (in Hřebíčková a kol., 2010, s. 31 - 39), že extraverze má úzkou vazbu na pozitivní citové vztahy a má vliv na osobní pohodu. Uvádíme tento poznatek pouze pro zamyšlení, v našem výzkumu jsme vzájemný vztah těchto proměnných nesledovali.

Naopak se nám ve výzkumu nepotvrdila druhá a třetí hypotéza. Nejprve jsme usuzovali, že lepšího prospěchu budou statisticky významněji

dosahovat žáci 9. tříd oproti žákům 7. tříd. I když jsme vyšší míru školní úspěšnosti v roce 2008 u žáků 9. tříd oproti žákům 7. tříd na hladině významnosti α prokázali, v porovnání mezi soubory žáků 7. a 9. tříd z roku 2010 a totožným souborem žáků 7. a 9. tříd z roku 2008 a 2010 se statisticky významný rozdíl neprokázal. Přesto se domníváme, že k určitému zlepšení v prospěchu u starších žáků dochází, neboť jsme při porovnání průměrných známek zjistili zlepšení mezi identickým souborem žáků 7. tříd z roku 2008 a 9. tříd z roku 2010. V neposlední řadě jsme zjistili statisticky významný rozdíl na hladině významnosti α v míře extraverte mezi žáky 7. tříd z roku 2008 a z roku 2010. Nicméně vyšší míru extraverte vykazovali ve srovnání žáci z roku 2008. Ke statisticky významnému rozdílu jsme navíc vůbec nedospěli mezi žáky 9. tříd ve stejných letech. Z těchto důvodů jsme nemohli přijmout hypotézu, ve které jsme předpokládali, že statisticky významněji vyšší míru extraverte budou projevovat žáci tříd stejného ročníku z roku 2010 oproti žákům tříd stejného ročníku z roku 2008.

Zajímavé poznatky lze najít i tam, kde statisticky významné rozdíly mezi proměnnými nebyly prokázány, zejména pro navazující výzkumná šetření. Mezi sledovanými skupinami souborů v letech 2008 a 2010 jsme neobjevili mezi srovnáním různých skupin žáků statisticky významné rozdíly u proměnné neuroticismus. Statisticky významný rozdíl u proměnné lživost jsme nezjistili mezi žáky 7. tříd z roku 2008 a 2010 a žáky 9. tříd z roku 2008 a 2010. Mezi žáky 9. tříd z roku 2008 a 2010, rovněž mezi žáky 7. tříd z roku 2010 a 9. tříd z roku 2010, podobně jako u žáků 7. tříd z roku 2008 a 9. tříd z roku 2010 se neprokázal statisticky významný rozdíl u proměnné průměrný prospěch. U proměnné extraverte se statisticky významný rozdíl neprojevil pouze mezi soubory žáků 9. tříd z roku 2008 a 2010.

Podobně také u korelátů prospěchu a extraverte nebo neuroticismu či lživosti se u souboru sedmých ročníků z roku 2008 a souboru devátých ročníků z roku 2008 a 2010 statisticky významná souvislost neprokázala. V případě sedmých ročníků z roku 2010 jsme nezjistili statisticky významnou souvislost mezi prospěchem a extraverzí a prospěchem a lživostí. Nicméně v případě proměnné neuroticismus došlo u totožného

souboru žáků 7. tříd z roku 2008 a žáků 9. tříd z roku 2010 v dimenzi neuroticismus ke snížení průměrných hodnot mezi soubory. V souvislosti s neprokázáním statisticky významného rozdílu u dané proměnné mezi soubory žáků se domníváme, že se zvyšujícím se věkem se míra neuroticismu výrazně nezvyšuje. I když z průměrných hodnot mírný nárůst mezi roky pozorujeme.

Základní výstupy (viz 5. 8. 1. a 5. 8. 2.) souboru poskytují cenná data především pro zapojené školy do výzkumu. Výsledné hodnoty v případě extraverze se pohybují převážně pod normou, pouze ojediněle v normě. Nicméně v proměnné neuroticismus značně převyšují vybrané soubory normu. Za mnohem hodnotnější ovšem považujeme výsledky korelací a komparací (viz 5. 8. 3. a 5. 8. 4). Soudíme, že se jedná o kvalitní data, která se mohou stát inspirací pro realizaci výzkumů s mnohem širším souborem žáků, porovnávajícím intersexuální rozdíly, případně propojují zjištěné s dalšími vlivy na školní úspěšnost žáka. Výzkumná data získaná od žáků je možné doplnit kvalitativním šetřením prostřednictvím rozhovoru s pedagogy.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali posouzení souvislosti mezi sklonem k emočním poruchám, neuroticismem a školní úspěšností žáků základní škol. Ve spojitosti se samotným výzkumem jsme si stanovili šest cílů a pět hypotéz. Výzkumný problém jsme se rozhodli řešit porovnáním vzájemného vztahu extraverze, neuroticismu a školního prospěchu. Porovnali jsme profily souborů v Eysenckově osobnostním dotazníku pro děti, zjišťovali rozdíly mezi žáky 7. a 9. tříd z hlediska neuroticismu a z pohledu kritérií úspěšnosti a zaměřili se také na určení korelace mezi školním prospěchem a extraverzí a školním prospěchem a neuroticismem. Širšího věkového rozmezí jsme docílili zapojením žáků 7. a 9. tříd vybraných základních škol do výzkumného šetření.

V teoretické části jsme se především věnovali vývojovému období dospívání a charakteristice poruch chování a emocí, které mohou mít úzkou vazbu na školní úspěšnost. Úspěšnost žáka ve škole je úzce propojena především s hodnocením. Pedagog posuzuje, do jaké míry žák zvládá požadavky a nároky, které na něho škola klade. Následně pozitivně či negativně daný výkon ohodnotí. Ke školní úspěšnosti napomáhá v různé míře mnoho vnitřních i vnějších činitelů žáka. Podrobněji se některým z nich v práci věnujeme.

V rámci výzkumu se uskutečnila dvě výzkumná šetření a to v roce 2008 a v roce 2010. Do výzkumu se zapojilo 10 základních škol a výzkumná data byla získána celkem od 1009 žáků. U souboru 7. a 9. tříd základní školy jsme dosáhli následujících významných zjištění:

- a) Žáci 9. tříd základních škol projevují oproti žákům 7. tříd základních škol statisticky významněji vyšší míru extraverze. Rozdíl mezi oběma soubory nebyl v míře neuroticismu statisticky významný.
- b) U žáků 9. tříd základních škol nebyl oproti žákům 7. tříd základních škol prokázán statisticky významnější rozdíl v dosažení lepšího prospěchu.

- c) Žáci 7. tříd základních škol vykazují oproti žákům 9. tříd základních škol statisticky významněji tendenci hodnotit se v lepším světle.
- d) Žáci 7. tříd základních škol v roce 2010 dosahují oproti žákům 7. tříd základních škol v roce 2008 statisticky významněji lepšího školního prospěchu. Mezi 9. třídami v daných letech nebyl tento rozdíl statisticky významný.
- e) Žáci 7. tříd základních škol z roku 2010 dosahují statisticky významné souvislosti mezi vyšší hladinou neuroticismu a vyšší mírou školního prospěchu.
- f) Celý soubor žáků 7. a 9. tříd základních škol dosáhl ve srovnání s normou nadprůměrných hodnot na škále neuroticismu.

Detailněji je možné se s výsledky seznámit v části 5. 8. 1. – 5. 8. 4.

Výzkumem jsme získali poznatky, které přináší dílčí pohled do dané problematiky. Lze na něho navázat porovnáním intersexuálních rozdílů a také posouzením vlivu dalších proměnných na úspěšnost ve škole. Domníváme se však, že získaná data i přesto dokládají existenci vztahu mezi úzkostí a školní úspěšností.

SOUHRN

V naší práci se věnujeme sklonu k emočním poruchám a školní úspěšnosti žáka. Porovnáváme vzájemný poměr extraverte a neuroticismu ve vztahu k úspěšnosti žáka na základní škole.

Jedinec v období dospívání nevnímá sám sebe již jako dítě, nicméně společností není zatím za dospělého považován. V mnohém bychom mohli vývojové období dospívání přirovnat k prvním rokům po narození. Podobně jako malé děti musí i dospívající za krátkou dobu čtyř roků zvládnout řadu úkolů a vyrovnat se navíc s proměnami uvnitř i vně svého těla.

Vývojová etapa dospívání se skládá z fáze pubescence a adolescence. Spodní hranice jedenáctého roku je výrazněji spojena s tělesným a citovým vývojem a přechodem na vyšší stupeň vzdělání. Zatímco v patnácti letech přichází právní zodpovědnost, pohlavní zralost a ve spojitosti se školou volba možného budoucího profesního zaměření. Zpravidla dochází v tomto roce ke stabilizaci ve vývoji. Průběh celého období však můžeme přirovnat k vulkánu a jednání dospívajících k sopečným erupcím.

Mezi významné faktory dospívání patří tělesný vývoj. Jeho změny úzce souvisí se změnou hormonálních funkcí. Dozrávají vnitřní a vnější pohlavní orgány, které dokončují pohlavní vývoj. Pozadu nezůstává ani vývoj poznávacích funkcí, který je výsledkem interakce učení a zrání. Piaget (1966, s. 126) ho označil stádiem formálních logických operací.

V citovém vývoji dochází k bouřím, které vyplývají z emoční nestability. Sám dospívající si uvědomuje, že v jeho prožitcích dochází k výrazným výkyvům, což vede k další nejistotě a podráždění. Někteří jedinci jsou schopni své emoce ovládnout, jiní je naopak projevují zcela bez kontroly. Běžně dochází ke střídání nálad a převaze negativních emocí.

Porozumění odehrávajícím se dějům hledá dospívající ve svém okolí. Zpravidla se pouští do všeho, co autority odsuzují, a usiluje, aby s ním bylo jednáno jako s dospělým. Stává se vysoce kritickým vůči rodičům, učitelům i celému světu. Jeho prožívání je hluboké a intenzivní, nicméně citové výkyvy nejsou hluboké a zpravidla se setkáváme s přechodem na přecitlivělost. Dospívající se rychle unaví a potřebuje více spánku. Na druhou stranu stoupá kontrola sebe sama a vytrácí se spontánnost.

Dospívání představuje zrod v tom, že uvádí jedince do společnosti. Významnou událostí se stává přechod na druhý stupeň povinné školní docházky a následně ukončení základní školy spojené s výběrem profesní orientace.

Dospívající usiluje o získání jedinečnosti, aby se mohl od druhých odlišit, a dosáhnout nezávislosti a uvědomit si hodnotu vlastní osobnosti. K tomu mu pomáhají různé sociální skupiny prostřednictvím zpětné vazby na něho samého. I když se jejich vliv proměňuje, stále si své výsadní postavení udržuje rodina, škola a zejména vrstevníci.

Paradoxně pro rodiče může být dospívání jejich dítěte mnohem náročnější než pro samotného dospívajícího. Rodinné zázemí poskytuje jedinci stále jistotu a bezpečí, zároveň však dospívající usiluje o získání rovnocenného postavení. Síla vlivu rodičů se tak v důsledku osamostatňování jejich dítěte mění. Vztah ke škole a učivu se kvalitativně rovněž obměňuje. Vazba na školu spoluurčuje u dospívajícího jeho úspěšnost a podílí se na vytváření aspirací spojených s dalším vzděláváním. Motivace k učení má u dospívajícího nyní spíše formální charakter ve smyslu naplnit bez námahy a konfliktů pouze nezbytné požadavky. Hlavní cíl nespočívá zpravidla v dosažení úspěšnosti ve škole. Výrazněji se můžeme v tomto období setkat s odmítáním autority učitele, který se i přes případnou oblibu netěší u dospívajícího takovému osobnímu kouzlu jako u mladších žáků. Nicméně můžeme na základě povahy vztahu dospívajícího ke škole usuzovat na míru přístupu ke společnosti. Největšího významu se ovšem v období dospívání těší u dospívajícího vrstevníci a různé vrstevnické skupiny. S jejich pomocí si dospívající utváří názory, sdílí s nimi hodnoty a volí způsob života. Stávají se významným činitelem hledání vlastní identity.

Identifikace s nevhodnou partou může mimo jiné stát u zrodu vzniku poruchového jednání. Především o poruchovém chování mluvíme tehdy, pokud dospívající dlouhodobě a opakovaně agresivně jedná s cílem získat určité výhody, čímž porušuje stanovená pravidla (Kliment, 2002, s. 84). Ke vzniku poruchového chování vede vzájemné působení rizikových vlivů. Z genetických dispozic se jedná především o temperamentové charakteristiky (impulzivita, úzkostnost, lhostejnost apod.), poruchy

centrální nervové soustavy (neschopnost se ovládat, labilita apod.) a poškození na úrovni inteligence s negativním vlivem na školní úspěšnost. Největší rizika jsou spojena hlavně s vlivem sociálního prostředí, zejména v nevyhovujícím rodinném zázemí. Nebezpečí představují rodiče, kteří trpí poruchou osobnosti, jsou závislí na návykové látce, nejeví zájem o dítě, tedy rodiče neplnící svoji roli. S tím souvisí i nenaplňování rodičovských funkcí, kdy dětem nejsou poskytovány dostatečné podněty, případně nezažívají pocit emočního přijetí a jistoty. Rozhodující vliv má i nuda a absence aspirací, tedy potřeby za něčím směřovat, něčeho dosáhnout. Mimo rodinné prostředí přispívají k rozvoji poruch chování nevhodné životního prostředí a sociální skupiny, které neadekvátní chování uznávají (Vágnerová, 2008, s. 782-784).

S rizikovým chováním v době dospívání se nejčastěji setkáme ve formě lži a klamání, útěků a záškoláctví, kradení a agresivního chování. Samostatně se mohou vyvíjet poruchy emocí, kde se u dospívajících objevují zejména fobické úzkostné poruchy, myšlenky v podobě obsesí ve spojení s nutkavým chováním, tiky a nepříjemné návyky, poruchy příjmu potravy a spánku, poruchy komunikace a rozmanité strachy a smutky.

Dospívající se vyrovnává s řadou změn a je konfrontován s novými vývojovými úkoly. Zároveň přicházejí se zvyšující se náročností studia i vyšší nároky na školní výkon. Nelze se tak divit, že aktivity ve škole provází úzkost a stres. Žáci získávají zkušenost, že neúspěch je spojen s trestem od autorit, a proto strach ze školního selhání lze pozorovat i u jinak velmi dobře prosperujících žáků.

Úspěšnost či neúspěšnost žáka ve škole se posuzuje na základě prospěchu, na který působí řada činitelů. Je výsledkem nejen pouhé aktivity samotného žáka, ale i jeho učitelů, spolužáků, atmosféry ve třídě nebo prostředí školy. Podle mnoha autorů je pro úspěch rozhodující právě spojení činitelů prostředí s žákovou osobností. Žákovi na počátku školní docházky zpravidla nechybí motivace k učení. Její případný pokles mohou způsobit až dlouhodobé a opakované neúspěchy, nepohoda v rodině i ve třídě, vzájemné vztahy s učiteli a spolužáky nebo neatraktivnost vyučování. Naopak dobré rodinné zázemí ve spojení s volbou vhodného

výchovného stylu by neměly chybět v podpoře žáka při jeho snažení dosáhnout lepších školních úspěchů.

Důraz se dnes stále častěji klade na vytvoření optimální atmosféry ve třídě, která významně přispívá k odbourání strachu a lepším studijním výsledkům žáka. Pedagog, který její vliv nepodceňuje, se následně nemusí spoléhat na různá kázeňská opatření, působit nátlakově a plnit roli „dozorce“. Neboť v pozitivním prostředí třídy nemají žáci potřebu chovat se neadekvátně. Navíc podobné klima přispívá ke vzájemné spolupráci mezi žáky. Do mozaiky klimatu třídy řadíme i osobnost učitele a jím preferovanou formu výuky, kterou volí dle aktuální situace ve třídě.

Ve školství stále platí, že úspěšnost je posuzována zejména podle dosaženého výkonu. A tak se u žáků setkáváme především s motivací zaměřenou na získání dobré známky. Hodnocení ovšem zastává mnohem více funkcí. Žákovi pomáhá s volbou vhodné metody učení, motivuje ho a poskytujeme mu informaci, jak se mu podařilo daný cíl naplnit. Jeho vliv na osobnostní a sociální rozvoj žáka je velmi významný. I z tohoto důvodu by kvalitní příprava učitelů a znalost účelu každého hodnocení měly předcházet hodnotící činnosti.

Dnes se vede řada polemik nad tím, zda setrvávat u stávajícího klasifikačního hodnocení, nebo volit raději slovní a jiné formy hodnocení. Někteří autoři hovoří i o sebehodnocení, kdy by se žáci spolupodíleli na hodnocení. Nutno však podotknout, že by se měl brát v úvahu především individuální přístup. S tím souvisí i vzájemné propojování různých forem hodnocení. Tak žák následně dostává kvalitní a srozumitelnou zpětnou vazbu.

Pokud se mluví o hodnocení, nelze se nedotknout tématu odměn a trestů. Hojné využívání trestů ovšem nepřináší žákovi zprávu o tom, i když je o tom mnoho učitelů přesvědčeno, jak by měl chyby napravit. I z tohoto důvodu se doporučuje využívat především formy pozitivního hodnocení, které rozvíjí vnitřní motivaci. Tím se napomáhá žákovi osobnostně vyžrát. Odměnou se může stát pochvala, pohlazení nebo úsměv. Jejich použití je velmi snadné. Výsledný efekt ovšem přináší mnoho pozitiv pro výkon i vědomí žáka.

Školní úspěšnost je výsledkem souhry mezi vzděláním a výchovou. Zároveň souladem mezi nároky školy a osobností a potřebami žáka. Žák velmi intenzivně dosažený úspěch nebo neúspěch prožívá. Společně s podporou od ostatních lidí posiluje úspěch zejména sebedůvěru žáka. Stává se pro žáka motivací k další školní práci. I přes doporučení pozitivního hodnocení by se nemělo zapomínat na negativní hodnocení, neboť i neúspěch při správném objasnění může vést k pokroku.

Vyučování je úzce provázáno se školním hodnocením. Společně by měly usilovat o rozšíření vědomostí a dovedností žáka a přispět k jeho zrání.

Cíl našeho výzkumu jsme zaměřili na posouzení vzájemného vztahu mezi tendencí k emočním poruchám a školní úspěšností žáků na základních školách. Porovnali jsme profily sledovaného souboru v Eysenckově osobnostním dotazníku pro děti a procentuelní zastoupení v dotazníku zjišťování prospěchu. Zjišťovali jsme také korelace mezi školním prospěchem a extravertizací a školním prospěchem a neuroticismem. Především jsme se však orientovali na porovnání rozdílů mezi souborem vybraných žáků. Výzkumně jsme získávali data od sedmých a devátých tříd základních škol. Statisticky významnou souvislost z hlediska neuroticismu daného v Eysenckově osobnostním dotazníku pro děti a z pohledu kritérií úspěšnosti jsme tak porovnávali mezi žáky sedmých a devátých tříd a mezi žáky původních sedmých tříd se stejným souborem, tj. současných devátých tříd v rozmezí dvou let.

Z cílů výzkumu vycházelo i pět hypotéz. Čtyři hypotézy sledovaly, zda mezi soubory žáků existují statisticky významné rozdíly, jedna hypotéza se věnovala zjišťování korelace mezi proměnnými.

V rámci výzkumu jsme uskutečnili dvě výzkumná šetření v souboru žáků základních škol. V obou případech jsme navštívili stejné základní školy a ročníky žáků. První šetření proběhlo v roce 2008 a druhé v roce 2010. Předěl dvou let byl plánován. Důvodem bylo porovnání dat žáků v sedmých třídách s daty získanými od stejných žáků v devátých třídách.

Výzkum proběhl na třech městských základních školách - ZŠ Na Ostrově Jaroměř, ZŠ Boženy Němcové Jaroměř a ZŠ Jaroměř – Josefov,

a sedmi vesnických základních školách - ZŠ a MŠ Libchavy, ZŠ Sopotnice, ZŠ a MŠ Lhoty u Potštejna, ZŠ Sloupnice, ZŠ a MŠ Damník, ZŠ Solnice a ZŠ Dolní Dobrouč. Data byla získána od 25 sedmých a 29 devátých tříd z 10 základních škol v celkovém počtu 1009 žáků. Ve zkoumaném souboru jsou zastoupeny dívky i chlapci. Během prvního výzkumného šetření v roce 2008 jsme anonymně oslovili 544 žáků z dvanácti sedmých a čtrnácti devátých tříd a v roce 2010 celkem 465 žáků z třinácti sedmých a patnácti devátých tříd. Totožný soubor žáků představují pouze žáci sedmých tříd z roku 2008 a žáci devátých tříd z roku 2010. Vzhledem k anonymnímu sběru dat v obou letech však není možné k sobě přirovnat dotazníky jednotlivých žáků, což je pro záměr našeho výzkumu podstatné.

Pro účely výzkumu jsme vybrali dva dotazníky. Jednalo se o Eysenckův osobnostní dotazník pro děti (J.E.P.I.) a dotazník zjišťování prospěchu. Pro statistické zpracování jsme zvolili Pearsonův korelační koeficient a Studentův t-test s využitím programu Excel pro výpočty.

Z výsledků výzkumu můžeme upozornit, že celkově soubor žáků sedmých i devátých tříd základních škol dosáhl v porovnání s normou nadprůměrných hodnot na škále neuroticismu. Pouze u žáků sedmých tříd základních škol z roku 2010 byla prokázána statisticky významná souvislost mezi vyšší hladinou neuroticismu a vyšší mírou školního prospěchu na 5% hladině významnosti. Naopak mezi žáky sedmých tříd z roku 2008 a devátých tříd z roku 2008 a 2010 se statisticky významná souvislost mezi výše uvedenými proměnnými neobjevila.

Dále jsme zjistili statisticky významnější sklon k vyšší míře extraverte u žáků devátých tříd základních škol oproti žákům sedmých tříd základních škol na hladině významnosti α . V míře neuroticismu se mezi soubory žáků statisticky významný rozdíl neukázal. Můžeme také konstatovat, že u žáků sedmých tříd můžeme na hladině významnosti α statisticky významněji vidět tendenci hodnotit se v lepším světle oproti žákům devátých tříd základních škol. Nicméně statisticky významný rozdíl v dosažení lepšího prospěchu se mezi žáky sedmých tříd základních škol a žáky devátých tříd základních škol na hladině významnosti α neprokázal. Statisticky významný rozdíl v dosažení lepšího prospěchu vykazují na hladině významnosti α žáci sedmých tříd základních škol v roce 2010

oproti žákům sedmých tříd základních škol v roce 2008. Naopak mezi žáky devátých tříd z roku 2010 a devátých tříd z roku 2008 se statisticky významný rozdíl na hladině významnosti α neprokázal.

Domníváme se, že je možné na výsledky výzkumu navázat rozšířením o porovnání rozdílů mezi dívkami a chlapci sledovaných ročníků. Nabízí se rovněž možnost provést kvalitativní šetření rozhovorem s pedagogy. Můžeme tak získat pohled pedagogů a porovnat ho s výstupy samotných žáků. Celý výzkum je možné zrealizovat s vyšším počtem respondentů a rozšířit o porovnání s dalšími vlivy na školní úspěšnost žáka.

LITERATURA

- Cangelosi, James S. (2006). Strategie řízení třídy. Praha: Portál.
- Čáp, J. (1987). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.
- Čáp, J. (1997). Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum.
- Čapek, R. (2008). Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada.
- Fenstermacher, Gary D., Soltis, Jonas F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.
- Gajdošová, E., Herényiová, G. (2006). Rozvíjení emoční inteligence žáků. Praha: Portál.
- Goleman, D. (2000). Práce s emoční inteligencí. Praha: Columbus.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). Psychologický slovník. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2004). Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., Mareš, J. (1979). Psychologie školní úspěšnosti žáka. Praha: SPN.
- Holt, J. (1994). Proč děti neprospívají. Praha: Agentura STROM – Jana Hrubá.
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá E. a kol. (2008). Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál.
- Keogh, Barbara K. (2007). Temperament ve třídě. Praha: Grada.
- Kliment, P. (2002). Speciální psychopatologie: studijní texty pro distanční studium. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolář, M. (1995). Bolest šikanování. Praha: Portál.

- Kolář, M. (1997). Skrytý svět šikanování ve školách. Praha: Portál.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). Hodnocení žáků. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Mikulová, Š., Stang, J. (2008). Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál.
- Kovalíková, S., Olsenová, K. (1995). Integrovaná tematická výuka – model. Kroměříž: SPIRÁLA.
- Křivohlavý, J. (1986). Já a Ty: O zdravých vztazích mezi lidmi. Praha: AVICENUM.
- Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál.
- Kurková, Z. (2007). Školní úspěšnost ve vztahu k úzkosti žáka. Olomouc: Univerzita Palackého (magisterská diplomová práce).
- Kyriacou, Ch. (2004). Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2005). Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. (2010). Dětská psychoterapie. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- Macek, P. (1999). Adolescence. Praha: Portál.
- Matyášová, P. (2008). Tendence dětí staršího školního věku k rizikovému chování v relaci k jejich depresivitě. Olomouc: Univerzita Palackého (rigorózní práce).
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. (2006). Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha: Psychiatrické centrum.
- Michalčáková, R. (2007). Strachy v období rané adolescence. Brno. Barrister & Principal.
- Mioviský, M. (2004). Diplomové práce v oboru psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Nakonečný, M. (2000). Lidské emoce. Praha: Academia.
- Papáčková, I. (2009). Neuroticismus a školní úspěšnost. Olomouc: Univerzita Palackého (bakalářská diplomová práce).
- Petty, G. (1996). Moderní vyučování. Praha: Portál.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1997). Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1966). Psychologie inteligence. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Průcha, J. (1997). Moderní pedagogika. Praha: Portál.
- Příhoda, V. (1971). Ontogeneze lidské psychiky. Praha: SPN.
- Reiterová, E. J. (2004). Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Reiterová, E. J. (2006). Statistické techniky a možnosti realizace výzkumu v psychologii. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing.
- Shapiro, Lawrence E. (2009). Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). Obecná didaktika. Praha: Grada.
- Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál.
- Smékalová, E., Procházka, R. (2007). Vybrané otázky pedagogické psychologie pro psychology. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001). Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha. Portál.
- Stuchlíková, I. (2002). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.
- Stuchlíková, I. a kol. (2005). Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál.

- Townsend, J. (2009). Hranice a dospívající. Praha: Návrat domů.
- Vágnerová, M. (2000). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2008). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum.
- Zavadilová, I. (2008). Školní úspěšnost žáků 7. třídy základní školy. Brno: Masarykova univerzita (magisterská diplomová práce).

ČASOPISY

- Čechová, B. (2006). Učitel bez expertního kabátu. Psychologie dnes, 3, 36 – 37.
- Hlaváčková, E., Hodačová, L., Csémy, L., Šmejkalová, J., Čermáková, E. (2010). Kvalita života českých dětí. Československá psychologie, 2, 138 - 145.
- Hřebíčková, M., Blatný, M., Jelínek, M. (2010). Osobnost jako predátor pohody v dospělosti. Československá psychologie, 1, 31 - 39.
- Kejklíčková, I., Přikrylová, E. (2011). Koktavý člověk potřebuje zažít úspěch. Psychologie dnes, 2, 9 – 11.
- Macek, P. (2007). Dospívání očima psychologa. Psychologie dnes, 11, 35 – 36.
- Medveďová, L. (1993). Niektoré osobnostné determinanty psychickej odolnosti na stres u 11 – 14 ročných. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 28, 195 – 204.
- Michalčáková, R. (2005). Strach v období rané adolescence: srovnání strachu dětí ve věku 11 a 13 let. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 40, 213 – 227.

Pokorná, Z., Urbánek, T. (2010). Přisuzování významu u fobických jedinců. *Československá psychologie*, 3, 483.

Slavík, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53, 5 – 25.

Sobotková, I. (2004). Rodinná resilience. *Československá psychologie*, 3, 233 – 246.

Sobotková, V., Blatný, M., Jelínek, M., Hrdlička, M., Urbánek, T. (2009). Typologie antisociálního chování v rané adolescenci a jeho vztah k dalším formám rizikového chování. *Československá psychologie*, 5, 428 – 437.

Šulc, M. (2006). Dětská pozornost a učení. *Psychologie dnes*, 12, 16 – 18.

ELEKTRONICKÁ MÉDIA

Dunitz-Scheer, M., Schein, A. Die Entwicklung kindlicher Aggression und Gewalt. [on-line] [cit. 2008-03-08] Dostupné na: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_731.html.

Holocher-Ertl, S., Frebort, M. Schulprobleme - was tun? [on-line] [cit. 2011-02-19] Dostupné na: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1386.html#pr%C3%BCfung.

Husník, Petr. (2003). Je česká škola encyklopedická? *Učitelské noviny*, 2. [on-line] [cit. 2009-02-12]. Dostupné na: http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=02&rok=03&odkaz=ceska.html.

Mazanec, J. (2007). Vladimír Smékal: Jak navodit ve škole dobré klima. *Psychologie dnes*, 1. [on-line] [cit. 2009-03-12]. Dostupné na: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=21476>.

Mößle, T., Kleimann M., Rehbein, F., Pfeiffer, Ch. (2011). Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. [on-line] [cit. 2011-02-18]. Dostupné na: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/pfeiffer_schulerfolg/pfeiffer_schulerfolg.pdf

Reimann-Höhn, U. (2008). Prüfungsangst bei Kindern und Jugendlichen. [on-line] [cit. 2008-09-29]. Dostupné na: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_782.html.

Rupp, M. (2008). Partnerschaften – Entwicklungsphasen. [on-line] [cit. 2008-09-30]. Dostupné na: http://www.familienhandbuch.de/cms/Partnerschaft_Entwicklung.pdf.

Träbert, D. (2008). Schulangst. [on-line] [cit. 2008-09-29]. Dostupné na: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_953.html

POUŽITÉ DOTAZNÍKY

Krallová, M. (1971). Eysenckův osobnostní dotazník pro děti. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2009/2010

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Bc. PAPÁČKOVÁ Iva	České Libchavy 8, České Libchavy	I09107

TÉMA ČESKY:

Tendence k emočním poruchám a školní úspěšnost žáků základních škol

NÁZEV ANGLICKY:

Movement to emotional alienations and success rate of pupils at primary school

VEDOUCÍ PRÁCE:

Doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc. - PCH

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Spec.zaměření: Profilující problémy žáků českých základních škol, Charakteristické znaky pubescence, K neurotickým poruchám v pubescenci, Determinanty školní úspěšnosti žáka.

Cíle: a) Profily souborů v JEPI, b) Koreláty neuroticismu a kritérií úspěšnosti, c) Komparace žáků 7. a 9. tříd v JEPI a kritériích úspěšnosti, d) Komparace žáků původních 7. tříd se stejným souborem (tj. nyní žáků 9. tříd) ... v JEPI a kritériích úspěšnosti.

Zkoumaný soubor: 7. třídy: více než 100, 9. třídy: více než 100.

Metodika: JEPI, dotazník školní úspěšnosti.

Statistika: Pears.korel.koefficient, Studentův t-test.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

Čáp, J., Mareš, J. (2009). Psychologie pro učitele. Praha: Portál.

Fontana, D. (2009). Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál.

Hort, V. et al. (2008). Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál.

Janošová, P. (2009). Dívčí a chlapecká identita. Praha: Grada.

Pešová, I., Šamalík, M. (2009). Poradenská psychologie pro děti a mládež. Praha: Grada.

Stuchlíková, I. et al. (2009). Zvládání emočních problémů žáků. Praha: Portál.

Šolcová, I. (2009). Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2009). Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.

časopisy: Čs. psychologie, Učiteléské noviny, elektronické zdroje.

Podpis studenta:

IR

Datum: 26. 11. 2009

Podpis vedoucího práce:

Z. Vtípil

Datum: 27. 11. 2009

Podpis vedoucího katedry:

Vtípil

Datum: 17. 2. 2010

Podpis děkana:

Ludmila Venclová

Datum: 18. 02. 2010



Vysoká škola: **Palackého univerzita v Olomouci**

Fakulta: **Filozofická**

Katedra: **Psychologie**

Školní rok: **2010/2011**

ABSTRAKT

Jméno: Iva Sedláčková (roz. Papáčková)

Obor: **Psychologie-jednooborová,**
kombinované navazující magisterské studium

Rok imatrikulace: 2006

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zdeněk Vtípil, CSc.

Počet stran: 199

Název magisterské diplomové práce: Tendence k emočním poruchám a školní úspěšnosti žáků základních škol

Problematika prospěchu, poruch chování a citového prožívání žáka v období dospívání zaujímá významné místo v současném školství. Tato práce se věnuje posouzení vzájemného vztahu neuroticismu a extravertze se školní úspěšností mezi žáky 7. a 9. tříd základních škol. Výzkumu se účastnilo 1009 žáků z 10 základních škol. Výzkumná šetření probíhala v letech 2008 a 2010.

Klíčová slova:

Znaky pubescence
Poruchy chování a emocí
Školní úspěšnost
Školní hodnocení žáků
Úzkost a zátěž žáka

Movement to emotional alienations
and success rate of pupils at primary school

The topics of school achievements, emotional disorders and the emotional experience of a pupil during the adolescence period ranks as very important in the contemporary educational system. This work is dedicated to assessing of the mutual influence of the neuroticism and extroversion, and the school success rate of pupils of 7th and 9th year-classes of elementary schools. The research has been conducted on 1009 pupils of total 10 elementary schools during the years 2008 and 2010.

Keywords:

The characters of adolescence
The behaviour and emotional disorders
The school fruitfulness
The school evaluation of pupils
The anxiety and stress of pupils

SEZNAM ŠKOL

VESNICE:

ŠKOLA: **ZŠ a MŠ Libchavy**

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 30. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 19 dívky: 9

chlapci: 10

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 10 minut

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 20. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 20 dívky: 7

chlapci: 13

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 4 - 10 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 30. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 9 dívky: 5

chlapci: 4

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 10 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 20. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 16 dívky: 8

chlapci: 8

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 7 - 12 minut

ŠKOLA: **ZŠ Sopotnice**

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 28. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 7 dívky: 1

chlapci: 6

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 10 minut

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 31. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 6 dívky: 5

chlapci: 1

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 7 minut

TŘÍDA: 9. třída
DATUM ŠETŘENÍ: 26. 05. 2008
POČET ŽÁKU: Celkem: 14 **dívky: 9** **chlapci: 5**
DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:
- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 12 – 22 minut

TŘÍDA: 9. třída
DATUM ŠETŘENÍ: 31. 05. 2010
POČET ŽÁKU: Celkem: 9 **dívky: 3** **chlapci: 6**
DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:
- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 10 minut

ŠKOLA: ZŠ a MŠ Lhoty u Potštejna
TŘÍDA: 7. třída
DATUM ŠETŘENÍ: 11. 06. 2008
POČET ŽÁKU: Celkem: 10 **dívky: 3** **chlapci: 7**
DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:
- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 7 – 14 minut

TŘÍDA: 7. třída
DATUM ŠETŘENÍ: 8. 06. 2010
POČET ŽÁKU: Celkem: 9 **dívky: 3** **chlapci: 6**
DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:
- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 10 - 16 minut

TŘÍDA: 9. třída
DATUM ŠETŘENÍ: 11. 06. 2008
POČET ŽÁKU: Celkem: 9 **dívky: 4** **chlapci: 5**
DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:
- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 7 – 14 minut

TŘÍDA: 9. třída
DATUM ŠETŘENÍ: 8. 06. 2010
POČET ŽÁKU: Celkem: 11 **dívky: 4** **chlapci: 7**
DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:
- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 8 – 10 minut

ŠKOLA: ZŠ Sloupnice

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 04. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 17 **dívky: 7**

chlapci: 10

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 17. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 17 **dívky: 7**

chlapci: 10

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 10 – 14 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 11. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 18 **dívky: 14**

chlapci: 4

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 17. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 16 **dívky: 7**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 10 - 17 minut

ŠKOLA: ZŠ a MŠ Damník

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 16. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 7 **dívky: 4**

chlapci: 3

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 8 – 13 minut

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 18. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 10 **dívky: 3**

chlapci: 7

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 11 - 18 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 16. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 14 **dívky: 8**

chlapci: 6

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 6 – 11 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 18. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 6 **dívky: 2**

chlapci: 4

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 7 - 10 minut

ŠKOLA: ZŠ Solnice

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 16. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 6**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 16 – 24 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 16. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 9**

chlapci: 6

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 16 – 24 minut

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 08. 06. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 8**

chlapci: 7

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 7 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 08. 06. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 17 **dívky: 11**

chlapci: 6

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 10 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 16. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 13 **dívky: 4**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 16 – 24 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 16. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 17 **dívky: 8**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 16 – 24 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 08. 06. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 6**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 - 13 minut
- vyplňování: 7 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 08. 06. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 11 **dívky: 7**

chlapci: 4

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 - 10 minut

ŠKOLA: ZŠ Dolní Dobrouč

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 18. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 6**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 17. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 5**

chlapci: 10

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 7. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 19. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 21 **dívky: 12**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 5 – 11 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 17. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 18 **dívky: 9**

chlapci: 9

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 17. 06. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 22 **dívky: 7**

chlapci: 15

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 9. třída

DATUM ŠETŘENÍ: 19. 05. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 27 **dívky: 12**

chlapci: 15

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

MĚSTO:

ŠKOLA: ZŠ Boženy Němcové Jaroměř

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 15. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 25 **dívky: 14**

chlapci: 11

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 10 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 15. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 26 **dívky: 12**

chlapci: 14

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 6 – 12 minut

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 15. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 23 **dívky: 9**

chlapci: 14

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 5 – 10 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 15. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 25 **dívky: 13**

chlapci: 12

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 7 – 20 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 26. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 22 **dívky: 14**

chlapci: 8

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 8 – 15 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 26. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 19 **dívky: 11**

chlapci: 8

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 11 – 15 minut

TŘÍDA: 9. C třída

DATUM ŠETŘENÍ: 26. 05. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 16 **dívky: 10**

chlapci: 6

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 7 – 10 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 15. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 27 **dívky: 15**

chlapci: 11

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 8 – 20 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 15. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 22 **dívky: 14**

chlapci: 8

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut

- vyplňování: 7 – 12 minut

ŠKOLA: ZŠ Jaroměř - Josefov

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 28. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 21 **dívky: 9**

chlapci: 12

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 10 – 15 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 28. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 21 **dívky: 7**

chlapci: 14

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut

- vyplňování: 10 – 15 minut

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 29. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 20 **dívky: 13**

chlapci: 7

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 15 – 22 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 29. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 14 **dívky: 7**

chlapci: 7

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 8 – 13 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 28. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 17 **dívky: 10**

chlapci: 7

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 7 - 10 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 28. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 15 **dívky: 11**

chlapci: 4

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 10 - 15 minut

TŘÍDA: 9. C třída

DATUM ŠETŘENÍ: 28. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 20 **dívky: 9**

chlapci: 11

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 10 - 15 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 29. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 13 **dívky: 5**

chlapci: 8

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 8 - 11 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 29. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 17 **dívky: 7**

chlapci: 11

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 8 - 15 minut

ŠKOLA: ZŠ Na Ostrově Jaroměř

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 30. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 24 **dívky: 9**

chlapci: 15

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 8 – 12 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 30. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 23 **dívky: 10**

chlapci: 13

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 10 – 15 minut

TŘÍDA: 7. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 22. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 18 **dívky: 7**

chlapci: 11

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 10 – 15 minut

TŘÍDA: 7. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 22. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 16 **dívky: 8**

chlapci: 8

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 11 – 16 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 30. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 25 **dívky: 10**

chlapci: 15

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 5 – 15 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 30. 04. 2008

POČET ŽÁKU: Celkem: 16 **dívky: 9**

chlapci: 7

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 7 minut
- vyplňování: 5 – 8 minut

TŘÍDA: 9. A třída

DATUM ŠETŘENÍ: 22. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 21 **dívky: 10**

chlapci: 11

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 5 – 10 minut

TŘÍDA: 9. B třída

DATUM ŠETŘENÍ: 22. 03. 2010

POČET ŽÁKU: Celkem: 23 **dívky: 11**

chlapci: 12

DOBA TRVÁNÍ PRÁCE S DOTAZNÍKEM:

- zadání instrukce: 5 minut
- vyplňování: 7 – 15 minut

T - 21 / 71

J. E. P. I.
pro děvčata.

Příjmení a jméno	Datum narození
Škola a třída	Dnešní datum
Bydliště	Exam.

E = ☐N = ☐L = ☐Pokyny

Tento sešit obsahuje několik otázek, které zjišťují, co cítíš, jak jednáš a jak se chováš. Za každou otázkou jsou dva čtverečky na odpověď ANO nebo NE.

Přečti si vždy pozorně otázku a rozhodni se, která odpověď vyjadřuje tvé obvyklé jednání a chování. Jestliže můžeš odpovědět ANO, udělej takový křížek X do čtverečku ve sloupci ANO, je-li tvá odpověď NE, udělej křížek do vedlejšího čtverečku ve sloupci NE.

Tak postupně odpověz na všechny otázky. Žádnou nevynechávej. Pracuj rychle, u jednotlivých otázek se příliš nezdržuj.

Pamatuj, že zde nejsou otázky, na které je dobrá nebo špatná odpověď. Jsou zde jen otázky, na které odpovídáš podle toho, jaká jsi.

1971

1

ANO NE

[illegible]

[illegible]

Máš často pocit, že bys neraději šel se vším praštila?
„Vytahuješ“ se někdy trochu?
Jsi obvykle tichá, když jsi s jinými dětmi?
Říkají o tobě, že jsi neklidná?
Rozhoduješ se často okamžitě?
Jsi ve třídě vždy zticha, i když učitel odejde?
Zdávají se ti často hrůzostrašné sny?
Umíš dobře „zapadnout“ a bavit se ve veselé společnosti?
Jsi citlivá na urážky?
Říkala jsi už někdy o někom něco zlého nebo nepěkného?
Řekla bys o sobě, že si z ničeho nic neděláš?
Trápíš se dlouho, když uděláš nějakou hloupost?
Máš ráda bojovné a hlučné hry?
Sníš vždy všechno, co dostaneš na talíř?
Je ti zatěžko povědět „ne“, když tě druzí o něco žádají?
Chodíš ráda na různé zábavy (výlety, schůzky)?
Máš někdy pocit, že život za nic nestoíš?
Byla jsi už někdy drzá ke svým rodičům?
Myslí si o tobě lidé, že jsi veselá a „šibal“?
Myslíš i na jiné věci, když píšeš domácí úkoly?
Raději se díváš, jak si jiné děti hrají, než aby sis hrála s nimi?
Usínáš večer těžko, protože tě něco trápí?
Jsi si obvykle jistá, že dokážeš udělat, co jsi dostala za úkol?
Cítíš se často osamělá?
Stydíš se promluvit jako první, když se s někým seznámíš?
Rozhoduješ se často, až když už je pozdě?
Když ti děti nadávají, nadáváš jim také?
Jsi někdy velmi veselá a někdy smutná a nevíš proč?
Je ti zatěžko cítit se jako doma v hlučné společnosti?
Máš často nepříjemnosti, protože děláš věci, aniž by sis je promyslela?

ZKONTROLUJ, ZDA JSI ODPOVĚDĚLA NA
KAŽDOU OTÁZKU !

T - 21 / 71

J. E. P. I.
pro chlapce

Příjmení a jméno	Datum narození
Škola a třída	Dnešní datum
Bydliště	Exam.

E = ☐N = ☐L = ☐Pokyny

Tento sešit obsahuje několik otázek, které zjišťují, co cítíš, jak jednáš a jak se chováš. Za každou otázkou jsou dva čtverečky na odpověď ANO nebo NE.

Přečti si vždy pozorně otázku a rozhodni se, která odpověď vyjadřuje tvé obvyklé jednání a chování. Jestliže můžeš odpovědět ANO, udělej takový křížek X do čtverečku ve sloupci ANO, je-li tvá odpověď NE, udělej křížek do vedlejšího čtverečku ve sloupci NE.

Tak postupně odpověz na všechny otázky. Žádnou nevynechávej. Pracuj rychle, u jednotlivých otázek se příliš nezdržuj.

Pamatuj, že zde nejsou otázky, na které je dobrá nebo špatná odpověď. Jsou zde jen otázky, na které odpovídáš podle toho, jaký jsi.

1971

1

ANO NE

Jsi rád, když se okolo tebe pořád něco děje?

Potřebuješ často kamarádkové povzbuzení?

Když se tě někdo na něco zentá, dovedeš skoro vždycky odpovědět rychle a pohotově?

Tručuješ někdy?

Jsi náladový - někdy spokojený a někdy skleslý?

Jsi raději sám, než s jinými dětmi?

Míváš takové myšlenky, že nemůžeš usnout?

Jsi obvykle poslušný na slovo?

Líbí se ti, když lidé šprýmují?

Je ti někdy nanic a nevíš proč?

Jsi hodně veselý a podnikavý?

Porušil jsi někdy pravidla školního řádu?

Je hodně věcí, které tě zlobí?

Máš rád věci, při kterých musíš rychle jednat?

Děláš si starosti kvůli hrozným věcem, které se mohou stát?

Dovedeš vždy zachovat tajemství?

Umíš pobavit skupinu dětí?

Cítíš někdy, jak ti buší srdce?

Když se seznámíš s novými kamarády, začínáš hovořit obvykle ty jako první?

Lhal jsi už někdy v životě?

Uražíš se snadno, když tě pořád někdo napomíná a opravuje?

Vykládáš rád kamarádům vtipy nebo veselé historky?

Cítíš se často unavený a nevíš proč?

Jdeš si vždy hrát teprve tehdy, až uděláš všechny úkoly?

Jsi obvykle šťastný a spokojený?

Říkájí o tobě, že jsi moc citlivý?

Jsi rád pohromadě s jinými dětmi?

Dodržíš vždy to, co slibíš?

Motá se ti někdy hlava?

Děláš si rád z lidí legraci?

[illegible]

ZKONTROLUJ, ZDA JSI ODPOVĚDĚL NA
KAŽDOU OTÁZKU !

Dotazník č. 2 – děvčata/2008

Pokyny

Na této stránce se Tě ptáme na průměr známek v posledním vysvědčení.
Zakřížkuj průměrnou hodnotu, které si dosáhla na vysvědčení v pololetí tohoto roku.

Pokud si nejsi jistý, jaký jsi měl průměr, pokus se o jeho reálný odhad.

Bud' upřímná!!! ☺

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **v pololetí sedmé/deváté třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9

2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9

3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9

4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9

5,0

Dotazník č. 2 – chlapci/2008

Pokyny

Na této stránce se Tě ptáme na průměr známek v posledním vysvědčení.
Zakřížkuj průměrnou hodnotu, které si dosáhl na vysvědčení v pololetí tohoto roku.

Pokud si nejsi jistý, jaký jsi měl průměr, pokus se o jeho reálný odhad.

Bud' upřímný!!! ☺

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **v pololetí sedmé/deváté třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9

2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9

3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9

4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9

5,0

Dotazník č. 2 - děvčata/2010Pokyny

Tato stránka obsahuje výčet možných průměrů známek v posledních třech vysvědčeních. Zakřížkuj průměrnou hodnotu, kterou si na daném vysvědčení v pololetí či na konci roku dosáhla. Pokud si nejsi jistý, jaký jsi měl průměr, pokus se o jeho reálný odhad.

Bud' upřímná!!! ☺

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **v pololetí šesté/osmé třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9
2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9
3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9
4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9
5,0

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **na konci šesté/osmé třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9
2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9
3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9
4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9
5,0

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **v pololetí sedmé/deváté třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9
2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9
3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9
4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9
5,0

Dotazník č. 2 – chlapci/2010Pokyny

Tato stránka obsahuje výčet možných průměrů známek v posledních třech vysvědčeních. Zakřížkuj průměrnou hodnotu, kterou si na daném vysvědčení v pololetí či na konci roku dosáhl. Pokud si nejsi jistý, jaký jsi měl průměr, pokus se o jeho reálný odhad.

Bud' upřímný!!! ☺

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **v pololetí šesté/osmé třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9
2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9
3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9
4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9
5,0

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **na konci šesté/osmé třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9
2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9
3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9
4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9
5,0

Zakroužkuj průměr známek na vysvědčení **v pololetí sedmé/deváté třídy!**

1,0 – 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 – 1,6 – 1,7 – 1,8 – 1,9
2,0 – 2,1 – 2,2 – 2,3 – 2,4 – 2,5 – 2,6 – 2,7 – 2,8 – 2,9
3,0 – 3,1 – 3,2 – 3,3 – 3,4 – 3,5 – 3,6 – 3,7 – 3,8 – 3,9
4,0 – 4,1 – 4,2 – 4,3 – 4,4 – 4,5 – 4,6 – 4,7 – 4,8 – 4,9
5,0

7. třídy 2008 a 7. Třídy 2010

PRŮMĚRNÝ RPOSPĚCH

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>PR 7 08</i>	<i>PR 7 10</i>
Stř.		
hodnota	2,0569231	1,9398268
Rozptyl	0,520531	0,2781513
Pozorování	260	231
Rozdíl	259	230
F	1,8713955	
P(F<=f)		
(1)	7,349E-07	
F krit (1)	1,2360696	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

NEUROTICISMUS

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 7 08</i>	<i>N 7 10</i>
Stř.		
hodnota	14,588462	14,367965
Rozptyl	17,440021	25,877056
Pozorování	260	231
Rozdíl	259	230
F	0,6739569	
P(F<=f)		
(1)	0,0010316	
F krit (1)	0,8102567	

EXTRAVERZE

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 7 08</i>	<i>E 7 10</i>
Stř. hodnota	16,14615385	15,376623
Rozptyl	16,28743689	18,05319
Pozorování	260	231
Rozdíl	259	230
F	0,902191614	
P(F<=f) (1)	0,210220831	
F krit (1)	0,810256662	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 7 10</i>	<i>E 7 08</i>
Stř. hodnota	15,37662338	16,146154
Rozptyl	18,05319029	16,287437
Pozorování	231	260
Rozdíl	230	259
F	1,108411987	
P(F<=f) (1)	0,210220831	
F krit (1)	1,234176831	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

LŽIVOST

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 7 08</i>	<i>L 7 10</i>
Stř. hodnota	3,380769231	3,2380952
Rozptyl	4,692292842	5,2778468
Pozorování	260	231
Rozdíl	259	230
F	0,889054387	
P(F<=f) (1)	0,178739122	
F krit (1)	0,810256662	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 7 10</i>	<i>N 7 08</i>
Stř.		
hodnota	14,367965	14,588462
Rozptyl	25,877056	17,440021
Pozorování	231	260
Rozdíl	230	259
F	1,4837744	
P(F<=f)		
(1)	0,0010316	
F krit (1)	1,2341768	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 7 08</i>	<i>L 7 10</i>
Stř. hodnota	3,238095238	3,3807692
Rozptyl	5,277846791	4,6922928
Pozorování	231	260
Rozdíl	230	259
F	1,124790581	
P(F<=f) (1)	0,178739122	
F krit (1)	1,234176831	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

9. třídy 2008 a 9. Třídy 2010

PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>PR 9 08</i>	<i>PR 9 10</i>
Stř.		
hodnota	1,9105634	2,0023504
Rozptyl	0,3930329	0,3423382
Pozorování	284	234
Rozdíl	283	233
F	1,1480836	
P(F<=f)		
(1)	0,136574	
F krit (1)	1,2304206	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

NEUROTICISMUS

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 9 08</i>	<i>N 9 10</i>
Stř.		
hodnota	14,443662	14,102564
Rozptyl	22,275967	21,46583
Pozorování	284	234
Rozdíl	283	233
F	1,0377407	
P(F<=f)		
(1)	0,3852936	
F krit (1)	1,2304206	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

EXTRAVERZE

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 9 08</i>	<i>E 9 10</i>
Stř.		
hodnota	17,017606	16,893162
Rozptyl	17,649866	15,057206
Pozorování	284	234
Rozdíl	283	233
F	1,1721873	
P(F<=f) (1)	0,1037002	
F krit (1)	1,2304206	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

LŽIVOST

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 9 08</i>	<i>L 9 10</i>
Stř.		
hodnota	2,9190141	2,6452991
Rozptyl	3,0640895	3,8865229
Pozorování	284	234
Rozdíl	283	233
F	0,7883884	
P(F<=f) (1)	0,0282074	
F krit (1)	0,8146722	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 9 10</i>	<i>L 9 08</i>
Stř.		
hodnota	2,6452991	2,9190141
Rozptyl	3,8865229	3,0640895
Pozorování	234	284
Rozdíl	233	283
F	1,2684104	
P(F<=f) (1)	0,0282074	
F krit (1)	1,2274876	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

7. třídy 2008 a 9. Třídy 2010

PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>PR 7 08</i>	<i>PR 9 10</i>
Stř.		
hodnota	2,056923	2,00235
Rozptyl	0,520531	0,342338
Pozorování	260	234
Rozdíl	259	233
F	1,520517	
P(F<=f)		
(1)	0,000572	
F krit (1)	1,235066	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

NEUROTICISMUS

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 7 08</i>	<i>N 9 10</i>
Stř.		
hodnota	14,58846	14,10256
Rozptyl	17,44002	21,46583
Pozorování	260	234
Rozdíl	259	233
F	0,812455	
P(F<=f)		
(1)	0,051697	
F krit (1)	0,810772	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 9 10</i>	<i>N 7 08</i>
Stř.		
hodnota	14,10256	14,58846
Rozptyl	21,46583	17,44002
Pozorování	234	260
Rozdíl	233	259
F	1,230837	
P(F<=f)		
(1)	0,051697	
F krit (1)	1,233392	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

EXTRAVERZE

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 7 08</i>	<i>E 9 10</i>
Stř. hodnota	16,14615	16,89316
Rozptyl	16,28744	15,05721
Pozorování	260	234
Rozdíl	259	233
F	1,081704	
P(F<=f) (1)	0,27038	
F krit (1)	1,235066	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

LŽIVOST

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 7 08</i>	<i>L 9 10</i>
Stř. hodnota	3,380769	2,645299
Rozptyl	4,692293	3,886523
Pozorování	260	234
Rozdíl	259	233
F	1,207324	
P(F<=f) (1)	0,071027	
F krit (1)	1,235066	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

7. třídy 2008 a 9. Třídy 2008

PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>PR 7 08</i>	<i>PR 9 08</i>
Stř.		
hodnota	2,0569231	1,9105634
Rozptyl	0,520531	0,3930329
Pozorování	260	284
Rozdíl	259	283
F	1,3243956	
P(F<=f)		
(1)	0,0104177	
F krit (1)	1,2212429	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

EXTRAVERZE

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 7 08</i>	<i>E 9 08</i>
Stř.		
hodnota	16,146154	17,017606
Rozptyl	16,287437	17,649866
Pozorování	260	284
Rozdíl	259	283
F	0,922808	
P(F<=f) (1)	0,2553655	
F krit (1)	0,8179946	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 9 08</i>	<i>E 7 08</i>
Stř.		
hodnota	17,017606	16,146154
Rozptyl	17,649866	16,287437
Pozorování	284	260
Rozdíl	283	259
F	1,0836491	
P(F<=f) (1)	0,2553655	
F krit (1)	1,2225019	

*je-li F větší než Fkrit (1) je
sgn.rozdíl*

není sgn.rozdíl

NEUROTICISMUS

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 7 08</i>	<i>N 9 08</i>
Stř.		
hodnota	14,588462	14,443662
Rozptyl	17,440021	22,275967
Pozorování	260	284
Rozdíl	259	283
F	0,7829075	
P(F<=f)		
(1)	0,0226025	
F krit (1)	0,8179946	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 9 08</i>	<i>N 7 08</i>
Stř.		
hodnota	14,443662	14,588462
Rozptyl	22,275967	17,440021
Pozorování	284	260
Rozdíl	283	259
F	1,2772901	
P(F<=f)		
(1)	0,0226025	
F krit (1)	1,2225019	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

LŽIVOST

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 7 08</i>	<i>L 9 08</i>
Stř.		
hodnota	3,3807692	2,9190141
Rozptyl	4,6922928	3,0640895
Pozorování	260	284
Rozdíl	259	283
F	1,5313824	
P(F<=f)		
(1)	0,000232	
F krit (1)	1,2212429	

*je-li F větší než Fkrit (1) je
sgn.rozdíl*

je sgn.rozdíl

7. třídy 2010 a 9. Třídy 2010

PRŮMĚRNÝ PROSPĚCH

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>PR 7 10</i>	<i>PR 9 10</i>
Stř.		
hodnota	1,9398268	2,0023504
Rozptyl	0,2781513	0,3423382
Pozorování	231	234
Rozdíl	230	233
F	0,8125043	
P(F<=f)		
(1)	0,0575356	
F krit (1)	0,8051309	

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>PR 9 10</i>	<i>PR 7 10</i>
Stř.		
hodnota	2,0023504	1,9398268
Rozptyl	0,3423382	0,2781513
Pozorování	234	231
Rozdíl	233	230
F	1,2307628	
P(F<=f)		
(1)	0,0575356	
F krit (1)	1,242034	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

NEUROTICISMUS

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>N 7 10</i>	<i>N 9 10</i>
Stř.		
hodnota	14,367965	14,102564
Rozptyl	25,877056	21,46583
Pozorování	231	234
Rozdíl	230	233
F	1,2054999	
P(F<=f)		
(1)	0,0778351	
F krit (1)	1,2418151	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

EXTRAVERZE

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>E 7 10</i>	<i>E 9 10</i>
Stř.		
hodnota	15,376623	16,893162
Rozptyl	18,05319	15,057206
Pozorování	231	234
Rozdíl	230	233
F	1,1989734	
P(F<=f) (1)	0,0840086	
F krit (1)	1,2418151	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

není sgn.rozdíl

LŽIVOST

Dvouvýběrový F-test pro rozptyl

	<i>L 7 10</i>	<i>L 9 10</i>
Stř.		
hodnota	3,2380952	2,6452991
Rozptyl	5,2778468	3,8865229
Pozorování	231	234
Rozdíl	230	233
F	1,3579868	
P(F<=f) (1)	0,0101187	
F krit (1)	1,2418151	

je-li F větší než Fkrit (1) je sgn.rozdíl

je sgn.rozdíl

7. třída 2008		CHLAPCI - DÍVKY			MĚSTO - VESNICE		
				PROSPĚCH	J. E. P. I.		
Počet dotazníků	PO	MÍSTO	TŘÍDA	PR	E	N	L
1	CH	Josefov	A	22	8	14	9
2	CH	Josefov	A	17	15	14	2
3	CH	Josefov	A	18	22	15	2
4	CH	Josefov	A	24	19	15	0
5	CH	Josefov	A	22	18	17	3
6	CH	Josefov	A	37	18	17	3
7	CH	Josefov	A	26	16	16	3
8	CH	Josefov	A	25	10	15	4
9	CH	Josefov	A	26	18	5	5
10	CH	Josefov	A	27	14	14	7
11	CH	Josefov	A	23	22	9	6
12	CH	Josefov	A	18	18	5	3
13	CH	Josefov	B	40	9	17	4
14	CH	Josefov	B	41	16	15	5
15	CH	Josefov	B	32	19	11	5
16	CH	Josefov	B	32	11	10	7
17	CH	Josefov	B	13	16	13	2
18	CH	Josefov	B	18	15	16	4
19	CH	Josefov	B	14	18	17	4
20	CH	Josefov	B	16	15	12	7
21	CH	Josefov	B	43	17	19	4
22	CH	Josefov	B	25	20	15	2
23	CH	Josefov	B	28	16	14	3
24	CH	Josefov	B	46	11	15	1
25	CH	Josefov	B	30	20	16	3
26	CH	Josefov	B	40	22	12	3
27	CH	Jaroměř	A (BN)	18	22	14	1
28	CH	Jaroměř	A (BN)	22	20	16	2
29	CH	Jaroměř	A (BN)	17	22	10	1
30	CH	Jaroměř	A (BN)	22	20	7	6
31	CH	Jaroměř	A (BN)	20	17	11	2
32	CH	Jaroměř	A (BN)	21	18	10	7
33	CH	Jaroměř	A (BN)	21	8	13	2
34	CH	Jaroměř	A (BN)	26	20	15	3
35	CH	Jaroměř	A (BN)	23	12	20	1
36	CH	Jaroměř	A (BN)	26	17	17	5
37	CH	Jaroměř	B (BN)	35	6	15	4

38	CH	Jaroměř	B (BN)	32	9	16	2
39	CH	Jaroměř	B (BN)	18	17	21	0
40	CH	Jaroměř	B (BN)	21	20	11	8
41	CH	Jaroměř	B (BN)	26	12	21	1
42	CH	Jaroměř	B (BN)	16	12	20	2
43	CH	Jaroměř	B (BN)	27	19	19	11
44	CH	Jaroměř	B (BN)	14	18	18	0
45	CH	Jaroměř	B (BN)	23	19	8	5
46	CH	Jaroměř	B (BN)	17	12	17	2
47	CH	Jaroměř	B (BN)	19	10	21	1
48	CH	Jaroměř	B (BN)	27	16	13	3
49	CH	Jaroměř	B (BN)	18	20	12	2
50	CH	Jaroměř	B (BN)	26	13	6	5
51	CH	Jaroměř	A (O)	30	11	19	2
52	CH	Jaroměř	A (O)	28	17	12	3
53	CH	Jaroměř	A (O)	31	19	13	4
54	CH	Jaroměř	A (O)	11	23	8	1
55	CH	Jaroměř	A (O)	17	16	17	9
56	CH	Jaroměř	A (O)	20	17	16	4
57	CH	Jaroměř	A (O)	25	22	19	2
58	CH	Jaroměř	A (O)	21	21	12	1
59	CH	Jaroměř	A (O)	28	8	14	8
60	CH	Jaroměř	A (O)	12	11	13	1
61	CH	Jaroměř	A (O)	22	12	20	3
62	CH	Jaroměř	A (O)	30	13	12	6
63	CH	Jaroměř	A (O)	19	13	15	4
64	CH	Jaroměř	A (O)	12	10	8	2
65	CH	Jaroměř	A (O)	20	17	11	8
66	CH	Jaroměř	B (O)	27	16	18	3
67	CH	Jaroměř	B (O)	28	15	12	3
68	CH	Jaroměř	B (O)	22	14	16	6
69	CH	Jaroměř	B (O)	12	17	17	1
70	CH	Jaroměř	B (O)	22	19	6	2
71	CH	Jaroměř	B (O)	30	20	10	8
72	CH	Jaroměř	B (O)	17	18	5	5
73	CH	Jaroměř	B (O)	23	20	7	3
74	CH	Jaroměř	B (O)	23	12	16	6
75	CH	Jaroměř	B (O)	23	14	10	6
76	CH	Jaroměř	B (O)	16	20	5	4
77	CH	Jaroměř	B (O)	27	16	12	1
78	CH	Jaroměř	B (O)	26	15	8	6
79	CH	Libchavy		26	17	18	5

80	CH	Libchavy		22	18	14	4
81	CH	Libchavy		21	22	18	4
82	CH	Libchavy		13	16	14	9
83	CH	Libchavy		22	18	7	4
84	CH	Libchavy		22	22	13	4
85	CH	Libchavy		17	17	7	3
86	CH	Libchavy		28	18	15	4
87	CH	Libchavy		13	10	18	5
88	CH	Libchavy		12	9	17	7
89	CH	Sopotnice		30	19	16	2
90	CH	Sopotnice		16	13	15	4
91	CH	Sopotnice		24	20	17	2
92	CH	Sopotnice		22	7	18	4
93	CH	Sopotnice		27	16	9	4
94	CH	Sopotnice		15	18	5	6
95	CH	Lhoty u Potštejna		13	17	18	0
96	CH	Lhoty u Potštejna		25	19	22	1
97	CH	Lhoty u Potštejna		20	16	16	2
98	CH	Lhoty u Potštejna		11	16	13	1
99	CH	Lhoty u Potštejna		15	18	13	3
100	CH	Lhoty u Potštejna		26	13	17	1
101	CH	Lhoty u Potštejna		16	17	18	0
102	CH	Sloupnice		49	18	15	1
103	CH	Sloupnice		28	15	13	5
104	CH	Sloupnice		35	18	20	2
105	CH	Sloupnice		36	8	13	3
106	CH	Sloupnice		36	19	19	1
107	CH	Sloupnice		28	20	17	3
108	CH	Sloupnice		25	11	20	4
109	CH	Sloupnice		17	19	18	3
110	CH	Sloupnice		38	21	10	4
111	CH	Sloupnice		32	13	13	5
112	CH	Damníkov		14	18	14	5
113	CH	Damníkov		17	15	14	5
114	CH	Damníkov		25	14	18	3
115	CH	Solnice	A	20	21	15	0
116	CH	Solnice	A	21	16	15	0
117	CH	Solnice	A	14	14	15	2
118	CH	Solnice	A	15	22	5	1
119	CH	Solnice	A	13	18	12	6
120	CH	Solnice	A	25	18	16	2

121	CH	Solnice	A	26	15	14	4
122	CH	Solnice	A	17	9	10	1
123	CH	Solnice	A	32	23	13	3
124	CH	Solnice	B	25	15	13	3
125	CH	Solnice	B	12	18	13	1
126	CH	Solnice	B	25	15	21	3
127	CH	Solnice	B	28	19	13	4
128	CH	Solnice	B	12	11	12	2
129	CH	Solnice	B	10	11	14	1
130	CH	Dolní Dobrouč	A	20	19	13	2
131	CH	Dolní Dobrouč	A	20	15	16	5
132	CH	Dolní Dobrouč	A	24	18	15	5
133	CH	Dolní Dobrouč	A	26	17	12	1
134	CH	Dolní Dobrouč	A	21	18	12	4
135	CH	Dolní Dobrouč	A	11	17	17	0
136	CH	Dolní Dobrouč	A	31	13	19	3
137	CH	Dolní Dobrouč	A	12	23	11	0
138	CH	Dolní Dobrouč	A	26	18	12	5
139	CH	Dolní Dobrouč	B	26	18	20	1
140	CH	Dolní Dobrouč	B	22	22	18	9
141	CH	Dolní Dobrouč	B	19	20	9	8
142	CH	Dolní Dobrouč	B	12	14	3	5
143	CH	Dolní Dobrouč	B	19	21	12	3
144	CH	Dolní Dobrouč	B	30	10	5	1
145	CH	Dolní Dobrouč	B	16	12	8	1
146	CH	Dolní Dobrouč	B	18	17	7	3
147	CH	Dolní Dobrouč	B	16	15	9	1
148	CH	Dolní Dobrouč	B	24	20	14	1
149	D	Josefov	A	13	5	21	4
150	D	Josefov	A	13	7	21	4
151	D	Josefov	A	19	5	16	7
152	D	Josefov	A	23	17	18	7
153	D	Josefov	A	22	16	13	0
154	D	Josefov	A	29	19	15	6
155	D	Josefov	A	12	20	17	5
156	D	Josefov	A	12	19	9	6
157	D	Josefov	A	16	18	17	2
158	D	Josefov	B	30	18	14	3
159	D	Josefov	B	22	13	18	3
160	D	Josefov	B	15	12	17	6
161	D	Josefov	B	31	20	15	4
162	D	Josefov	B	33	19	14	6

163	D	Josefov	B	12	17	16	0
164	D	Josefov	B	20	21	16	2
165	D	Jaroměř	A (BN)	18	2	17	6
166	D	Jaroměř	A (BN)	13	18	5	3
167	D	Jaroměř	A (BN)	19	17	12	4
168	D	Jaroměř	A (BN)	20	15	16	3
169	D	Jaroměř	A (BN)	17	20	16	2
170	D	Jaroměř	A (BN)	14	17	19	0
171	D	Jaroměř	A (BN)	18	19	19	2
172	D	Jaroměř	A (BN)	15	18	16	2
173	D	Jaroměř	A (BN)	17	19	12	3
174	D	Jaroměř	A (BN)	18	17	20	4
175	D	Jaroměř	A (BN)	30	15	21	2
176	D	Jaroměř	A (BN)	21	13	15	5
177	D	Jaroměř	A (BN)	16	19	19	1
178	D	Jaroměř	A (BN)	13	18	13	0
179	D	Jaroměř	B (BN)	10	22	3	3
180	D	Jaroměř	B (BN)	16	20	17	2
181	D	Jaroměř	B (BN)	11	18	16	3
182	D	Jaroměř	B (BN)	13	21	14	0
183	D	Jaroměř	B (BN)	18	12	12	3
184	D	Jaroměř	B (BN)	15	19	20	3
185	D	Jaroměř	B (BN)	13	11	20	3
186	D	Jaroměř	B (BN)	11	18	12	3
187	D	Jaroměř	B (BN)	17	17	18	3
188	D	Jaroměř	B (BN)	12	14	16	4
189	D	Jaroměř	B (BN)	12	18	14	2
190	D	Jaroměř	B (BN)	20	15	12	2
191	D	Jaroměř	B (BN)	27	17	4	4
192	D	Jaroměř	A (O)	17	21	16	1
193	D	Jaroměř	A (O)	16	15	18	1
194	D	Jaroměř	A (O)	15	12	12	9
195	D	Jaroměř	A (O)	11	11	19	6
196	D	Jaroměř	A (O)	32	17	15	4
197	D	Jaroměř	A (O)	20	20	16	2
198	D	Jaroměř	A (O)	13	16	9	6
199	D	Jaroměř	A (O)	20	18	19	4
200	D	Jaroměř	A (O)	14	16	21	0
201	D	Jaroměř	B (O)	16	18	16	0
202	D	Jaroměř	B (O)	22	14	18	4
203	D	Jaroměř	B (O)	15	18	15	5
204	D	Jaroměř	B (O)	12	18	21	2

205	D	Jaroměř	B (O)	21	17	14	2
206	D	Jaroměř	B (O)	17	20	17	1
207	D	Jaroměř	B (O)	23	14	17	4
208	D	Jaroměř	B (O)	20	18	12	2
209	D	Jaroměř	B (O)	17	14	17	3
210	D	Jaroměř	B (O)	22	6	22	6
211	D	Libchavy		11	16	5	7
212	D	Libchavy		14	16	6	3
213	D	Libchavy		14	20	15	5
214	D	Libchavy		14	13	20	4
215	D	Libchavy		25	13	15	8
216	D	Libchavy		11	22	13	5
217	D	Libchavy		14	10	17	7
218	D	Libchavy		11	19	10	5
219	D	Libchavy		16	17	18	2
220	D	Sopotnice		11	19	12	2
221	D	Lhoty u Potštejna		21	18	11	5
222	D	Lhoty u Potštejna		13	20	13	3
223	D	Lhoty u Potštejna		16	15	17	4
224	D	Sloupnice		28	6	14	4
225	D	Sloupnice		23	19	18	4
226	D	Sloupnice		11	18	18	6
227	D	Sloupnice		12	8	13	5
228	D	Sloupnice		15	9	19	4
229	D	Sloupnice		16	21	14	4
230	D	Sloupnice		13	22	18	4
231	D	Damníkov		20	6	21	4
232	D	Damníkov		22	18	12	0
233	D	Damníkov		25	21	13	7
234	D	Damníkov		13	19	15	6
235	D	Solnice	A	11	16	16	1
236	D	Solnice	A	15	19	17	1
237	D	Solnice	A	14	20	22	0
238	D	Solnice	A	27	14	17	1
239	D	Solnice	A	18	12	19	2
240	D	Solnice	A	13	19	17	4
241	D	Solnice	B	12	15	10	2
242	D	Solnice	B	16	19	15	6
243	D	Solnice	B	21	14	19	6
244	D	Solnice	B	14	22	9	4
245	D	Solnice	B	14	18	16	4
246	D	Solnice	B	28	12	21	1

247	D	Solnice	B	18	8	23	2
248	D	Solnice	B	23	11	18	3
249	D	Solnice	B	24	14	16	4
250	D	Dolní Dobrouč	A	21	11	20	4
251	D	Dolní Dobrouč	A	18	14	21	2
252	D	Dolní Dobrouč	A	15	15	17	1
253	D	Dolní Dobrouč	A	10	12	12	5
254	D	Dolní Dobrouč	A	16	17	17	4
255	D	Dolní Dobrouč	A	17	20	20	1
256	D	Dolní Dobrouč	B	27	16	13	1
257	D	Dolní Dobrouč	B	16	21	13	2
258	D	Dolní Dobrouč	B	24	20	21	4
259	D	Dolní Dobrouč	B	16	16	15	1
260	D	Dolní Dobrouč	B	18	15	18	3
Součet				5348	4198	3793	879

9. třída 2008		CHLAPCI - DÍVKY			MĚSTO - VESNICE		
				PROSPĚCH	J. E. P. I.		
Počet dotazníků	PO	MÍSTO	TŘÍDA	PR	E	N	L
1	CH	Josefov	B	27	21	14	3
2	CH	Josefov	B	23	13	0	10
3	CH	Josefov	B	31	21	9	1
4	CH	Josefov	B	22	23	11	4
5	CH	Josefov	A	25	14	20	6
6	CH	Josefov	A	19	19	13	1
7	CH	Josefov	A	30	20	9	3
8	CH	Josefov	A	20	22	6	4
9	CH	Josefov	A	18	12	15	4
10	CH	Josefov	A	18	18	10	0
11	CH	Josefov	A	39	17	17	2
12	CH	Josefov	C	20	19	12	3
13	CH	Josefov	C	13	20	24	2
14	CH	Josefov	C	13	18	15	2
15	CH	Josefov	C	18	23	17	0
16	CH	Josefov	C	13	15	20	6
17	CH	Josefov	C	38	16	12	4
18	CH	Josefov	C	20	19	15	3
19	CH	Josefov	C	19	20	10	4
20	CH	Josefov	C	11	17	10	4
21	CH	Josefov	C	20	18	9	2
22	CH	Josefov	C	17	16	12	2
23	CH	Jaroměř	A (BN)	38	20	10	6
24	CH	Jaroměř	A (BN)	15	22	13	2
25	CH	Jaroměř	A (BN)	29	23	10	3
26	CH	Jaroměř	A (BN)	17	23	6	2
27	CH	Jaroměř	A (BN)	15	17	11	2
28	CH	Jaroměř	A (BN)	12	16	23	5
29	CH	Jaroměř	A (BN)	37	15	8	7
30	CH	Jaroměř	A (BN)	16	17	6	4
31	CH	Jaroměř	B (BN)	15	18	13	3
32	CH	Jaroměř	B (BN)	19	19	7	0
33	CH	Jaroměř	B (BN)	24	12	6	3
34	CH	Jaroměř	B (BN)	31	19	20	2
35	CH	Jaroměř	B (BN)	18	22	16	3
36	CH	Jaroměř	B (BN)	12	22	8	5
37	CH	Jaroměř	B (BN)	16	5	15	3

38	CH	Jaroměř	B (BN)	21	8	8	4
39	CH	Jaroměř	C (BN)	35	18	16	2
40	CH	Jaroměř	C (BN)	25	13	20	3
41	CH	Jaroměř	C (BN)	14	19	12	3
42	CH	Jaroměř	C (BN)	22	23	17	1
43	CH	Jaroměř	C (BN)	32	18	8	4
44	CH	Jaroměř	C (BN)	30	8	15	4
45	CH	Jaroměř	A (O)	23	19	21	2
46	CH	Jaroměř	A (O)	28	17	13	1
47	CH	Jaroměř	A (O)	41	6	21	1
48	CH	Jaroměř	A (O)	16	19	13	3
49	CH	Jaroměř	A (O)	29	9	12	7
50	CH	Jaroměř	A (O)	16	22	16	7
51	CH	Jaroměř	A (O)	15	9	12	3
52	CH	Jaroměř	A (O)	16	17	1	5
53	CH	Jaroměř	A (O)	35	15	18	2
54	CH	Jaroměř	A (O)	35	13	11	3
55	CH	Jaroměř	A (O)	16	23	6	1
56	CH	Jaroměř	A (O)	21	16	9	4
57	CH	Jaroměř	A (O)	39	16	15	1
58	CH	Jaroměř	A (O)	28	7	19	7
59	CH	Jaroměř	A (O)	23	16	13	2
60	CH	Jaroměř	B (O)	22	17	12	2
61	CH	Jaroměř	B (O)	22	17	20	0
62	CH	Jaroměř	B (O)	21	15	10	3
63	CH	Jaroměř	B (O)	32	19	21	1
64	CH	Jaroměř	B (O)	18	18	18	3
65	CH	Jaroměř	B (O)	24	17	9	3
66	CH	Jaroměř	B (O)	14	11	17	4
67	CH	Sopotnice		11	12	15	5
68	CH	Sopotnice		21	21	12	4
69	CH	Sopotnice		26	23	5	4
70	CH	Sopotnice		19	17	13	4
71	CH	Sopotnice		19	22	6	0
72	CH	Libchavy		16	20	7	4
73	CH	Libchavy		17	18	12	1
74	CH	Libchavy		15	20	17	3
75	CH	Libchavy		15	23	8	1
76	CH	Lhoty u Potštejna		15	20	18	1
77	CH	Lhoty u Potštejna		23	17	21	0
78	CH	Lhoty u Potštejna		24	12	8	3
79	CH	Lhoty u Potštejna		18	19	16	2

80	CH	Lhoty u Potštejna		18	15	14	0
81	CH	Sloupnice		28	21	22	1
82	CH	Sloupnice		27	20	14	1
83	CH	Sloupnice		27	20	14	3
84	CH	Sloupnice		13	22	16	1
85	CH	Damníkov		21	22	13	2
86	CH	Damníkov		22	22	9	4
87	CH	Damníkov		21	18	12	2
88	CH	Damníkov		14	14	13	7
89	CH	Damníkov		26	23	14	3
90	CH	Damníkov		21	19	11	2
91	CH	Solnice	A	18	17	14	4
92	CH	Solnice	A	23	13	13	4
93	CH	Solnice	A	12	18	9	2
94	CH	Solnice	A	18	17	8	3
95	CH	Solnice	A	18	21	15	2
96	CH	Solnice	A	19	22	14	1
97	CH	Solnice	A	18	15	10	4
98	CH	Solnice	A	18	18	14	2
99	CH	Solnice	A	18	18	11	2
100	CH	Solnice	B	11	21	19	5
101	CH	Solnice	B	24	21	16	4
102	CH	Solnice	B	15	21	10	4
103	CH	Solnice	B	19	21	7	2
104	CH	Solnice	B	24	20	7	4
105	CH	Solnice	B	16	21	8	1
106	CH	Solnice	B	21	19	5	1
107	CH	Solnice	B	25	21	3	6
108	CH	Solnice	B	13	17	17	4
109	CH	Dolní Dobrouč	A	26	18	16	2
110	CH	Dolní Dobrouč	A	17	19	12	4
111	CH	Dolní Dobrouč	A	25	17	11	6
112	CH	Dolní Dobrouč	A	28	13	16	5
113	CH	Dolní Dobrouč	A	15	16	11	4
114	CH	Dolní Dobrouč	A	25	17	9	4
115	CH	Dolní Dobrouč	A	19	8	18	2
116	CH	Dolní Dobrouč	A	29	22	7	3
117	CH	Dolní Dobrouč	A	28	9	12	3
118	CH	Dolní Dobrouč	B	28	22	13	2
119	CH	Dolní Dobrouč	B	28	17	8	5
120	CH	Dolní Dobrouč	B	18	22	15	1
121	CH	Dolní Dobrouč	B	16	23	12	2

122	CH	Dolní Dobrouč	B	21	23	17	1
123	CH	Dolní Dobrouč	B	15	17	7	4
124	CH	Dolní Dobrouč	B	28	14	10	7
125	CH	Dolní Dobrouč	B	16	22	12	2
126	CH	Dolní Dobrouč	B	26	22	7	3
127	CH	Dolní Dobrouč	B	19	10	18	6
128	CH	Dolní Dobrouč	B	21	18	18	2
129	CH	Dolní Dobrouč	B	14	22	9	4
130	CH	Dolní Dobrouč	B	17	19	7	1
131	CH	Dolní Dobrouč	B	16	19	15	2
132	CH	Dolní Dobrouč	B	24	19	3	5
133	D	Josefov	B	22	20	19	2
134	D	Josefov	B	14	17	14	2
135	D	Josefov	B	22	21	15	1
136	D	Josefov	B	15	7	20	4
137	D	Josefov	B	14	7	19	3
138	D	Josefov	B	13	14	12	2
139	D	Josefov	B	17	7	23	3
140	D	Josefov	B	18	18	17	2
141	D	Josefov	B	20	14	23	3
142	D	Josefov	B	22	12	17	3
143	D	Josefov	B	21	7	18	4
144	D	Josefov	A	14	15	10	6
145	D	Josefov	A	17	14	15	1
146	D	Josefov	A	12	16	20	3
147	D	Josefov	A	18	19	17	3
148	D	Josefov	A	32	17	15	2
149	D	Josefov	A	24	16	17	2
150	D	Josefov	A	24	5	20	1
151	D	Josefov	A	13	15	14	4
152	D	Josefov	A	20	16	12	4
153	D	Josefov	A	17	14	13	1
154	D	Josefov	C	25	23	23	2
155	D	Josefov	C	25	19	18	2
156	D	Josefov	C	20	19	20	2
157	D	Josefov	C	17	21	14	5
158	D	Josefov	C	28	13	17	6
159	D	Josefov	C	19	20	13	2
160	D	Josefov	C	14	21	17	2
161	D	Josefov	C	16	18	18	1
162	D	Josefov	C	13	14	8	3
163	D	Jaroměř	A (BN)	16	18	16	0

164	D	Jaroměř	A (BN)	12	21	18	2
165	D	Jaroměř	A (BN)	20	19	18	2
166	D	Jaroměř	A (BN)	27	17	23	3
167	D	Jaroměř	A (BN)	15	19	21	1
168	D	Jaroměř	A (BN)	17	13	20	3
169	D	Jaroměř	A (BN)	14	19	21	1
170	D	Jaroměř	A (BN)	15	17	9	3
171	D	Jaroměř	A (BN)	11	22	16	0
172	D	Jaroměř	A (BN)	20	13	16	3
173	D	Jaroměř	A (BN)	17	20	18	3
174	D	Jaroměř	A (BN)	13	19	16	2
175	D	Jaroměř	A (BN)	30	6	20	2
176	D	Jaroměř	A (BN)	13	16	13	5
177	D	Jaroměř	B (BN)	20	13	19	8
178	D	Jaroměř	B (BN)	15	20	7	5
179	D	Jaroměř	B (BN)	23	17	13	5
180	D	Jaroměř	B (BN)	21	19	13	2
181	D	Jaroměř	B (BN)	17	21	8	1
182	D	Jaroměř	B (BN)	21	15	18	2
183	D	Jaroměř	B (BN)	13	19	11	2
184	D	Jaroměř	B (BN)	15	17	11	0
185	D	Jaroměř	B (BN)	19	17	15	1
186	D	Jaroměř	B (BN)	16	5	18	3
187	D	Jaroměř	B (BN)	18	20	16	1
188	D	Jaroměř	C (BN)	15	18	7	2
189	D	Jaroměř	C (BN)	15	14	10	3
190	D	Jaroměř	C (BN)	17	20	11	2
191	D	Jaroměř	C (BN)	13	6	14	5
192	D	Jaroměř	C (BN)	14	17	17	4
193	D	Jaroměř	C (BN)	20	10	13	7
194	D	Jaroměř	C (BN)	10	20	15	1
195	D	Jaroměř	C (BN)	16	21	18	2
196	D	Jaroměř	C (BN)	27	13	15	4
197	D	Jaroměř	C (BN)	21	18	16	3
198	D	Jaroměř	A (O)	21	7	19	5
199	D	Jaroměř	A (O)	18	22	23	1
200	D	Jaroměř	A (O)	16	10	15	7
201	D	Jaroměř	A (O)	21	17	13	1
202	D	Jaroměř	A (O)	20	12	18	4
203	D	Jaroměř	A (O)	20	17	21	1
204	D	Jaroměř	A (O)	20	16	16	5
205	D	Jaroměř	A (O)	13	22	8	4

206	D	Jaroměř	A (O)	13	23	12	2
207	D	Jaroměř	A (O)	23	16	21	3
208	D	Jaroměř	B (O)	10	20	17	4
209	D	Jaroměř	B (O)	14	11	19	3
210	D	Jaroměř	B (O)	30	13	21	3
211	D	Jaroměř	B (O)	16	19	24	0
212	D	Jaroměř	B (O)	12	20	14	4
213	D	Jaroměř	B (O)	23	17	18	1
214	D	Jaroměř	B (O)	14	20	15	2
215	D	Jaroměř	B (O)	13	17	19	1
216	D	Jaroměř	B (O)	13	12	15	3
217	D	Sopotnice		11	19	15	2
218	D	Sopotnice		22	13	16	3
219	D	Sopotnice		15	18	17	4
220	D	Sopotnice		17	17	18	1
221	D	Sopotnice		14	17	13	4
222	D	Sopotnice		10	22	11	5
223	D	Sopotnice		13	20	10	2
224	D	Sopotnice		11	12	18	4
225	D	Sopotnice		13	13	16	5
226	D	Libchavy		10	8	16	7
227	D	Libchavy		15	20	10	4
228	D	Libchavy		13	21	7	3
229	D	Libchavy		13	13	20	1
230	D	Libchavy		15	21	8	3
231	D	Lhoty u Potštejna		10	16	13	2
232	D	Lhoty u Potštejna		14	15	22	5
233	D	Lhoty u Potštejna		15	18	18	6
234	D	Lhoty u Potštejna		20	10	18	6
235	D	Sloupnice		13	15	19	2
236	D	Sloupnice		18	21	17	2
237	D	Sloupnice		19	18	20	1
238	D	Sloupnice		27	14	22	6
239	D	Sloupnice		12	18	21	5
240	D	Sloupnice		12	20	22	1
241	D	Sloupnice		11	17	21	4
242	D	Sloupnice		11	20	18	2
243	D	Sloupnice		11	18	19	4
244	D	Sloupnice		11	22	13	4
245	D	Sloupnice		13	8	17	2
246	D	Sloupnice		11	21	9	3

247	D	Sloupnice		22	14	19	4
248	D	Sloupnice		18	18	15	3
249	D	Damnňikov		22	10	20	5
250	D	Damnňikov		25	13	21	3
251	D	Damnňikov		15	19	17	3
252	D	Damnňikov		30	15	20	4
253	D	Damnňikov		24	12	22	2
254	D	Damnňikov		24	13	16	1
255	D	Damnňikov		15	12	10	4
256	D	Damnňikov		23	15	19	3
257	D	Solnice	A	15	15	18	5
258	D	Solnice	A	27	17	17	2
259	D	Solnice	A	21	21	12	5
260	D	Solnice	A	13	19	11	2
261	D	Solnice	B	15	22	13	2
262	D	Solnice	B	14	12	14	1
263	D	Solnice	B	11	15	15	4
264	D	Solnice	B	12	17	13	5
265	D	Solnice	B	18	18	19	1
266	D	Solnice	B	11	17	21	1
267	D	Solnice	B	16	10	21	0
268	D	Solnice	B	23	17	17	5
269	D	Dolní Dobrouč	A	15	21	10	2
270	D	Dolní Dobrouč	A	25	21	12	1
271	D	Dolní Dobrouč	A	18	21	15	0
272	D	Dolní Dobrouč	A	21	20	8	6
273	D	Dolní Dobrouč	A	11	19	17	3
274	D	Dolní Dobrouč	A	10	15	13	0
275	D	Dolní Dobrouč	A	10	23	10	1
276	D	Dolní Dobrouč	A	27	18	18	2
277	D	Dolní Dobrouč	A	15	21	12	5
278	D	Dolní Dobrouč	B	25	18	16	4
279	D	Dolní Dobrouč	B	16	17	18	3
280	D	Dolní Dobrouč	B	16	18	21	2
281	D	Dolní Dobrouč	B	15	15	19	2
282	D	Dolní Dobrouč	B	15	21	22	0
283	D	Dolní Dobrouč	B	10	9	14	2
284	D	Dolní Dobrouč	B	14	16	19	1
Součet				5426	4833	4102	829

7. třída 2010		CHLAPCI - DÍVKY		MĚSTO - VESNICE							
				PROSPĚCH					J.E.P.I.		
Počet dotazníků	PO	MÍSTO	TŘÍDA	PR	PR	PR	SOUČET	PRŮMĚR	E	N	L
1	CH	Josefov	A	1,2	1,2	1,4	3,8	1,27	17	6	5
2	CH	Josefov	A	1,4	1,3	1,5	4,2	1,40	23	8	2
3	CH	Josefov	A	1,7	1,6	1,8	5,1	1,70	21	13	4
4	CH	Josefov	A	1,8	2,0	2,0	5,8	1,93	21	16	2
5	CH	Josefov	A	1,3	1,1	1,3	3,7	1,23	20	7	3
6	CH	Josefov	A	1,9	2,2	2,0	6,1	2,03	19	10	3
7	CH	Josefov	A	1,6	1,6	1,8	5,0	1,67	15	8	5
8	CH	Josefov	B	2,0	2,0	1,9	5,9	1,97	4	20	3
9	CH	Josefov	B	1,4	1,6	1,9	4,9	1,63	16	5	1
10	CH	Josefov	B	1,6	2,0	2,1	5,7	1,90	10	2	3
11	CH	Josefov	B	1,9	2,0	2,5	6,4	2,13	17	9	1
12	CH	Josefov	B	1,9	1,9	2,1	5,9	1,97	12	6	5
13	CH	Josefov	B	2,7	2,7	2,4	7,8	2,60	18	20	2
14	CH	Josefov	B	2,3	2,2	2,6	7,1	2,37	20	15	4
15	CH	Jaroměř	A (BN)	2,2	2,1	2,3	6,6	2,20	20	15	0
16	CH	Jaroměř	A (BN)	1,9	2,2	2,6	6,7	2,23	16	12	4
17	CH	Jaroměř	A (BN)	2,9	2,8	3,1	8,8	2,93	9	18	2
18	CH	Jaroměř	A (BN)	2,6	2,6	2,9	8,1	2,70	20	15	0
19	CH	Jaroměř	A (BN)	2,3	2,4	2,8	7,5	2,50	10	16	0
20	CH	Jaroměř	A (BN)	2,7	2,8	2,8	8,3	2,77	17	21	2
21	CH	Jaroměř	A (BN)	2,3	2,3	2,3	6,9	2,30	5	11	1
22	CH	Jaroměř	A (BN)	2,8	3,3	3,6	9,7	3,23	20	15	7
23	CH	Jaroměř	A (BN)	2,9	2,9	3,6	9,4	3,13	20	16	4
24	CH	Jaroměř	A (BN)	2,3	2,0	2,3	6,6	2,20	19	22	3
25	CH	Jaroměř	A (BN)	1,9	2,0	2,4	6,3	2,10	18	12	3
26	CH	Jaroměř	A (BN)	1,7	1,8	1,8	5,3	1,77	12	13	3
27	CH	Jaroměř	A (BN)	2,6	3,2	3,0	8,8	2,93	20	18	4
28	CH	Jaroměř	A (BN)	2,6	3,0	3,0	8,6	2,87	15	16	3
29	CH	Jaroměř	B (BN)	2,2	2,0	2,5	6,7	2,23	10	3	6
30	CH	Jaroměř	B (BN)	3,1	3,1	3,3	9,5	3,17	20	6	4
31	CH	Jaroměř	B (BN)	1,0	1,6	2,0	4,6	1,53	10	16	5
32	CH	Jaroměř	B (BN)	3,2	2,8	3,5	9,5	3,17	18	9	3
33	CH	Jaroměř	B (BN)	2,1	2,7	2,8	7,6	2,53	13	7	3
34	CH	Jaroměř	B (BN)	2,8	2,8	3,3	8,9	2,97	16	14	0
35	CH	Jaroměř	B (BN)	1,4	1,6	1,7	4,7	1,57	15	14	4
36	CH	Jaroměř	B (BN)	2,5	2,5	3,0	8,0	2,67	17	10	1
37	CH	Jaroměř	B (BN)	2,6	2,6	3,0	8,2	2,73	16	6	5
38	CH	Jaroměř	B (BN)	1,9	1,8	2,0	5,7	1,90	22	13	3
39	CH	Jaroměř	B (BN)	1,5	1,6	1,8	4,9	1,63	7	18	7
40	CH	Jaroměř	B (BN)	2,6	2,9	3,0	8,5	2,83	13	12	1
41	CH	Jaroměř	A (O)	1,9	2,1	2,2	6,2	2,07	14	20	2
42	CH	Jaroměř	A (O)	1,2	1,2	1,6	4,0	1,33	21	8	7

43	CH	Jaroměř	A (O)	1,7	1,5	1,6	4,8	1,60	19	7	3
44	CH	Jaroměř	A (O)	1,8	1,9	2,1	5,8	1,93	19	19	3
45	CH	Jaroměř	A (O)	1,6	2,0	2,4	6,0	2,00	18	2	9
46	CH	Jaroměř	A (O)	1,3	1,2	1,6	4,1	1,37	20	8	3
47	CH	Jaroměř	A (O)	1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	18	6	2
48	CH	Jaroměř	A (O)	1,8	1,8	1,8	5,4	1,80	16	9	3
49	CH	Jaroměř	A (O)	2,2	2,0	1,6	5,8	1,93	8	3	9
50	CH	Jaroměř	A (O)	2,3	2,3	2,7	7,3	2,43	9	20	8
51	CH	Jaroměř	A (O)	1,1	1,3	1,4	3,8	1,27	21	7	3
52	CH	Jaroměř	B (O)	2,2	2,0	2,0	6,2	2,07	19	23	0
53	CH	Jaroměř	B (O)	1,9	2,2	2,3	6,4	2,13	20	13	5
54	CH	Jaroměř	B (O)	2,8	2,3	2,2	7,3	2,43	17	10	2
55	CH	Jaroměř	B (O)	1,8	1,7	2,0	5,5	1,83	11	10	9
56	CH	Jaroměř	B (O)	2,1	1,9	2,0	6,0	2,00	11	15	4
57	CH	Jaroměř	B (O)	1,5	1,2	1,2	3,9	1,30	10	10	3
58	CH	Jaroměř	B (O)	2,5	2,4	2,5	7,4	2,47	11	15	2
59	CH	Jaroměř	B (O)	1,5	1,4	1,6	4,5	1,50	9	17	4
60	CH	Libchavy		2,2	2,1	2,4	6,7	2,23	15	20	1
61	CH	Libchavy		1,4	1,4	1,7	4,5	1,50	17	14	0
62	CH	Libchavy		1,1	1,0	1,3	3,4	1,13	11	5	5
63	CH	Libchavy		1,7	1,7	1,9	5,3	1,77	20	8	1
64	CH	Libchavy		1,6	1,5	1,6	4,7	1,57	15	17	0
65	CH	Libchavy		1,6	1,5	1,4	4,5	1,50	19	6	3
66	CH	Libchavy		1,9	1,9	1,8	5,6	1,87	2	21	3
67	CH	Libchavy		1,6	1,5	1,5	4,6	1,53	9	12	6
68	CH	Libchavy		1,3	1,3	1,3	3,9	1,30	19	11	8
69	CH	Libchavy		2,1	2,1	2,4	6,6	2,20	7	18	4
70	CH	Libchavy		2,5	2,5	2,6	7,6	2,53	18	6	4
71	CH	Libchavy		1,6	1,8	1,6	5,0	1,67	21	6	5
72	CH	Libchavy		1,4	1,3	1,3	4,0	1,33	19	6	2
73	CH	Sopotnice		1,6	1,6	1,6	4,8	1,60	18	22	2
74	CH	Lhoty u Potštejna		1,8	2,2	2,1	6,1	2,03	11	17	0
75	CH	Lhoty u Potštejna		2,2	2,3	2,4	6,9	2,30	8	16	2
76	CH	Lhoty u Potštejna		1,4	1,6	1,8	4,8	1,60	13	17	3
77	CH	Lhoty u Potštejna		2,2	2,3	2,6	7,1	2,37	13	19	0
78	CH	Lhoty u Potštejna		2,3	2,3	2,4	7,0	2,33	18	17	3
79	CH	Lhoty u Potštejna		2,1	1,8	2,0	5,9	1,97	21	10	2
80	CH	Sloupnice		2,0	2,3	2,7	7,0	2,33	13	9	2
81	CH	Sloupnice		2,8	2,9	3,3	9,0	3,00	16	4	4
82	CH	Sloupnice		1,3	1,0	1,1	3,4	1,13	14	19	4
83	CH	Sloupnice		1,9	1,7	2,4	6,0	2,00	16	13	1
84	CH	Sloupnice		1,3	1,6	1,8	4,7	1,57	21	19	4

85	CH	Sloupnice		1,0	1,0	1,1	3,1	1,03	14	11	3
86	CH	Sloupnice		1,9	1,8	2,1	5,8	1,93	9	10	3
87	CH	Sloupnice		2,3	2,3	2,6	7,2	2,40	9	22	3
88	CH	Sloupnice		1,4	1,6	1,5	4,5	1,50	15	15	0
89	CH	Sloupnice		2,7	2,8	3,7	9,2	3,07	20	19	0
90	CH	Damníkov		1,9	2,1	1,3	5,3	1,77	9	17	0
91	CH	Damníkov		1,2	1,2	1,4	3,8	1,27	19	16	3
92	CH	Damníkov		1,4	1,5	1,8	4,7	1,57	22	17	3
93	CH	Damníkov		1,5	1,6	1,6	4,7	1,57	15	19	4
94	CH	Damníkov		1,2	1,2	1,3	3,7	1,23	11	14	3
95	CH	Damníkov		2,3	2,2	2,1	6,6	2,20	13	9	2
96	CH	Damníkov		2,4	2,4	2,4	7,2	2,40	16	16	2
97	CH	Solnice	A	2,1	2,3	2,9	7,3	2,43	13	16	3
98	CH	Solnice	A	2,2	2,8	2,9	7,9	2,63	15	15	3
99	CH	Solnice	A	2,2	2,1	2,1	6,4	2,13	18	9	3
100	CH	Solnice	A	2,8	3,0	3,0	8,8	2,93	16	9	3
101	CH	Solnice	A	1,2	1,4	1,5	4,1	1,37	19	10	2
102	CH	Solnice	A	2,2	2,4	2,3	6,9	2,30	14	13	1
103	CH	Solnice	A	2,0	2,2	2,1	6,3	2,10	15	16	2
104	CH	Solnice	B	1,4	1,4	1,3	4,1	1,37	17	18	0
105	CH	Solnice	B	2,4	2,6	2,5	7,5	2,50	18	13	5
106	CH	Solnice	B	1,2	1,0	1,1	3,3	1,10	14	13	1
107	CH	Solnice	B	1,2	1,2	1,6	4,0	1,33	14	19	1
108	CH	Solnice	B	2,7	2,8	2,9	8,4	2,80	15	16	2
109	CH	Solnice	B	2,0	1,9	2,2	6,1	2,03	14	9	8
110	CH	Dolní Dobrouč		1,6	1,7	2,1	5,4	1,80	16	12	1
111	CH	Dolní Dobrouč		2,2	2,1	2,8	7,1	2,37	19	10	5
112	CH	Dolní Dobrouč		2,6	2,5	2,6	7,7	2,57	18	9	2
113	CH	Dolní Dobrouč		1,6	1,8	1,7	5,1	1,70	17	8	6
114	CH	Dolní Dobrouč		1,5	1,4	1,6	4,5	1,50	20	10	2
115	CH	Dolní Dobrouč		1,6	1,4	1,6	4,6	1,53	18	12	3
116	CH	Dolní Dobrouč		2,5	2,6	2,7	7,8	2,60	13	16	5
117	CH	Dolní Dobrouč		2,2	2,1	2,7	7,0	2,33	19	14	5
118	CH	Dolní Dobrouč		1,8	1,7	1,8	5,3	1,77	15	12	4
119	D	Josefov	A	2,4	2,3	2,1	6,8	2,27	21	16	0
120	D	Josefov	A	1,7	1,9	1,8	5,4	1,80	17	17	4
121	D	Josefov	A	1,4	1,4	1,4	4,2	1,40	18	10	9
122	D	Josefov	A	1,2	1,3	1,3	3,8	1,27	19	12	1
123	D	Josefov	A	2,0	2,2	1,9	6,1	2,03	13	20	4
124	D	Josefov	A	1,9	1,8	1,8	5,5	1,83	4	21	8

125	D	Josefov	A	1,1	1,0	1,0	3,1	1,03	14	17	8
126	D	Josefov	A	1,9	1,7	1,7	5,3	1,77	19	13	2
127	D	Josefov	A	1,4	1,4	1,5	4,3	1,43	20	15	2
128	D	Josefov	A	2,3	2,1	2,1	6,5	2,17	16	16	1
129	D	Josefov	A	2,6	2,8	2,6	8,0	2,67	16	14	0
130	D	Josefov	A	2,0	2,1	2,2	6,3	2,10	13	19	3
131	D	Josefov	A	1,4	1,1	1,6	4,1	1,37	19	16	5
132	D	Josefov	B	1,1	1,2	1,4	3,7	1,23	17	14	3
133	D	Josefov	B	2,1	2,4	2,6	7,1	2,37	12	14	7
134	D	Josefov	B	1,4	1,5	1,6	4,5	1,50	17	12	1
135	D	Josefov	B	2,2	2,6	2,7	7,5	2,50	15	17	3
136	D	Josefov	B	1,4	1,6	1,8	4,8	1,60	14	18	2
137	D	Josefov	B	1,6	1,6	1,4	4,6	1,53	15	20	2
138	D	Josefov	B	1,3	1,3	1,4	4,0	1,33	15	16	3
139	D	Jaroměř	A (BN)	1,4	2,0	2,0	5,4	1,80	24	20	3
140	D	Jaroměř	A (BN)	2,0	2,1	2,5	6,6	2,20	15	17	5
141	D	Jaroměř	A (BN)	1,5	1,8	1,5	4,8	1,60	16	16	1
142	D	Jaroměř	A (BN)	1,6	1,6	2,0	5,2	1,73	14	17	4
143	D	Jaroměř	A (BN)	2,6	2,4	2,5	7,5	2,50	14	16	7
144	D	Jaroměř	A (BN)	2,0	2,0	2,0	6,0	2,00	15	14	8
145	D	Jaroměř	A (BN)	1,1	1,3	1,3	3,7	1,23	20	3	3
146	D	Jaroměř	A (BN)	1,3	1,6	1,6	4,5	1,50	19	10	3
147	D	Jaroměř	A (BN)	1,9	2,0	2,4	6,3	2,10	17	17	3
148	D	Jaroměř	B (BN)	1,5	1,6	2,1	5,2	1,73	18	13	4
149	D	Jaroměř	B (BN)	1,7	1,8	2,2	5,7	1,90	15	11	6
150	D	Jaroměř	B (BN)	1,3	1,1	1,3	3,7	1,23	20	6	2
151	D	Jaroměř	B (BN)	1,8	1,6	2,0	5,4	1,80	9	18	3
152	D	Jaroměř	B (BN)	1,1	1,3	1,4	3,8	1,27	15	13	4
153	D	Jaroměř	B (BN)	1,4	1,3	1,3	4,0	1,33	19	19	1
154	D	Jaroměř	B (BN)	2,0	2,2	2,9	7,1	2,37	16	17	4
155	D	Jaroměř	B (BN)	1,9	2,0	2,4	6,3	2,10	14	15	1
156	D	Jaroměř	B (BN)	2,4	2,9	3,3	8,6	2,87	17	23	3
157	D	Jaroměř	B (BN)	2,0	2,2	2,6	6,8	2,27	18	20	2
158	D	Jaroměř	B (BN)	1,9	2,2	2,4	6,5	2,17	19	24	1
159	D	Jaroměř	B (BN)	2,6	2,6	3,0	8,2	2,73	7	20	4
160	D	Jaroměř	B (BN)	2,4	2,9	2,9	8,2	2,73	17	15	3
161	D	Jaroměř	A (O)	1,0	1,0	1,1	3,1	1,03	14	16	5
162	D	Jaroměř	A (O)	2,5	2,8	3,1	8,4	2,80	10	12	4
163	D	Jaroměř	A (O)	1,1	1,1	1,1	3,3	1,10	18	16	4
164	D	Jaroměř	A (O)	1,7	1,4	1,6	4,7	1,57	12	8	8
165	D	Jaroměř	A (O)	2,6	2,6	2,9	8,1	2,70	17	17	3
166	D	Jaroměř	A (O)	1,6	1,4	2,0	5,0	1,67	17	23	2
167	D	Jaroměř	A (O)	1,3	1,5	1,8	4,6	1,53	19	6	0
168	D	Jaroměř	B (O)	2,2	2,3	1,9	6,4	2,13	14	17	1
169	D	Jaroměř	B (O)	2,3	2,5	2,3	7,1	2,37	3	22	2
170	D	Jaroměř	B (O)	2,8	2,8	2,8	8,4	2,80	14	21	7
171	D	Jaroměř	B (O)	1,8	1,9	1,7	5,4	1,80	14	17	1
172	D	Jaroměř	B (O)	2,5	2,4	3,3	8,2	2,73	6	19	2

173	D	Jaroměř	B (O)	1,5	1,3	1,4	4,2	1,40	4	17	3
174	D	Jaroměř	B (O)	1,1	1,1	1,1	3,3	1,10	20	21	2
175	D	Jaroměř	B (O)	1,8	2,1	2,0	5,9	1,97	22	21	3
176	D	Libchavy		1,2	1,1	1,3	3,6	1,80	18	19	1
177	D	Libchavy		2,2	2,3	2,0	6,5	2,17	16	14	1
178	D	Libchavy		1,6	1,5	1,5	4,6	1,53	11	15	4
179	D	Libchavy		1,4	1,2	1,6	4,2	1,40	17	6	5
180	D	Libchavy		1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	12	16	4
181	D	Libchavy		2,1	2,3	1,9	6,3	2,10	19	15	3
182	D	Libchavy		1,2	1,1	1,3	3,6	1,80	16	13	2
183	D	Sopotnice		2,0	2,1	2,2	6,3	2,10	18	16	1
184	D	Sopotnice		1,9	1,9	1,7	5,5	1,83	18	18	0
185	D	Sopotnice		2,0	1,9	1,9	5,8	1,93	15	20	2
186	D	Sopotnice		2,1	2,2	1,7	6,0	2,00	17	21	1
187	D	Sopotnice		1,6	1,8	1,9	5,3	1,77	23	6	3
188	D	Lhoty u Potštejna		1,8	2,0	1,9	5,7	1,90	12	15	8
189	D	Lhoty u Potštejna		1,6	1,8	1,5	4,9	1,63	16	15	4
190	D	Lhoty u Potštejna		2,3	2,4	2,2	6,9	2,30	13	21	5
191	D	Sloupnice		1,2	1,3	1,2	3,7	1,23	14	14	3
192	D	Sloupnice		1,8	2,0	2,4	6,2	2,07	14	21	1
193	D	Sloupnice		2,3	1,9	2,4	6,6	2,20	9	19	4
194	D	Sloupnice		1,7	1,9	1,9	5,5	1,83	18	14	4
195	D	Sloupnice		1,1	1,1	1,1	3,3	1,10	21	19	1
196	D	Sloupnice		1,4	1,4	1,3	4,1	1,37	20	13	1
197	D	Sloupnice		1,4	1,5	1,5	4,4	1,47	13	19	2
198	D	Damníkov		1,7	1,9	1,7	5,3	1,77	16	11	3
199	D	Damníkov		1,2	1,7	1,8	4,7	1,57	17	13	1
200	D	Damníkov		1,7	1,8	1,8	5,3	1,77	14	13	1
201	D	Solnice	A	3,1	3,3	2,9	9,3	3,10	11	20	2
202	D	Solnice	A	1,5	1,7	2,2	5,4	1,80	19	9	4
203	D	Solnice	A	2,6	2,7	2,8	8,1	2,70	11	21	4
204	D	Solnice	A	1,5	1,3	1,6	4,4	1,47	15	16	4
205	D	Solnice	A	3,4	3,3	3,1	9,8	3,27	18	15	2
206	D	Solnice	A	1,8	1,8	1,8	5,4	1,80	15	22	2
207	D	Solnice	A	1,2	1,3	1,5	4,0	1,33	16	9	4
208	D	Solnice	A	1,0	1,0	1,0	3,0	1,00	2	19	15
209	D	Solnice	B	1,5	1,7	1,4	4,6	1,53	21	11	3
210	D	Solnice	B	1,5	1,4	1,6	4,5	1,50	16	18	10
211	D	Solnice	B	1,4	1,5	1,5	4,4	1,47	18	9	9
212	D	Solnice	B	2,5	2,5	2,4	7,4	2,47	15	22	3
213	D	Solnice	B	2,4	2,2	2,4	7,0	2,33	7	22	6
214	D	Solnice	B	1,4	1,3	1,4	4,1	1,37	18	15	10
215	D	Solnice	B	1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	6	20	4
216	D	Solnice	B	1,8	1,8	2,3	5,9	1,97	16	11	6
217	D	Solnice	B	1,3	1,4	1,7	4,4	1,47	16	14	5

218	D	Solnice	B	1,8	1,9	1,9	5,6	1,87	14	22	0
219	D	Solnice	B	2,0	2,2	2,1	6,3	2,10	17	7	2
220	D	Dolní Dobrouč		1,5	1,4	1,7	4,6	1,53	16	17	2
221	D	Dolní Dobrouč		1,5	1,4	1,7	4,6	1,53	15	21	3
222	D	Dolní Dobrouč		2,1	1,9	1,9	5,9	1,97	18	21	1
223	D	Dolní Dobrouč		1,0	1,0	1,1	3,1	1,03	17	7	5
224	D	Dolní Dobrouč		1,8	2,0	2,1	5,9	1,97	18	17	3
225	D	Dolní Dobrouč		1,7	1,5	1,9	5,1	1,70	19	22	3
226	D	Dolní Dobrouč		1,7	1,7	1,8	5,2	1,73	16	12	4
227	D	Dolní Dobrouč		1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	15	6	2
228	D	Dolní Dobrouč		1,6	1,4	1,6	4,6	1,53	6	23	1
229	D	Dolní Dobrouč		1,9	2,1	2,3	6,3	2,10	19	21	1
230	D	Dolní Dobrouč		2,8	2,7	2,9	8,4	2,80	9	24	3
231	D	Dolní Dobrouč		1,1	1,1	1,1	3,3	1,10	15	15	6
Součet								448,10	3552	3319	748

9. třída 2010		CHLAPCI - DÍVKY		MĚSTO - VESNICE							
				PROSPĚCH					J.E.P.I.		
Počet dotazníků	PO	MÍSTO	TŘÍDA	PR	PR	PR	SOUČET	PRŮMĚR	E	N	L
1	CH	Josefov	B	2,1	2,1	2,1	6,3	2,10	9	13	6
2	CH	Josefov	B	2,7	2,8	3,0	8,5	2,83	22	6	4
3	CH	Josefov	B	2,2	2,4	2,5	7,1	2,37	10	19	1
4	CH	Josefov	B	1,8	1,8	1,6	5,2	1,73	15	11	4
5	CH	Josefov	B	2,8	2,8	2,9	8,5	2,83	17	12	0
6	CH	Josefov	B	1,5	1,2	1,2	3,9	1,30	11	10	3
7	CH	Josefov	B	2,2	2,2	2,0	6,4	2,13	22	15	5
8	CH	Josefov	B	2,1	2,3	2,1	6,5	2,16	16	21	3
9	CH	Josefov	B	2,6	2,5	2,5	7,6	2,53	18	15	14
10	CH	Josefov	B	1,7	1,9	1,7	5,3	1,77	15	19	1
11	CH	Josefov	B	2,5	2,5	2,7	7,7	2,57	14	14	5
12	CH	Josefov	A	2,2	2,1	2,4	6,7	2,23	14	12	3
13	CH	Josefov	A	2,6	2,4	2,0	7,0	2,33	17	17	6
14	CH	Josefov	A	1,8	1,7	1,5	5,0	1,66	16	15	2
15	CH	Josefov	A	2,6	2,4	2,5	7,5	2,50	19	14	1
16	CH	Josefov	A	2,3	2,3	2,5	7,1	2,37	15	14	2
17	CH	Josefov	A	2,4	2,6	2,2	7,2	2,40	19	7	4
18	CH	Josefov	A	3,3	3,0	3,3	9,6	3,20	18	10	4
19	CH	Josefov	A	1,9	1,8	1,9	5,6	1,87	14	15	2
20	CH	Jaroměř	A (BN)	1,9	2,1	2,2	6,2	2,07	14	17	2
21	CH	Jaroměř	A (BN)	3,1	3,2	3,3	9,6	3,20	19	17	3
22	CH	Jaroměř	A (BN)	2,2	1,8	2,7	6,7	2,23	18	19	3
23	CH	Jaroměř	A (BN)	1,6	1,8	2,2	5,6	1,87	20	15	2
24	CH	Jaroměř	A (BN)	2,4	2,5	2,1	7,0	2,33	18	4	2
25	CH	Jaroměř	A (BN)	2,5	2,6	3,0	8,1	2,70	19	13	3
26	CH	Jaroměř	A (BN)	1,7	1,7	2,1	5,5	1,83	24	10	1
27	CH	Jaroměř	B (BN)	2,2	2,1	2,4	6,7	2,23	22	6	3
28	CH	Jaroměř	B (BN)	2,9	2,9	2,9	8,7	2,90	17	12	5
29	CH	Jaroměř	B (BN)	1,8	1,6	1,7	5,1	1,70	16	16	2
30	CH	Jaroměř	B (BN)	3,3	3,2	3,9	10,4	3,47	10	16	0
31	CH	Jaroměř	B (BN)	1,8	1,7	1,8	5,3	1,77	20	12	2
32	CH	Jaroměř	B (BN)	2,9	2,9	3,2	9,0	3,00	16	16	2
33	CH	Jaroměř	B (BN)	2,7	2,6	3,3	8,6	2,87	16	21	1
34	CH	Jaroměř	B (BN)	3,1	2,7	3,3	9,1	3,03	10	18	4
35	CH	Jaroměř	B (BN)	1,3	1,7	1,7	4,7	1,57	15	9	2
36	CH	Jaroměř	B (BN)	1,9	2,0	2,9	6,8	2,27	20	16	1
37	CH	Jaroměř	B (BN)	1,5	1,5	1,9	4,9	1,63	16	5	0

38	CH	Jaroměř	A (O)	1,7	1,6	1,6	4,9	1,63	15	20	2
39	CH	Jaroměř	A (O)	2,4	2,6	2,8	7,8	2,60	20	7	0
40	CH	Jaroměř	A (O)	2,4	2,4	2,7	7,5	2,50	21	12	4
41	CH	Jaroměř	A (O)	2,2	2,5	2,2	6,9	2,30	19	19	3
42	CH	Jaroměř	A (O)	1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	10	19	2
43	CH	Jaroměř	A (O)	1,3	1,1	1,3	3,7	1,23	14	5	1
44	CH	Jaroměř	A (O)	1,4	1,4	1,3	4,1	1,37	12	21	8
45	CH	Jaroměř	A (O)	2,1	2,3	2,1	6,5	2,17	19	14	2
46	CH	Jaroměř	A (O)	2,1	1,9	1,9	5,9	1,97	20	11	6
47	CH	Jaroměř	A (O)	1,2	1,4	1,4	4,0	1,33	22	12	1
48	CH	Jaroměř	A (O)	2,1	2,1	2,3	6,5	2,17	13	18	1
49	CH	Jaroměř	B (O)	2,4	2,5	2,7	7,6	2,53	21	10	2
50	CH	Jaroměř	B (O)	2,3	2,1	2,5	6,9	2,30	20	6	2
51	CH	Jaroměř	B (O)	1,4	1,3	1,3	4,0	1,33	18	13	0
52	CH	Jaroměř	B (O)	2,4	2,4	2,7	7,5	2,50	20	16	5
53	CH	Jaroměř	B (O)	2,6	2,7	2,6	7,9	2,63	20	14	2
54	CH	Jaroměř	B (O)	2,1	1,9	2,2	6,2	2,07	18	6	3
55	CH	Jaroměř	B (O)	3,1	2,9	3,1	9,1	3,03	19	11	4
56	CH	Jaroměř	B (O)	1,7	1,7	1,9	5,3	1,77	18	5	4
57	CH	Jaroměř	B (O)	2,5	2,3	2,5	7,3	2,43	14	15	4
58	CH	Jaroměř	B (O)	1,9	1,6	1,7	5,2	1,73	20	8	2
59	CH	Jaroměř	B (O)	2,7	2,4	2,6	7,7	2,57	12	12	3
60	CH	Jaroměř	B (O)	2,8	2,6	2,9	8,3	2,77	16	10	8
61	CH	Sopotnice		2,2	2,5	2,5	7,2	2,40	15	6	2
62	CH	Sopotnice		2,9	2,7	2,7	8,3	2,77	20	12	1
63	CH	Sopotnice		3,1	2,8	2,7	8,6	2,87	19	9	6
64	CH	Sopotnice		3,4	2,9	2,8	9,1	3,03	16	5	5
65	CH	Sopotnice		3,3	3,2	3,0	9,5	3,17	10	12	3
66	CH	Sopotnice		1,7	1,9	1,9	5,5	1,83	19	7	3
67	CH	Libchavy		2,3	2,4	2,2	6,9	2,30	19	13	2
68	CH	Libchavy		2,4	2,4	2,7	7,5	2,50	17	18	2
69	CH	Libchavy		1,4	1,3	1,4	4,1	1,37	14	13	7
70	CH	Libchavy		1,1	1,0	1,2	3,3	1,10	4	11	4
71	CH	Libchavy		2,8	2,7	2,7	8,2	2,73	16	13	5
72	CH	Libchavy		2,4	2,5	2,5	7,4	2,47	21	5	2
73	CH	Libchavy		1,4	1,3	1,4	4,1	1,37	16	6	5
74	CH	Libchavy		2,0	2,2	2,1	6,3	2,10	19	10	2
75	CH	Lhoty u Potštejna		2,7	2,5	2,7	7,9	2,63	15	16	3
76	CH	Lhoty u Potštejna		1,2	1,4	1,3	3,9	1,30	19	11	2
77	CH	Lhoty u Potštejna		1,4	1,7	1,8	4,9	1,63	17	21	0

78	CH	Lhoty u Potštejna		2,9	2,4	2,6	7,9	2,63	16	11	4
79	CH	Lhoty u Potštejna		2,0	2,1	2,0	6,1	3,03	21	20	3
80	CH	Lhoty u Potštejna		2,7	2,9	3,1	8,7	2,90	5	14	1
81	CH	Lhoty u Potštejna		1,8	1,5	1,7	5,0	1,67	13	22	2
82	CH	Sloupnice		2,6	2,4	2,8	7,8	2,60	18	13	2
83	CH	Sloupnice		1,5	1,7	1,7	4,9	1,63	20	12	4
84	CH	Sloupnice		2,2	2,3	2,5	7,0	2,33	5	13	5
85	CH	Sloupnice		2,8	2,6	2,9	8,3	2,77	20	10	2
86	CH	Sloupnice		2,4	2,3	2,9	7,6	2,53	24	17	3
87	CH	Sloupnice		2,3	2,1	2,6	7,0	2,33	19	22	3
88	CH	Sloupnice		1,5	1,5	1,3	4,3	1,43	11	17	4
89	CH	Sloupnice		2,2	2,2	2,4	6,8	2,27	13	16	1
90	CH	Sloupnice		1,8	1,7	1,9	5,4	1,80	21	18	1
91	CH	Damníkov		1,4	1,4	1,1	3,9	1,30	16	9	3
92	CH	Damníkov		1,5	1,4	1,1	4,0	1,33	15	12	2
93	CH	Damníkov		2,4	3,0	2,8	8,2	2,73	14	13	3
94	CH	Damníkov		2,4	2,3	2,3	7,0	2,33	19	18	6
95	CH	Solnice	A	2,6	2,5	2,7	7,8	2,60	21	21	4
96	CH	Solnice	A	1,4	1,4	1,5	4,3	1,43	22	6	1
97	CH	Solnice	A	1,5	1,5	1,5	4,5	1,50	18	10	2
98	CH	Solnice	A	1,8	1,7	1,8	5,3	1,77	17	22	0
99	CH	Solnice	A	1,9	1,9	1,8	5,6	1,87	11	12	1
100	CH	Solnice	A	1,7	1,4	1,5	4,6	1,53	19	14	2
101	CH	Solnice	A	2,1	2,1	2,1	6,3	2,10	21	12	1
102	CH	Solnice	A	2,2	2,5	2,5	7,2	2,40	15	15	8
103	CH	Solnice	A	3,1	3,0	3,0	9,1	3,03	19	12	2
104	CH	Solnice	B	1,1	1,0	1,0	3,1	1,03	15	12	0
105	CH	Solnice	B	1,1	1,0	1,1	3,2	1,07	17	11	4
106	CH	Solnice	B	1,4	1,3	1,2	3,9	1,30	14	13	1
107	CH	Solnice	B	2,9	2,5	2,7	8,1	2,70	22	13	2
108	CH	Dolní Dobrouč		1,1	1,1	1,1	3,3	1,10	20	19	0
109	CH	Dolní Dobrouč		1,7	1,7	1,9	5,3	1,77	23	16	1
110	CH	Dolní Dobrouč		2,3	2,5	2,5	7,3	2,43	13	17	4
111	CH	Dolní Dobrouč		1,9	1,7	2,3	5,9	1,97	19	6	3
112	CH	Dolní Dobrouč		2,1	1,8	2,2	6,1	3,03	20	20	2
113	CH	Dolní Dobrouč		2,6	2,7	3,1	8,4	2,80	19	13	2
114	CH	Dolní Dobrouč		1,3	1,3	1,4	4,0	1,33	18	7	2
115	CH	Dolní Dobrouč		2,4	2,5	2,7	7,6	2,53	12	20	0
116	CH	Dolní Dobrouč		2,3	2,5	2,4	7,2	2,40	18	13	3

117	CH	Dolní Dobrouč		2,0	2,5	2,5	7,0	2,33	16	15	2
118	CH	Dolní Dobrouč		2,1	2,0	2,1	6,2	2,07	22	9	1
119	CH	Dolní Dobrouč		2,9	2,9	2,9	8,7	2,90	21	20	5
120	CH	Dolní Dobrouč		2,7	2,9	3,0	8,6	2,87	19	17	5
121	CH	Dolní Dobrouč		2,1	2,1	1,9	6,1	2,03	17	12	5
122	CH	Dolní Dobrouč		1,5	1,3	1,4	4,2	1,40	15	19	1
123	D	Josefov	B	2,1	1,9	2,1	6,1	2,03	20	13	1
124	D	Josefov	B	2,6	2,1	2,5	7,2	2,40	18	11	2
125	D	Josefov	B	2,0	1,8	1,9	5,7	1,90	17	9	5
126	D	Josefov	B	2,4	2,5	2,7	7,6	2,53	17	18	3
127	D	Josefov	B	1,6	1,5	1,3	4,4	1,47	11	8	7
128	D	Josefov	B	2,1	2,2	2,5	6,8	2,27	14	21	2
129	D	Josefov	B	2,0	2,1	2,3	6,4	2,13	15	18	2
130	D	Josefov	A	1,6	1,6	1,6	4,8	1,60	18	13	2
131	D	Josefov	A	2,2	2,3	2,3	6,8	2,27	19	14	1
132	D	Josefov	A	1,2	1,3	1,5	4,0	1,33	20	15	4
133	D	Josefov	A	1,7	1,8	1,7	5,2	1,73	3	19	4
134	D	Josefov	A	1,4	1,4	1,4	4,2	1,40	22	7	1
135	D	Jaroměř	A (BN)	1,7	1,5	1,7	4,9	1,63	21	11	2
136	D	Jaroměř	A (BN)	1,5	1,6	1,7	4,8	1,60	3	13	6
137	D	Jaroměř	A (BN)	1,6	1,8	1,8	5,2	1,73	21	13	4
138	D	Jaroměř	A (BN)	1,3	1,3	2,1	4,7	1,57	9	21	0
139	D	Jaroměř	A (BN)	1,7	1,7	1,7	5,1	1,70	21	11	2
140	D	Jaroměř	A (BN)	2,1	2,5	2,7	7,3	2,43	12	17	2
141	D	Jaroměř	A (BN)	3,3	3,4	3,6	10,3	3,43	18	18	1
142	D	Jaroměř	A (BN)	1,7	1,7	1,8	5,2	1,73	19	14	0
143	D	Jaroměř	A (BN)	1,8	1,8	1,8	5,4	1,80	18	14	2
144	D	Jaroměř	A (BN)	1,9	2,1	2,2	6,2	2,07	14	14	5
145	D	Jaroměř	A (BN)	2,3	2,7	2,6	7,6	2,53	18	18	0
146	D	Jaroměř	A (BN)	3,3	3,1	3,6	10,0	3,33	17	10	2
147	D	Jaroměř	A (BN)	1,4	1,3	1,3	4,0	1,33	18	8	1
148	D	Jaroměř	A (BN)	1,6	1,7	1,9	5,2	1,73	20	21	0
149	D	Jaroměř	A (BN)	2,3	2,7	2,4	7,4	2,47	21	16	1
150	D	Jaroměř	B (BN)	1,3	1,2	1,4	3,9	1,30	19	10	3
151	D	Jaroměř	B (BN)	1,4	1,4	1,6	4,4	1,47	13	16	3
152	D	Jaroměř	B (BN)	1,6	1,5	1,6	4,7	1,57	20	16	0
153	D	Jaroměř	B (BN)	1,5	1,5	1,6	4,6	1,53	15	21	1
154	D	Jaroměř	B (BN)	1,3	1,3	1,4	4,0	1,33	18	18	0
155	D	Jaroměř	B (BN)	2,1	2,1	2,2	6,4	2,13	18	19	0
156	D	Jaroměř	B (BN)	2,3	2,0	2,1	6,4	2,13	16	13	2
157	D	Jaroměř	B (BN)	1,2	1,1	1,1	3,4	1,13	19	20	5
158	D	Jaroměř	B (BN)	2,0	2,2	2,4	6,6	2,20	19	17	2

159	D	Jaroměř	B (BN)	1,3	1,5	1,7	4,5	1,50	17	17	2
160	D	Jaroměř	B (BN)	2,3	2,3	2,8	7,4	2,70	14	21	1
161	D	Jaroměř	B (BN)	1,3	1,1	1,1	3,5	1,17	22	2	2
162	D	Jaroměř	B (BN)	2,1	2,0	2,9	7,0	2,33	19	12	3
163	D	Jaroměř	B (BN)	1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	10	9	6
164	D	Jaroměř	B (BN)	1,0	1,0	1,0	3,0	1,00	21	11	2
165	D	Jaroměř	A (O)	1,5	1,6	1,4	4,5	1,50	19	19	1
166	D	Jaroměř	A (O)	1,9	1,9	2,4	6,2	2,07	23	14	2
167	D	Jaroměř	A (O)	1,9	2,0	1,9	5,8	1,93	17	20	2
168	D	Jaroměř	A (O)	1,1	1,1	1,2	3,4	1,13	10	22	2
169	D	Jaroměř	A (O)	1,3	1,2	1,3	3,8	1,27	12	13	2
170	D	Jaroměř	A (O)	1,6	1,6	1,5	4,7	1,57	19	10	6
171	D	Jaroměř	A (O)	2,4	2,5	2,6	7,5	2,50	20	16	2
172	D	Jaroměř	A (O)	2,3	2,4	2,8	7,5	2,50	21	12	1
173	D	Jaroměř	A (O)	1,8	1,8	2,0	5,6	1,87	21	10	0
174	D	Jaroměř	A (O)	2,2	2,2	2,2	6,6	2,20	18	20	2
175	D	Jaroměř	B (O)	2,8	2,5	2,9	8,2	2,73	19	14	2
176	D	Jaroměř	B (O)	2,1	1,1	2,1	5,3	1,77	17	21	1
177	D	Jaroměř	B (O)	2,1	1,6	1,9	5,6	1,87	23	14	2
178	D	Jaroměř	B (O)	2,4	2,1	1,8	6,3	2,10	10	20	5
179	D	Jaroměř	B (O)	2,0	1,8	2,2	6,0	2,00	16	20	0
180	D	Jaroměř	B (O)	1,8	1,9	2,0	5,7	1,90	13	20	2
181	D	Jaroměř	B (O)	1,8	1,4	1,5	4,7	1,57	21	17	1
182	D	Jaroměř	B (O)	1,3	1,4	1,5	4,2	1,40	18	23	1
183	D	Jaroměř	B (O)	1,8	1,6	1,7	5,1	1,70	18	19	2
184	D	Jaroměř	B (O)	1,3	1,5	1,8	4,6	1,53	11	22	1
185	D	Jaroměř	B (O)	1,1	1,4	1,3	3,8	1,27	16	16	2
186	D	Sopotnice		2,7	2,5	2,4	7,6	2,53	15	19	4
187	D	Sopotnice		1,7	1,4	1,3	4,4	1,47	15	11	0
188	D	Sopotnice		1,1	1,3	1,1	3,5	1,17	19	11	1
189	D	Libchavy		1,4	1,5	1,5	4,4	1,47	12	16	4
190	D	Libchavy		1,1	1,0	1,0	3,1	1,03	17	10	3
191	D	Libchavy		1,1	1,0	1,0	3,1	1,03	15	15	1
192	D	Libchavy		1,5	1,4	1,4	4,3	1,43	19	8	6
193	D	Libchavy		1,0	1,0	1,1	3,1	1,03	18	13	1
194	D	Libchavy		1,4	1,1	1,1	3,6	1,20	18	22	5
195	D	Libchavy		1,7	1,6	1,4	4,7	1,57	17	20	0
196	D	Libchavy		2,5	2,6	2,7	7,8	2,60	15	15	4
197	D	Lhoty u Potštejna		1,6	1,7	1,8	5,1	1,70	21	8	2
198	D	Lhoty u Potštejna		2,2	2,3	2,6	7,1	2,37	17	15	1

199	D	Lhoty u Potštejna		2,2	2,5	3,0	7,7	2,57	11	18	4
200	D	Lhoty u Potštejna		1,9	2,0	2,1	6,0	2,00	18	11	2
201	D	Sloupnice		1,8	1,8	1,9	5,5	1,83	21	22	3
202	D	Sloupnice		1,1	1,2	1,4	3,7	1,23	20	8	7
203	D	Sloupnice		1,6	1,3	1,5	4,4	1,47	9	18	5
204	D	Sloupnice		1,6	1,3	1,6	4,5	1,50	10	4	3
205	D	Sloupnice		1,0	1,0	1,0	3,0	1,00	16	16	5
206	D	Sloupnice		1,7	1,7	1,9	5,3	1,77	22	9	2
207	D	Sloupnice		1,3	1,3	1,6	4,2	1,40	22	11	2
208	D	Damníkov		1,3	1,3	1,4	4,0	1,33	16	11	3
209	D	Damníkov		1,7	1,6	1,6	4,9	1,63	18	8	1
210	D	Solnice	A	1,6	1,4	1,4	4,4	1,47	17	19	10
211	D	Solnice	A	1,6	1,8	1,7	5,1	1,70	22	21	2
212	D	Solnice	A	1,3	1,3	1,4	4,0	1,33	18	15	2
213	D	Solnice	A	1,4	1,3	1,3	4,0	1,33	20	21	1
214	D	Solnice	A	2,1	2,0	2,0	6,1	2,03	17	21	1
215	D	Solnice	A	1,5	1,3	1,5	4,3	1,43	17	16	2
216	D	Solnice	B	2,5	2,4	2,8	7,7	2,57	16	17	1
217	D	Solnice	B	1,3	2,1	1,5	4,9	1,63	23	13	1
218	D	Solnice	B	1,3	1,3	1,3	3,9	1,30	14	18	4
219	D	Solnice	B	2,2	2,3	2,3	6,8	2,27	12	6	6
220	D	Solnice	B	1,1	1,1	1,0	3,2	1,07	16	13	6
221	D	Solnice	B	1,3	1,5	1,6	4,4	1,47	21	17	3
222	D	Solnice	B	1,2	1,0	1,1	3,3	1,10	19	7	3
223	D	Dolní Dobrouč		3,2	3,0	3,1	9,3	3,10	19	17	3
224	D	Dolní Dobrouč		1,8	1,9	2,2	5,9	1,97	20	18	3
225	D	Dolní Dobrouč		1,9	1,7	1,9	5,5	1,83	18	19	5
226	D	Dolní Dobrouč		1,9	1,9	2,1	5,9	1,97	16	16	1
227	D	Dolní Dobrouč		1,2	1,1	1,0	3,3	1,10	10	12	3
228	D	Dolní Dobrouč		1,6	1,5	1,6	4,7	1,57	13	8	3
229	D	Dolní Dobrouč		1,5	1,6	1,5	4,6	1,53	15	11	2
230	D	Dolní Dobrouč		1,8	1,6	2,1	5,5	1,83	21	15	3
231	D	Dolní Dobrouč		2,5	2,9	3,2	8,6	2,87	16	18	2
232	D	Dolní Dobrouč		2,1	2,0	2,2	6,3	2,10	10	14	4
233	D	Dolní Dobrouč		1,9	2,1	2,0	6,0	3,00	18	17	1
234	D	Dolní Dobrouč		2,0	1,9	2,2	6,1	2,03	17	17	1
Součet								468,55	3953	3300	619