

# **Příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně**

Bc. Veronika Krčková

---

Diplomová práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Krčková**

Osobní číslo: **H11660**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu  
žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školního úspěchu a neúspěchu.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu zjišťující příčiny školního úspěchu a neúspěchu.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN, 1979.

HRABAL, Vladimír st. a Vladimír HRABAL ml. Diagnostika – pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

KOHOUTEK, Rudolf. Základy užití psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce:

**26. dubna 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16. 4. 2013

*Křivová*

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Plati, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Hlavním tématem diplomové práce je problematika školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Práce se orientuje na související pojmy, jako jsou školní výkonnost, školní selhávání, výkonová motivace a hodnocení. Zabývá se také typy a důsledky školní neúspěšnosti, diagnostikou školní úspěšnosti žáka, příčinami školní neúspěšnosti a kauzální atribucí. Dále je práce věnována školní výkonnosti adolescenta a jeho roli žáka. Cílem je zjistit příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně.

Klíčová slova: adolescent, základní škola, školní úspěšnost, školní neúspěšnost.

## **ABSTRACT**

The main topic of this thesis is the issue of school success and failure. The work focuses on related concepts such as school performance, school failure, achievement motivation and evaluation. It also discusses the types and consequences of school failure, school success, student diagnosis, causes of school failure and causal attributions. The thesis is devoted to adolescent school performance and the role of the pupil. The goal is to determine the causes of school success and failure in terms of pupils 7th and 9 elementary school classes in Kojetín.

Keywords: adolescent, primary school, school success, school failure.

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné rady, připomínky, ochotu a trpělivost při vedení diplomové práce.

Dále chci poděkovat své rodině, příteli a přátelům za pomoc, podporu a umožnění klidného pracovního prostředí.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                      | <b>12</b> |
| <b>1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST .....</b>                       | <b>13</b> |
| 1.1 ŠKOLNÍ VÝKONNOST.....   | 15        |
| 1.2 ŠKOLNÍ SELHÁVÁNÍ .....  | 16        |
| 1.3 TYPY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI .....                                  | 16        |
| 1.3.1 Relativní školní neprospěch/neúspěšnost.....                  | 16        |
| 1.3.2 Absolutní školní neúspěšnost.....                             | 17        |
| 1.4 VÝKONOVÁ MOTIVACE.....  | 18        |
| 1.4.1 Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu ..... | 18        |
| 1.5 HODNOCENÍ JAKO SDĚLENÍ O ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI.....                 | 19        |
| 1.6 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKA .....                        | 20        |
| 1.6.1 Prospěch .....  | 20        |
| 1.6.1.1 Prospěch jako údaj o školní zdatnosti a úspěšnosti .....    | 20        |
| 1.6.1.2 Prospěch jako diagnostický údaj.....                        | 21        |
| 1.6.1.3 Klasifikační průměr a vývoj prospěchu .....                 | 21        |
| 1.6.2 Poznávací dispozice .....                                     | 22        |
| 1.6.3 Rozumové schopnosti .....                                     | 22        |
| 1.6.4 Pamětní složka .....  | 22        |
| 1.6.5 Motivační složka .....  | 23        |
| 1.6.6 Učební a kognitivní styl .....                                | 23        |
| 1.7 DŮSLEDKY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI .....                              | 24        |
| <b>2 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI.....</b>                           | <b>26</b> |
| 2.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST .....                    | 29        |
| 2.1.1 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti .....      | 30        |
| 2.1.2 Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti.....     | 32        |
| 2.1.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti .....              | 33        |
| 2.2 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE.....  | 33        |
| <b>3 ŠKOLNÍ VÝKONNOST ADOLESCENTA .....</b>                         | <b>37</b> |
| 3.1 ROLE ŽÁKA V ADOLESCENCI.....                                    | 38        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                      | <b>42</b> |
| <b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>                                   | <b>43</b> |



|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 4.1      | VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....  | 43        |
| 4.2      | CÍL VÝZKUMU .....   | 43        |
| 4.3      | DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....  | 43        |
| 4.4      | VÝZKUMNÝ SOUBOR .....   | 44        |
| 4.5      | VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....   | 46        |
| 4.5.1    | Operacionalizace proměnných .....   | 48        |
| 4.6      | ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....   | 49        |
| <b>5</b> | <b>VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE .....</b>   | <b>52</b> |
| 5.1      | VNÍMÁNÍ ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU ŽÁKY .....   | 52        |
| 5.2      | AMBICE ŽÁKŮ V POHLEDU NA ŠKOLNÍ ÚSPĚCH .....  | 53        |
| 5.2.1    | Dívky budou vykazovat vyšší ambice v pohledu na školní úspěch než chlapci .....   | 54        |
| 5.3      | OSOBNĚ VNÍMANÁ ŠKOLNÍ ZDATNOST ŽÁKŮ .....   | 55        |
| 5.3.1    | Dívky budou vnímat svou osobní zdatnost na vyšší úrovni než chlapci .....   | 55        |
| 5.4      | MOTIVY DOSAŽENÍ ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU DLE ŽÁKŮ 7. A 9. TŘÍD.....   | 56        |
| 5.5      | MOTIVY DOSAŽENÍ ŠKOLNÍHO ÚSPĚCHU ZVLÁŠŤ U ŽÁKŮ 7. A 9. TŘÍD.....  | 58        |
| 5.6      | NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI DLE ŽÁKŮ .....  | 59        |
| 5.6.1    | Vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí..... | 62        |
| 5.6.2    | Vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd v oblasti biologicko psychologických faktorů .....                               | 63        |
| 5.6.3    | Vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd v oblasti intrapsychických faktorů .....   | 64        |
| 5.6.4    | Vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci .....   | 65        |
| 5.6.5    | Vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd.....  | 65        |
| 5.7      | VNÍMÁNÍ PŘÍČIN ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU Z HLEDISKA KAUZÁLNÍ ATRIBUCE .....  | 66        |
| 5.8      | VNÍMÁNÍ DŮSLEDKŮ ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU .....   | 67        |
| 5.9      | SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....  | 68        |
| <b>6</b> | <b>ZÁVĚR.....</b>   | <b>71</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>   | <b>73</b> |
|          | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>   | <b>77</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>  | <b>78</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>   | <b>79</b> |

## ÚVOD

Úspěch a neúspěch v oblasti profesní, osobní či v oblasti vzdělávání velmi ovlivňuje každodenní život člověka. Často se stává, že zasahují jedincovu náladu a jeden neúspěch stíhá neúspěch další, což má na danou bytost negativní vliv a naopak. U dětí je velmi důležité pomoci jim naučit se, jak mít reálné představy o vlastních výkonech a vyhnout se tak riziku nízkého sebevědomí, což by měl být úkol nejen rodiny a okolí dítěte, ale také školy. Záleží na jedinci, jak svůj úspěch či neúspěch prožívá, jak vidí sám sebe a jaký má k sobě vztah.

Školní výkon může ovlivnit přítomnost i budoucnost žáka. Je nezbytné vědět, proč jsou žáci ve škole neúspěšní a co je hlavní příčinou. Tyto informace mohou být přínosem při výchově a vzdělávání dětí nejen v profesním a osobním životě, ale také k vytvoření takového prostředí, ve kterém by se cítily dobře a užily si dětský život bez stresu vyvolaným neustálými školními neúspěchy.

Alexander, Entwisle a Dauber (2003, s. 1-2) říkají, že každé léto v celých Spojených státech amerických dostanou tisíce dětí špatné zprávy a to o jejich neprospěchu. Tito mladí lidé opakují ročník a zůstávají déle na školách. Podle studie bylo 8% studentů druhého stupně základní školy v roce 1999 o rok opožděno buď kvůli chození do mateřské školky, nebo z důvodu propadnutí v prvním stupni základní školy. Akademické obtíže během prvních let na základní škole obvykle přetrvávají. To znamená, že neúspěchy budou dlouho přetrvávat a v tolika případech se daná problematika stává závažnými obavami společnosti.

Práce uvádí do problematiky školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Jsou objasněny pojmy, jako jsou školní výkonnost, školní selhávání, výkonová motivace a hodnocení jako sdělení o školní úspěšnosti. Dále se práce zabývá diagnostikou školní zdatnosti a školní úspěšnosti žáka. Pojednává také o příčinách školní neúspěšnosti, kauzální atribuci, důsledcích žákovi školní neúspěšnosti a o školní výkonnosti adolescenta.

Cílem práce je zmapovat příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně, které byly rozděleny na oblast sociálně psychologickou, biologicko psychologickou a intrapsychickou.

S problematikou souvisí pojem neprospívající žák, který je vysvětlován z užšího i širšího úhlu pohledu. V užším smyslu je neprospívajícím žákem jedinec, který je hodnocen stupněm „neprospěl“ na školním vysvědčení či žák s velmi nízkými nebo nedostačujícími výsledky. V České republice, Japonsku nebo Švýcarsku je neprospívajících žáků pod 10%

v předmětu matematiky a v USA, Anglii a Španělsku je jich více než 20%, což zmiňuje TIMSS a jiné mezinárodní komparace. Širší pohled mluví o jevu edukační reality, který je problémem v řadě zemí, končící nedokončením povinné školní docházky, absentérstvím, záškoláctvím apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 136)

K problematice školní úspěšnosti je tedy nutné přistupovat uvážlivě, jelikož zasahuje do oblasti školního života žáka, konkrétně ve vztahu k učiteli i spolužákům a do oblasti rodinných vztahů a žákova sebepojetí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 242) se zmiňují o školní úspěšnosti jako o pojmu, který není stále dostatečně objasněný a který je zároveň často diskutovaný. Podle autorů pojem znamená „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevují v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.*“ Je také výsledkem spolupráce žáků a jejich učitelů, která vede k dosažení vzdělávacích cílů. V tom případě je úspěšnost ve škole jak dílem žáka, jeho schopností, píle, tak dílem učitelů.

Pojem školní úspěšnost může být podle Hrabala ml. a Hrabala st. (2002, s. 45-46) definován jako sociální hodnocení toho, v jaké míře je činnost žáka ve škole shodná se školními požadavky. Jejím ukazatelem je hodnocení. Z tohoto hlediska je neúspěšným žákem i jedinec, který je hodnocený chybně a propadá. Školní zdatnost je pak souborem neboli komplexem dispozic podmiňujících tuto úspěšnost. Je to tedy dispozice umožňující žákovi plnit školní požadavky a tím plnit více či méně roli úspěšného žáka ve vyučování. Jedná se o psychické předpoklady vzdělávání. Školní zdatnost má podle Hrabala ml. a Hrabala st. (2002, s. 45) tři dimenze lišící se u každého žáka. Rozdílná je úroveň, struktura a vývoj. Úroveň z hlediska komparace se školními požadavky, struktura jako význam dispozic a jejich relativní váha a vývoj projevující se jako změny v úrovni a struktuře probíhající během celé doby školní docházky. Hrabal (1989, s. 45-46) říká, že školní zdatnost je v dosahované úrovni ve většině případů relativně stabilní. Vyvíjí se poměrně rovnoměrně během docházky do školy a je tedy projevem stability pozice žáka mezi spolužáky určenou školním prospěchem. Při postupu žáků na další stupeň školy je relativní stabilita školního úspěchu předpokladem „obecné“ školní zdatnosti s podobnou strukturou na různých školách u různých žáků, i když jsou ve struktuře jisté výjimky. Velké množství žáků však ve škole nevyužívá svých dispozic v plné míře. Jejich potenciál týkající se školní zdatnosti je vyšší než skutečně využívaný.

Podle Vágnerové (2005a, s. 33-34) je místem učení škola a kvalita získaných vědomostí a osvojených dovedností se ověřuje výkonem, který se hodnotí. Výkon je klasifikován prostřednictvím stupnice pěti známek. Dobré výkony žáků jsou hodnoceny jako pozitivní a jako potvrzení školní úspěšnosti v požadavcích, které na žáka klade škola. Přirozenou motivací žáků je potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat z něj dobrou známku, což podněcuje aktivitu a úsilí školáků. Děti potřebují být oceňovány a hodnoceny v pozitivním smyslu k získání pocitu uspokojení a k vytváření si dostatečného sebevědomí.

Helus (1982 cit. podle Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 46) má trochu jiné pojetí školní úspěšnosti. Říká, že je to „ideální“ školní zdatnost, kterou vysvětluje mírou úspěšnosti ve splnění cílů školní výchovy a vzdělávání a požadavků, které z cílů vyplývají. Úspěšnost žáka ve škole, která se udává prostřednictvím známek, může být v daném pojetí zdánlivá, pokud jsou školní cíle zkreslené. Podle Heluse školní úspěšnost vyjadřuje realizování nároků společnosti kladenými na osobnost, které se uskutečňují prostřednictvím školy. Autorem je definována jako harmonie, která se utváří během výchovně vzdělávacích součinností a která řeší spory mezi školními požadavky na jedné straně a na druhé straně mezi výkony, činnostmi a vývojem osobnosti žáka.

Podle výzkumu, který provedla Šikulová (2004 cit. podle Kolář, Šikulová, 2009, s. 118) je za úspěšného žáka považován jedinec, který dokáže zvládnout určité požadavky školy a je tedy většinou pozitivně hodnocen. Z výzkumu vyplynula představa učitelů o úspěšném žákovi, dle kterého je nejdůležitější jejich kognitivní vývoj. Takový žák zvládá a chápe základní učební látku, srozumitelně se vyjadřuje, má svůj názor, který si obhajuje, klade otázky, reprodukuje učivo vlastními slovy, používá nabyté poznatky v běžném životě apod. Naopak neúspěšný žák si podle učitelů školní požadavky nedokáže osvojit, což má za následek hodnocení vyšším stupněm, tedy známkou 4-5. Neúspěšní žáci často propadají, opakují ročníky, na středních školách jsou vylučováni atd. V neposlední řadě učitelé vyslovili názor, že narušují učitelovu práci ve třídách.

Sedláčková (2009, s. 49) zmiňuje, že školní úspěšnost je rodinami ve většině případů brána jako potvrzení jejich hodnoty, jejich vlastních kvalit. Mylně si členové rodiny často myslí, že jedince dokonale znají a tudíž ví, jaký je a k jaké profesi má předpoklady. Tyto ideje bývají však v rozporu s realitou, jelikož se zaměřují na jedincovy vlastnosti a projevy, které chtějí vidět a jiné vypouští. Tato představa má pro rodinu hodnotu reálného očekávání a týká se i školní úspěšnosti.

Opakem školní úspěšnosti je školní neúspěšnost, jejíž pojetí najdeme např. v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 240). Z pohledu tradiční pedagogiky a neodborné veřejnosti znamená výsledek školního hodnocení vzdělávacích výsledků žáka, který je pod průměrem nebo je až nevyhovující. Výsledkem se tak rozumí „špatná známka“. Pojetí se vytvořilo zejména na základě faktu, že určitý počet žáků v České republice i v zahraničí opakuje ročník nebo studium nedokončí.

Ze strany pedagogicko-psychologického a sociopedagogického je školní neúspěšnost rozebírána z širšího úhlu pohledu. Znamená selhávání dítěte nebo adolescenta ve školních podmínkách z důvodů špatného prospěchu, záporných psychických postojů a stavů emocí ve vztahu k učení a vzdělávání všeobecně, k učitelům apod. Příznakem může být strach ze školy s možným rizikem ohrožení psychického zdraví žáka. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 240)

Být úspěšný nebo neúspěšný je silný prožitek žáka, který nezávisí jen na hodnocení objektivním, ale je důležité také registrovat, zda výkon, kterého žák dosáhl z hlediska nároků, je dostatečný či nárokům nestačil (Kolář, Šikulová, 2005, s. 113).

Úspěch a neúspěch se dle Sedláčkové (2009, s. 56) projevuje ve dvou zkušenostech. Za prvé jde o opakovaný neúspěch, který způsobuje snížení sebedůvěry a za druhé se jedná o zkušenost „onálepkování“ žáka jako neúspěšného. Zmíněné riziko „onálepkování“ je jako by obsaženo ve standardní školní klasifikaci. Vágnerová (2001 cit. podle Sedláčková, 2009, s. 57) se mimo jiné zmiňuje o zkušenostech žáka s výkonem spolužáků. První zkušenost spočívá v porovnávání vlastních výsledků s výkony spolužáků, čímž zjišťuje relativní hodnotu úspěšnosti sebe samého a druhá zkušenost pojednává o snížení žákovy sebeúcty a sebevědomí z důvodu zažívání většího množství neúspěchu oproti spolužákům.

Špatný prospěch a neprospěch ve škole je většinou polykauzální, ale může být i monokauzální záležitostí. Každý jednotlivý případ je charakteristický vlastní souhrou příčin a podmínek a má vlastní vývoj a dynamiku. Při zjišťování příčin špatného prospěchu platí, že jeden handicap (špatné rodinné podmínky) není okamžitě automaticky brán jako jediný negativní determinující vliv na školní úspěšnost. Mnohokrát se u neúspěšnosti kombinují různé příčiny a podmínky. (Kohoutek, 2002, s. 269)

## 1.1 Školní výkonnost

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 280) definuje pojem výkon jako dosahované učební výsledky. V zahraniční pedagogice je k nalezení jako achievement – pocházející z anglického jazyka, jejímž českým ekvivalentem je výraz prospěch. V diagnostice pedagogicko-psychologické se výkony rozumí výsledky, kterých jedinec dosáhne ve výkonovém testu. Výkonnost je pak v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 280-281) také vyjádřená v anglickém jazyce jako efficiency, což

znamená vlastnost vyjadřovaná momentální schopností člověka dosáhnout určitého výkonu. Jedinec může výkonnost zvýšit prostřednictvím učení, motivace, soutěžením a zhoršit se může kvůli trémě, strachu, nevhodnou hygienou a nátlakem ze strany společnosti a času.

Školní výkonnost je z užšího úhlu pohledu základní součástí školní úspěšnosti, která se projevuje v úrovni školních výkonů, které se dají poměrně nezaujatě měřit. Ne každá činnost, která umožňuje žákovi splňovat školní požadavky, však má formu výkonu. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 46)

## 1.2 Školní selhávání

Selhání je průběhem či produktem procesu, na kterém jedinci nebo skupině záleželo a který je ostatními nebo samotnými aktéry charakterizován jako nezdařený, nedosahující možnosti a nesplňující očekávání. Často je selhání doprovázeno kritikou (výčitkami, výsměchem či trestem) ze strany rodičů i učitelů. Samotný účastník bere v potaz ohledně selhání stránku poznávací, kdy zaregistruje neúspěch, stránku emocionální s prožitkem neúspěchu, stránku chování, zvnějšku projevující se např. únikem a agresí a nakonec stránku osobnostní dohánějící jedince ke změně motivace, vůle a vlastního sebepojetí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 210)

## 1.3 Typy školní neúspěšnosti

V odborné literatuře se pojednává o dvou typech školní neúspěšnosti. Jde o relativní a absolutní školní neúspěšnost.

### 1.3.1 Relativní školní neprospěch/neúspěšnost

Relativní školní neúspěšnost je neúspěšnost dočasná či částečná, dílčí. Je to stav, kdy žák propadá nebo má špatný prospěch z důvodů mimointelektových, které se dají častokrát odstranit. Mimointelektovými příčinami přitom autor rozumí např. intelektuální pasivitu nebo momentální indispozici. Školní výkony takového žáka během vyučování jsou nižší než jeho mentální, tedy rozumové schopnosti a předpoklady. V takovém případě se jedná o podvýkonový syndrom, který může u jedince vzniknout kvůli krizové nebo stresové situaci, únavě, prozatímně sníženou motivací apod. (Kohoutek, 2002, s. 269)



Kohoutek (2002, s. 269) ve své publikaci vyslovuje myšlenku, že relativní školní neúspěšnost je složitější než absolutní školní neúspěšnost. Je zapříčiněná třemi typy faktorů, které ji ovlivňují. Uvádí příčiny sociálně psychologické, biologicko-psychologické a intrapsychochické.

Hrabal ml., Kryrkorková a Pavelková (1981 cit. podle Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 46) popisují relativní školní neprospěch jako podstatný rozdíl mezi reálnou a potenciální školní zdatností, kdy reálná školní zdatnost je nižší než potencionální. Hrabal ml. a Hrabal st. (2002, s. 46) zmiňují pojmy, které v anglosaské literatuře nahrazují termín relativní školní neprospěch. Jde o „overachieving“, tedy „nadvýkonnost“ a „underachieving“, což v překladu znamená „podvýkonnost“ žáků. Jejich charakteristika je zúžena na rozdíl mezi výkonem v testech inteligence a výkonem ve škole.

### 1.3.2 Absolutní školní neúspěšnost

Kohoutek (2002, s. 269) říká, že existuje i absolutní školní neúspěšnost. Zmiňovaný problém je trvalejšího charakteru. Jde o takovou výukovou nedostačivost, kdy žák nemá v dostatečné míře rozvinuté intelektové schopnosti a tím pádem neprospívá. Mluví se o schopnostech, které jsou potřebné k úspěšné docházce v normální škole.

Aby se předešlo školní neúspěšnosti dětí, je nutné začít chodit do školy v době, kdy je dítě školsky způsobilé, zralé. Je známo, že se ve společnosti vyskytují 3% intelektově defektních žáků. Naštěstí fungují na dobré úrovni poradny pedagogicko-psychologické a dětské psychiatrické ambulance, ve kterých včas pracovníci rozpoznají defektní děti. Rodičům takových žáků je pak doporučeno přeradit dítě do škol určených pro mládež vyžadujících zvláštní péči. Díky popsanému systému se dá předejít psychickému traumatu mentálně handicapovaných dětí, které nezvládají práci na běžné škole a měly by tak velké potíže. (Kohoutek, 2002, s. 269)

Stejně jako relativní školní neúspěšnost je i neúspěšnost absolutní jak obrazem, tak důsledkem rozdílů v individualitě každého žáka. Rozdíly jsou patrné v jejich osobnosti, které se týkají např. úrovně a struktury nadání, charakteru, emocí, motivace, zájmu o učení a v neposlední řadě jsou rozdíly zřejmé v rodinné výchově a v podávaném školním výkonu. (Kohoutek, 2002, s. 269)

## 1.4 Výkonová motivace

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 127-128) mluví o motivu výkonu jako o výkonu jedince, který je motivován vnitřními i vnějšími faktory. K vnitřním faktorům řadíme především potřeby a k vnějším incentivy. Chování jedince má cíl - dosáhnout určitého výkonu, což probíhá v několika fázích. První fází je vzbuzení některých potřeb, druhá fáze zahrnuje posouzení vlastních možností, které jedinci umožní dosáhnout výkonu, třetí fáze je fází očekávání uspokojení potřeby a poslední fází je rozhodnutí vykonat činnost, která by nás k dosažení výkonu dovedla. K výkonovým potřebám pak autoři zahrnují potřebu samostatnosti, kompetence, úspěšného výkonu, vyhnout se neúspěchu a někdy i potřebu vyhnout se úspěchu.

### 1.4.1 Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu

O potřebě úspěšného výkonu a potřebě vyhnout se neúspěchu píše např. Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 62-63), kteří je zahrnují do kategorie výkonových potřeb. Jmenovaní autoři říkají, že potřeba úspěšného výkonu patří do potřeb potvrzení vlastního Já a druhá potřeba vyhnout se neúspěchu se řadí do kategorie potřeb obrany Já. Tyto dvě skupiny potřeb se vyvíjí hned, jak je dítě způsobilé vykonávat činnost, která je zaměřená na cíl a jejíž výsledky jsou následně hodnoceny okolím.

Vágnerová (2005a, s. 34) zastává názor, že potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je důležitá téměř pro každého jedince.

Dvě na sobě nezávislé složky výkonové motivace, potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu, se aktualizuje ve všech situacích, které vyžadují podání určitého výkonu. Poprvé jsou jmenované potřeby patrné mezi 3. a 4. rokem věku a jsou závislé na vztahu matky k výkonu dítěte. První potřeba se vyznačuje odpovídající aspirační úrovní, přiměřeným výkonem a chováním. Naopak druhá potřeba se projevuje aspirační úrovní, která je neadekvátní a obavou z neúspěchu a úzkostí ze zkoušek. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 96)

Heckhausen (1977 cit. podle Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 64-65) mluví o vzniku jádra potřeby úspěšného výkonu. Vzniká brzkými a přiměřenými požadavky, vedením a povzbuzováním dítěte k samostatnosti a přesnosti výkonu. Tím je dítě schopné klást na sebe takovou úroveň nároků, která je pro něho adekvátní a která je pro něj dosažitelná s určitým vy-

naložením sil. Takový jedinec bere v potaz během zjišťování příčin dosaženého úspěchu i vnitřní vlivy, tedy vlastní pozitivní vlastnosti a neúspěch většinou dává za vinu sám sobě, jelikož např. nevynaložil dostačující množství sil. Tímto způsobem vedené dítě dokáže reálně zhodnotit, jakou úroveň náročnosti úkolu si může zvolit, aby jej zvládl. Dohromady to vede k pozitivnímu sebehodnocení sebe sama, tudíž je dítě vytrvalejší a odolnější vůči neúspěchům. Na druhou stranu za začátek vytvoření potřeby vyhnout se neúspěchu považuje Heckhausen s dalšími autory přetěžování dítěte v brzkém věku. Dítě tak nemá vybudovaný realistický pohled na úroveň nároků, které na sebe může klást. Spíše si přebírá vyšší úroveň, kterou nezvládá a jejímž výsledkem je opakované selhávání. Proto následně vzniká situace, kdy se snaží bránit před neustálým neúspěchem zvolením nízkých cílů a vyhledáváním snadných úkolů. Příčiny úspěšných výsledků proto vysvětluje prostřednictvím štěstí a jako následek nízké náročnosti úkolu a ne tím, že by se považovalo za schopné. Tak jedinec vlastní dosažený úspěch znehodnocuje, zlehčuje. Neúspěch připisuje nedostatku sil, které na úkol měl vynaložit, čímž negativně působí na vlastní sebehodnocení.

## 1.5 Hodnocení jako sdělení o školní úspěšnosti

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 74) vysvětlují hodnocení žáků jako sdělení učitelů žákům o jejich chybách a úspěšnosti, které ve škole dosáhli.

Pro hodnocení ve škole neplatí zásada „slepé“ spravedlnosti, nezaujetí a orientace na dispoziční uplatnění žákem. Na učitele je všítat si, jak žák plní požadavky, které mu byly předloženy a jak je žák může splnit. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 34)

Sedláčková (2009, s. 50) říká, že pro děti je lepší, když člověk nehodnotí jejich výkon, ale jen jej popisuje. Některé děti jsou totiž ve stavu nervozity i v případech pozitivní reakce na jeho výkon, jelikož se cítí pod tlakem a dělají chyby, kterých se bojí.

Pozitivní hodnocení má dle názoru Koláře a Šikulové (2005, s. 115) dobrý vliv na sebedůvěru žáka, stvrzuje žákův výkon, ujišťuje jedince o jeho vlastních schopnostech, má motivační funkci v podání ještě lepšího výkonu, umožňuje zažít důležitý pocit úspěchu a vytváří pozitivní atmosféru pro další kooperaci mezi učitelem a žákem. Dobrý vliv má také na vytvoření předpokladu, že si jedinec vybuduje výborné sociální postavení. Na druhou stranu neúspěch nemusí být vždy nutně chápán v negativním smyslu. Neúspěch by měl podně-

covat a motivovat k lepšímu výkonu. Je tedy možností pro zvládnutí znalostí, činností a celkově další práce kvalitnějším způsobem.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209) je poznámka také o sebehodnocení ve školním pojetí. V této souvislosti je jednou z metod výchovy, která žákovi umožňuje konfrontaci vlastního pohledu na sebe sama a na vlastní výkony s názory a pohledy učitelů a spolužáků. Žákovi většinou pomáhá ke vzniku reálnějšího sebepojetí.

## 1.6 Diagnostika školní úspěšnosti žáka

Nejčastější otázky v pedagogickopsychologické diagnostice se zaměřují na příčiny individuálních rozdílů, které jsou zřejmé při vzdělávání žáků (Hrabal, 2002, s. 45).

### 1.6.1 Prospěch

Česká pedagogická terminologie formuluje prospěch jako hodnocení výsledků žáků prostřednictvím známek v jednotlivých předmětech dle oficiální klasifikační stupnice. Takovým způsobem vyjádřený prospěch je omezený vůči předpokladu žákovi úspěšnosti v dalším vzdělávacím životě či budoucím povolání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 185)

Podle Hrabala (1989, s. 45) je prospěch komplexem udávajícím úroveň a strukturu školní zdatnosti žáka. Je to souhrnný údaj o učiteli a klasifikaci žáků.

#### 1.6.1.1 *Prospěch jako údaj o školní zdatnosti a úspěšnosti*

Neustále probíhají diskuse nad tím, zda je odůvodněné brát klasifikování jako diagnostickou činnost a prospěch jako diagnostický údaj o školní úspěšnosti žáka a o žákovi vůbec. Dalším předmětem diskusí je otázka, jaký je obsah a co nám udává školní prospěch o žákovi, které faktory mají vliv na jeho úroveň a vývoj. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 47)

Hrabal ml. a Hrabal st. (2002, s. 48) spolu se všemi autory zabývajícími se prospěchem ve škole jsou si vědomi určitého podílu dispozic žáka na jeho klasifikaci, ale rozcházejí se v názorech týkajících se podílu vlivu na hodnocení žáka učitelem. Spory spočívají v otázce, do jaké míry je učitelovo hodnocení subjektivní a zkreslující. Poměrně často se autoři přiklání k ideji, že známka není důvěryhodná, jelikož je méně validní než výsledky didaktických či inteligenčních testů, které jsou objektivní. Příznačné je uvést příklad, kdy různí

učitelé různě hodnotí jednu a tutéž žakovu práci odlišně. Různá měřítká učitele v klasifikaci, hodnotící omyly a rozdílná efektivita působení pedagoga snižuje validitu známek jakožto údaj o zdatnosti žáka a o úrovni žakových dispozic. Takové zkreslení hodnocení ale není rozhodující, jelikož relativní stabilita prospěchu ve škole u stejných učitelů nebo na stejném stupni školy je dávno prokázána.

Z výzkumů vyšla najevo stabilita prospěchu především jako důsledek poměrně stálých, rovnoměrně se vyvíjejících charakteristik žáka, jeho předpokladů a školní zdatnosti. Značný počet žáků si udržuje zhruba stejnou pozici během celé doby školní docházky. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 49)

Výsledkem pedagogické diagnostiky učitele jsou tedy známky, které jsou zatíženy určitými chybami a rozdílem v rozdílnosti kritérií hodnocení učitelů a různých škol (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 49).

#### ***1.6.1.2 Prospěch jako diagnostický údaj***

Školní prospěch je souhrnný údaj o struktuře a úrovni školní zdatnosti žáka, o učiteli a učitelově způsobu hodnocení. Tyto složky od sebe nelze rozdělit a nelze je vyčíst z jednotlivé známky, která byla žákovi během vyučování udělena. Taková známka signalizuje změnu pouze v aktuálním výkonu žáka, a proto je v případě diagnostiky zdatnosti příhodné pracovat s komplexem známek v delším časovém úseku, se známkami v půlce a na konci školního roku vzhledem ke klasifikačnímu vývoji žáka, kterého dosud dosáhl. Učitel získává diagnostickou informaci o vlastní hodnotící činnosti a částečně o vlastním působení na žáky, získává informaci o žákovi a jeho celkové struktuře a úrovni školní zdatnosti a nakonec získává poznatky o třídní úrovni a její schopnosti podávat školní výkony. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 50)

#### ***1.6.1.3 Klasifikační průměr a vývoj prospěchu***

Během jednotlivých klasifikačních období získává žák výslednou známku, která je společně s celkovým klasifikačním průměrem relativně stálým ukazatelem žakových dispozic pro plnění školních požadavků. Autoři poukazují na vývoj klasifikačního průměru, nejvýznamnější ukazatel úrovně školní zdatnosti. Díky vývoji učitelé zjišťují relativní stabilitu, změny či kolísání prostřednictvím srovnávání klasifikace žáka s jeho klasifikací v minulosti. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 51)

Dle Hrabala ml. a Hrabala st. (2002, s. 53-54) existují však rozdíly v prospěchu v jednotlivých předmětech, což vede k hypotéze o snížené či zvýšené úrovni některých dispozic. Jisté diference se vyskytují i u známek z ústního a písemného projevu, jelikož každá z těchto forem klade na žáka jiné požadavky.

### **1.6.2 Poznávací dispozice**

Výkony žáka jsou základem pedagogického hodnocení, nejčastěji zjišťované prostřednictvím zkoušek určených k tomu, aby se daly zjistit znalosti žáka, tedy jeho vědomosti a dovednosti. Obě složky jsou základem školní úspěšnosti a údajem o školní zdatnosti žáka. Vědomosti a dovednosti odráží další dispozice, vlohy, schopnosti a znalosti nabyté v minulosti. Jakmile si žák tyto dispozice osvojí, stanou se součástí úrovně sociopsychických dispozic, které ovlivňují žákův další růst ohledně školní zdatnosti. Znalosti – kognitivní dispozice, se dají získat hlavně učením a jsou předpokladem i kritériem hodnocení školní zdatnosti žáka. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 59)

### **1.6.3 Rozumové schopnosti**

Rozumové schopnosti znamenají, že jedinec je schopný nacházet, měnit a vytvářet logické vztahy a jejich závislosti. Patří sem schopnost zobecňování, diferenciací a abstrakce. Dané schopnosti jsou závislé nejen na vlohách a na zrání, ale také na výchově a učení a zjišťují se prostřednictvím IQ testů. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 71-74)

Hrabal ml. a Hrabal st. (2002, s. 72) říkají, že rozumové schopnosti jsou složkou školní zdatnosti, jelikož mají vliv na školní výkonnost i na vzdělání obecně. Působení je příznačné během řešení nových situací a tím, že jsou předpokladem vzniku souboru znalostí a dovedností. Všechno se pak odráží ve školní úspěšnosti.

### **1.6.4 Pamětní složka**

Další základní podmínkou pro učení a vznik nebo změny dispozic, které jsou na učení závislé, je paměť (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 83). Formulace toho, co je paměť, vychází např. od Linharta (1997 cit. podle Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 83), který ji charakterizuje jako schopnost vštípit si odraz skutečnosti, uchovat si ho a následně si ho vybavit. Člověk tak dojde ke „znovupoznání“ nebo reprodukci zapamatovaného. Zapamatování stejně jako vzpomínání znamená vyvolání informací, které jedinec získal nebo které si osvojil

v minulosti, aby je mohl uplatnit v přítomnosti. Paměť je mimo vštípení, uchování a vyba-vení také analýza, kódování, třídění a zobecňování.

### 1.6.5 Motivační složka

Domněnka, že problém školní úspěšnosti žáka závisí na jeho motivaci, je často základem pro pozorování žákova chování, ve kterém je zřejmý nezáměr a nízká aktivita, někdy až negativismus k učení. Proto je důležité zjistit, jakou úroveň motivovanosti žák projevuje, aby se mohl „odečíst“ její podíl na školní zdatnosti. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 94)

Vágnerová (2002, s. 175) se zmiňuje, že úspěšnost posiluje prestiž každého člověka v sociální skupině, ke které jedinec patří, tudíž je často významný i z hlediska subjektivního. Základem motivace ke školní práci je podle uvedené autorky postoj rodiny ke škole a celkově ke vzdělání. Pokud školní prospěch není pro rodinu významný, důležitý, pak není důležitý ani pro dítě.

Hrabal ml. a Hrabal st. (2002, s. 96) se zmiňují v jejich publikaci o potřebách, které na školní zdatnost působí. Jde o potřeby poznávání, výkonové a sociální potřeby spjaté s učením, průběhem učební činnosti, výsledkem a s podmínkami, ve kterých se činnost realizuje.

### 1.6.6 Učební a kognitivní styl

Každý jednotlivý žák přistupuje k učení a postupuje v tomto procesu v různých situacích podobným způsobem. Vzniká u něj určitá procesuální dispozice a vytváří si vlastní učební styl. Učební styl žáka působí na jeho úspěšnost, výkon a jeho kořenem je kognitivní styl, tedy postup v poznávání a řešení problému. (Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 87)

Hrabalovi (2002, s. 91-93) vyslovují poznatek, že učitel si v případě neefektivního učení žáka má vytvářet hypotézu k analýze charakteristik učebních aktivit žáka. Existují žáci reflektivní, kteří pracují docela bez chyb, ale na úkor času a žáci impulzivní, projevující se rychlými reakcemi a „zbrklostí“, proto často chybují, mají horší pozornost atd. Když zajdeme do extrému, bývají tyto typy relativně neprospívající a dosahují nižší úrovně školní zdatnosti, jelikož nevyhovují školním požadavkům. Učitel by pak měl zvolit individualizaci požadavků a metod výchovného vedení.

## 1.7 Důsledky školní neúspěšnosti

Ve společnosti jsou neprospívající žáci velkým problémem (Kolář, Šikulová, 2005, s. 115). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 230-231) zmiňují jako možný důsledek školní neúspěšnosti vznik strachu ze školy, což znamená především emocionální stav žáka v průběhu očekávané nebo zrovna přítomné školní situace, kterou jedinec sám považuje za nějakým způsobem ohrožující, obtížnou či nebezpečnou. Jedinec je pak vnitřně rozrušený a situace je provázána vegetativními reakcemi. Strach ze školy vzniká žákovou analýzou situace, kdy dojde k názoru, že daný stav je pro něj ohrožující, a proto nemůže reagovat účinně, dobře a zaobírá se negativními důsledky. Následně se snaží připravit na vlastní neúspěch a selhání. Strach může vyvolat učivo, samotný učitel, spolužáci, zkoušení apod.

Dalším možným důsledkem školního neúspěchu je záškoláctví, které můžeme chápat jako neomluvenou absenci žáka ve vyučování. Absence je přitom opakovaná a v rozmezí od desítek až po stovky zameškaných hodin, které jsou neomluvené. (Sovák aj., 2000, s. 410-411) Kyriacou (2005, s. 44) říká, že záškoláctví neovlivňuje jen samotného žáka, ale má vliv i na celou společnost, jelikož důsledkem chození za školu bývají právě špatné výsledky záškoláků ve škole. Dalším důsledkem může být vyloučení žáka ze školy či jeho horší uplatnění v budoucím, např. profesním životě. Další autorkou, zabývající se tímto tématem, je Heřmanská (1994 cit. podle Vágnerová, 2004, s. 794), která popisuje záškoláctví jako důvod negativního postoje žáka ke škole. Říká, že záškolák může reagovat školní absencí na vlastní selhávání v prospěchu.

Se školním neúspěchem a záškoláctvím souvisí nedokončení studia či vyloučení žáka ze školy. Jmenované postihy jsou dány školním řádem. Nedokončení studia je dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 135) chápáno jako úbytek studentů na školách, kteří studium nedokončí z různých důvodů. Častým důvodem je právě školní neúspěšnost. Např. v USA představuje velmi závažný problém, který vede k nežádoucím ekonomickým a sociálním důsledkům, ke kterým můžeme zařadit vysoké množství mladých lidí bez kvalifikace. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 146-147) spojují se školním selháváním také opakování ročníku. Jedná se o případy, kdy žáci neprospěli při celkové klasifikaci na konci druhého pololetí školního roku. V ČR bylo ke dni 30.9.1999 dohromady 13 199 žáků, kteří opakovali ročník na základní škole. Vyloučení ze školy je pak dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělá-



vání (školský zákon) výchovným opatřením udělujícím se jako opatření kázeňské. Jedná se o podmíněné vyloučení žáka ze školy nebo o vyloučení žáka ze školy. Rozhoduje o nich ředitel školy.

Ve společnosti jsou neprospívající žáci spojováni s problémy v dalším studiu a s uplatněním v životě po ukončení docházky do školy (Kolář, Šikulová, 2005, s. 115). Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 241) vidí důsledky školní neúspěšnosti také v další volbě vzdělávání jedince, což může ovlivnit celý jeho budoucí život.

## 2 PŘÍČINY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

Školní výkon, prospěch, školní zdatnost a neprospěch ve škole jsou problémy, které jsou v dnešní společnosti vážné. Řešení této oblasti si žádá obtížnou práci s žákem. Během řešení se klade důraz na spolupráci nejen učitelů a samotných školně neúspěšných žáků, ale také rodičů. Spolupráce musí být pravidelná a v mnoha situacích je potřeba využít pomoci odborných psychologů. Odborná porada je naléhavá především při diagnostikování komplexu příčin neúspěchů ve škole a nevyhnutelná v případech, kdy dochází k podání návrhu na přeřazení dítěte do speciálních nebo zvláštních škol. (Kohoutek, 2002, s. 269)

Faktory, které mají vliv na prospěch ve škole, popisuje v komplexním a systematickém rozboru J. K. Babanskij. Kritériem školní úspěšnosti je dle autora prospěch a jeho úroveň je ovlivněna reálnými učebními možnostmi žáka, na které přímo působí. Jsou závislé na vnějším i vnitřním potenciálu učebních dovedností jedince. Základním prvkem vnitřních možností žáka z hlediska učení jsou úrovně osobnosti biologické, psychické a vzdělanostní a vnější základ závisí na pedagogickém působení a na mimoškolních vlivech. (Babanskij, 1978 cit. podle Hrabal ml., Hrabal st., 2002, s. 47-48)

Moderní pedagogika klade důraz na faktory rodinného a sociokulturního prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 242).

Příčinami školní neúspěšnosti může být také nevýhodné sociální prostředí a etnické faktory (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 137). Dále se autoři pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 240-241) zabývají také faktory psychickými (obtíže některých žáků při učení) a sociálními (např. kulturní deprivace).

Čáp uvádí další faktory, které podle něj ohrožují školní úspěšnost. Na druhém stupni základní školy jsou učitelé často ve styku s žáky, jejichž školní výkony ovlivňují rodinné, vrstevnické a osobnostní prostředí. Takové situace vedou ke snaze vytvářet nové postupy vedoucí k naučení žáka samostatnosti, autoregulaci, vytvoření pozitivního vztahu ke škole a vzdělání obecně a k přebírání odpovědnosti za své učení. Čáp ve své publikaci popisuje postup vytvořený Belfiorem a Hornyakovou, který je uplatňován. Zmiňuje kombinování úsilí učitele s promyšlenou a nepřímou řízenou domácí přípravou žáků. Učitel podle nich má jasně žákům vysvětlit, čeho mají dosáhnout a co bude potom výsledkem. Dobré je názorně žákům předvést postup k vzniku schopnosti naučit se řídit sami sebe a měl by jim říci, čeho si mají všimnout. V neposlední řadě poukazují na konkrétní příklady, na kterých mají učitelé

žákům ukazovat řešení jednotlivých situací a rozebírat s žáky chyby. Učitelovým úkolem by mělo být také vytváření dostatku příležitostí k umožnění vyzkoušet si autoregulační strategie a poskytovat jim z nich zpětnou vazbu. Zapomenout nemohli autoři ani na systém povzbuzování a odměn. Rekapitulace toho, co se žáci naučili, je též vhodná. V domácím prostředí by pak měli žáci systematicky pracovat, připravovat se na vyučování. Systematická práce zahrnuje nácvik monitorování sebe samého v situacích, ve kterých probíhá žákovo učení. Děti se tak naučily upravit si vhodně prostředí pro učení, připravit si potřebné pomůcky apod. Naučily se vytvořit si postup nutný pro autoregulaci učení. Po zvládnutí popísaného postupu se mají děti v domácím prostředí též naučit vytvořit si autoinstrukční strategie, tzn. jak vyučovat sebe sama. Jde o učení sebe, jak napravit to, co jim nejde a dávat si určité příkazy a pokyny. Dalším vhodným nácvikem je sebehodnocení čili schopnost srovnávat dosažené výsledky, popřípadě své chování s kritérii, které jsou stanovené nejdříve učitelem, následně všemi žáky a nakonec žákem samotným. Následuje krok, kdy dochází k nácviku sebereflexe, který vytváří podmínky pro přebírání odpovědnosti nejen za své učení, ale i za výsledky. Nácviky pomohly žákům dynamicky řídit sami sebe. Vyjmenované nácviky jsou prvky nebehaviorismu, který vychází z přesvědčení, že naučit žáka řídit při učení sama sebe, si žádá podobné vyučovací strategie, jako naučit žáky jakémukoli jinému chování. Jde o myšlenku, že škola má učit žáky nejenom obsahům a dovednostem s obsahy pracovat, nejenom postupům, jak se učit, ale má je především učit tomu, jak své vlastní učení řídit. (Čáp, 2001, s. 523-524)

Matějček v publikaci „Co, kdy a jak ve výchově dítěte“ (2000, s. 62-63) prohlašuje, že v poradnách pedagogicko-psychologických i psychologických se velmi často zjistí, že děti za své školní problémy v oblasti prospěchu nemohou. Je to způsobeno jejich nižším nadáním – inteligencí a nemůže za ně ani rodina ani škola. Jedná se zhruba o 15% populace dětí. Autor neopomíná ani problémy ve škole spojené s úspěchem způsobené lehkou mozkovou dysfunkcí, kam zahrnuje 3-5% dětí a 1-2% dětí se specifickými poruchami učení. Ve výsledku se jedná o každé čtvrté až páté dítě, které by mohlo mít ve škole horší prospěch. Problémy se školní úspěšností mohou mít ale také žáci, jejichž inteligence je průměrná či dokonce nadprůměrná. Některé děti nemusí podávat odpovídající školní výkony z důvodů mimointelektových. Žák, spadající do podprůměru ve školním výkonu při aktuálních nárocích školy, má sníženou zdatnost jen o 10-15%. Dle autora má problematika výkonnostního podprůměru několik příčin, např. u dítěte nepoznaná smyslová vada, chronic-

ké onemocnění snižující odolnost organismu, problémy v rodině (napětí, rozvod, porozvodové konfrontace) a další. Matějček zdůrazňuje, že se rodiče musí zajímat o práci dítěte ve škole a mají být na jeho straně nejen během jejich úspěchu, ale i neúspěchu.

Dle autora (Kohoutek, 2002, s. 269) je důležité zjistit, jaký typ neúspěchu žák prožívá. Je to nutné u vážných prospěchových nedostatků a výrazných školních neúspěchů. Může se jednat o absolutní školní neúspěšnost, relativní školní neúspěšnost či podvýkonový syndrom.

V odborných publikacích je však možné objevit další dělení příčin školního neprospěchu. Jsou to např. faktory zdravotní neboli somatologické, psychologické, sociologické či sociálně ekonomické a pedagogické, v užším úhlu pohledu nahraditelné za pojem didaktické. (Kohoutek, 2002, s. 269)

Vágnerová (2005a, s. 35) v publikaci zmiňuje výkonovou zdatnost žáka, která je souhrnem nezbytných předpokladů k dosažení úspěšnosti v učení. Autorka říká, že k dosažení žádoucího výkonu ve škole musí mít dítě jak schopnosti k tomu potřebné, tak určité vlastnosti osobnosti, sociální zázemí a musí mít dobrý zdravotní stav. Předpoklady, které vedou k úspěšnosti, nejsou často snadno ovlivnitelné nebo nejsou závislé pouze na vůli školáka. Vágnerová dělí příčiny školního neúspěchu na:

- 1) nedostatečnou úroveň rozumových schopností,
- 2) nerovnoměrné nadání, často jde o specifické poruchy učení,
- 3) porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností.

Příčinami školního selhání mohou být také vývojově podmíněné změny, potíže v oblasti somatiky a emoční problémy (Vágnerová, 2005a, s. 35).

O příčinách školního neúspěchu pojednávají v odborné publikaci také Ďurič, Grác a Štefanovič (1988, s. 286-309). Příčiny autoři rozdělili do pěti základních oblastí. První oblast se týká poruch v učení žáka vznikající jako následek narušeného vývoje jedince z hlediska zdraví. Druhá oblast je patrná v příčinách podmíněných žákovou osobností, kam jsou řazeny poruchy tělesného vývoje, potíže se zdravím, poruchy duševního vývoje, nedostatky v oblasti intelektu, nesprávné postoje, osobnostní rysy, poruchy z hlediska emocí, narušená sociabilita, maladjustace, typologie osobnosti a také může ovlivnit školní výkon ve formě neprospěchu věk a rozdíly v pohlaví. Další příčiny jsou spatřovány v osobnosti učitele jako

např. jeho nesprávný vztah či postoj k žákovi apod. K možným příčinám neprospěchu přispívají autoři také žákovu rodinu. Rodina ovlivňuje žáka kulturní úrovní, narušenou strukturou, postavením dítěte v rodině, materiálními a bytovými podmínkami apod. Rodina se dle výzkumů projevuje jako významný faktor prospívání či neprospívání dětí. V případě problémů v rodině mělo problémy s prospíváním ve škole 70-80% žáků. Co se týče postavení dítěte v rodině, které je určováno počtem sourozenců, pořadím a pohlavím, bylo zjištěno, že až 76,6% špatně prospívajících žáků pochází z tří a více dětných rodin. Pátou, tedy poslední oblastí příčin školního neúspěchu, je samotná škola. Zde se mluví o přeplněných třídách nebo sklonu k zvyšování požadavků kladenými na školáka.

V neposlední řadě ovlivňuje školní výkon také sebevědomí žáka. Sebevědomí je ovlivněno vnějšími a vnitřními vlivy, kam literatura zařazuje psychické dispozice (inteligence, svědomitost, extraverteze, citová stabilita a přívětivost) a fyzické dispozice (vnější zjev). Mezi vnější vlivy patří rodina, škola, vrstevnická skupina a média. (Sedláčková, 2009, s. 35-66)

Clare (thestudygurus.com, © 2009-2012) říká, že během posledních let byly zaznamenány dva společné atributy těch studentů, kteří dosahují špatných výsledků ve škole. Prvním atributem je nedůvěra ve vlastní schopnosti ve škole. Pokud je žák přesvědčen, že ve škole není dobrý, pak pro něj bude obtížnější dostat dobrou známku. Podvědomí takových žáků je zastaví od snažení se tvrdě pracovat. Aby dítě mohlo danou překážku překonat, stačí mu především trocha povzbuzení a důležitá je také „praxe“. Více času a úsilí věnovaného záležitostí, které žák ve škole nejdou, může mít pozitivní výsledek. Druhým atributem je domněnka, že by se žáci měli učit „zíráním“ do učebnice. Pravdou je, že každé dítě by si mělo najít takovou učební techniku, např. pomocí videotechniky, která mu vyhovuje a pomáhá mu k zapamatování informací. Ve výsledku se tím může změnit postoj žáka ke škole. Z nemotivovaného a zklamaného žáka se tak může stát žák tvrdě pracující.

## 2.1 Faktory ovlivňující školní neúspěšnost

Jedno z nejzákladnějších dělení příčin školní neúspěšnosti pochází od Kohoutka. Jeho dělení zahrnuje faktory sociálně psychologické, biologicko psychologické a intrapsychické. (Kohoutek, 2002, s. 269-272)

### 2.1.1 Sociálně psychologické faktory školní neúspěšnosti

Mezi uvedené příčiny se zahrnují nedostatky a chyby v rodinném i školním prostředí. Na školní práci žáka působí hlavně mentální, kulturní, sociální a osobnostní podmínky života ve škole i v rodině, ve které dítě vyrůstá. (Kohoutek, 2002, s. 270)

V rodině má dopad na školní prospěch dítěte socioprofesionální zařazení obou rodičů a rodinná bytová situace. V rodinách s větším počtem dětí a v prostorách těsných a nevyhovujících nemá žák dostatečné množství klidu, což může působit v negativním slova smyslu na jeho neuropsychický stav. Dalším rodinným faktorem je její kulturní úroveň významná nejen pro prospěch, ale také pro rozvoj rozumových schopností dítěte. Zvláště významná je matčina úroveň kulturní i úroveň v oblasti vzdělání, jelikož tráví v mnoha rodinách s dítětem více času než otec. Autor neopomíná ani názory rodičů na význam vzdělání a jazykovou kulturu, které jsou opět důležitou podmínkou pro úspěšný výukový proces a výsledky v učení žáka. Jazyková kultura rodinného prostředí bývá často nespisovná a hovoří se v něm nářečím, což způsobuje dítěti problémy se spisovnou mluvou vyžadovanou ve vyučování. V rodinách se mnohdy vyskytuje také nesprávný výchovný styl dopadající na úspěch ve škole. Za nevhodné styly se považují následující typy: insuficientní (nedostačivý), rozmazlující, příliš úzkostlivý, ambivalentní, infantilní, laxní, kontrastní, protektivní, perfekcionista a zavrhuje, též zvaný otevřeně negativistický. V každém případě má vliv na problematiku úspěchu ve škole i psychické, hlavně emoční strádání a dlouhodobý rodinný konflikt. Samozřejmě nezůstává v pozadí dostatečná a kvalitní kontrola žákovy přípravy na výuku, pozornost věnovaná jeho výsledkům a zájem o budoucí povolání projevovaný vlastními rodiči. Nežádaným jevem jsou také vysoké nároky kladené na dítě, které nemá z hlediska mentálních možností šanci dosáhnout rodičovských aspirací a ambicí. (Kohoutek, 2002, s. 270)

Kosíková (2011, s. 151) souhlasí s názorem Kohoutka ohledně aspirační úrovně rodiny. K tomu přidává sociální pozici rodiny. Záleží na vyložení pojmu školní úspěšnost rodinou. Rodiče mívají potřebu prezentovat vlastní úspěšnost a společenskou prestiž prostřednictvím úspěšnosti jejich dítěte. Ve výsledku pak mají na dítě a jeho školní výsledky vysoké nároky, které bývají až nepřiměřené možnostem dítěte.

Vliv rodiny na školní úspěšnost žáka potvrzuje též Helus (2007, s. 167-177). Ten zastává názor, že rodina je jedním z hlavních činitelů, který ovlivňuje žákův úspěch či neúspěch.

Nejzásadněji dopadá na školní neúspěch socioekonomický status rodiny, její výchovný styl a struktura. Z hlediska socioekonomického statusu se konkrétně jedná o prestiž povolání, výši příjmu rodičů a nároky na vzdělání. Podle výzkumu Baumrindové (1989, 1991 cit. podle Helus, 2007, s. 169) z hlediska výchovného stylu vyšel nejlépe pro předpoklad školní úspěšnosti styl opřený o autoritu, který je příznačný stanovenými zásadami a principy toho, co je správné a co je špatné. Významná je zde komunikace rodičů s dítětem a důraz na to, aby dítě dobře chápalo, k čemu požadavky jsou a proč se dodržují. Helus (2007, s. 170-173) říká, že vliv na školní úspěšnost dítěte má i neúplná rodina a tzv. skrytá neúplnost, kdy se dítě snaží např. prostřednictvím školního neprospěchu získat rodičovskou pozornost. Jistý dopad na problematiku neprospěchu má i sourozenectví, kdy počet dětí v rodině překračuje určité meze. V tomto případě mají horší předpoklad pro úspěch později narození jedinci, protože rodiče na ně nemají čas a často jsou přenecháváni na starost sourozencům starším.

Za příčinu školní neúspěšnosti se dle Kohoutka považují (2002, s. 270) též nedostatky v procesu výchovně vzdělávacím, kam patří nízká aktivizace žáka během vyučování, neprojevení respektu vzhledem k vývojovým hlediskům a principům pedagogické práce, chyby v interakci učitel a žák nebo žák a spolužáci a chybné postoje učitele k určitým neprospívajícím žákům.

Ohledně pedagogické roviny, týkající se vztahu žák – učitel, mluví Kosíková o nepřiměřené představě úspěšného žáka (Kosíková, 2001, s. 152).

Ve školním prostředí působí na žáků výkon hluk, nedostatečné osvětlení, pobyt na internátě spojený se separací, mimořádné formy vyučování, spory ve vztahu škola a rodina apod. Dalším častým problémem je vzdálenost školy od bydliště, protože se pak může stát, že děti do školy chodí nepravidelně. (Kohoutek, 2002, s. 270)

Pokud dochází k řešení daných příčin neúspěchů, pak je vyžadována spolupráce učitelů a rodičů, která je provázena pedagogickým taktem a uměřeností během používání prostředků týkajících se výchovného působení na děti. Jde o výchovné působení zakládající se na znalosti osobnostních zvláštností žáka a s přihlédnutím na celkovou výchovnou situaci. (Kohoutek, 2002, s. 270)

### 2.1.2 Biologicko psychologické faktory školní neúspěšnosti

Biologicko psychologické faktory jsou další kategorií významně působící na prospěch normálně rozumově vyspělého žáka (Kohoutek, 2002, s. 271).

Výkonnost poznávacích procesů se zdá malá až defektní např. v důsledku stále trvající nezralosti žáka pro školu v oblasti neuropsychiky, určité vývojové fáze projevující se zvýšenými nároky na metabolismus, pohybového neklidu, percepčně motorických poruch, vad smyslů (zraku, sluchu apod.), vad řeči, dílčích nedostatků kognitivních procesů (dyslexie, dysortografie atd.), nevyhraněné laterality, předchorobí projeveného u dítěte, kvůli dalším chorobám neurotropních virů (zánět příušních žláz vedoucí k poruchám pozornosti v delším časovém sledu), postinfekčním pseudoneurastickým stavům (prodělaná infekční žloutenka je později provázena zvýšenou únavností, pamětními poruchami apod.), endokrinopatií, záchvatovitým onemocněním zastupovaným např. epilepsií, rekonvalescencí a stavům kolísavé výkonnosti a neuropsychické či náladové nestálosti, kvůli neurotickým náchylnostem, např. koncentraci pozornosti ve snížené míře a také kvůli akutním, přechodným a chronickým chorobám, trvalým defektům a špatnému tělesnému nebo zdravotnímu stavu. (Kohoutek, 2002, s. 271)

Negativně působí i dlouhodobá absence ve škole a graduující povahové změny v důsledku pubertálního věku projevující se denním sněním, převahou zájmů mimo školu, emoční labilitou apod. (Kohoutek, 2002, s. 271).

Dle Kohoutka (2002, s. 271) si všechny případy vyžadují zajištění individuální péče ve škole i v rodině a mělo by se apelovat na rodiče, aby na své děti netlačili ohledně podání výkonu, na který svými schopnostmi nestačí. Pokud budou vyžadovat od svých potomků jen takové výkony, kterých jsou schopni dosáhnout, neměla by se u dítěte objevit frustrace nebo neurotizace ani porucha sebehodnocení, což je pro celou společnost žádoucí.

Neuspokojení základních psychických potřeb je autorem považováno za další možnou příčinu vzniku školní neúspěšnosti žáků v popisované kategorii faktorů ovlivňujících školní úspěch. Uspokojení potřeby lásky, bezpečí a uznání ve společnosti jsou velmi důležitými činiteli. Dítě, které je deprivované obvykle pracuje pod úrovní vlastních schopností, nezajímá se o učení, vzniká u něho porucha chování a spíše se soustředí na náhradní potřeby, které chce uspokojit. (Kohoutek, 2002, s. 271)



### 2.1.3 Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti

Posledním faktorem, zmiňovaným Kohoutkem, jsou intrapsychické příčiny, pod kterými si autor představuje negativní vztah žáka k učení a učiteli, dále školní motivaci na nedostačující úrovni, hypobulii, školní fobii, pasivitu v oblasti intelektu (mnoha žákům stačí dosáhnout průměrného a nižšího výsledku, i když by mohl dosáhnout vyššího až nadprůměrného výkonu) a poruchy sebecitu, např. pocit méněcennosti a snížené sebedůvěry. (Kohoutek, 2002, s. 272)

Nejvýznamnější prvkem vztahu žáka ke školní práci celkově je postoj, na kterém závisí motivace, aspirace a volní aktivity. Kulturní úroveň rodiny, rodinná atmosféra, úspěchy dosažené ve školní práci, známky, odměny a tresty, slovní povzbuzení, akceptace učitele, postavení jedince mezi kamarády a další jsou významným prvkem pro vznik a zpevnění pozitivního postoje ke škole. Neúspěšnost je často důsledkem intelektuální pasivity žáka. (Kohoutek, 2002, s. 272)

Kohoutek (2002, s. 272) klade důraz na dodržování duševní hygieny, jejímž cílem je prevence přepínání, frustrace a vyčerpání. Může se toho dosáhnout vytvořením dobré atmosféry ve třídě. K harmonickému a zdravému vývoji jedince napomáhá i osobnost učitele, který by měl být vyrovnaný a měl by spravedlivě přistupovat ke každému žákovi. Důležitá je schopnost ovládat afektivní procesy a projevy a měl by žáky uznávat individuálním i celkovým způsobem. Učitelova schopnost vcítit se do žakových problémů, vytvářet pohodu ve třídě, optimismus a jeho odpovídající morální úroveň jsou další složky napomáhající k prospěchu žáka. Dobré je využití soutěže mezi žáky nebo třídami navzájem, která však musí být dobře organizovaná.

## 2.2 Kauzální atribuce

Kohoutek (2002, s. 269) zastává názor, že je potřeba využít rozčlenění příčin prostřednictvím teorií kauzálních atribucí a podává ve své knize zmínku o původu slova. Pochází z cizího slova ad-tribuo, což znamená kladu na vrub, připisuji na vrub. Teorie člení příčiny školního neprospěchu na vnitřní a vnější a na změnitelné a nezměnitelné, to znamená na příčiny stálé a časově stabilní.

Podle Plevové (2007, s. 9) se v psychologii kauzální atribucí nazývá analýza příčin konkrétního jednání. Atribut je jakýsi přívlastek, vlastnost něčeho a atribuce je proces usuzo-

vání na vlastnost předmětu nebo jevu, děje, chování. Pojem kauzální znamená příčinný. Způsob uvažování o příčinách prožívání a chování nejen u sebe, ale i u druhých je v mnoha životních situacích důležitý. Způsob výběru příčiny životního neúspěchu ovlivňuje také naše vztahy s okolím. Každý člověk má svůj atribuční styl, tedy preferenci příčin svého jednání nebo jednání druhých osob. Jednotlivci mají tedy poměrně stálý a naučený způsob, jakým uvažují o příčinách jednání. Atribuční styl je naučený proto, že si ho jednotlivci osvojují na základě našeho jednání a jednání druhých osob.

Vysuzování příčin souvisí s motivací, která se zabývá tím, co vede lidi k tomu, že jednají daným způsobem (Homola, 1973 cit. podle Plevová, 2007, s. 10-11). Plevová (2007, s. 11) říká, že pochopení kauzality je důležité z hlediska pomoci člověku v jeho každodenním životě. Člověk potřebuje vědět, jaké příčiny vyvolají jaké důsledky. Potřebuje také chápat události pro nás důležité.

Hrabal ml., Man a Pavelková (1984, s. 105) zastávají názor, že přisuzování příčin, tedy atribučování okolním jevům, probíhá bezděčně v mnoha případech. Dále říkají, že to, jaké příčiny přisuzujeme chování, je do určité míry také motivujícím faktorem našeho chování k ostatním. Jmenovaní autoři se zmiňují, že příčina chování člověka je připisována třem faktorům:

- a) jedinci, kdy se jedná o osobní atribuci – zdroj jednání v jednajícím člověku,
- b) podnětům prostředí jako podnětové atribuci – zdroj ve specifické podnětů, na které jedinec reaguje,
- c) situaci, tedy situační atribuci – zdroj v situační kombinaci podnětu a charakteristik jedince.

Podle názoru Hrabala ml., Mana a Pavelkové (1984, s. 113) může mít neúspěch pro jednoho člověka motivující charakter k většímu úsilí a druhý člověk naopak úsilí a snahu ztrácí. Stejně tak to funguje i u úspěchu. Úspěch některé jedince vede ke zvýšení motivace v činnosti pokračovat a jiné dále nemotivuje. Tyto rozdíly jsou dle autorů způsobeny interpretací svého úspěchu či neúspěchu, tzn. jaké mu jedinec připisuje příčiny. Daná atribuční motivační teorie, jejímž autorem je Weiner, se zabývá motivačním působením vnímaných příčin úspěchu či neúspěchu jako výsledku vlastního chování na další chování. V aplikaci na školní prostředí se jedná o úspěšný či neúspěšný školní výkon žáka.

V publikaci Hrabala ml., Mana a Pavelkové (1984, s. 120) jsou k nalezení typické příčiny atribuované úspěchu či neúspěchu.

Weinerův model kauzální atribuce

| PŘÍČINY                  | VNITŘNÍ       |                  | VNĚJŠÍ            |                           |
|--------------------------|---------------|------------------|-------------------|---------------------------|
|                          | Stabilní      | Nestabilní       | Stabilní          | Nestabilní                |
| <b>Nekontrolovatelné</b> | schopnosti    | nálada           | obtížnost         | náhoda                    |
| <b>Kontrolovatelné</b>   | typické úsilí | momentální úsilí | zaujatost učitele | neobvyklý zásah ostatních |

Dimenze stability způsobuje změny v očekávání budoucích výsledků jak u prožívaného úspěchu, tak neúspěchu. V případě, kdy žáci vidí příčinu svého úspěchu jako šťastnou náhodu, pak očekávají, že se někdy v budoucnu může objevit také neúspěch. Náhoda je totiž brána jako nestabilní příčina. Naopak při neúspěchu žák může očekávat dosažení úspěšného výkonu. Nedostatek úsilí je chápán jako nestabilní příčina a v situaci zažití neúspěchu se dá předpokládat zvýšení úsilí v budoucnu. Pokud je úspěch chápán jako následek schopností, předpokládá se, že v budoucnu bude žák nadále úspěšný, jelikož se předpokládá, že je schopnost stabilní příčinou úspěchu. U neúspěchu je naopak patrné nízké očekávání budoucího úspěchu. Co se týče úspěchu z hlediska snadného úkolu, výsledkem je vysoké očekávání úspěchu v podobném úkolu a u neúspěchu z důvodu obtížnosti úkolu se objevuje nízké očekávání úspěchu. Ve výsledku obecně platí, že připisování úspěchu a neúspěchu stabilním příčinám zvyšuje jejich další očekávání a naopak v případech připisování příčin nestabilním příčinám dochází ke sníženému očekávání jejich výskytu v budoucnu. (Hrabal ml., Man, Pavelková, 1984, s. 121)

Co se týče významu schopností, Vágnerová (2002, s. 179-180) bere zejména opakované selhání jako potvrzení nedostačivosti vlastních kompetencí. Vysvětlení nemusí být správné, ale v každém případě snižuje motivaci – žák je přesvědčený, že nemůže dosáhnout lepšího výsledku a proto přestává pracovat. V případě významu úsilí je selhání důsledkem nedostatečného úsilí, slabé přípravy žáka, který si uvědomuje vlastní zavinění prožitého neúspěchu a zároveň ví, že je na něm, zda bude příště úspěšnější. Problémem zde může být špatný odhad nutné přípravy k dosažení úspěchu. Dále Vágnerová mluví o významu hodnocení

úkolu. V situacích, kdy je žák neúspěšný a úkol je posuzován jako obtížný, neúspěšnost se nechápe jako vlastní selhání. Obtížnost se posuzuje dle výsledků referenční skupiny. Ke zdůvodnění neúspěchu se často užívá náhoda a okolnost.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 97-98) zmiňuje, že v prostředí školy kauzální atribuce významným způsobem ovlivňuje vztahy učitel – žák a celkové klima třídy. Podle slovníku můžeme mezi vnější příčiny vůči osobě zařadit obtížnost úkolu, náladu učitele a náhodu a k vnitřním příčinám patří schopnosti, téma, důkladnost domácí přípravy. K příčinám stabilním patří obtížnost předmětu a vyhraněný postoj učitele a jako nestabilní příčiny vidí pozornost, únavu a štěstí. V příčinách ovlivnitelných se objevuje úsilí při učení a vytrvalost a k neovlivnitelným příčinám zařazuje malé schopnosti a smůlu.

### 3 ŠKOLNÍ VÝKONNOST ADOLESCENTA

V praktické části diplomové práce se zabývám školní úspěšností a neúspěšností žáků 7. a 9. tříd základních škol. Vágnerová (2005b, s. 321) vymezuje období adolescence (dospívání) na 10-20 let věku dítěte, což odpovídá zvoleným třídám určeným k výzkumu. Z tohoto důvodu se v kapitole zabývám školní výkonností zaměřenou na adolescenty.

V některých publikacích je věkové rozmezí, chápané Vágnerovou jako období adolescence, bráno v jiném časovém rozmezí. Jde např. o Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 193-194), který dané období nazývá pubescencí. Rozhraní věku je určeno přibližně na 11 až 15 let věku dítěte. Pubescence je zde rozdělena na prepubescenci, což je 11-13 let věku dítěte a vlastní pubescenci – 13-15 let věku. U dívek nastupuje dospívání dříve než u chlapců. Období pubescence se považuje za nejvíce bouřlivou etapu vývoje každého člověka. Dochází k rozvoji stránky anatomicko-fyziologické, intelektové, emocionální i sociální. Pubescentní období je charakteristické snahou pubescenta vymanit se z autority rodičů i učitelů, což vede ke konfliktům. Touží také po myšlenkové i sociální samostatnosti.

Autorka knihy „Vývojová psychologie 1 – dětství a dospívání“ Vágnerová (2005b, s. 272) říká, že školní výkon je důležitý už pro malého školáka podle toho, jakou hodnotu má pro samotné rodiče. Dítě si osvojuje postoj rodičů ke škole a podle toho k ní staví vlastní vztah. Vztah si podle postoje rodičů vytváří také ke školní práci. Význam výkonu, tedy úspěchu, je posílen v případech, kdy výkon ocení i ostatní lidé. V období dospívání už se dle Vágnerové (2005b, s. 362-363) postoj ke škole mění. Začíná se více odlišovat ve vztahu ke školní úspěšnosti a cílům vzdělávání v budoucnosti. Dospívající chápou význam školního úspěchu pro jejich budoucí život. Když jde dospívajícím žákům o známku a úspěch ve škole, je to většinou z důvodu určitých představ o dalším studiu na střední škole.

Mezi základní psychické a psychosociální potřeby adolescenta patří potřeba seberealizace, popřípadě sebeaktualizace zaměřená nejen na vlastní rozvoj, ale i na dosažení toho, co je pro samotného adolescenta důležité. Seberealizace se zaměřuje jak na přítomnost, tak na budoucnost. Nezabývá se tedy pouze aktuálním úspěchem. (Vágnerová, 2004b, s. 195)

K problematice školní výkonnosti v období dospívání se dále vyjadřuje Poledňová (2009, s. 19). Zmiňuje se o sebepojetí, jehož významnou složkou jsou výkonové charakteristiky, zpravidla ve vztahu ke školnímu výkonu (Bláha, Šebek, 1988 cit. podle Poledňová, 2009,

s. 19), který není závislý na reálném školním výkonu v takové míře, jako tomu je u dětí mladšího školního věku. V období dospívání se odvíjí spíše od globálního sebehodnocení. Celkový pozitivní vztah k sobě sama ovlivňuje i hodnocení vlastního školního výkonu. Člověk s pozitivním vztahem k sobě hodnotí lépe i vlastní školní výkony. V případě negativního sebehodnocení přenáší žák tento pohled i do školní oblasti (Skaalvik, 1986 cit. podle Poledňová, 2009, s. 19).

Sebehodnocení tedy ovlivňuje výkonovou motivaci žáka ve škole (Poledňová, 2009, s. 19).

Trautwein aj. (2006 cit. podle Poledňová, 2009, s. 19) říkají, že velmi záleží i na celkové atmosféře, která ve škole působí na žáky a na přístupu učitelů k hodnocení žáků.

### 3.1 Role žáka v adolescenci

Během dospívání se mění postoj jedince k roli žáka. Jedinec přemýšlí o jejím smyslu a obsahu a chápe její význam pro budoucnost, tedy především pro svou profesní roli. V dané fázi vývoje se mění také motivace k plnění požadavků, které škola žákovi předkládá. Tato změna je způsobena touhou dosáhnout určitého cíle (konkrétního a osobně zvoleného). Většinou se jedná o přijetí k dalšímu studiu. Žák je v takové situaci přesvědčený o smyslu snažení se. Žák se dále stává více kritickým k požadavkům učitele a k normám danými školou, mění se i způsob hodnocení druhých lidí i sebe sama a mění se postoj, který si utváří k učiteli. I pubescenti tedy mají tendence určitým stylem atribuovat. Atribuce zde vychází spíše z emocionálního než racionálního hlediska. Někdy tak spíše demonstrují kritičnost než by se skutečně zhoršil jejich vztah k učiteli. (Vágnerová, 2002, s. 244-246)

Starší žáci odmítají jakoukoliv autoritu a její formální prosazování učitelem žáky spíše provokuje a dráždí, což je vede k využívání svých obranných mechanismů. Mechanismy bývají negativistické a jejich smyslem je udržení si vlastní sebeúcty a potvrzení vlastní hodnoty. Přecitlivělost, vyvolávaná autoritou, vyplývá ve většině případů z nejistoty žáka. Změna postoje žáka k učiteli se může projevit snahou o diskuzi založené na rovnoprávnosti, aby byl žák respektován. Žáci mohou mít dále tendence provokovat učitele, aby narušili učitelovu nadřazenost, popřípadě aby ho vyprovokovali k neovládání se. Smyslem vyprovokování do takové míry je snížit sociální prestiž učitele. Adolescenti jsou schopni učitele respektovat jako autoritu pouze za jistých, následujících okolností. Důležitá je stabilita názoru, spolehlivost a jistota učitele, který by si měl stát za svými požadavky, názory a

hodnocením, neměl by je měnit, pokud k tomu nemá určité důvody. Dalším bodem v požadovaných vlastnostech učitele je stabilita emocí a spíše pozitivní ladění. Učitel by neměl být náladový ani nervózní, jelikož by hrozilo napětí ve třídě a vzrůst konfliktů. Pro každého žáka je jistě velmi významnou vlastností učitelova spravedlnost, kam by se dalo zařadit hodnocení žáků stejným způsobem a dle stejných kritérií. Vztah žáků a učitele ovlivňují také situace, kdy má učitel své oblíbence. Taková vlastnost není u učitele rozhodně žádoucí. Dospívající člověk si zakládá i na rigidním dodržování pravidel a odmítá manipulaci s vlastní osobou. V neposlední řadě je nutné zmínit profesní schopnosti. Žákův postoj ke škole ovlivňuje schopnost učitele umět vysvětlit učivo a vymezit, co a jakým způsobem bude učitel zkoušet apod. Schopnost umět vysvětlit látku usnadňuje orientaci v problému a snižuje tak nejistotu žáků, která vzniká z obav žáků, že nepochopí učivo. Dále do profesních schopností patří umění vyložit učební látku. (Vágnerová, 2002, s. 246-247)

Podle Rendla (1992 cit. podle Vágnerová, 2002, s. 247) je změna v postoji starších žáků patrná také v akceptaci toho, že je učitel něco učí a že jsou jím nuceni k práci. Je to stav, který sami očekávají a který shledávají za normální. Adolescenti dovedou ocenit učitele, který neklade důraz na svoji nadřazenost a autoritu, který má pro žáky pochopení a když žáci vědí, že učitel dovede vyslechnout jejich vlastní názor.

Vágnerová (2005a, s. 34) ve své publikaci označuje období školního věku jako fázi píle a snaživosti, jelikož je dané období charakteristické růstem potřeby potvrdit své osobní kvality pozitivně hodnoceným výkonem. Výkon, který je pozitivně hodnocen, posiluje sebedůvěru a uspokojuje tak i potřebu seberealizace žáka. V opačném případě, kdy je školák neúspěšný, hrozí riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty. Co je považováno za úspěch v určitém věku, je určováno společností, ale z pohledu většiny dospělých je pro školáka nejdůležitější dosažení úspěchu v oblasti vzdělávání, tudíž úspěšnost ve škole. Z pohledu samotných žáků je někdy stejně důležité i uplatnění mezi kamarády, které se školou nijak nespojují.

Dítě, které je neúspěšné, získává roli špatného žáka, jehož hodnocení je závislé na předpokládané příčině jeho selhání. V případě, že je příčinou neúspěchu nedostatek potřebných předpokladů pro dosažení úspěchu, pak není dítě za nedostatky odsuzováno, kritizováno. Jedná se např. o přesvědčení učitele o nedostatečné inteligenci neúspěšného žáka. Pokud je předpokládanou příčinou špatného prospěchu např. nedostatečná motivace a nevýznamnost

školy, pak učitel takového žáka považuje za viníka neúspěchu. Žák jako viník neúspěchu získává nejen špatné známky, ale také nepříznivé hodnocení z hlediska morálního, jelikož se nechová podle očekávání a nemá zájem plnit své povinnosti, i když by to mohlo být v jeho silách. Větší morální odsouzení je patrné v situaci, kdy žákovi jeho školní neúspěch ani nevádí. Neúspěch by měl žáka vést ke zvýšenému úsilí, měl by vyvolávat pocity zahanbení, viny. Pokud se u žáka neprojeví, pak se nechová shodně s normami společnosti, což vede k trestu, pokárání, odsouzení. Lhostejnost k práci, která je špatně vykonána, se řadí do nežádoucího chování. (Vágnerová, 2005a, s. 34-35)

Naopak role dobrého žáka se nedefinuje pouze prostřednictvím jeho výkonu, ale také konformitou k požadavkům kladenými učitelem, snahou uspět ve školním prostředí a tím potvrzení významu učitele i školy (Vágnerová, 2005a, s. 35).

Vágnerová (2005a, s. 34) říká, že se ve škole vyskytují i děti, které nejsou schopné dosáhnout výsledků, které jsou od něj požadovány, jelikož k tomu nemají předpoklady. Buď nemají schopnosti na dostatečné úrovni, nebo je neumějí využívat. Někdy však nejsou motivovány ke školní práci či nemají žádný osobní důvod vynakládat potřebné úsilí. I subjektivní význam neúspěchu je pro každého žáka jiný. Některý se tím trápí a může se mu tak snížit sebehodnocení nebo mu nevádí, jelikož přikládá význam jiným hodnotám, často shodným s hodnotami rodiny. Nezájem ohledně špatných známek může být také důsledkem působení obranných mechanismů.

Podle odborné literatury je patrné, že existují určité stereotypy přesvědčení o odlišnosti chlapců a dívek. Jde o odlišnosti v oblasti schopností, odlišného postoje k práci a sklonech k určitým reakcím. Učitel dopředu počítá s tím, že chlapci nebudou tak pilní, že se budou učit hůře a budou více ve vyučovacích hodinách vyrušovat než dívky. Pozornost učitelů je chlapci upoutávána především nežádoucím způsobem. Naopak dívky jsou konformnější, poslušnější, lépe se přizpůsobují, jsou pilnější, svědomitější a spolehlivější. Uvedené rozdíly mezi chlapci a dívkami se přesto postupně neustále zmenšují. (Beal, 1994, cit. dle Vágnerová, 2002, s. 250)

Chlapci bývají učiteli též hůře hodnoceni a více kritizováni, což se projevuje zhoršením postoje chlapců jak obecně ke škole, tak k učení. Rozdílný postoj učitelů k žákům podle pohlaví a na něm závisující hodnocení žáků ovlivňuje jejich sebehodnocení. (Vágnerová, 2002, s. 251)



Podle Vágnerové (2002, s. 250-251) je pro dívky snadnější také zvládnutí požadavků kladenými školou z důvodů představ učitelů o tom, že pro dívky je daná role snadněji zvládnutelná než pro chlapce. Chlapecké vlastnosti jsou v průměru hodnoceny jako méně uspokojivé. Chlapci méně zvládají zůstat v klidu, být pozorní a pilní během práce a je pro ně obtížnější dělat to, co po nich vyžaduje vyučující. V těchto případech je patrná ambivalence v postojích učitelů, jelikož na jedné straně jsou si vědomi různých typických vlastností a projevů žáků a žáků. Na druhou stranu chtějí učitelé po všech žácích bez rozdílu pohlaví stejné výkony i chování. Ve výsledku učitelé chtějí po chlapcích takové výsledky a projevy, o kterých jsou si předem vědomi, že jsou pro ně těžko splnitelné. Následné selhání chlapců je pro učitele utvrzením v jejich představě o problematičnosti z řad chlapců.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně. Dále bylo v zájmu práce prozkoumat, jak žáci vnímají školní úspěch, jaké ambice vykazují v pohledu na školní úspěch, jaká je jejich osobně vnímaná školní zdatnost, jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu a jaké jsou dle žáků nejčastější příčiny školního neúspěchu obecně, dále v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí, biologicko psychologických faktorů a v oblasti intrapsychických faktorů. V neposlední řadě měla práce odhalit, jak žáci vnímají školní neúspěšnost z hlediska kauzální atribuce a zjistit důsledky školní neúspěšnosti.

### 4.1 Výzkumný problém

Jaké jsou příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?

### 4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně.

Příčiny jsou rozdělené na 3 oblasti:

1. sociálně psychologické faktory – rodinné a školní prostředí,
2. biologicko psychologické faktory,
3. intrapsychické faktory.

### 4.3 Dílčí výzkumné otázky a hypotézy

Z výzkumného problému byly zvoleny dílčí výzkumné otázky a k nim náležící hypotézy.

**VO1: Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně školní úspěch?**

**VO2: Jaké ambice vykazují žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v pohledu na školní úspěch?**

H1: Dívky budou vykazovat vyšší ambice v pohledu na školní úspěch než chlapci.

**VO3: Jaká je osobně vnímaná školní zdatnost žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?**

H2: Dívky budou vnímat svou osobní zdatnost na vyšší úrovni než chlapci.

**VO4: Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?**

**VO5: Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu zvláště dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?**

**VO6: Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?**

H3: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí.

H4: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů.

H5: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů.

H6: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci.

H7: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd.

**VO7: Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně příčiny školního neúspěchu z hlediska kauzální atribuce?**

**VO8: Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně důsledky školního neúspěchu?**

#### **4.4 Výzkumný soubor**

Diplomová práce byla zaměřena na zkoumání příčin školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně, které zároveň tvořily základní výzkumný soubor. Výběrovým výzkumným souborem byli tedy žáci 7. a 9. tříd základních škol v Ko-

jetině, kteří byli v době výzkumu ve škole přítomni. Výběr výzkumného souboru byl exhaustivní neboli vyčerpávající, jelikož k výzkumu posloužil celý základní soubor.

Záměrně byly zvoleny 7. a 9. třídy, jelikož podle mého názoru by se žáci 9. tříd měli více zabývat svým školním úspěchem kvůli výběru dalšího studia (střední školy). Žáci 7. tříd jsou poslední třídou, ve které se nezapisují známky na přijímací zkoušky na střední školu, kdežto 9. třídy jsou posledním ročníkem, kde na známkách žáků při přijímání na střední školu záleží. Kojetín byl zvolen proto, že se jedná o malé město, ve kterém bydlím. Zajímalo mě tedy, jaké by zde byly výsledky výzkumu.

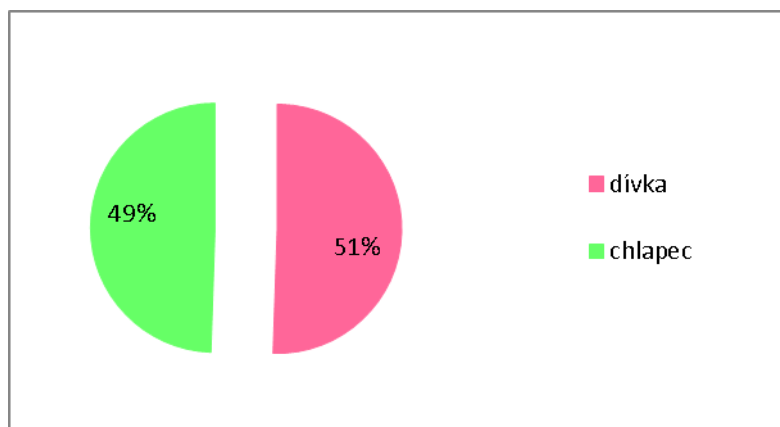
Ve výzkumu se pracovalo konkrétně s 95 vyplněnými dotazníky. Z hlediska tříd se jednalo o 40 dotazníků vyplněných žáky 7. tříd a 55 dotazníků od žáků z 9. tříd. Z hlediska pohlaví ve výzkumu posloužilo 48 dívek a 47 chlapců. Pro lepší orientaci byly uvedeny tabulky i grafy.

#### Respondentů z hlediska pohlaví:

Tabulka 1 - Pohlaví

| POHLAVÍ       | POČET ODPOVĚDÍ |         |
|---------------|----------------|---------|
|               | Četnost        | %       |
| dívka         | 48             | 50,53%  |
| chlapec       | 47             | 49,47%  |
| <b>CELKEM</b> | 95             | 100,00% |

Obrázek 1 - Pohlaví



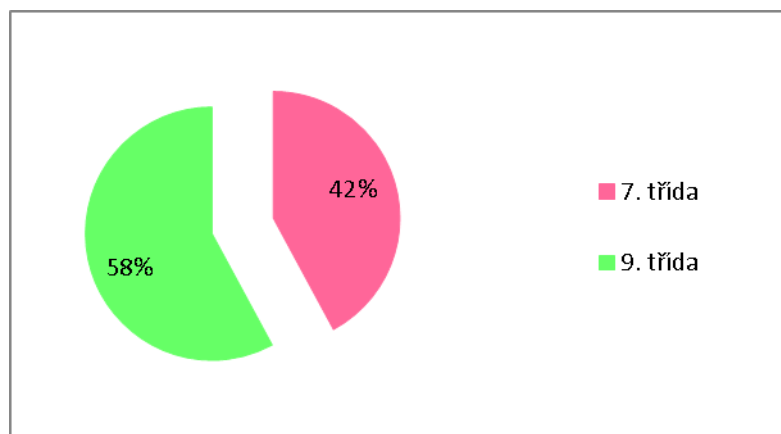
Z výšečového grafu rozložení respondentů z hlediska pohlaví je patrné, že mezi počtem dívek a chlapců (kluků) byl rozdíl pouze jednoho žáka. Dotazníky byly vyplněny 48 dívkami (51%) a 47 (49%) chlapci.

**Respondenti z hlediska třídy:**

Tabulka 2 - Třída

| TRÍDA         | POČET ODPOVĚDÍ |         |
|---------------|----------------|---------|
|               | Četnost        | %       |
| 7. třída      | 40             | 42,11%  |
| 9. třída      | 55             | 57,89%  |
| <b>CELKEM</b> | 95             | 100,00% |

Obrázek 2 - Třída



Z výšečového grafu rozložení respondentů z hlediska třídy je možné vidět, že převažovaly dotazníky vyplněné žáky 9. tříd (58%) nad dotazníky vyplněnými žáky ze 7. tříd (42%).

#### 4.5 Výzkumná technika

Cílem diplomové práce bylo zmapovat příčiny školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně. K realizaci výzkumu byl tedy zvolen kvantitativní výzkum.

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníku, který byl vytvořen autorkou diplomové práce. Dotazník obsahoval celkem 9 otázek, z toho jedna otázka byla škálová s 44 výroky. Každá dotazníková otázka souvisela s určitými výzkumnými otázkami.

Otázky v dotazníku byly uzavřené a polootevřené a u některých otázek mohli žáci zvolit více odpovědí. Dotazník byl anonymní, tudíž se předpokládalo, že se žáci nebáli odpovídat zcela podle vlastního uvážení.

Na začátku dotazníku byly 2 úvodní otázky týkající se pohlaví a třídy, kterou respondenti navštěvují.

**VO1** (*Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně školní úspěch?*) se týkala 3. otázky v dotazníku (*Co si představuješ pod pojmem školní úspěch?*).

**VO2** (*Jaké ambice vykazují žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v pohledu na školní úspěch?*) se pojila na otázku č. 4 v dotazníku (*Chceš být ve škole úspěšná/ý?*).

**VO3** (*Jaká je osobně vnímaná školní zdatnost žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*) zastávala v dotazníku 5. otázka (*Myslíš si, že máš šanci dosáhnout úspěchu ve škole?*).

**VO4** (*Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*) se zabývala 7. otázkou v dotazníku (*Jaký je podle Tebe nejvýznamnější důvod pro dosažení dobrého školního výkonu?*).

**VO5** (*Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu zvláště dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*) odpovídala na otázku v dotazníku č. 7 (*Jaký je podle Tebe nejvýznamnější důvod pro dosažení dobrého školního výkonu?*).

**VO6** (*Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*) zjišťovala jedna dotazníková otázka se 44 škálovými situacemi. Jednalo se o 6. otázku v dotazníku (*Do jaké míry podle Tebe uvedené situace ovlivňují školní neúspěšnost?*).

**VO7** (*Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně příčiny školního neúspěchu z hlediska kauzální atribuce?*) se odkazovala k jedné otázce v dotazníku. Konkrétně šlo o 8. otázku (*Čemu/Komu nejčastěji přisuzuješ příčiny svého školního neúspěchu?*).

**VO8** (*Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně důsledky školního neúspěchu?*) byla mapována prostřednictvím 9. otázky v dotazníku (*Jaké mohou být podle Tebe důsledky školní neúspěšnosti?*).

Dotazníky byly předány po domluvě na jedné základní škole zástupci ředitele školy, na druhé základní škole ředitelce školy. Ti následně předali dotazníky učitelům občanské výuky, v jejichž hodině byly dotazníky žákům rozdány a vyplněny. První část dotazníků byla vyzvednuta 26.11.2012. Z možných 82 dotazníků bylo vráceno 68 vyplněných dotazníků. Druhou část dotazníků, vyzvednutou 3.12.2012., tvoří 27 vyplněných dotazníků ze 41

možných dotazovaných žáků. Celkově tedy ve výzkumu posloužilo 95 respondentů z celkového počtu 123 respondentů.

#### 4.5.1 Operacionalizace proměnných

Ve výzkumu bylo využito následujících proměnných:

**Pohlaví** – proměnná „pohlaví“ se vztahovala k otázce v dotazníku č. 1, možné odpovědi byly „muž“ a „žena“.

**Třída** – proměnná „třída“ byla měřena pomocí dotazníkové otázky č. 2, jednalo se o 7. a 9. třídy.

**Ambice** – k dané proměnné náležela otázka v dotazníku č. 4 – Chceš být úspěšný ve škole? Možnosti odpovědí byly 4 kategorie, které nešlo vzájemně seřadit: „*chci být úspěšná/y*“, „*nechci být úspěšná/y*“, „*je mi to jedno*“ a „*jiné*“. Možnosti odpovědí byly při vyhodnocování dále zredukovány na možnost „*chci být úspěšná/y*“ a „*nechci být úspěšná/y*“.

**Vnímání osobní zdatnosti** – zda si žáci myslí, že mají šanci dosáhnout úspěchu ve škole, zkoumala otázka v dotazníku č. 5. Žáci mohli odpovědět „*ano*“, „*ne*“, „*nevím*“, „*jiné*“. Byly to tedy 4 kategorie, které nešlo vzájemně seřadit. Vyjmenované odpovědi byly během zpracovávání dat a jejich vyhodnocování sníženy na 2 možné odpovědi „*ano*“ a „*ne*“.

Následující proměnné se týkaly 6. otázky v dotazníku, která byla rozdělena na 3 oblasti – oblast sociálně psychologickou, oblast biologicko psychologickou a oblast intrapsychickou. V dotazníkové otázce č. 6 bylo uvedeno 44 situací (příčin), které by mohly ovlivňovat školní (ne)úspěch žáků. Respondenti zde odpovídali na všechny situace škálovými otázkami od 1 do 5, přičemž čím větší hodnota, tím více dle žáků situace ovlivňovala školní úspěšnost. Kromě jmenovaných oblastí patřila k 6. otázce v dotazníku další proměnná, zmiňovaná níže pod oblastmi faktorů ovlivňujících školní (ne)úspěšnost.

**Oblast sociálně psychologických faktorů – rodinné a školní prostředí** – data byla průměrnou hodnotou odpovědí na 6. otázku v dotazníku. Daná oblast se týkala situací 1-29.

**Oblast biologicko psychologických faktorů** – data byla průměrnou hodnotou odpovědí na 6. otázku v dotazníku. K biologicko psychologickým faktorům se vztahují škálové otázky 30-37.



**Oblast intrapsychických faktorů** – i poslední zkoumaná oblast byla vyhodnocena jako průměrná hodnota odpovědí na 6. otázku v dotazníku, kterou zastávaly situace 38-44.

**Příčiny školní neúspěšnosti** – příčiny školní neúspěšnosti byly také průměrnou hodnotou odpovědí na 6. otázku v dotazníku - otázky 1-44.

#### 4.6 Způsob zpracování dat

Odpovědi zaznamenané v získaných dotaznících byly zapsány do tabulky v programu Microsoft Excel. S daty se dále pracovalo v programu Statistika 10.

Všechny **výzkumné otázky** byly vyhodnoceny popisnou statistikou. Následně byly vytvořeny tabulky a grafy v programu Microsoft Excel. Jednalo se o výzkumné otázky: **VO1:** *Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně školní úspěch?*, **VO2:** *Jaké ambice vykazují žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v pohledu na školní úspěch?*, **VO3:** *Jaká je osobně vnímaná školní zdatnost žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*, **VO4:** *Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*, **VO5:** *Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu zvláště dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?*, **VO7:** *Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně příčiny školního neúspěchu z hlediska kauzální atribuce?* a nakonec **VO8:** *Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně důsledky školního neúspěchu?* Pouze u výzkumné otázky **VO6:** *Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?* byla popisná tabulka vytvořena v programu Statistica 10 a umístěna v Příloze II. Tato výzkumná otázka neobsahuje graf. Odpovědi z dotazníku vztahující se k **VO2** a **VO3** byly zredukovány (viz. 4.5.1).

Před zpracováním dat byly u každého testu, který měl být použit pro vyhodnocení hypotézy, ověřen předpoklad pro jeho použití. V případě, ve kterém test požadavky nesplňoval, tedy že data nepocházela z normálního rozdělení, byl použit neparametrický test, konkrétně Wald-Wolfowitzův test v programu Statistica 10. V případech, kdy test požadavky splňoval, byl použit Studentův t-test v programu Statistica 10.

Neparametrický Wald-Wolfowitzův test byl použit u hypotézy **H3:** *Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí.*

Parametrický Studentův t-test byl pro vyhodnocení dat využit u následujících hypotéz - **H4**: *Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů*, **H5**: *Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů*, **H6**: *Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci* a **H7**: *Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd*. Pouze hypotéza H5 obsahuje graf, jelikož byla jako jediná z hypotéz přijata.

Ke zjištění rozdílu ve vykazování ambicí v pohledu na školní úspěch (**H1**: *Dívky budou vykazovat vyšší ambice v pohledu na školní úspěch než chlapci*) a ke zjištění rozdílu ve vnímání osobní zdatnosti žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně (**H2**: *Dívky budou vnímat svou osobní zdatnost na vyšší úrovni než chlapci*) se při výpočtech vycházelo z testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku vycházel z Chráska (2010, s. 82-83).

Pro vyhodnocení hypotézy **H1** byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Žáci měli možnost zvolit, že chtějí být úspěšní, nechťejí být úspěšní, je jim to jedno či mohli zvolit možnost jiné. Daný typ testu byl využit, přestože u otázky byly možné 4 odpovědi, které byly zredukovány na 3 odpovědi, jelikož odpovědi „*nechci být úspěšná/y*“ a „*je mi to jedno*“ byly zahrnuty do stejné kategorie. Důvodem byl nízký počet odpovědí na možnost „*nechci být úspěšný*“ a „*je mi to jedno*“ a přesvědčení o faktu, že pokud je žákovi jedno, zda bude úspěšný, pak mu nezáleží na tom, zda ve skutečnosti úspěšný bude. Možnost „*jiné*“ zvolil pouze 1 respondent, a proto byla tato volba pro další výpočet vyjmuta. Z možných 4 odpovědí tedy zbyly 2 a byla využita čtyřpolní tabulka chí-kvadrátu.

Hladina významnosti pro čtyřpolní tabulku je 0,01 a stupeň volnosti je 1. Dle Chráska (2010, s. 83) bylo využito pro výpočet následujícího vztahu:

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(ad - bc)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

Význam uvedených písmen ve vzorci je (Chráska, 2010, s. 83):

|             |          |                      |       |
|-------------|----------|----------------------|-------|
|             | $\alpha$ | $\text{non } \alpha$ |       |
| B           | a        | b                    | a + b |
| non $\beta$ | c        | d                    | c + d |
|             | a + c    | b + d                | n     |

„Pokud vypočítaná hodnota  $\chi^2$  je větší než hodnota kritická  $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$ , tak odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.“ (Chráška, 2010, s. 83)

Vzoreček byl použit pro výpočet chí-kvadrátu:

|          | ano | ne | $\Sigma$ |
|----------|-----|----|----------|
| chlapec  | 37  | 6  | 43       |
| dívka    | 46  | 5  | 51       |
| $\Sigma$ | 83  | 11 | 94       |

$$\chi^2 = 94 \times \frac{(37 \times 5 - 6 \times 46)^2}{(43) \times (83) \times (11) \times (51)}$$

$$X^2 = 0,3888$$

Stejně jako u hypotézy H1 bylo k vyhodnocení hypotézy **H2** využito testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Vybraný test byl použit, přestože v otázce bylo možné zvolit 4 odpovědi. Žáci měli možnost odpovědět následovně: a) ano (myslím, že mám šanci dosáhnout úspěchu ve škole), b) ne (nemyslím si, že mám šanci dosáhnout úspěchu ve škole), c) nevím a d) jiné. Možnost jiné nezvolil žádný respondent (byla vyřazena) a možnosti „ne“ a „nevím“ byly z důvodu stejné váhy pro další výpočet spojeny do jedné kategorie.

Hypotéza H2 byla vypočítána podle vzorečku, který uvádí Chráška (2010, s. 83):

|          | ano | ne | $\Sigma$ |
|----------|-----|----|----------|
| chlapec  | 31  | 16 | 47       |
| dívka    | 27  | 21 | 48       |
| $\Sigma$ | 58  | 37 | 95       |

$$\chi^2 = 95 \times \frac{(31 \times 21 - 16 \times 27)^2}{(47) \times (58) \times (37) \times (48)}$$

$$X^2 = 0,9411$$

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEHO INTERPRETACE

Kapitola obsahuje výsledky všech výzkumných otázek a k nim náležitých hypotéz zkoumaných u žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně.

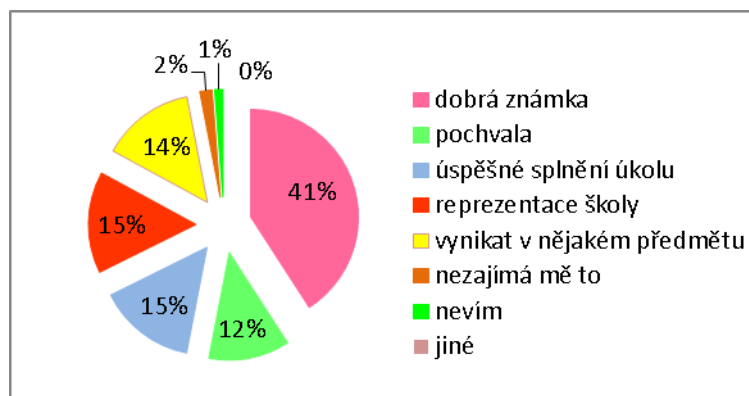
### 5.1 Vnímání školního úspěchu žáky

VO1: Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně školní úspěch?

Tabulka 3 - Vnímání školního úspěchu – VO1

| ODPOVĚĎ                    | POČET ODPOVĚDÍ |                     |                |
|----------------------------|----------------|---------------------|----------------|
|                            | Četnost        | Kumulativní četnost | %              |
| dobrá známka               | 67             | 95                  | 40,85%         |
| pochvala                   | 20             | 95                  | 12,20%         |
| úspěšné splnění úkolu      | 24             | 95                  | 14,63%         |
| reprezentace školy         | 25             | 95                  | 15,24%         |
| vynikat v nějakém předmětu | 23             | 95                  | 14,02%         |
| nezajímá mě to             | 3              | 95                  | 1,83%          |
| nevím                      | 2              | 95                  | 1,22%          |
| jiné                       | 0              | 95                  | 0,00%          |
| <b>CELKEM</b>              | <b>164</b>     | <b>95</b>           | <b>100,00%</b> |

Obrázek 3 - Vnímání školního úspěchu – VO1



Na otázku odpovědělo 95 respondentů, tedy všichni možní dotazovaní. Dohromady respondenti poskytli 164 odpovědí, jelikož na otázku mohli zvolit až 2 odpovědi.

Nejčastěji žáci chápali školní úspěšnost jako „dobrou známku“. Jednalo se o 67 případů (40,85%). Druhou nejčastější odpovědí na představu o tom, co školní úspěch znamená, byla „reprezentace školy“ zjištěná v 25 případech (15,24%), o jednu čtenost odpovědí méně získalo „úspěšné splnění úkolu“ (14,63%). „Vynikat v nějakém předmětu“ mělo četnost odpovědí 23 (14,02%). Reakce na možnost „nezajímá mě to“ byla patrná 3krát (1,83%) a frekvence odpovědí „nevím“ byla 2krát (1,22%).

Téměř polovina odpovědí (40,85%) vypověděla o tom, že školní úspěch znamená dobrou známku, což bylo očekáváno. Tato odpověď převažovala nad všemi ostatními možnostmi. Nejméně často si respondenti pod pojmem školní úspěch (vyjma odpovědí, které nejsou pro školní úspěch relevantní) představovali pochvalu (12,20%).

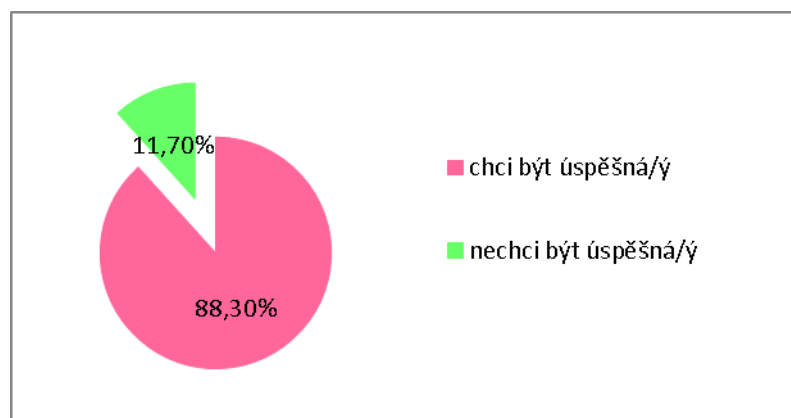
## 5.2 Ambice žáků v pohledu na školní úspěch

VO2: Jaké ambice vykazují žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v pohledu na školní úspěch?

Tabulka 4 - Ambice – VO2

| ODPOVĚĎ              | POČET ODPOVĚDÍ |                |
|----------------------|----------------|----------------|
|                      | Četnost        | %              |
| chci být úspěšná/ý   | 83             | 88,30%         |
| nechci být úspěšná/ý | 11             | 11,70%         |
| <b>CELKEM</b>        | <b>94</b>      | <b>100,00%</b> |

Obrázek 4 - Ambice – VO2



Z tabulky jednoznačně vyplynulo, že 83 respondentů (88,30%) toužilo po vlastní úspěšnosti ve škole, což by se dalo dle mého názoru považovat za velmi pozitivní výsledek. Pouhých 11 žáků (11,70%) být ve škole úspěšných nechtělo nebo jim to bylo jedno a pouze 1 žák odpověděl na možnost jiné, ke které se nijak nevyjádřil. Tato odpověď tedy nebyla považována za významnou.

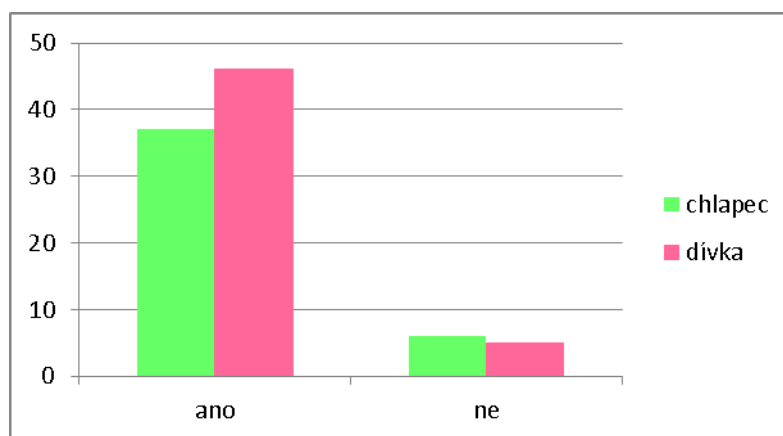
### 5.2.1 Dívky budou vykazovat vyšší ambice v pohledu na školní úspěch než chlapci

- $H_0$ : Frekvence odpovědí na ambice v pohledu na školní úspěšnost je u dívek a chlapců stejně velká.
- $H_A$ : Frekvence odpovědí na ambice v pohledu na školní úspěšnost je u dívek a chlapců rozdílná.

Tabulka 5 - Ambice – H1

| ODPOVĚĎ       | ano       | ne        |    |
|---------------|-----------|-----------|----|
| chlapec       | 37        | 6         | 43 |
| dívka         | 46        | 5         | 51 |
| <b>CELKEM</b> | <b>83</b> | <b>11</b> |    |

Obrázek 5 - Ambice – H1



Frekvence odpovědí na ambice v pohledu na školní úspěšnost nebyla rozdílná, tudíž dívky nevykazovaly vyšší ambice v pohledu na školní úspěch než chlapci. Ve výsledku byla tedy  $H_1$  zamítnuta.

$$X^2_{0,01}(1) = 6,635 > 0,3888$$

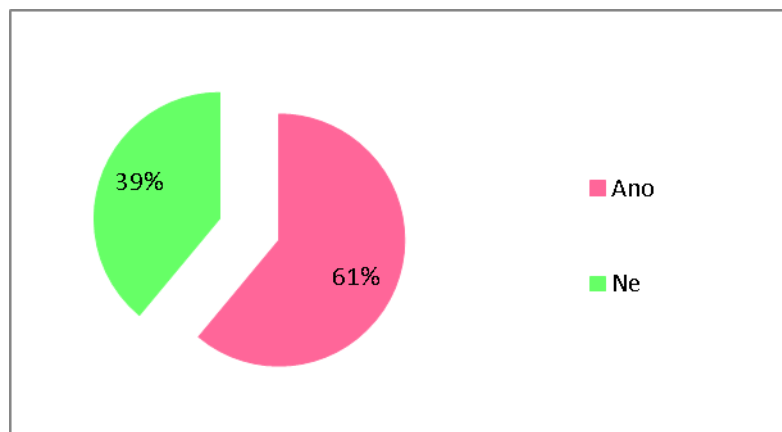
### 5.3 Osobně vnímaná školní zdatnost žáků

VO3: Jaká je osobně vnímaná školní zdatnost žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?

Tabulka 6 - Osobně vnímaná školní zdatnost – VO3

| ODPOVĚĎ       | POČET ODPOVĚDÍ |         |
|---------------|----------------|---------|
|               | Četnost        | %       |
| Ano           | 58             | 61,05%  |
| Ne            | 37             | 38,95%  |
| <b>CELKEM</b> | 95             | 100,00% |

Obrázek 6 - Osobně vnímaná školní zdatnost – VO3



58 respondentů (61,05%) bylo přesvědčeno o své schopnosti dosáhnout úspěchu ve škole oproti 37 žákům (38,95%), kteří si nemysleli, že by mohli být ve škole úspěšní či nebyli přesvědčeni o vlastní schopnosti mít dobré školní výsledky.

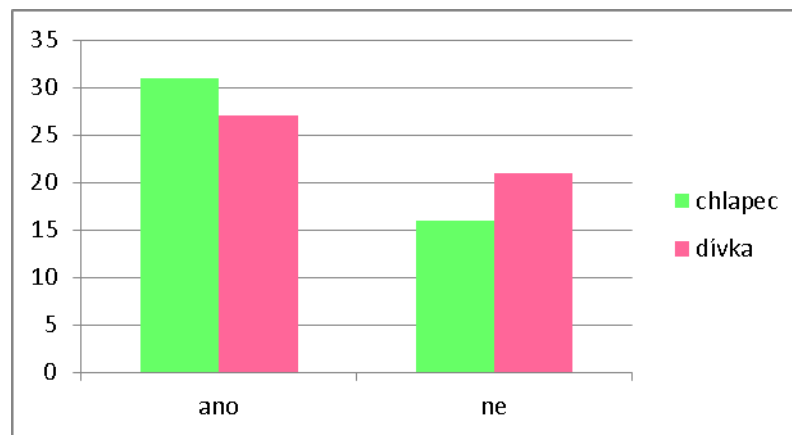
#### 5.3.1 Dívky budou vnímat svou osobní zdatnost na vyšší úrovni než chlapci

- *H0: Frekvence odpovědí na vnímání osobní zdatnosti je u dívek a chlapců stejně velká.*
- *HA: Frekvence odpovědí na vnímání osobní zdatnosti je u dívek a chlapců rozdílná.*

Tabulka 7 - Osobně vnímaná školní zdatnost – H2

| ODPOVĚĎ       | ano | ne |    |
|---------------|-----|----|----|
| chlapec       | 31  | 16 | 47 |
| dívka         | 27  | 21 | 48 |
| <b>CELKEM</b> | 58  | 37 |    |

Obrázek 7 - Osobně vnímaná školní zdatnost – H2



$$X^2_{0,01}(1) = 6,635 > 0,9411$$

Frekvence odpovědí na vnímání osobní zdatnosti nebyla rozdílná, tudíž dívky nevnímaly svou osobní zdatnost na vyšší úrovni než chlapci. Ve výsledku byla tedy H2 zamítnuta.

#### 5.4 Motivy dosažení školního úspěchu dle žáků 7. a 9. tříd

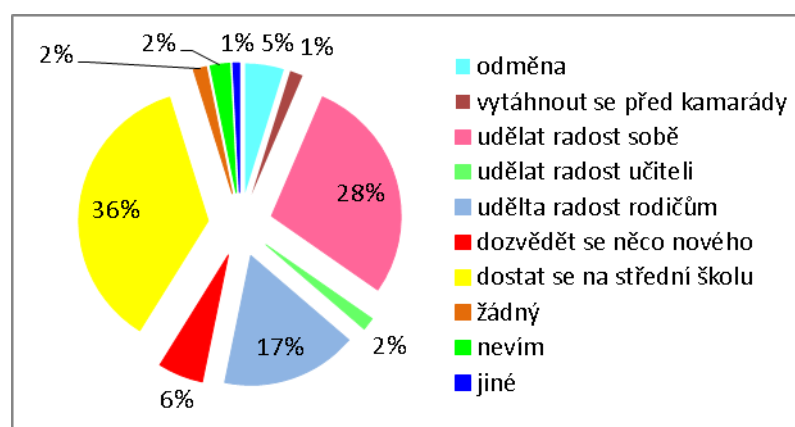
VO4: Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?



Tabulka 8 - Důvody pro školní úspěch – VO4

| ODPOVĚĎ                    | POČET ODPOVĚDÍ |                     |                |
|----------------------------|----------------|---------------------|----------------|
|                            | Četnost        | Kumulativní četnost | %              |
| odměna                     | 6              | 95                  | 4,84%          |
| vytáhnout se před kamarády | 2              | 95                  | 1,61%          |
| udělat radost sobě         | 35             | 95                  | 28,23%         |
| udělat radost učitelí      | 2              | 95                  | 1,61%          |
| udělat radost rodičům      | 21             | 95                  | 16,94%         |
| dozvědět se něco nového    | 7              | 95                  | 5,65%          |
| dostat se na střední školu | 45             | 95                  | 36,29%         |
| žádný                      | 2              | 95                  | 1,61%          |
| nevím                      | 3              | 95                  | 2,42%          |
| jiné                       | 1              | 95                  | 0,81%          |
| <b>CELKEM</b>              | <b>124</b>     | <b>95</b>           | <b>100,00%</b> |

Obrázek 8 - Důvody pro školní úspěch – VO4



Na dotazníkovou otázku týkající se motivů dosažení školního úspěchu mohli žáci odpovědět pouze jednou. V mnoha případech ale respondenti vybírali více odpovědí, tudíž bylo dosaženo celkově 124 odpovědí.

Z tabulky vyplynulo, že nejčastěji byla volena možnost, kdy motivem bylo „dostat se na střední školu“. Šlo o 45 odpovědí, což je 36,29%. Druhou nejčastěji volenou možností,

jejíž počet byl 35 (28,23%) bylo, že respondenti chtěli udělat radost sobě. Následoval motiv „udělat radost rodičům“ ve 21 případech (16,94%). „Dozvědět se něco nového“ se objevilo 7krát (5,65%), „odměna“ byla zvolena 6krát (4,84%), „nevím“ bylo zodpovězeno ve 3 případech (2,42%) a po dvou odpovědích získaly možnosti „vytáhnout se před kamarády“, „udělat radost učitelům“ a „žádný“ (1,61%). Možnost „jiné“ byla zvolena v jednom případě (0,81%).

Nejčastěji očekávanou odpovědí byla možnost „dostat se na střední školu“, což se také potvrdilo. Za pozitivní by mohla být považována také 35krát volená odpověď, že žáci „chtějí udělat radost sobě“, což u daných respondentů dokazuje, že se učí hlavně pro sebe.

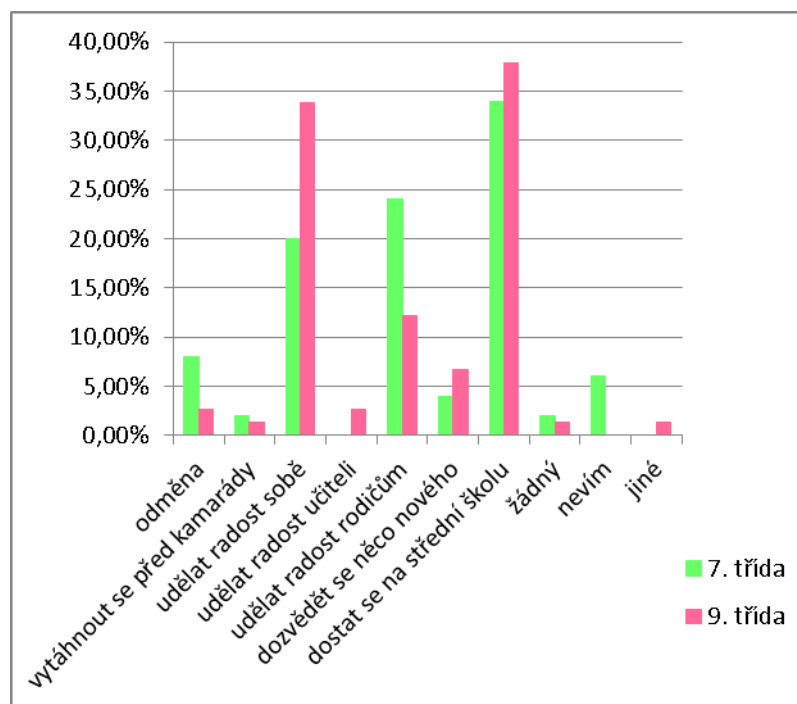
### 5.5 Motivy dosažení školního úspěchu zvláště u žáků 7. a 9. tříd

VO5: Jaké jsou motivy pro dosažení školního úspěchu zvláště u žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?

Tabulka 9 - Motivy – zvláště 7. a 9. třídy – VO5

| <b>TŘÍDA</b>                      | <b>7. třída</b> | <b>9. třída</b> |
|-----------------------------------|-----------------|-----------------|
| <b>odměna</b>                     | 8,00%           | 2,70%           |
| <b>vytáhnout se před kamarády</b> | 2,00%           | 1,35%           |
| <b>udělat radost sobě</b>         | 20,00%          | 33,78%          |
| <b>udělat radost učitelům</b>     | 0,00%           | 2,70%           |
| <b>udělat radost rodičům</b>      | 24,00%          | 12,16%          |
| <b>dozvědět se něco nového</b>    | 4,00%           | 6,76%           |
| <b>dostat se na střední školu</b> | 34,00%          | 37,84%          |
| <b>žádný</b>                      | 2,00%           | 1,35%           |
| <b>nevím</b>                      | 6,00%           | 0,00%           |
| <b>jiné</b>                       | 0,00%           | 1,35%           |
| <b>CELKEM</b>                     | 100,00%         | 100,00%         |

Obrázek 9 - Motivy – zvlášt' 7. a 9. třídy – VO5



Na začátku výzkumu jsme se domnívali, že by mohly být patrné rozdíly v 7. a 9. třídách ohledně motivů pro dosažení školního úspěchu. Byl zastáván názor, že žáci, kteří chodili do 7. třídy, by měli vykazovat nižší míru motivace dostat se na střední školu oproti žákům 9. tříd. Školáci, kteří chodili do 7. třídy, nepíší známky do přihlášek na střední školu, kdežto devátá třída je posledním ročníkem, ve kterém se školní výsledky zapisují. Z výsledků vyplynulo, že žáci sedmých i devátých tříd na tom byli ohledně motivu dostat se na střední školu relativně stejně. U žáků 7. tříd šlo o 34,00% a u žáků 9. tříd o 37,84%.

Rozdíly ve výběru motivů byly patrnější (nad 10%) v případech, kdy chtěli žáci „udělat radost sobě“. V 7. třídách zodpovědělo danou odpověď 20,00% a v devátých třídách 33,78%. Dále byl rozdíl v oblasti „udělat radost rodičům“. Rodičům chtěli udělat radost především žáci 7. tříd (24,00%). Žáci 9. tříd toužili po dosažení dobrého školního výsledku kvůli rodičům v 12,16%.

Malé rozdíly byly např. u možnosti „vytáhnout se před kamarády“, „udělat radost učitelům“, „dozvědět se něco nového“ a „žádný“ motiv pro dosažení školního úspěchu.

## 5.6 Nejčastější příčiny školní neúspěšnosti dle žáků

VO6: Jaké jsou nejčastější příčiny školní neúspěšnosti dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně?

Otázka č. 6 (výzkumná otázka VO6) byla složena z 3 oblastí, které byly dle odborné literatury považovány za faktory školní neúspěšnosti. Oblasti byly zvoleny podle Kohoutka (2002, s. 269-271):

- sociálně psychologické faktory – rodinné a školní prostředí (situace 1-29, modrá barva)
- biologicko psychologické faktory (situace 30-37, růžová barva)
- intrapsychické faktory (situace 38-44, zelená barva).

Respondenti zde hodnotili 44 situací, které by mohly ovlivnit školní neúspěšnost na škále 1-5. Hodnota 1 byla přitom brána jako „nejméně ovlivňuje“ a hodnota 5 jako „nejvíce ovlivňuje“. Popisná tabulka týkající se příčin školní neúspěšnosti je k nahlédnutí v diplomové práci v části Příloha II.

Nejdříve byly zjištěny příčiny školní neúspěšnosti celkově (situace 1-44):

- Situace, která měla ze všech situací největší vliv na školní úspěšnost žáka, byla dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně „*když rodiče nemají zájem o školní výsledky dítěte*“. Druhou nejčastější příčinou bylo „*když se rodiče o dítě dostatečně nestarají a nezajímají se o něho*“. Následovaly dvě situace, které získaly stejné hodnoty: „*když dítěti v rodině chybí pocit bezpečí, lásky a jistoty*“ a „*když učitel vykládá učivo nezajímavým způsobem a žák se ve výuce nudí*“. Čtvrtou nejčastější odpovědí bylo „*když má žák špatné vztahy s učitelem nebo učiteli*“ a další příčinou, která byla uváděna jako pátá nejvíce působící na školní výkon žáků, byla „*když má žák strach ze školy (zkoušení, test, učitel, spolužáci)*“.

Následně byla vyhodnocena první zkoumaná oblast – sociálně psychologická (modrá barva):

- Ohledně příčin školní neúspěšnosti v oblasti sociálně psychologické bylo zjištěno, že žáci by mohli být nejvíce ovlivněni situacemi „*když rodiče nemají zájem o školní výsledky žáka*“, „*když se rodiče o dítě dostatečně nestarají, nezajímají*“, „*když učitel vykládá učivo nezajímavým způsobem a žák se ve výuce nudí*“, „*když má žák špatné vztahy s učitelem nebo učiteli*“ a „*když má žák špatné vztahy se spolužáky*“. Pro vyhodnocení dané oblasti bylo vybráno 5 odpovědí, které byly žáky nejčastěji označovány nejbliže ke stupnici 5, tedy k největšímu ovlivnění (ne)úspěchu ve ško-

le. Všechny vybrané hodnoty se vyskytovaly nad průměrnou hodnotou, tzn. hodnotou 3.

Oblast sociálně psychologická byla rozdělena na rodinnou a školní. Z výsledků vyšlo najevo, že z hlediska rodinného prostředí na žáka nejvíce působí celkový zájem rodičů o žáka a jeho školní výsledky. Ovlivnění bylo patrné také v případech, kdy mají rodiče mezi sebou navzájem špatné vztahy nebo spolu nežijí. Oblast vzdělání, kultury, počtu sourozenců, podmínek bydlení, finančních problémů a používání nespisovného jazyka žáci nejčastěji volili tak, že spíše výkony neovlivňují. Nejmenší vliv na žáky a jejich školní úspěšnost má situace, kdy mají rodiče pouze střední vzdělání, následuje absence kulturních aktivit a počet sourozenců v rodině.

Ve školním prostředí byly téměř všechny výsledné hodnoty nad průměrem, tedy že spíše žáka ovlivňují v jeho školní výkonnosti. Pouze dvě situace byly pod průměrem. Jednalo se o situaci „*když dítě musí dojíždět do školy*“, která na žáky působí nejméně. Za ní následovala situace „*když se žák aktivně nezapojuje do výuky*“. Nejvíce dle respondentů v oblasti školního prostředí působí na školní (ne)úspěch, „*když učitel vykládá učivo nezajímavým způsobem a žák se ve výuce nudí*“, druhou situací byl stav „*když má žák špatné vztahy s učitelem nebo učiteli*“ a třetí nejčastější příčinou školní neúspěšnosti byl dle žáků výrok „*když má žák špatné vztahy se spolužáky*“.

Výsledky druhé oblasti – biologicko-psychologická (růžová barva):

- Respondenti v dané oblasti odpověděli na 4 situace pod průměrem a na 4 situace nad průměrem. Pod průměrem, tedy že školní úspěšnost spíše neovlivňují, byly následující situace: „*když žák trpí vadami řeči*“, „*když žák trpí poruchami učení*“, „*když má žák zdravotní problémy*“ a „*když se žák nachází v období rekonvalescence*“. Situace, které spíše na žáka dopadají, byly: „*když žák trpí poruchou pozornosti a hyperaktivitou*“ a „*když má žák problémy spojené s pubertou (denní snění, zájmy mimo školu, náladovost, únava, nestálost sebehodnocení atd.)*“. Nejvíce pak dle žáků působí na úspěch stav, „*když má žák strach ze školy (zkoušení, test, učitel, spolužáci)*“ a druhým nejčastějším případem ovlivňujícím školní výkonnost bylo „*když žák trpí vadami smyslů (sluch, zrak atd.)*“.

Dle žáků působí sociálně psychologická oblast na jejich výkonnost především v situacích, kdy se rodiče o dítě nezajímají a kdy mají mezi sebou rodiče špatné vztahy. Dopad má na úspěch také učitel, který vykládá učivo nezajímavě a případy, kdy žáci nemají s učitelem nebo spolužáky dobré vztahy.

Třetí zkoumaná oblast je intrapsychická s následujícími výsledky (zelená barva):

- Nejméně dle žáků působí na školní (ne)úspěšnost „*když není žák dostatečně motivován*“ a „*když je žák spokojen s průměrnými či podprůměrnými známkami*“. Největší význam pro nízkou školní výkonnost měl stav „*když si žák klade příliš nízké cíle*“ a „*když žák trpí pocity méněcennosti, nízkou sebedůvěrou či nízkým sebevědomím*“. Zbylé situace: „*když je žák frustrovaný, vyčerpaný*“, „*když má žák záporný vztah k učení*“ a „*když žák nemá dostatek pevné vůle*“ byly lehce nad průměrnou hodnotou.

Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti tedy dle názoru žáků spíše ovlivňují danou problematiku.

Žáci zde mohli zvolit také možnost „*jiné*“, kde zmiňovali další možné příčiny školní neúspěšnosti. Nejčastěji žáci jmenovali následující příčiny: šikana, učitelé nedělají učivo hrou, jedinec je shazován nebo ponižován ostatními spolužáky, jedinec je líný se učit nebo se nestihá učit např. kvůli kroužkům, jedinec často zapomíná, domácí násilí, jedinec má (často neprávem) špatnou pověst, učitel sráží jedince nebo ho „*odbývá*“, zamilovanost jedince a závislost jedince na něčem.

### 5.6.1 Vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí

H3: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí

- *H0: Neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí.*

- *HA: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí.*

Tabulka 10 - Neparametrický t-test - oblast sociálně psychologická – 7. a 9. třída –

H3

| Proměnná | Wald-Wolfowitzův test<br>Dle proměn. třída<br>Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$ |                |         |         |          |         |
|----------|--|----------------|---------|---------|----------|---------|
|          | Průměr skup. 1   | Průměr skup. 2 | Z       | p-hodn. | Uprav. Z | p-hodn. |
| oblast 1 | 2,86551  | 2,87523        | 0,35642 | 0,72152 | 0,25061  | 0,80211 |

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologických faktorů – rodinného a školního prostředí ( $p > 0,05$ ). Hypotéza H3 byla zamítnuta.

### 5.6.2 Vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd v oblasti biologicko psychologických faktorů

H4: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů

- *H0: Neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů.*
- *HA: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů.*

Tabulka 11 - T-test - oblast biologicko psychologická – 7. a 9. třída - H4

| Proměnná | t-testy; grupováno: třída<br>Skup. 1: 7<br>Skup. 2: 9 |          |          |    |         |            |            |                  |            |
|----------|---|----------|----------|----|---------|------------|------------|------------------|------------|
|          | Průměr 7  | Průměr 9 | t        | sv | p       | Sm.odch. 7 | Sm.odch. 9 | F-poměr Rozptyly | p Rozptyly |
| oblast 2 | 3,00625   | 3,01363  | -0,03965 | 93 | 0,96845 | 0,93667    | 0,86591    | 1,17011          | 0,58661    |

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů ( $p > 0,05$ ). Hypotéza H4 byla zamítnuta.

### 5.6.3 Vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd v oblasti intrapsychických faktorů

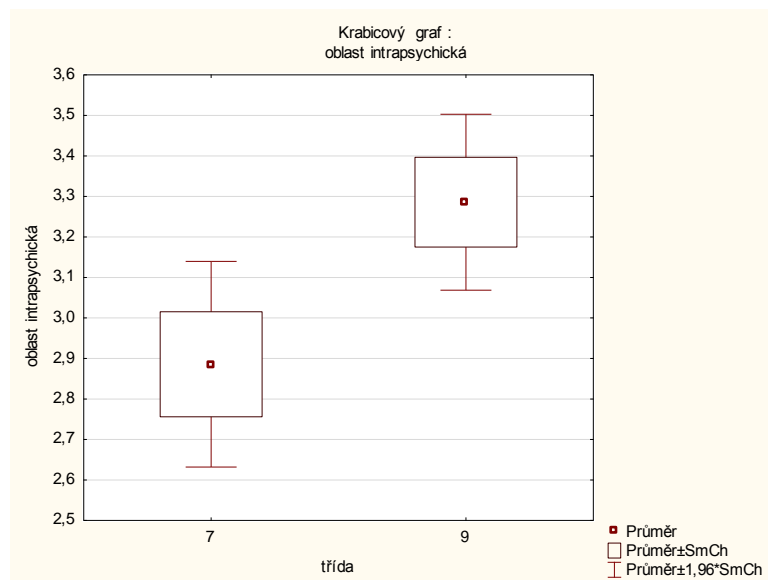
H5: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů

- *H0: Neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů.*
- *HA: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů.*

Tabulka 12 - T- test - oblast intrapsychická – 7. a 9. třída – H5

| Proměnná | t-testy; grupováno: třída |          |         |    |         |                  |            |
|----------|---------------------------|----------|---------|----|---------|------------------|------------|
|          | Průměr 7                  | Průměr 9 | t       | sv | p       | F-poměr Rozptyly | p Rozptyly |
| oblast 3 | 2,88571                   | 3,28571  | -2,3458 | 93 | 0,02111 | 1,00584          | 0,99724    |

Obrázek 10 - T- test - oblast intrapsychická – 7. a 9. třída – H5



Z výsledků výzkumu vyplynulo, že existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů ( $p < 0,05$ ). Hypotéza H5 byla přijata.



### 5.6.4 Vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci

H6: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci

- *H0: Neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci.*
- *HA: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci.*

Tabulka 13 - T-test - příčiny školní neúspěšnosti - dívky a chlapci – H6

| Proměnná     | t-testy; grupováno: pohlaví<br>Skup. 1: k= chlapci<br>Skup. 2: d = dívky |          |         |    |         |            |            |            |
|--------------|--|----------|---------|----|---------|------------|------------|------------|
|              | Průměr k   | Průměr d | t       | sv | p       | Sm.odch. k | Sm.odch. d | p Rozptyly |
| Průměr 6.ot. | 2,83027  | 3,03882  | -1,6033 | 93 | 0,11223 | 0,61262    | 0,65396    | 0,65885    |

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci ( $p > 0,05$ ). Hypotéza H6 byla zamítnuta.

### 5.6.5 Vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd

H7: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd

- *H0: Neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd.*
- *HA: Existují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd.*

Tabulka 14 - T-test - příčiny školní neúspěšnosti – 7. a 9. třída – H7

| Proměnná     | t-testy; grupováno: třída<br>Skup. 1: 7<br>Skup. 2: 9 |          |          |    |         |            |            |            |
|--------------|---|----------|----------|----|---------|------------|------------|------------|
|              | Průměr 7  | Průměr 9 | t        | sv | p       | Sm.odch. 7 | Sm.odch. 9 | p Rozptyly |
| Průměr 6.ot. | 2,89431   | 2,96570  | -0,53544 | 93 | 0,59362 | 0,65548    | 0,63132    | 0,78876    |

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd ( $p > 0,05$ ). Hypotéza H7 byla tedy zamítnuta.

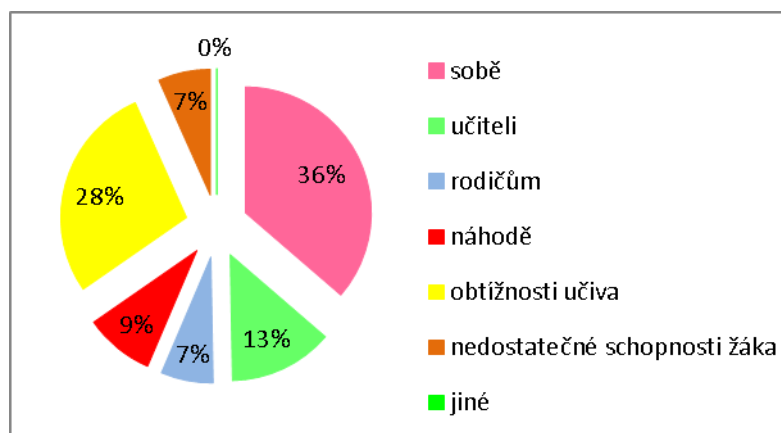
## 5.7 Vnímání příčin školního neúspěchu z hlediska kauzální atribuce

VO7: Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně příčiny školního neúspěchu z hlediska kauzální atribuce?

Tabulka 15 - Kauzální atribuce – VO7

| ODPOVĚĎ                      | POČET ODPOVĚDÍ |                     |         |
|------------------------------|----------------|---------------------|---------|
|                              | Četnost        | Kumulativní četnost | %       |
| sobě                         | 65             | 95                  | 36,31%  |
| učiteli                      | 24             | 95                  | 13,41%  |
| rodičům                      | 12             | 95                  | 6,70%   |
| náhodě                       | 16             | 95                  | 8,94%   |
| obtížnosti učiva             | 50             | 95                  | 27,93%  |
| nedostatečné schopnosti žáka | 12             | 95                  | 6,70%   |
| jiné                         | 0              | 95                  | 0,00%   |
| <b>CELKEM</b>                | 179            | 95                  | 100,00% |

Obrázek 11 - Kauzální atribuce – VO7



Otázka byla zodpovězena všemi 95 respondenty. Jelikož zde byla možnost maximálně 3 odpovědí, celkový počet tedy byl 179.

Tabulka dala najevo, že nejčastěji žáci přisuzovali příčiny jejich školního neúspěchu sobě. Četnost odpovědí zde byla 65, což je 36,31% žáků. Druhou nejčetnější možností byla obtížnost učiva, jednalo se o 50 případů (27,93%). Tyto dvě odpovědi poměrně převyšovaly četnost ostatních možných voleb. Třetí nejčastější odpovědí bylo přisuzování příčin učitelům

ve 24 případech (13,41%), frekvence odpovědí na „náhodu“ byla 16 (8,94%), rodičům byl přisuzován neúspěch žáků ve škole ve 12 případech (6,70%), stejně jako nedostatečné schopnosti žáka. Možnost jiné nebyla ani jednou zodpovězena.

Ve výsledku tedy žáci přisuzovali příčiny školní neúspěšnosti nejčastěji sami sobě, což by se dle mého souzení dalo brát velmi pozitivně. V případech, kdy žák nedosáhl dobrého výkonu a odpověděl, že vinu přisuzuje sám sobě, se nabízí možnost, že se bude příště více soustředit na učivo, lépe se připraví na zkoušení, test apod. Tito respondenti by měli mít dle mého názoru realistický pohled na to, proč nedosáhli takového úspěchu, jakého chtěli dosáhnout. Zůstává zde otázka, zda žáci chtějí se svým neúspěchem něco dělat.

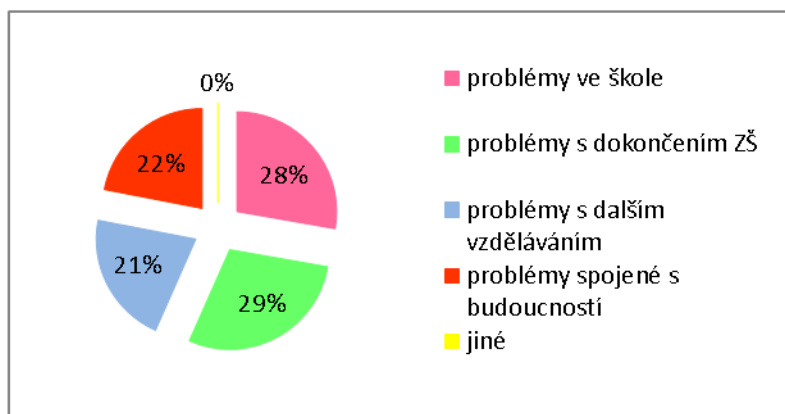
## 5.8 Vnímání důsledků školního neúspěchu

VO8: Jak vnímají žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně důsledky školního neúspěchu?

Tabulka 16 - Důsledky školní neúspěšnosti – VO8

| ODPOVĚĎ                        | POČET ODPOVĚDÍ |                     |         |
|--------------------------------|----------------|---------------------|---------|
|                                | Četnost        | Kumulativní četnost | %       |
| problémy ve škole              | 48             | 95                  | 27,75%  |
| problémy s dokončením ZŠ       | 50             | 95                  | 28,90%  |
| problémy s dalším vzděláváním  | 37             | 95                  | 21,39%  |
| problémy spojené s budoucností | 38             | 95                  | 21,97%  |
| jiné                           | 0              | 95                  | 0,00%   |
| <b>CELKEM</b>                  | 173            | 95                  | 100,00% |

Obrázek 12 - Důsledky školní neúspěšnosti – VO8



Poslední otázka v dotazníku týkající se důsledků školního neúspěchu byla opět zodpovězena všemi respondenty, kteří se výzkumu účastnili. Otázka nabízela možnost volby více odpovědí, proto je celková četnost 173 odpovědí.

Jako nejčastější důsledek školního neúspěchu žáci považovali problémy spojené s dokončením studia na základní škole, tedy hrozbu opakování ročníku, nedokončení studia či přímo vyloučení ze studia. Jednalo se o 50 případů (28,90%). Druhým nejčastějším problémem byly dle žáků problémy ve škole, tedy např. záškoláctví a kázeňské problémy, jejichž počet byl 48 (27,75%). Problémů spojených s budoucností bylo dohromady uvedeno v 38 případech (21,97%) a problémy s dalším vzděláním byly patrné v 37 odpovědích (21,39%). Pod dalším vzděláním se uváděly problémy dostat se na střední školu a k problémům souvisejícím s budoucností žáků se jednalo o hrozbu nízké úrovně dosaženého vzdělání a těžkosti ohledně hledání práce.

Rozdíly v odpovědích zde nebyly tak patrné, žáci tedy považovali jmenované problémy za téměř rovnocenné. Ve skutečnosti ale byla očekávána větší četnost ohledně všech nabízených možností.

## 5.9 Shrnutí výsledků výzkumu

Výzkumu se celkově zúčastnilo 95 respondentů 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně z možných 123 žáků. Z hlediska pohlaví se ve výzkumu podílelo o 1 dívku více než chlapců. Dívek bylo dohromady 48 a chlapců 47. Rozdíly v respondentech byly v počtu tříd. Převažovali žáci 9. tříd, kterých bylo 55 nad žáky 7. tříd, jejichž počet činil 40.

Z výsledků vyšlo najevo, že nejčastěji chápali žáci školní úspěch jako dobrou známku. Jednalo se o téměř polovinu odpovědí (40,85%). Nejméně často (12,20%) brali respondenti jako školní úspěch pochvalu.

Analyzováním ambicí dosáhnout ve škole úspěchu bylo zjištěno, že 88,30%, tedy 83 respondentů, chtělo být úspěšných a pouhých 11 žáků (11,70%) úspěšných být nechtělo či jim to bylo jedno. Frekvence odpovědí na ambice v pohledu na školní úspěšnost mezi dívkami a chlapci nebyla rozdílná (H1 zamítnuta). Dívky tedy nevykazovaly vyšší ambice v pohledu na školní úspěch než chlapci.

Ohledně osobně vnímané školní zdatnosti vyšly najevo následující výsledky: 58 žáků (61,05%) bylo přesvědčeno o vlastní šanci dosáhnout školního úspěchu a 37 respondentů (38,95%) odpovědělo, že nemají šanci dosáhnout úspěchu ve škole či si tím nejsou jisti. Bylo také zkoumáno, zda dívky vnímají svou osobní zdatnost na vyšší úrovni než chlapci. Nebyl však zjištěn žádný rozdíl (H2 zamítnuta).

Zkoumáním motivů vedoucích žáky pro dosažení školního úspěchu se zjistilo, že nejčastějším motivem byla touha dostat se na střední školu (36,29%). Druhá nejčtenější odpověď (28,23%) byla patrná u možnosti, kdy chtěli žáci dosáhnout úspěchu kvůli sobě, aby si udělali radost.

Motivy pro dosažení školního úspěchu u žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně byly dále analyzovány ve smyslu srovnání žáků 7. a žáků 9. tříd. Respondenti z obou tříd nejčastěji volili motiv dostat se na střední školu. Žáci 7. tříd možnost volili v 34,00% a zástupci 9. tříd měli pouze o necelé 4% odpovědí více, konkrétně 37,84%. Největší rozdíl pak byl v touze dosáhnout školního úspěchu kvůli sobě. Zastupující žáci 7. tříd chtěli udělat radost sobě v 20,00%, kdežto žáci 9. tříd zastali 33,78%.

Dalším bodem výzkumu byly nejčastější příčiny školní neúspěšnosti ve třech oblastech. Jednalo se o sociálně psychologické faktory, biologicko psychologické faktory a intrapsychické faktory. Celkově, tedy ve všech oblastech, dle žáků nejvíce ovlivňuje úspěch ve škole situace, kdy rodiče nemají zájem o školní výsledky dítěte. Uvedená příčina byla na prvním místě i v oblasti sociálně psychologické (rodinné prostředí). Zmiňovaná oblast se kromě rodinného prostředí členila dále na školní prostředí, kde na žáky a jejich školní výkon nejvíce působí výklad učitele, kdy je učivo vykládáno nezajímavým způsobem, a proto se žáci nudí. V oblasti biologicko psychologické dle žáků nejvíce ovlivňuje možnost do-

sáhnout dobrého školního výsledku strach žáka ze školy, který může být vyvolán např. zkoušením, testem, učitelem či spolužáky. V poslední oblasti možných příčin školní neúspěšnosti, tedy v intrapsychických faktorech, byl z možných jmenovaných situací nejvíce na žáky působící stav „*kdy si žák klade příliš nízké cíle*“. Výzkumem bylo zjištěno, že neexistují významný rozdíl ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti sociálně psychologické (H3 byla zamítnuta), neexistují rozdíl ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti biologicko psychologických faktorů (H4 zamítnuta) a že existují rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně v oblasti intrapsychických faktorů (H5 přijata). Z výsledků vyšlo dále najevo, že neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi dívkami a chlapci (H6 zamítnuta) a že neexistují významné rozdíly ve vnímání příčin školní neúspěšnosti mezi žáky 7. a 9. tříd (H7 zamítnuta).

Z hlediska vnímání příčin školního neúspěchu kauzální atribucí žáky 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně vyšlo najevo, že nejčastěji žáci přisuzovali vinu sami sobě. Jednalo se o 65 odpovědí (36,31%). Naopak nejméně často, ve 12 případech (6,70%), žáci vinili z vlastního neúspěchu rodiče.

Nejčastěji viděli žáci 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně důsledek školního neúspěchu v problémech spojených s dokončením studia na základní škole, kam byly zařazeny problémy jako opakování ročníku, nedokončení studia a vyloučení ze školy. Odpověď byla zřejmá v 50 případech (28,90%). Nejmenší četnost odpovědí (21,39%) byla u možnosti „*problémy s dalším vzděláváním*“.

## 6 ZÁVĚR

Důsledky školního neúspěchu mohou být patrné v problémech spojených s dokončením základní školy. Ať už „pouhé“ opakování ročníku z důvodu špatného školního prospěchu či hrozba nedokončení základní školy je dle mého přesvědčení velkým problémem. Pokud žák opakuje ročník, prodlužuje se jeho nástup do pracovního poměru, tedy i finanční příjem, nezávislost na původní rodině i založení vlastní rodiny. Dalším důsledkem školního neúspěchu mohou být problémy ve škole z hlediska vznikajícího záškoláctví či kázeňských problémů. Žák se tak dostává do situace, kdy je brán jako „špatný“ žák a vše se uzavírá do jednoho kruhu, kdy je žák „onálepkován“, i když by možná chtěl být úspěšný. Žáci mohou mít těžkosti také s dostáním se na střední školu a tím i se získáním odborné kvalifikace pro budoucí povolání a problémy s hledáním práce. Neustálé neúspěchy ve škole mohou také vyvolat pocity méněcennosti či nízkého sebevědomí apod., což může mít důsledky opět v každodenním životě jedince. Možné problémy bych viděla v malé víře v sebe v oblasti komunikace, navazování vztahů, uplatnění ve společenském životě, profesním životě opět spojených se zmiňovanými problémy najít si práci, jelikož člověk musí být zdravě sebevědomý a musí si věřit. Možná by se dalo nejen žákům neúspěšným, ale preventivně všem žákům pomoci zažívat spíše úspěchy než neúspěchy zabýváním se jejich problémy jak v rodině, ve škole, tak v soukromém životě. Měly by se brát ohledy na problémy žáků a zjišťovat, jaké příčiny vlastně k jejich neúspěchu vedou, aby bylo možné tyto příčiny, tím pádem i následné neúspěchy zažehnat a určitými způsoby s nimi pracovat. Např. upravovat podmínky ve škole i v rodině tak, aby se dané problematice dalo co nejvíce vyvarovat.

Diplomová práce měla zjistit, jaké jsou nejčastější příčiny školního neúspěchu dle žáků 7. a 9. tříd základních škol v Kojetíně prostřednictvím škálových otázek ve třech oblastech. První oblast byla sociálně psychologická – školní a rodinné prostředí. Z hlediska rodinného prostředí nejvíce dle žáků ovlivňuje úspěch ve škole nezájem rodičů o školní výsledky. Rodina na dítě působí a ovlivňuje ho již od narození, a proto je velmi důležité dítě od malička vychovávat ke vztahu k vzdělávání. Ve školním prostředí na žáky a jejich školní výkon nejvíce působí nezajímavý a nudný výklad učitele. Výklad učiva, který je nudný, u žáků nevyvolává žádnou motivaci ani snahu soustředění se, tudíž je potřeba, aby se učitelé naučili vyučovat zábavnou a zajímavou formou. V oblasti biologicko psychologické je z pohledu žáků největším problémem strach žáka ze školy. Strach může být vyvoláván např. zkoušením, testem, učitelem či spolužáky. Je pochopitelné, že žák, který má obavy, se bude

bát např. odpovědět na otázku, pokud si není s odpovědí jistý, což může ovlivnit jeho výsledek. Za nejčastější příčinu školní neúspěšnosti v intrapsychické oblasti žáci považovali situaci, kdy si jedinci kladou příliš nízké cíle. Jako vůbec nejčastější příčinu žáci zmiňovali rodiče nemající zájem o školní výsledky dítěte. Tento fakt by mohl znamenat, že by děti mnohdy potřebovaly více podpory a zájmu projevenou rodiči k tomu, aby dosáhly lepších výsledků ve škole.

Život každého jedince je ovlivňován a usměrňován už od narození dítěte. Nezáleží jen na působení mikroprostředí na dítě, ale na všech okolnostech, které dítě od narození ovlivňují. Nezanedbávejme tedy výchovu a vzdělávání dítěte, tyto důležité prvky morální a vyspělé společnosti. Vždyť společnost určuje, jak se lidé k sobě navzájem chovají a jaký život bude jedinec žít. Kdo není vychovaný k životu ve společnosti a kdo nemá patřičné vzdělání, ten může ve výsledku skončit až na pokraji společnosti.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALEXANDER, Karl L., Doris R. ENTWISLE a Susan L. DAUBER. *On the success of failure: a reassessment of the effects of retention in the primary grades* [online]. © 2003 [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/2002020180.pdf>
- [2] BABANSKIJ, 1978 cit. podle HRABAL, Vladimír st. a Vladimír HRABAL ml., 2002. *Diagnostika - pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- [3] BAUMRINDOVÁ, 1989, 1991 cit. podle HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [4] BEAL, 1994 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- [5] BLÁHA a ŠEBEK, 1988 cit. podle POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [6] ĎURIČ, Ladislav, Ján GRÁC a Jozef ŠTEFANOVIČ, 1988. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- [7] HECKHAUSEN, 1977 cit. podle HRABAL, Vladimír ml., František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [8] HELUS, Zdeněk, 1982 cit. podle HRABAL, Vladimír st. a Vladimír HRABAL ml., 2002. *Diagnostika - pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- [9] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [10] HELUS, Zdeněk, Vladimír HRABAL, Václav KULIČ a Jiří MAREŠ, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [11] HEŘMANSKÁ, 1994 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

- [12] HOMOLA, 1973 cit. podle PLEVOVÁ, Irena, 2007. *Kauzální atribuce anebo jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: HANEX. ISBN 978-80-85783-84-1.
- [13] HRABAL, Vladimír ml., KRYKORKOVÁ a Isabella PAVELKOVÁ, 1981 cit. podle HRABAL, Vladimír st. a Vladimír HRABAL ml., 2002. *Diagnostika - pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- [14] HRABAL, Vladimír ml., František MAN a Isabella PAVELKOVÁ, 1984. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [15] HRABAL, Vladimír st. a Vladimír HRABAL ml., 2002. *Diagnostika - pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-214-2203-3.
- [18] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [19] KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [20] KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- [21] LINHART, 1997 cit. podle HRABAL, Vladimír st. a Vladimír HRABAL ml., 2002. *Diagnostika - pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
- [23] POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.

- [24] PLEVOVÁ, Irena, 2007. *Kauzální atribuce anebo jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: HANEX. ISBN 978-80-85783-84-1.
- [25] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [26] RENDL, 1992 cit. podle VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- [27] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [28] SKAALVIK, 1986 cit. podle POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebepečetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [29] SOVÁK, Miloš aj., 2000. *Defektologický slovník*. Vyd. 3. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-76-5.
- [30] ŠIKULOVÁ, Renata, 2004 cit. podle KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [31] TRAUTWEIN aj., 2006 cit. podle POLEDŇOVÁ, Ivana, 2009. *Sebepečetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie, 2001 cit. podle SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- [34] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004a. *Psychopatologie pro pomáhající profesce*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004b. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005a. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005b. *Vývojová psychologie I. – dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

- [38] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. Zář 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- [39] CLARE. The two biggest reasons why kids fail at school. In: *The study gurus.com* [online]. © 2009-2012 [cit. 2013-02-02]. Dostupné z: <http://www.thestudygurus.com/why-teens-fail-high-school/>

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|   |    |
|---|----|
| Obrázek 1 - Pohlaví .....   | 45 |
| Obrázek 2 - Třída .....   | 46 |
| Obrázek 3 - Vnímání školního úspěchu – VO1 .....                        | 52 |
| Obrázek 4 - Ambice – VO2 .....  | 53 |
| Obrázek 5 - Ambice – H1 .....   | 54 |
| Obrázek 6 - Osobně vnímaná školní zdatnost – VO3 .....                  | 55 |
| Obrázek 7 - Osobně vnímaná školní zdatnost – H2 .....                   | 56 |
| Obrázek 8 - Důvody pro školní úspěch – VO4 .....                        | 57 |
| Obrázek 9 - Motivy – zvlášt' 7. a 9. třídy – VO5 .....                  | 59 |
| Obrázek 10 - T- test - oblast intrapsychická – 7. a 9. třída – H5 ..... | 64 |
| Obrázek 11 - Kauzální atribuce – VO7 .....                              | 66 |
| Obrázek 12 - Důsledky školní neúspěšnosti – VO8 .....                   | 68 |

**SEZNAM TABULEK**

|   |    |
|---|----|
| Tabulka 1 - Pohlaví.....  | 45 |
| Tabulka 2 - Třída .....   | 46 |
| Tabulka 3 - Vnímání školního úspěchu – VO1 .....  | 52 |
| Tabulka 4 - Ambice – VO2.....   | 53 |
| Tabulka 5 - Ambice – H1.....  | 54 |
| Tabulka 6 - Osobně vnímaná školní zdatnost – VO3 .....  | 55 |
| Tabulka 7 - Osobně vnímaná školní zdatnost – H2 .....   | 56 |
| Tabulka 8 - Důvody pro školní úspěch – VO4 .....  | 57 |
| Tabulka 9 - Motivy – zvláště 7. a 9. třídy – VO5 .....  | 58 |
| Tabulka 10 - Neparametrický t-test - oblast sociálně psychologická – 7. a 9. třída –<br>H3..... | 63 |
| Tabulka 11 - T-test - oblast biologicko psychologická – 7. a 9. třída - H4.....                 | 63 |
| Tabulka 12 - T- test - oblast intrapsychická – 7. a 9. třída – H5.....                          | 64 |
| Tabulka 13 - T-test - příčiny školní neúspěšnosti - dívky a chlapci – H6 .....                  | 65 |
| Tabulka 14 - T-test - příčiny školní neúspěšnosti – 7. a 9. třída – H7 .....                    | 65 |
| Tabulka 15 - Kauzální atribuce – VO7 .....  | 66 |
| Tabulka 16 - Důsledky školní neúspěšnosti – VO8.....  | 67 |

## SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

PII VO5 - tabulka

## PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

Vážení žáci,

jsem studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dostali jste **anonymní** dotazník týkající se příčin školního úspěchu a neúspěchu z pohledu žáků základních škol. Dotazník použijte ve své diplomové práci. Prosím Vás o pravdivé vyplnění. Pokud neuvádím jinak, vyberte jen jednu možnost. Odpovědi prosím **kroužkujte**.

Děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování!

Krčková Veronika

### 1) Pohlaví:

- a) dívka
- b) chlapec

### 2) Třída:

- a) 7. třída
- b) 9. třída

### 3) Co si představuješ pod pojmem školní úspěch? (*maximálně 2 odpovědi*)

- a) dobrá známka
- b) pochvala
- c) úspěšné splnění úkolu
- d) reprezentace školy
- e) vynikat v nějakém předmětu
- f) nezajímá mě to
- g) nevím
- h) jiné, uveď.....

### 4) Chceš být ve škole úspěšná/ý?

- a) chci být úspěšná/ý
- b) nechci být úspěšná/ý
- c) je mi to jedno
- d) jiné, uveď.....

### 5) Myslíš si, že máš šanci dosáhnout úspěchu ve škole?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím
- d) jiné, uveď.....



**6) Do jaké míry podle Tebe uvedené situace ovlivňují školní neúspěšnost?**

*(1=nejméně ovlivňuje, 5=nejvíce ovlivňuje)*

Odověď vyznač do příslušného políčka křížkem.

|     | <b>příčina</b>   | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
|-----|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1.  | Když je v rodině více sourozenců.  |          |          |          |          |          |
| 2.  | Když jsou v rodině špatné podmínky bydlení (malý prostor).                                     |          |          |          |          |          |
| 3.  | Když jsou v rodině finanční problémy (málo peněz na učebnice).                                 |          |          |          |          |          |
| 4.  | Když mají rodiče pouze základní vzdělání.  |          |          |          |          |          |
| 5.  | Když mají rodiče pouze střední vzdělání.   |          |          |          |          |          |
| 6.  | Když v rodině chybí kulturní aktivity (divadlo, kino, koncert atd.).                           |          |          |          |          |          |
| 7.  | Když rodiče nepomáhají dítěti při přípravě do školy.   |          |          |          |          |          |
| 8.  | Když rodiče nepodporují dítě v oblasti školy.  |          |          |          |          |          |
| 9.  | Když rodiče nemají zájem o školní výsledky dítěte.   |          |          |          |          |          |
| 10. | Když rodiče na dítě kladou vysoké požadavky v oblasti školy.                                   |          |          |          |          |          |
| 11. | Když se v rodině mluví nespisovně.   |          |          |          |          |          |
| 12. | Když rodiče vychovávají dítě příliš volně.   |          |          |          |          |          |
| 13. | Když rodiče vychovávají dítě příliš přísně.  |          |          |          |          |          |
| 14. | Když v rodině chybí jeden nebo oba rodiče.   |          |          |          |          |          |
| 15. | Když rodiče nežijí spolu.  |          |          |          |          |          |
| 16. | Když se rodiče často hádají.   |          |          |          |          |          |
| 17. | Když se rodiče o dítě dostatečně nestarají, nezajímají.  |          |          |          |          |          |
| 18. | Když dítěti v rodině chybí pocit bezpečí, lásky, jistoty.                                      |          |          |          |          |          |
| 19. | Když dítě musí dojíždět do školy.  |          |          |          |          |          |
| 20. | Když se žák aktivně nezapojuje do výuky.   |          |          |          |          |          |
| 21. | Když žák není aktivně zapojován učitelem do výuky.   |          |          |          |          |          |
| 22. | Když má žák špatné vztahy s učitelem nebo učiteli.   |          |          |          |          |          |
| 23. | Když má žák špatné vztahy se spolužáky.  |          |          |          |          |          |
| 24. | Když učitel vykládá učivo nezajímavým způsobem a žák se ve výuce nudí.                         |          |          |          |          |          |
| 25. | Když je žák učitelem považován za „lajdáka, lumpa“ a přede-<br>dem je tak podceňován.          |          |          |          |          |          |
| 26. | Když učitel klade na žáka ve škole vysoké požadavky.   |          |          |          |          |          |
| 27. | Když je v učební místnosti hluk, nedostatek osvětlení, příliš-<br>né teplo, špatný vzduch atd. |          |          |          |          |          |
| 28. | Když je učitel podle žáka nespravedlivý.   |          |          |          |          |          |
| 29. | Když učitel ve třídě podle žáka vyvolává „dusno“.  |          |          |          |          |          |
| 30. | Když žák trpí vadami řeči.   |          |          |          |          |          |
| 31. | Když žák trpí vadami smyslů (sluch, zrak).   |          |          |          |          |          |

|     |   |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 32. | Když žák trpí poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie...)   |  |  |  |  |  |
| 33. | Když žák trpí poruchou pozornosti a hyperaktivitou.   |  |  |  |  |  |
| 34. | Když má žák zdravotní problémy.   |  |  |  |  |  |
| 35. | Když se žák nachází v období, než se po nemoci dostane do stavu, kdy ve škole podává pro něj běžný výkon.                   |  |  |  |  |  |
| 36. | Když má žák strach ze školy (zkoušení, test, učitel, spolužáci).  |  |  |  |  |  |
| 37. | Když má žák problémy spojené s pubertou (denní snění, zájmy mimo školu, náladovost, únavnost, nestálost sebehodnocení atd.) |  |  |  |  |  |
| 38. | Když je žák frustrovaný, vyčerpaný.   |  |  |  |  |  |
| 39. | Když má žák záporný vztah k učení.  |  |  |  |  |  |
| 40. | Když není žák dostatečně motivován.   |  |  |  |  |  |
| 41. | Když si žák klade příliš nízké cíle.  |  |  |  |  |  |
| 42. | Když žák nemá dostatek pevné vůle.  |  |  |  |  |  |
| 43. | Když žák trpí pocitem méněcennosti, nízkou sebedůvěrou či nízkým sebevědomím.   |  |  |  |  |  |
| 44. | Když je žák spokojen s průměrnými či podprůměrnými známkami.  |  |  |  |  |  |

Napadá Tě ještě jiný důvod, proč může být žák ve škole neúspěšný? Napiš:

.....

.....

.....

**7) Jaký je podle Tebe nejvýznamnější důvod pro dosažení dobrého školního výkonu?**

- a) odměna
- b) vytáhnout se před kamarády
- c) udělat radost sobě
- d) udělat radost učiteli
- e) udělat radost rodičům
- f) dozvědět se něco nového
- g) dostat se na střední školu
- h) žádný
- i) nevím
- j) jiné, uveď.....

**8) Čemu/Komu nejčastěji přisuzuješ příčiny svého školního neúspěchu? (maximálně 3 odpovědi)**

- a) sobě (nedostatečné úsilí, nezájem o učení, nesoustředěnost)
- b) učiteli (nezájem o výsledky, špatný výklad učiva, nuda, vysoké požadavky na žáka)
- c) rodičům (žádná pomoc při přípravě do školy, nezájem o výsledky)
- d) náhodě
- e) obtížnosti učiva
- f) nedostatečné schopnosti žáka (inteligence)
- g) jiné, uveď .....

**9) Jaké mohou být podle Tebe důsledky školní neúspěšnosti? (možnost více odpovědí)**

- a) problémy ve škole (záškoláctví, kázeňské problémy)
- b) problémy s dokončením základní školy (opakování ročníku, nedokončení studia, vyloučení ze školy)
- c) problémy s dalším vzděláváním (problémy dostat se na střední školu)
- d) problémy spojené s budoucností (nízká úroveň dosaženého vzdělání, problém najít si práci)
- e) jiné, uveď .....

**Děkuji Vám za vyplnění dotazníku!**

**Krčková Veronika**

## PŘÍLOHA P II: VO5 – TABULKA

| Proměnná | Popisné statistiky |          |         |         |    |
|----------|--------------------|----------|---------|---------|----|
|          | Průměr             | Sm.odch. | Minimum | Maximum | N  |
| 6-1.ot   | 1,88421            | 1,05046  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-2.ot   | 2,22105            | 1,33032  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-3.ot   | 2,80000            | 1,43363  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-4.ot   | 2,07368            | 1,28197  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-5.ot   | 1,55789            | 0,78164  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-6.ot   | 1,67368            | 0,96140  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-7.ot   | 3,12631            | 1,60611  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-8.ot   | 3,21052            | 1,50102  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-9.ot   | 3,63157            | 1,53021  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-10.ot  | 2,93684            | 1,28667  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-11.ot  | 2,21052            | 1,36751  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-12.ot  | 2,81052            | 1,40889  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-13.ot  | 3,05263            | 1,33183  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-14.ot  | 3,13684            | 1,44111  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-15.ot  | 3,15789            | 1,51106  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-16.ot  | 3,20000            | 1,46301  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-17.ot  | 3,51578            | 1,43559  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-18.ot  | 3,50526            | 1,44305  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-19.ot  | 2,01052            | 1,23335  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-20.ot  | 2,76842            | 1,23299  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-21.ot  | 3,05263            | 1,25789  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-22.ot  | 3,38947            | 1,29067  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-23.ot  | 3,30526            | 1,41476  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-24.ot  | 3,50526            | 1,41326  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-25.ot  | 3,29473            | 1,31176  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-26.ot  | 3,02105            | 1,27978  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-27.ot  | 3,04210            | 1,45072  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-28.ot  | 3,03157            | 1,38727  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-29.ot  | 3,13684            | 1,27671  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-30.ot  | 2,78947            | 1,45788  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-31.ot  | 3,27368            | 1,51897  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-32.ot  | 2,87368            | 1,33083  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-33.ot  | 3,09473            | 1,28057  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-34.ot  | 2,77894            | 1,29794  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-35.ot  | 2,88421            | 1,17476  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-36.ot  | 3,37894            | 1,21321  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-37.ot  | 3,01052            | 1,30868  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-38.ot  | 3,04210            | 1,17523  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-39.ot  | 3,18947            | 1,40889  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-40.ot  | 2,91578            | 1,15466  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-41.ot  | 3,30526            | 1,25540  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-42.ot  | 3,11578            | 1,22789  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-43.ot  | 3,28421            | 1,22616  | 1,00000 | 5,00000 | 95 |
| 6-44.ot  | 2,96842            | 1,35625  | 0,00000 | 5,00000 | 95 |