



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Souvislost vybraných podmínek ovlivňující školní přípravu žáků 2. stupně ZŠ

Vypracovala: Bc. Veronika Kupcová

Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2022

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla v první řadě poděkovat PhDr. Ivě Žlábkové, PhD. za odborné vedení, rady a dohled při zpracování empirické části diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala ochotným ředitelům základních škol na Táborsku, kteří i přes vytížení během distanční výuky a těsně po ní byli ochotní uskutečnit ve své škole dotazníkové šetření mezi svými studenty. Velké poděkování patří také ochotným pedagogům, kteří si našli čas na zodpovězení několika otázek, jež doplnily žákovský pohled na vlastní školní přípravu, a samozřejmě také respondentům za jejich pravdivé a někdy i velmi inspirativní a originální odpovědi, které mi daly vhled do situace dnešního nelehkého školství.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. 4. 2022

.....

Veronika Kupcová

Anotace

Diplomová práce se zabývá různými vnitřními i vnějšími faktory z oblasti psychologie, pedagogiky i sociologie, které mohou mít přímý vliv na školní úspěšnost nebo neúspěšnost žáků 2. stupně základních škol. V teoretické části si klade za cíl zmapovat základní pojmy. Důležitá část literární rešerše je tvořena vlastním popisem vybraných vnitřních i vnějších faktorů, které se podílejí na míře kvality školní přípravy. Do diplomové práce je včleněn také aktuální oddíl zabývající se školní úspěšností a neúspěšností v období distanční výuky. V empirické části je v návaznosti na daná zjištění realizován kvantitativní výzkum mezi žáky 2. stupně základních škol na Táborsku ve věkovém rozmezí 11–15 let věku. Na dotazník navazují výzkumné otázky, kombinující jednotlivé vybrané faktory se školní úspěšností/neúspěšností. Součástí dotazníkového šetření uskutečněného mezi žáky je také rozbor problému školní přípravy z hlediska pedagogů, jež tvoří druhou stranu vzájemného recipročního vztahu učitel-žák.

Klíčová slova: školní příprava, vnitřní a vnější faktory, školní úspěch/neúspěch, volný čas, distanční výuka, Táborsko

Annotation

The diploma thesis deals with various internal and external factors in the field of psychology, pedagogy and sociology, which may have a direct impact on school success or failure of primary school pupils. The theoretical part aims to map the main concepts. An important part of the literature search consists of its own description of selected internal and external factors that contribute to the quality of school preparation. The diploma thesis also includes a current section dealing with school success and failure in the period of distance learning. In the empirical part, in connection with the findings, a quantitative research is carried out among the pupils of the 2nd grade of primary schools in the Tábor region in the age range of 11–15. The questionnaire is followed by research questions, combining individual selected factors with school success / failure. The questionnaire survey conducted among pupils also includes an analysis of the problem of school preparation from the point of view of teachers, which form the other side of the reciprocal relationship between teacher and pupil.

Keywords: school preparation, internal and external factors, school success / failure, free time, distance learning, Tábor region

Obsah

Obsah	11
Úvod.....	7
1 Školní příprava a její teoretické vymezení	9
1.1 Školní příprava a školní připravenost	9
1.1.1 Školní příprava v pedagogice	10
1.2 Úspěch a neúspěch	13
1.3 Volný čas.....	14
1.3.1 Proces učení ve výchově realizované mimo vyučování	15
2 Charakteristika žáka ZŠ.....	17
2.1 Žák.....	17
2.2 Vývojové hledisko	19
2.3 Pedagogické hledisko.....	21
3 Vybrané podmínky, které ovlivňují školní přípravu žáků na 2. stupni ZŠ.....	23
3.1 Vnitřní podmínky mající vliv na školní přípravu.....	24
3.1.1 Vnímání a pozornost.....	24
3.1.2 Motivace a zájmy	24
3.1.3 Paměť	25
3.1.4 Inteligence, rasa a gender.....	26
3.1.5 Charakter a temperament	29
3.1.6 Nemoci a poruchy	31
3.2 Vnější podmínky ovlivňující školní přípravu	32
3.2.1 Prostředí	32
3.2.2 Rodina	35
3.2.3 Bydliště	39
3.2.4 Vrstevníci.....	40
3.2.5 Učitel a jeho pedagogické styly	40
3.2.6 Klima školy a školní třídy.....	42
3.3 Jak se děti učí	42
4 Neúspěšnost a její příčiny.....	46
4.1 Komunikace učitel-žák a její vliv na neúspěšnost žáka	46
4.2 Neúspěšnost podle předmětů.....	47
4.3 Neúspěšnost a její dopady	48
4.4 Neúspěch a motivace.....	50
4.5 Učitel a jeho vliv na neúspěšnost žáka.....	51

4.6	Hodnocení a jeho ovlivnění školního úspěchu nebo neúspěchu	52
5	Současné školství v tzv. distanční výuce.....	53
5.1	Distanční výuka.....	53
5.2	Pohled žáků	55
5.3	Pohled učitelů.....	56
5.4	Návrat žáků k prezenční výuce	57
6	Vývoj školství na Táborsku.....	59
6.1	Město.....	59
6.2	Historie školství – vybrané části	60
7	Metodika.....	62
7.1	Kvantitativní a kvalitativní výzkum.....	62
7.2	Hypotézy nebo výzkumné otázky	63
8	Výzkum na Táborských základních školách	65
8.1	Popis vzorku.....	65
8.2	Popis otázek	66
8.2.1	Sociodemografické otázky.....	67
8.2.2	Vnitřní souvislosti.....	70
8.2.3	Vnější souvislosti.....	74
8.2.4	Příprava do školy	83
8.2.5	Jak se žáci učí? – Realizování školní přípravy	86
8.2.6	Školní úspěch.....	88
8.2.7	Školní neúspěch	90
8.2.8	Školní příprava v období pandemie	92
8.2.9	Školní příprava a volný čas.....	94
8.3	Pohled pedagogů	96
8.4	Výzkumné otázky.....	98
8.5	Výzkumné otázky – zodpovězení	99
9	Diskuse	107
	Závěr	111
	Seznam použité literatury	113
	Seznam respondentů – pedagogové.....	120
	Seznam obrázků.....	121
	Seznam tabulek.....	123
	Seznam příloh	I
	Přílohy.....	III

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem školní přípravy z pohledu žáků a okrajově také i z náhledu pedagogů. Důležitým tématem je také souvislost faktorů, které mohou přispívat ke vnímání vlastní školní úspěšnosti a neúspěšnosti dětí navštěvující 2. stupeň základní školy.

Školní úspěšnost žáků je častým námětem pro mnoho průzkumů, které se orientují na pedagogická témata. U pojmu úspěch následují u žáků většinou pozitivní pocity. Existuje ale mnoho příčin, které mohou školní úspěch jako jeden z důležitých úspěchů, které mladý člověk ve svém životě prožívá, velmi ovlivnit. Mezi tyto příčiny řadíme rodinné zázemí, vrstevnické naladění, celou škálu psychických i fyziologických procesů, které se mohou v žákově životě objevit, ale také i prostředí samotné vzdělávací instituce a samozřejmě i pedagoga. Při školní přípravě je nezbytné zohlednit také druhý pól a tím je volný čas, jež může školní přípravu, a tudíž i školní úspěch/ neúspěch, značně ovlivnit.

Cílem celé práce je tedy obsáhnout nejdůležitější faktory, které se podílejí na školních výsledcích žáků. Tyto faktory se dělí na dvě části a to na vnější a vnitřní. Tato práce má za úkol popsat jednotlivé vlivy v rovině psychologické, pedagogické i obecně sociologické.

Téma spadá do pedagogiky a setkat se s ním můžeme v odvětví diagnostiky žáka, při níž se měří všichni činitelé, kteří mají na žáky ve vzdělávacích zařízeních svůj vliv. Tato diagnostika má za úkol dle Hrabala (2002) poznávat zvláštnosti každého jedince tak, aby jeho vzdělávání respektovalo jeho jedinečnost a potencial. Diagnostikovat se dá v přirozeném prostředí při interakci s učitelem a spolužáky, pomocí pedagogické diagnostiky, která sleduje a hodnotí činnosti, chování i výkony ve vzdělávacím procesu anebo v pedagogicko-psychologické rovině, kde se zkoumá i osobnost žáka a jeho individuální schopnosti (Hrabal, 2002, s. 189).

Diplomová práce v teoretické části vychází z dostupné literatury, jež kombinuje učebnicové osvědčené texty autorů z minulého století, jakož i nové poznatky. V první kapitole budou vysvětleny hlavní pojmy z pohledu, v jakém se budou v práci využívat. Jedná se především o výrazy školní příprava, volný čas, školní úspěch a školní

neúspěch. V druhé kapitole bude popsána specifická žáků ve věkovém rozmezí 11–15 let, což jsou žáci, jež nejčastěji navštěvují 2. stupeň základních škol. V tomto případě se kapitola zaměří na psychologické i pedagogické zvláštnosti tohoto věku. Třetí kapitola přináší klíčový souhrn jednotlivých vnitřních i vnějších faktorů, které se podílejí na žákově úspěchu nebo neúspěchu. Ve čtvrté kapitole bude samostatně rozvinut pojem neúspěšnosti a její příčiny. V poslední části bude rozpracováno aktuální téma vycházející ze studií a metodických doporučení České školní inspekce ohledně distanční výuky mezi lety 2020–2021, která ze dne na den proměnila školní přípravu žáků.

Empirická část na druhé straně reflektuje souvislosti mezi různými vnitřními i vnějšími činiteli, kteří by dle literatury mohli mít vliv na žákovu školní přípravu. Dotazníková část, obsahující odpovědi od žáků základních škol na předpřipravené dotazy, se bude snažit zodpovědět výzkumné otázky, které se objevily v souvislosti se studiem literatury. Tyto dotazy se týkají psychologických, pedagogických a sociologických faktorů.

1 Školní příprava a její teoretické vymezení

V této kapitole si vyvodíme hlavní pojmy, které budou provázet celou tuto práci. Začneme s výrazem školní připravenost a školní zralost, z které se plynule dostaneme do tématu školní přípravy, která nemá svou jasnou definici, jež bychom mohli použít. Nicméně školní přípravu můžeme zastřešit výrazem učení, které si dále charakterizujeme především s důrazem na tematické zaměření diplomové práce.

1.1 Školní příprava a školní připravenost

Než se začneme zabývat otázkou podmínek, které ovlivňují školní přípravu žáků, je nutné si vymezit základní pojmy, s kterými bude tato práce pracovat. V rámci našeho tématu to bude především rozlišení podobných pojmů *školní příprava* a *školní připravenost* a *volný čas* dětí. Kromě těchto na první pohled jednoduchých pojmů je nutné si vymezit také hesla jako *úspěch* a *neúspěch*, neboť právě i ty mají svou úlohu ve školní přípravě žáků 2. stupně ZŠ. Jsou totiž důsledkem vlastní přípravy a je to také její jediné měřítko, které může učitel zachytit.

Školní připravenost je pojem, který má souvislost s nástupem do školního kolektivu mezi 6–7 rokem dítěte. Školák musí dosáhnout určité vývojové úrovně, aby zvládl nároky, které na něj školní výuka bude klást. Školní připravenost se občas zaměňuje za *školní zralost*. Ta je ale komplexnější pojem, který v sobě zahrnuje i všechny oblasti dítěte, jež musí být dostatečně rozvinuté, aby byl žák schopen uspět v požadavcích kladených vzdělávací institucí. Mezi tyto požadavky Vágnerová (1999, s. 101–105) uvádí vnímání komplexních podnětů zvukových a zrakových, které jsou nutným předpokladem k výuce psaní, čtení a počítání. Dále pojednává o logickém uvažování, které musí převládnout před prelogickým myšlením, jež je typicky založené na jednostranných názorech a emocionálně velmi ovlivněné. Dítě nastupující do školy musí mít také již plně rozvíjené verbální schopnosti, musí se umět dostatečně vyjádřit a samo musí umět verbální výklad pochopit, neboť školní výuka je na principu vysvětlování založena.

Pro *školní připravenost* jako takovou je důležitá také motivace k učení a uvědomění si vlastních povinností, které z nové role školáka plynou. Stejně tak je důležité porozumět autoritám a ty respektovat v rámci sociální připravenosti, ve které si musí být žák vědom své nové role. Pokud není školní připravenost dostatečná a dítě i přesto zahájí

řádnou školní docházku bez ročního odložení, je dle Vágnerové (1999, s. 105–108) pravděpodobné, že jej budou deficity ve výuce provázet ještě i několik let a dohnat spolužáky na jejich úroveň jej bude stát spoustu úsilí. Můžeme tedy říci, že již v předškolním věku se objevuje předurčení, jakým směrem se bude ubírat školní úspěšnost.

Školní příprava je naopak nosné téma celé této práce. Její jasné vymezení nenajdeme v pedagogických ani psychologických slovnících. Je tedy nutné se na ni podívat v obecném měřítku. Školní příprava v sobě zahrnuje mnoho faktorů, které můžeme shrnout pod termín učení. V Pedagogickém slovníku je učení charakterizováno jako jeden z klíčových pojmů psychologie, a proto je také velmi rozsáhlý (Průcha et al., 2003, s. 259). Čáp a Mareš (2007, s. 51) mluví o učení v nejobecnějším smyslu jako o získání vlastní zkušenosti. V Pedagogickém slovníku se potkáme s výkladem, že učení je opakem něčeho vrozeného (Průcha et al., 2003, s. 259). Encyklopedie obecné psychologie zase hovoří o učení v návaznosti na zkušenost, která má vliv na formování psychiky (Nakonečný, 1997, s. 359).

Učení tedy samozřejmě nemůžeme spojit pouze se školou a vzděláváním. Samotný pojem je svázán s psychologií. Procesem učení se zabývala psychologie ve dvacátém století z několika úhlů pohledu. Můžeme uvést třeba zkoumání ruského fyziologa a psychologa Ivana Petroviče Pavlova a jeho tvorbu podmíněného reflexu nebo mechanické učení v podání amerického psychologa Edwarda L. Thorndika či zkorigování těchto přístupů celostní psychologií (Čáp a Mareš, 2007, s. 53). Učení můžeme dělit i na záměrné nebo nezáměrné, stejně tak jej můžeme vztahovat k procesu, jehož se týká (například učení verbální, motorické či senzorické). Je tedy zřejmé, že na tento složitý problém se nedá najít jednotná odpověď (Průcha et al., 2003, s. 259). Dnes je již jisté, že proces učení ovlivňují nejen instinkty, ale také výše intelektu daného osoby (Čáp a Mareš, 2007, s. 53). Všechny tyto definice nicméně učení chápou v návaznosti na formování chování. O učení a jeho významu ve školním prostředí se budeme zmiňovat dále.

1.1.1 Školní příprava v pedagogice

Učení probíhající ve škole se označuje jako vzdělávání a pojem se používá v pedagogice a didaktice. Vymezujeme jej jako osvojování vědomostí, dovedností,

morálních i estetických hodnot a postojů k současnému světu a společnosti, v které žijeme, a k sobě samému. Vzdělání je výsledek celého dlouhodobého procesu učení, které každému žákovi poskytuje vzdělávací instituce (Skalková, 2007, s. 27).

Vzdělávání v obecném významu patří mezi činnosti spolu se hrou, prací nebo zájmovou činností. Na všechny činnosti v našem životě působí vnější a vnitřní činitelé, kteří je ovlivňují (Čáp a Mareš, 2007, s. 74). Tyto faktory si budeme charakterizovat v dalších kapitolách.

Cílevědomé a systematické vzdělávání lidí všech věkových kategorií počínající dětmi ve školních institucích označujeme jako vyučování. Toto vyučování má jasný cíl, který se snaží naplnit učitel spolu s žáky (Skalková, 2007, s. 118–119).

V procesu výuky má být dosaženo určitých cílů v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. K nim je nutné vázat určité vlastnosti. Za nejdůležitější uvádí Obst (2016, s. 44–46) komplexnost, která má zajistit propojení všech oblastí žáka, tedy nejen vzdělávací, ale také postojové a psychomotorické. Výukové cíle by zároveň měly být hierarchicky provázané a mělo by se postupovat od nejobecnějších ke konkrétním. Důležitým bodem je také kontrolovatelnost výukových cílů. Úroveň cílů a podmínky k jejich dosažení stanovuje učitel. Cíle ve výuce musí být nicméně přiměřené, tudíž splnitelné pro většinu žáků ve třídě.

Spolu s cíly se objevují také didaktické zásady, které chápeme jako obecné normy, které se objevují ve vzdělávacím procesu a tradičně jsou do nich zahrnovány například zásady aktivity, názornosti, přiměřenosti, soustavnosti, trvalosti, výchovnosti a spojení teorie s praktickým životem (Obst, 2016, s. 119).

Školní příprava jakožto učení v pedagogickém smyslu se odehrává nejen ve školním prostředí, ale je nutné ji vztahovat k přípravě, která probíhá v domácích podmínkách a zabírá výrazné množství času. Domácí přípravou můžeme mít na mysli učení se na testy, vypracování domácích úkolů a celkově přípravu na další vzdělávací den. Tato příprava nicméně zasahuje do volného času žáků. Domácí příprava neboli domácí studium je tedy příprava mimo školu, nejen doma, ale taktéž na internátě nebo vysokoškolské koleji. Její podstatou je cílená příprava na vyučování. Nejčastěji má formu vypracování domácích úkolů, v tom případě hovoříme o domácí přípravě

iniciované učitelem, případně může být organizátorem této přípravy sám žák, skupina žáků nebo jeho rodiče (Průcha et al., 2003, s. 48).

Nejčastěji si domácí přípravu spojujeme s vypracováním domácích úkolů, tedy činností, kterou žák vykonává mimo školní výuku, ve většině případů doma. Domácí úkoly je možné vztáhnout přímo ke školní práci, na kterou zpravidla těsně navazují, neboť žákovi mají pomoci s osvojením učiva, jeho prohlubováním nebo případným rozšiřováním (Průcha et al., 2003, s. 48).

Mezi učební činností ve škole a domácí přípravou existuje velmi úzká souvislost, kterou Skalková (2007, s. 240–241) označuje jako navazování na školu. Domácí učební práce by měla být promyšlená učitelem, cíleně zadávána a žáky by zbytečně neměla přetěžovat. Kromě hlavního poslání učivo procvičit a upevnit mají domácí přípravy na vyučování i svou výchovnou složku, která jedince učí plánovat a smysluplně řídit vlastní činnost. Kromě toho tyto domácí práce pomáhají překonat propast mezi školou a mimoškolní činností. Učební činnosti vhodné pro samostudium a vlastní školní přípravu mimo školní třídu jsou především čtení, příprava na hodinu, například ve formě promyšlení praktické situace, která bude navazovat na nově probíranou látku, či příprava materiálů k opakování, které zahrnuje žákovo shrnutí pomocí jeho vlastních slov s využitím mnemotechnických pomůcek. Nejčastěji je domácí samostudium zadáváno žákům ve formě dokončení práce, která se nestihla vykonat ve škole. Tento trend ovšem není nejvhodnější, neboť rychlí žáci, kteří vše stihli ve škole, nebudou mít motivaci pracovat doma. Stejně tak by domácí úkoly neměli být příliš obtížné, neboť i to má vliv na to, zda žáci vůbec s tímto typem domácí přípravy začnou, ačkoliv by ji vyřešit dokázali (Petty, 2008, s. 263–264).

Se školní přípravou a vyučováním je úzce spjata také téma *hodnocení*. Tato nedílná součást procesu vyučování prochází celým institucionalizovaným vzděláváním. Hodnocení můžeme jednoduše vysvětlit jako porovnání „něčeho“ s „něčím“, přičemž rozlišuje lepší od horšího a ono „lepší“ je kritériem, které si vybíráme a oceňujeme (Slavík, 1999, s. 15). Skalková (2007, s. 176) hodnocení definuje trochu odlišně. Říká, že je to vyjádření postoje k činnostem žáků ve vyučování. Tento postoj může být buď kladný, anebo záporný. Je tedy zřejmé, že hodnocení velmi ovlivňuje proces samotného učení, tedy přípravy žáka na vyučování. Hodnocení nemá poukazovat na neúspěchy, ale

má informovat žáka a rodiče, jak zvládá požadavky školy a jak se na ni připravuje a ukazuje mu cestu, jak případné nedostatky odstranit. Zároveň také motivuje k dalšímu úsilí v činnosti (Skalková, 2007, s. 209–210). Pokud chce učitel znát úroveň výsledků, které jeho výuka přináší, musí velmi detailně znát ideální stav, který by měl být kontrolován. Hodnocení se stává důležitou zpětnou vazbou i pro učitele a nemělo by se stávat postrachem žáků. Naopak by mělo odrážet připravenost žáka na jeho další učení (Obst, 2016, s. 86).

1.2 Úspěch a neúspěch

Důsledkem výše zmíněného učení do školy, cílené přípravy různých forem, jež si vymezujeme jako školní přípravu je u žáka úspěch nebo neúspěch. Tyto pojmy si vysvětlíme v obecné rovině.

Úspěch, charakterizovaný jako pozitivní výsledek cílevědomé snahy jedince, se ve školním prostředí váže na zvládnání požadavků, jež jsou na žáka kladeny ze strany školy. Míru úspěchu pak žák zaznamenává prostřednictvím svého prospěchu (Průcha et al., 2003, s. 242). Zároveň ale musíme chápat úspěšnost jako výsledek nikoliv snahy jedince, tedy žáka v procesu učení, ale kooperativní úsilí žáka a učitele, kteří oba mají snahu dopracovat se ke vzdělávacímu cíli, což zdůrazňuje i Skalková (2007, s. 130). Úspěch v aktivitách je tedy žákem vnímán jako odměna, kterou žák získá, když překoná jisté překážky. Úspěch se stává žádoucím jevem, neboť zvyšuje jedincovu sebejistotu a jeho sebehodnocení, stejně tak zlepšuje vztah žáka k samotné výuce (Obst, 2016, s. 138).

Žáci mohou jednat v zájmu úspěchu ze svých vnitřních nebo vnějších pohnutek, přičemž vnitřní pohnutky jsou daleko více ceněny. Jedinec toužící po úspěchu tak může činit z hlediska poznávacích potřeb, které s sebou nese objevování nových poznatků. Dalším důvodem může být sociální potřeba zapadnout do určité skupiny, kterou si děti formují v systému vzdělávání. Mají tak především potřebu pozitivního vztahu, chtějí být přijímáni, a potřebu prestiže, tedy chtějí vyniknout mezi spolužáky, a to jak ve školní práci, tak také v mimoškolních aktivitách. Samozřejmou třetí skupinou vnitřních motivů žákovy osobnosti jsou výkonové potřeby, ke kterým řadíme potřebu úspěchu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Zvláštní potřebou, kterou řadíme také k výkonovým potřebám, je potřeba vyhnout se úspěchu. Ta se realizuje na opačném principu, žák úmyslně

nepodává maximální výkon, neboť nechce, aby jeho výsledky měly vliv na jeho postavení ve třídě mezi vrstevníky, kteří výkon neocenují (Helus, 1979, s. 66–74).

Neúspěch je logickým opakem úspěchu. Je samozřejmě ovlivněn mnohými faktory. V běžném pojetí si jej lze jednoduše představit jako nevyhovující výsledek, který ukazuje žákovu hodnocení nejčastěji pomocí klasifikace. Z pohledu pedagogicko-psychologické diagnostiky je ale neúspěšnost ve školním prostředí vnímána jako selhání žáka v edukačním prostředí a to z různých důvodů. Tyto důvody mohou mít charakter psychických, sociálních nebo pedagogických vlivů. Žák si může vytvářet negativní postoje k učitelům, ke škole i k učení jako takovému. Neúspěšný jedinec pak může trpět strachem ze školy (Průcha et al., 2003, s. 240). Příčiny neúspěchu rozděluje Vágnerová (1996, s. 5) do několika kategorií. Kromě slabší inteligence může být neúspěch ovlivněn jednostranným nadáním v určité oblasti, obecně osobnostními vlivy, do kterých patří vývojové změny dítěte i současný psychický stav a nakonec se na neúspěšnosti značně podílí vlivy sociální (vliv osobnosti pedagoga, rodiny, vrstevníků).

O neúspěchu, jeho formách a důsledcích se bude blíže pojednávat v samostatné kapitole.

1.3 Volný čas

Termín *volný čas* se v různých oborech lidské činnosti používá v odlišných významech. V sociologickém pohledu je volný čas například možný až od období industrializace, neboť je opozitem pracovního procesu (Vážanský, 1995, s. 17). V pedagogice se pojem volný čas užívá v protikladu ke školním povinnostem a podle tvrzení Vážanského (1995, s. 17–18) vzniká s nástupem povinné školní docházky, tedy ještě dříve než v průmyslovém odvětví. Volný čas je jednoduše charakterizován jako čas, ve kterém člověk nemusí vykonávat žádné činnosti, k jejichž plnění by byl společností zavázán. Je to tedy čas, který je naplněn dobrovolnými činnostmi. Hofbauer (2004, s. 13) jej vymezuje také jako čas, který člověku jednoduše zbude po splnění všech povinností. Hlavním rysem volného času je tak možnost jeho svobodného naplnění. Jeho nejdůležitější funkcí bývá odpočinek, ale také zábava či vlastní další rozvoj osobnosti.

Pávková (2001, s. 15–17) v souvislosti s dětmi a mládeží jasně vymezuje, že do volného času nepatří vyučování a činnosti, které jsou s ním spojené, stejně tak se zde nemá zařazovat sebeobsluha a péče o zevnějšek jakož ani domácí práce a činnosti, které jsou

spojené s fyziologickými potřebami člověka (příprava jídla, spánek, hygiena...). Nicméně Pávková dále dodává, že u dětí a mládeže je důležité pedagogicky vhodně volný čas ovlivňovat z výchovných důvodů, neboť rodina není schopná zcela pokrýt velké množství volného času dětí i mladých jedinců. Stejně tak problematické rodiny nemohou uspokojit smysluplné využití volného času svých dětí. Sociální prostředí tedy i v trávení volného času hraje stejnou roli jako ve školní přípravě dětí. Pedagogika volného času tak tvoří třetí část pedagogického působení na děti, přičemž první část je věnována působení rodiny na jedince a druhá samotného výchovného působení školních institucí (Vážanský, 1995, s. 91).

Samotný pojem volný čas a výchova se dá dále dělit na několik okruhů. Dle Hofbauera (2004, s. 18) to je na *výchovu ve volném čase*, pro niž je typické, že se v ní nerealizuje žádné činnosti související se školní přípravou. *Ve výchově prostřednictvím aktivit volného času* se člověk realizuje pomocí vrstevnických skupin a zájmových organizací. Jedinci si osvojují nové znalosti a dovednosti i ve svém volném čase. A konečně *výchova k volnému času* je samotnou reflexí volného času a nauky o tom, jak jej smysluplně využívat jako předpoklad dalšího rozvoje člověka.

S volným časem a jeho působením na edukaci má spojitost trojí vymezení výchovy na formální, neformální a informální. Formální výchova se odehrává ve vzdělávacích zařízeních. Informální výchova se uskutečňuje na úrovni každodenního kontaktu se zkušenostmi ve styku s rodinou, vrstevníky, prací a jde tedy o učení nezáměrné. Naproti tomu výchova neformální má nejbližší k výchově ve volném čase, iniciuje se prostřednictvím jedinocovy dobrovolnosti (Hofbauer, 2004, s. 18–19).

Samotná příprava na vyučování se většinou realizuje právě v prostředí volného času, který není věnován samotnému edukačnímu procesu v instituci.

1.3.1 Proces učení ve výchově realizované mimo vyučování

Učení mimo vyučování, tedy ve volném čase, musí být spojeno s celoživotním procesem učení, proto se zde objevují všechny druhy učení, ať už senzomotorické učení probíhající v běžných úkonech, učení pomocí řešení problémů, sociální učení v prostředí mezilidských vztazích, ale taktéž verbální učení, které v sobě zahrnuje nácviky básní, písní nebo třeba dramatizace. Oproti vyučování ve formální instituci

nedostávají žáci v procesu učení mimo vyučování žádné hotové poznatky v teoretické formě, ale prakticky si znalosti a dovednosti osvojují (Pávková, 2001, s. 74–75).

Druhým pólem, který výchova mimo vyučování nabízí je příprava na vyučování ve školním prostředí. Přístup různých volnočasových institucí k přípravě na vyučování může být vhodný především pro žáky z méně podnětných rodin. V rámci takovéto přípravy dochází nejčastěji k opakování, procvičování, prohlubování a upevňování učiva, tedy jak znalostí, tak i dovedností. Používat se mohou kromě klasického vypracovávání ústních a písemných úkolů také různé didaktické hry, četba, sledování televize či poslouchání rozhlasu nebo exkurze sloužící k prohlubování znalostí. Výchovným rysem mimo prosté vzdělávání je snaha o rozvoj sebevzdělání žáka a podpora jeho návyku na systematickou školní přípravu, což je velmi prospěšné pro žáka v každém věku jeho školní docházky. Proces učení a jeho mnohé části mohou díky tomuto přístupu dokonce probíhat lépe v učení mimo vyučování než v samotném vyučování, nicméně měla by se odlišovat od vyučování svými metodami a formami (Pávková, 2001, s. 110).

2 Charakteristika žáka ZŠ

V minulé kapitole jsme si nastínili hlavní pojmy, které budou celou práci provázet. Na tomto místě si musíme obdobným způsobem vymezit také hlavní rysy žáka 2. stupně základní školy. Toto období je totiž plné vývojových mezníků, které sehrávají svou roli při přípravě na školní činnost. Tyto jevy nicméně musíme rozdělovat na vývojové, které se týkají vnitřního zrání jedince, a pedagogických, které mají přímou souvislost s realizací vzdělávání.

2.1 Žák

Žáci navštěvující 2. stupeň základního vzdělávání začínají procházet obdobím dospívání, které je typické i pro docházku na středních školách. Tuto vývojovou fázi můžeme vzhledem ke 2. stupni ZŠ rozdělit na období pubescence s prepubertickou fází, která je vymezena 11.–13. rokem dítěte, a na období vlastní puberty, která trvá od 13 do 15 let věku žáka. Tato vývojová fáze se tedy týká celé školní docházky, kterou tradičně označujeme jako druhý stupeň ZŠ. Dospívání je završeno adolescencí, která se u dítěte projeví v období 15–20 let (Obst, 2016, s. 21). Čačka (2000, s. 107) prepubertickou fází posouvá ještě hlouběji do školního věku 10–12 let. S tím se posouvá i vlastní fáze puberty a prodlužuje se také adolescence až k 22. roku lidského života.

Někdy se také můžeme setkat s označením mládí jako fází života, která odděluje dětství od dospělosti a která je typická svými změnami v biologické, psychické i sociální sféře jedince (Havlík a Kořa, 2007, s. 55). Ve starších publikacích je možné najít označení pubescence taktéž jako střední školní věk, jež má zdůrazňovat přechod dítěte z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ, nicméně velké množství autorů tento věkový mezník spíše směřuje k staršímu školnímu věku a střední školní věk využívá k popisu dětí ve věku 8–11 let. Pubescence je ale obecně charakterizována především až probouzející se sexualitou, jíž toto věkové rozpětí ještě není protknuté (Helus, 2004, s. 209). Některé publikace (Langmeier a Krejčířová, 1998) pubescenci označují jako starší školní věk.

Velice stručně se zmíníme o prepubertě, která je fází oddělující dětství od samotného dospívání a následné dospělosti. S dětmi v tomto období se setkáváme při přestupu dětí na 2. stupeň ZŠ. Dítě je zde orientováno především na svět a z pohledu významných psychologů jako je S. Freud nebo E. Erikson se dítě nachází ve fázi latence, tedy relativně klidném a vyrovnaném stádiu. Poznávací procesy jsou ještě v dětském měřítku

na úrovni konkrétních myšlenkových operací (Čačka, 2000, s. 107). Na druhém stupni se již předpokládá, že roste míra pozornosti žáka, tato pozornost bývá také stabilnější a není tolik bezděčná, nicméně je zaměřována konkrétně a záměrně. Děti se dokážou soustředit i 20–40 minut, a to i na méně záživnou práci (Čačka, 2000, s. 111). V této době je povolna mechanická paměť střídána pamětí logickou, dochází k postupnému spojování nových informací s těmi již dříve naučenými (Čačka, 2000, s. 117). Morální smýšlení v prepubertě je také na konvenční úrovni, děti tedy plně respektují autority a jejich zavedené normy (Čačka, 2000, s. 139). Pro děti v prepubertě je také rozhodující tvorba sociálních vztahů mimo rodinu (Čačka, 2000, s. 180).

Vývoj, který v období dospívání probíhá, je plný změn, které označujeme jako zrání. Součástí vývoje se stávají jak dědičné faktory, tak i faktory, kterým se musí každý jedinec naučit (Fürst, 1997, s. 135). Specificky puberta je obdobím, kdy všechny jistoty, na které se jedinec spoléhal, jsou pryč, jsou zpochybněny. Změny v tělesné konstituci se zrychlují. Tomuto stavu říkáme akcelerace. Vztah s rodiči se v této době také proměňuje, rodina zůstává iniciátorem lásky, sám dospívající ovšem akt péče pouze přijímá. Mladý člověk v tomto věku se daleko více soustředí na svou vlastní sociální úlohu, kterou se snaží upevnit. Je pro něj velmi důležité, jak jej vidí druzí, protože vrstevníci a jejich přijímání jsou pro něj velmi rozhodující (Fürst, 1997, s. 149–150). Snahou dospívajícího v této době je osamostatnit se a vymanit se tak z vlivu dospělých (Havlík a Kořa, 2007, s. 55).

Předěl mezi pubescencí a předchozí etapou mladšího školního věku je velmi zřetelný, neboť z období relativního klidu a vyrovnanosti se dostáváme do období přetváření jak fyzických dispozic, tak i změn ve vztazích k sobě samému a ostatním lidem. Objevují se hluboké krize, nečekané změny nálad i názorů. Helus (2004, s. 209–213) uvádí pět úkolů, kterými musí jedinec procházející pubescencí projít. Mladý člověk musí přijmout svou vlastní tělesnou schránku, která se velmi vyvíjí, zároveň dochází k akceptaci vlastního pohlaví a přijetí místa ve vrstevnických vztazích, jejichž důležitost v tomto období enormně narůstá. Čtvrtým úkolem pubescenta je zaměření na životní plány a jejich projasnění, alespoň ve stádiu pokusů. Posledním úkolem v období pubescence je proměnit, ale zároveň uchovat dobré vztahy s rodinou. Tato proměna vztahů se týká změny postavení v rodině. Pubescent již pouze z rodiny nebere porozumění a pomoc, ale také do ní aktivně investuje.

V dalších částech práce si vydělíme vývojové a pedagogické faktory, které mají vliv na utváření osobnosti žáka 2. stupně ZŠ.

2.2 Vývojové hledisko

Období dospívání je plné rozporů. Jedním z nich je také rozpor mezi zralostí fyzickou a sociální. Dospívání se totiž v současné době stále častěji přesouvá do mladšího věku. Rozpory jako součást konfliktu, který celé toto období provází, se tak mohou objevit v případech, kdy se jedinec cítí být dospělý, ale stále musí navštěvovat školy, ačkoliv by se již věnoval pracovním aktivitám. Tento rozpor s sebou přináší hned další; takovýto jedinec je neustále v pozici dítěte. To se odráží především v závislosti na rodičích, ačkoliv se od něj vzhledem k věku očekává, ba až přímo vyžaduje, dospělé chování (Obst, 2016, s. 25).

Vývoj jedince je možné chápat z mnoha úhlů pohledu. Člověk se vyvíjí po všech stránkách. Tato změna se děje na úrovni tělesné, smyslové, kognitivní, morální či osobnostní, která souvisí s vývojem psychosociálním, psychosexuální a sociálním (Hartl, 2015). Nejpodstatnější změny v nejdůležitějších oblastech charakteristické pro období pubescence spojené s docházkou na 2. stupeň ZŠ si zde popíšeme.

Z hlediska vývoje kognitivních prvků osobnosti je nutné zmínit se o myšlení, které se v období pubescence mění z etapy konkrétních myšlenkových operací v etapu formálních operací podle dělení Jeana Piageta. Tuto změnu je typicky možné spatřit v tom, že dospívající žák dokáže pracovat s obecnými abstraktními pojmy, které nespádají do okruhy žité zkušenosti (Piaget, 2007, s. 117–119). Zároveň ačkoliv jedinec v období puberty více preferuje logickou paměť, mechanická paměť typická pro prepubertu, ale také mladší školní věk je i nadále využívána (Čačka, 2000, s. 236). Žák na druhém stupni ZŠ již rozumí symbolům a dokáže pochopit podstatu pojmů, jakým jsou práva nebo spravedlnost. I řešení problémů se uskutečňuje jiným způsobem, než tomu bylo na nižším stupni vzdělávání. Žák nahlíží na problém z více úhlů a často se nespokojí pouze s jedním řešením, ale rovnou s několika možnými, která dále podrobuje systematickému hodnocení. Dalším důležitým rysem v oblasti myšlení se stává porozumění domněnce a samotná její tvorba. Díky této dovednosti jedinec může srovnávat reálnou skutečnost se skutečností pouze možnou. V myšlení dospívajícího se také objevuje schopnost myslet o myšlení (Obst, 2016, s. 22–23).

Z pohledu motoriky získává dospívající člověk větší hbitost a sílu. V tomto období se dále zlepšují řečové dovednosti. Žák získává větší přehled a s tím roste i slovní zásoba a schopnost tvořit delší a komplikovanější větné stavby. I vnímání se rozvíjí, jde především o převládání vizuálního vnímání. Mění se taktéž představy pubescentů, které již nejsou tak živé jako v období mladšího školního věku (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 144–145).

Pubescentní jedinec se nachází na scestí, v moratoriu mezi dětskou morálkou, kterou se naučil využívat, a dospělou etickou zodpovědností, která se má projevit v dospělosti (Erikson, 2002, s. 239). Zároveň můžeme říct, že pubertální jedinec má již natolik rozvinutý intelekt a je zkušený v oblasti sociální komunikace, že lépe než dítě chápe jiné názory a motivy druhých osob. Dle morálního vývoje Lawrence Kolberga a jeho stupňů vývoje morálky se pubertální jedinec dostává z úrovně konvenční morálky na úroveň postkonvenční morálky. Je to ovšem ale jen obraz ideální úrovně, na kterou mohou mladí lidé dosáhnout, ale nemusí to být nutným pravidlem. Konvenční morálka se neustále objevuje u jedinců, kteří se nechají až příliš řídit prostředím, zejména vrstevníky, a může přetrvat celý život (Čáp a Mareš, 2007, s. 235).

V sexuálním vývoji v období pubescence dochází k zvýšení aktivity. V souvislosti s duševním vývojem jedince je důležitá psychoanalýza Sigmunda Freuda, která sexuální vývoj spojený s pudy a s libostí rozděluje do pěti stádií. V pubescenci dochází k poslednímu stádiu, které následuje po období latence, a to stádiu genitálnímu, kdy si jedinec hledá vztahy k osobám opačného pohlaví mimo rodinu. Stále podvědomě vyhledává osoby, které jsou podobné matce v případě chlapce, stejně jako dívky podvědomě vyhledávají pro vztah muže, který jim připomíná jejich otce. Tento oidipovský nebo elektřin komplex dítě nicméně řeší ve stádiu falickém, které se vytváří ve čtyřech letech věku dítěte. V genitálním stádiu se pouze znovu probouzí sexuální pudy, které na nějakou dobu zůstaly skryty a jsou směřovány na jiné objekty. S rodičem stejného pohlaví, který jim tvořil soupeře ve vztahu s rodičem opačného pohlaví, by mělo v tomto období dojít ke smíření (Freud, 2020, s. 232–240).

Vývoj osobnosti můžeme sledovat na přístupu Erika H. Eriksona, který vychází z Freudova učení o libidu a egu. Vývoj člověka vyložil na osmi fázích, kterými jedinec v životě prochází včetně změn vlastního nepojetí a identity (Hartl, 2015). Erikson

v každém období staví před jedince problém, který musí vyřešit, aby mohl postoupit do vyšší životní etapy. V pubescenci, v Eriksonově pojetí pátém věku, je to již známý rozpor vlastní identity oproti zmatení rolí, které společnost na jedince klade. Člověk hledá své místo v životě a soustředí se hlavně na to, jaký obraz o sobě v očích druhých vytváří (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 230). Silné pochybnosti ohledně vlastní sexuální identity může v období mezi dětstvím a dospělostí vést k různým poruchám psychického rázu nebo delikventnímu chování. Jedinci mají také silnější pocit integrovat se do part a identifikovat se tak se svými vzory. Tím ovšem znovu mohou ztrácet vlastní já (Erikson, 2002, s. 238).

2.3 Pedagogické hledisko

Z pedagogického hlediska je pro učitele důležité vědět, že jednotlivá vývojová období jsou pouze orientační a ne každý žák se nachází v přesně dané fázi dospívání, jakou udává jeho věk. Učitel by na to měl pamatovat a při vyučování a pro přípravu žáků na to pohlížet (Obst, 2016, s. 22).

Prepuberta je z pohledu pedagogiky plná aktivity a impulzivity. Učitel by měl kázeňské přestupky, které jsou pro tuto dobu typické, chápat jako přirozenou součást vývojové etapy. Naopak učitelovy velké zásahy do tohoto procesu vývoje, který je plný optimismu, mohou zapříčinit ztrátu aktivity a tvořivosti žáka. Toto období označuje Obst (2016, s. 22) jako velmi extrovertní tedy zaměřené spíše navenek.

Domácí příprava jedinců, kteří se nacházejí v období prepuberty, je již složitější a trvá zhruba 1–2 hodiny denně. Škola a školní požadavky pro žáky druhého stupně začínají být složitější a u dětí se objevuje pocit stresu a zátěže. Motivace ke školní přípravě už žákům nedávají pouze rodiče, případně učitelé, ale objevuje se zde i vliv školní atmosféry (Čačka, 2000, s. 170–171).

Na druhé straně fáze vlastní puberty, která je typická pro žáky navštěvující nejčastěji 8. až 9. ročník základní školy, je typická svou introverzí. Lze u nich pozorovat ve větší míře emoční citlivost, která nemůže být učitelem ani žádnou jinou autoritou zdiskreditována. Ve větší míře jsou tito žáci také unavitelní, tudíž časté fyzické i psychické vysilování se projeví v horším výkonu ve výuce i v domácí přípravě jedince (Obst, 2016, s. 21).

Protipólem pedagogického hlediska, které nicméně s pedagogickým působením souvisí, je volný čas pubescentů. V období docházky na 2. stupeň ZŠ se náplní volného času dětí často stává literatura, ale také různé sporty, kterým jsou žáci schopni obětovat velkou část svého osobního volna, neboť velkou hnací motivací těchto snažení je být lepší než druzí. Mladí dospívající jedinci v tomto období také často propadají různým hrám, jež v sobě zahrnují tajemství, romantiku nebo společné symboly typické pro jednu skupinu, jimž ostatní nezasvěcení nerozumí (Říčan, 2006, 176– 177).

3 Vybrané podmínky, které ovlivňují školní přípravu žáků na 2. stupni ZŠ

V této stěžejní části diplomové práce nás budou zajímat faktory, které mohou ovlivňovat přípravu žáků 2. stupně ZŠ. Tyto podmínky si můžeme rozdělit do dvou kategorií. Jedna z nich se zaměřuje na vnitřní podmínky, které jsou z velké části vrozené a tedy jen málo ovlivnitelné, druhá se zabývá vnějšími činiteli, kteří vstupují do různých vztahů a vytvářejí tak příznivé nebo naopak nepříznivé podmínky pro efektivní školní přípravu, která by pak následně mohla vést k úspěšnosti žáků ve vyučování.

Vstupní determinanty edukačních procesů dělí Průcha (2013, s. 104) na: charakteristiky žáka, charakteristiky učitelů, charakteristiky škol a charakteristiky edukačních konstruktů jakými jsou kurikulární dokumenty, učebnice či evaluační nástroje. Podíváme-li se na tyto determinanty především z pohledu žáka, rozlišíme si čtyři úrovně, do kterých lze zařadit všechny charakteristiky žáka. První úroveň zahrnuje kognitivní stránku dětí, tedy inteligenci, schopnosti a styly učení. Druhá kategorie v sobě zahrnuje afektivní stránku, tedy postoje, motivace a potřeby. Do žákovy charakteristiky ovlivňující školní přípravu vstupují také fyzické prvky, jakými jsou rozdíly věku či pohlaví a konečně také sociální a sociokulturní části jako vzdělanostní úroveň rodiny nebo etnická příslušnost daného žáka.

S Průchovým dělením následně souvisí vnitřní a vnější vlivy, které si nyní uvedeme. Ty si můžeme pomyslně rozdělit do tří kategorií. Vnitřní vlivy působící na člověka a jeho školní přípravu patří převážně do sekce psychických faktorů a jsou z velké části vrozené. Vnější vlivy lze rozdělit do dvou druhově odlišných kategorií. První oblast se týká vlivů vnějších zahrnující faktory pedagogické – jedná se o instituci školy, klima školní třídy, učitele a jeho styly výchovy a částečně sem patří také role vrstevníků. Poslední skupinu si vydělíme jako sociologickou a spadat sem bude vliv rodiny a prostředí, v kterém člověk vyrůstá, ať je tím myšleno prostředí v užším smyslu nebo v širším smyslu.

Následující vybrané podmínky byly z velké části inspirovány z heslovité prezentace od Sotákové a druhé prezentace od Zieleniecové, jež obě slouží jako výukové podklady

pro vysokoškolské studenty. Pro potřeby diplomové práce byly nicméně podloženy adekvátní literaturou.

3.1 Vnitřní podmínky mající vliv na školní přípravu

U vnitřních vlivů si musíme rozlišit dvojí kategorii, a to podmínky fyzického a psychického charakteru. Vnitřní vlivy mohou být buď žádoucí, nebo nežádoucí. Rozlišovat je můžeme i podle doby jejich vzniku na vrozené a na získané až v průběhu života. Tyto získané předpoklady k učení jsou typičtější u tělesných vnitřních vlivů. U faktorů ryze fyzických, které ovlivňují míru a kvalitu školní přípravy žáků, můžeme řadit nemoci nebo znevýhodnění vrozeného, a tudíž trvalého charakteru (Podmínky výchovy, 2009, cit. 2021-02-11).

3.1.1 Vnímání a pozornost

Psychický stav, který zajišťuje člověku soustředěnost na jednu činnost nebo jeden podnět, je důležitý pro pracovní ale také učební činnosti. U charakteristiky pozornosti je nezbytné uvést s ní související zaměřenost na určitý konkrétně vybraný objekt či jev, což souvisí s naší motivací onu věc vnímat. Kromě zaměření je velmi typické v procesu pozornosti také roztržitost, tedy nesoustředění na činnost, přeslechnutí, opomenutí, přehlédnutí a s tím spojení dopouštění se chyb (Čáp, 1993, s. 58– 59).

Při přemíře školní přípravy může vznikat větší únava, ta se samozřejmě zvyšuje také na konci pracovního týdne nebo na konci školního roku. Domácí příprava se liší také podle svědomitosti žáků a s ní spojenou větší nebo menší mírou únavy. Zatímco velmi svědomití žáci se přípravě na školu, myšleno domácí přípravě mimo samotnou výuku, věnují i pět hodin denně, a překračují tudíž i běžné trvání pracovní doby dospělých, žáci nesvědomití domácí přípravě mimo výuku věnují sotva 15 minut. Tyto rozdíly v délce pozornosti a s ní spojené únavě jsou následně značné a jejich souvislost můžeme vidět ve vnějším okolí žáka, které se mu buď velmi věnuje, aby žák dosáhl úspěchu, nebo naopak mu příliš pozornosti nedává (Čáp, 1993, s. 175).

3.1.2 Motivace a zájmy

Motivace jako popud člověka konat pro vlastní uspokojení se dělí na dva typy. Vnější motivy nevedou k uspokojení vlastních potřeb jedince, jsou realizovány, pouze pokud za ně existuje druhotné uspokojení. Žák se ve škole učí pouze pro dobré známky, které ocení jeho rodiče nebo učitelé, případně se učí pod pohrůzkami. Pokud je ovšem žák

motivován vnitřně, učí se pro sebe a pro svůj zájem, a to i když nebudou vnější podmínky k učení příznivé, například žák nemá dobrý vztah s pedagogem, zájem rodičů o dítě není velký nebo jej nepřijímá vrstevnická skupina. Pedagogové by měli dbát na rozvíjení vnitřní motivace před motivací vnější (Helus, 2004, s. 120).

Pěstovat u žáků zájmy je ještě důležitější. Zájem se dá charakterizovat jako dlouhotrvající zaměřenost na určitou aktivitu, která vede k seberealizaci jedince. Člověk má poté snahu v takovýchto oblastech, například předmětech svého zájmu, daleko větší snahu poznávat, navazovat kontakty s lidmi z oblasti zájmu, prakticky shromažďovat objekty svého zájmu do sbírek a vynakládat úsilí spojení s oborem svého zaměření (Helus, 2004, s. 120).

Mýtem ve vzdělání se stává tvrzení, že by se děti neučili bez donucení. Spousta lidí ovšem spontánní učení se, které je především u malých dětí spojováno s přirozenou zvědavostí, zaměňuje se školním učením, které má jiné zákonitosti. Žáci ve škole se nicméně dokážou učit i bez nucení, ovšem musí v učební látce vidět smysluplnost, potom se do školní přípravy nebudou nutit, ale sami budou tuto činnost učení vyhledávat (Nováčková, 2008, s. 5).

Stejně tak domácí příprava nezáživné školní látky se může realizovat zábavnou formou. Kromě domácích cvičení, která jsou nejčastěji opakovací a upevňovací, mohou být taktéž kreativní. Žáci se mohou svého okolí vyptávat na zajímavé vzpomínky nebo pokládat otázky své rodině (Nováčková, 2008, s. 8).

Pro správnou funkci motivace nejsou dle Nováčkové (2008, s. 10) rozhodujícím známky, ale spíše zpětná vazba, která je svou definicí podobná hodnocení. Zpětná vazba žákovi podává informaci o jeho výkonu, tedy zda jej má směřovat stejným stylem nebo jej má pozměnit. Zpětná vazba také přichází dříve než hodnocení v podobě známky, které pořád jako forma hodnocení převládá. Zasahuje přímo do procesu učení a může jej korigovat. Zpětná vazba si za svůj cíl neklade nálepkovat žáka, netrestá jej, ani mu nedává žádnou odměnu, jejím účel je pouze věcně informovat.

3.1.3 Paměť

Školní práci žáka velmi ovlivňuje paměť, neboť tyto dva prvky jsou na sobě závislé. Z obecné psychologie je zřejmé, že každý člověk má krátkodobou paměť, která je schopná informace podržet jen v řádu vteřin a dlouhodobou paměť, která uchovává

poznatky i celý život. Oba druhy paměti jsou silně ovlivněny procesem zapomínání, kterým se mozek brání zahlcení (Petty, 2008, s. 9–11). Úspěšné učení, které vede k vhodné školní přípravě je aktivním procesem, v kterém si žák vytváří vlastní významy skutečnosti, o kterých musí přemýšlet. Učitel tomuto aktivnímu učení napomáhá tím, že žáky odměňuje, a to ideálně co nejdříve po správném výkonu a zároveň nezapomíná neustále opakovat již naučené (Petty, 2008, s. 12–15).

Ve školním prostředí je důležité aktivně pomoci fixování nových poznatků v dlouhodobé paměti. Fontana uvádí několik strategií, jak tohoto výsledku dosáhnout. Procesu zapamatování pomáhá zopakování, členění látky do zvládnutelných jednotek, význam a zájem o danou látku, stejně jako vizuální znázornění či spojování učiva se známou realitou. Naopak překážkou zapamatování může být úzkost, ale také retroaktivní interference, která nastává v případě, kdy si žáci hůře vybavují dříve naučenou látku a dokážou si vzpomenout jen na látku, kterou se učili naposledy (Fontana, 2014, s. 156–157).

Pokud se bavíme o paměti, která má bezpochyby vliv na školní přípravu žáků, musíme se také zmínit o pomůckách, které mohou se školní přípravou výrazně pomoci. Jedná se o mnémnické pomůcky, které jsou speciálně tvořené k tomu, aby usnadňovaly jedincovo vybavování. Lze sem řadit prosté uzly na kapesníku nebo také nejrůznější říkanky a asociace, které si člověk s výrazem, jež si potřebuje osvojit, může spojit (Fontana, 2014, s. 158). Dá se tedy říci, že samotná mnemotechnika je plná jistých triků, jak si něco jednoduše a rychle zapamatovat a jak si to stejně jednoduše vybavit (Hartl, 2015, s. 321).

3.1.4 Inteligence, rasa a gender

Do této kategorie byla úmyslně zařazena inteligence, pohlaví i rasová příslušnost, protože tyto části spolu souvisí především skrze různé zažité stereotypy, ač to na první pohled nemusí být natolik patrné.

Schopnost učit se je vůbec nejdůležitější předpoklad školní úspěšnosti. Schopnost jako vrozená danost, která se příliš nemění, tak je vnímána inteligence. Vlastní úroveň intelektu ale Helus (2004, s. 106–107) stanovuje spíše v interakci s prostředím. U současných dětí je již několik desítek let pozorován nárůst inteligence. Tento poznatek nelze přiřadit k vlivům genetickým, ale je možné jej vysledovat v zlepšeném

zdravotním stavu dětí díky kvalitnější stravě, zlepšující se školní výuky nebo díky nové možnosti v komunikaci. Dříve byla inteligenci přisuzována pouze genetickým danostem, nicméně dnes je daleko více chápána jako vlastnost získaná zkušeností v kontaktu s okolím a ovlivněná více samotnou výchovou než pouhou přirozeností (Fontana, 2014, s. 120). Forma výchovy, která má vliv na žákovy schopnosti, lze vidět v rodinách s nižším SES (socioekonomickým statusem), neboť v těchto rodinách se dětem méně předčítá a většinou nemají v bytě žádnou místnost, ve které by se mohly bez rušení učit (Fontana, 2014, s. 126).

I etnická příslušnost je velmi diskutovaným činitelem ve školní přípravě a v míře úspěšnosti takovýchto dětí. Výzkumy, které zkoumaly souvislost testů inteligence a etnických menšin ukázaly, že zkoumaný vzorek amerických bílých obyvatel, pro které je test primárně navržen, daleko více respektuje školní požadavky a metody než tamější mexická menšina, která se zajímá spíše o praktické profese týkající se jejich kultury a způsobu života. Tyto výzkumy byly prováděny již v 60. letech, nicméně i na vzorku Afroameričanů v USA nebo kastě nedotknutelných v Indii či u Maorů na Novém Zélandu je vidět, že rozdíl v inteligenci, a tedy úspěšnosti, je zde dán v důsledku kulturních a sociálních rozdílů a samozřejmě i kvůli socioekonomickým disproporcím mezi majoritou a minoritou (Havlík a Kořa, 2007, s. 86–87).

V České republice je obdobnou menšinou romská populace. I zde je viditelný rozdíl ve školní přípravě a na ni navazující školní úspěšnosti způsobené prostředím vnějším, tedy sociálním a kulturním. Dále se přidává i bariéra jazyková a odlišný životní styl (Havlík a Kořa, 2007, s. 87).

Mezi další typické bariéry, které se objevují v přístupu ke vzdělání, je pohlaví. Tato nerovnost pokračuje do dnešní doby. Rozdílnost lze vidět v přístupu k výchově chlapců a dívek. Toto dělení se týká také předmětů, které mají jednotlivá pohlaví odlišné. Dívky navštěvují domácí práce, chlapci mají ve škole jako vyučovací předmět vyhrazené dílny. Stejně tak Havlík a Kořa (2007, s. 84–85) píší o výsledcích studie, v které se dokládá, že i přístup a postoje k učení jsou u obou pohlaví vnímány rozdílně. Tento jev má spojitost se sebesplňující předpovědí, která je zde reprezentována jistým očekáváním, které sebou genderová role nese. Tento člověk je poté nucen společností očekávání splnit.

I co se týká úspěšnosti, jsou zde vidět rozdíly mezi oběma pohlavími. Dívky jsou spíše úspěšnější na základní škole, na střední škole se stávají více úspěšní chlapci před dívkami (Havlík a Kořa, 2007, s. 84–85). Dívky jsou dle předsudků taktéž na úspěch více orientované a z neúspěchu mají strach (Helus, 2004, s. 144).

Helus (2004, s. 144) vzhledem k pohlaví komentuje zajímavé zjištění, ve kterém se znovu objevují tradiční představy až předsudky, které jsou ke každému pohlaví vázány. Pokud mají dívky silnější zájem o matematiku a jejich výsledky jsou velmi dobré, dochází k rozporu mezi očekáváním pedagogů a učitelů, kteří k dívkám většinou nepřístupují jako k matematicky nebo přírodovědně nadaným žákyním. Dospívající dívky se tak mohou snažit zbavit tohoto příliš velkého neočekávaného úspěchu a na matematické nebo přírodovědné předměty rezignují

Rozdílné edukační přístupy u chlapců a dívek, zahrnující různé styly učení, odlišný postoj k učení i jiný prospěch, jsou neustále podrobovány různým výzkumným šetřením. Průcha uvádí poznatek Vomannové z roku 1995 (Průcha, 2013), ve kterém lze vidět velmi výrazně tzv. sexovou diferenci v užívání počítačů u německých žáků a studentů. Co se motivace k učení a ke škole týká, Průcha uvádí Švandův poznatek z roku 1989 (Průcha, 2013), že lze zjistit rozdíly mezi pohlavími především v oblastech důvěry ke škole, u které dívky méně často projevují krajní nedůvěru než chlapci. Obdobně lze zjistit, že dívky jsou ke svým školním výkonům kritičtější než chlapci. Nicméně co se týká studijních znalostí, dosahují chlapci lepších výsledků než dívky. Tato informace je Průchou uváděna dle studie Kalibro z roku 1995, která se zaměřuje na studijní výsledky z českého jazyka, matematiky a humanitního základu, přírodovědného základu a cizích jazyků (anglický a německý). Tento trend potvrzuje i mezinárodní zjištění výsledků vzdělávání PISA, která opakovaně prokazuje, že dívky mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci. Dle mezinárodních výzkumů přírodovědného a matematického vzdělání TIMSS se tak potvrzuje stereotyp, že chlapci vynikají více v matematických a přírodovědných disciplínách a dívky v jazycích, přičemž u chlapců a dívek jsou v českém prostředí rozdíly mezi znalostmi nevyšší (Průcha, 2013, s. 150–156).

K těmto rozdílům může docházet z různých příčin. Výzkumníci se dle Průchovy interpretace (2013, s. 159–166) kloní k tomu, že vzdělávací prostředí je ve školách

nastaveno příznivě spíše pro dívky. Toto příhodnější prostředí mohou ovlivňovat pedagogové-ženy, které nejčastěji s převahou nad mužskou částí vyučují na základních školách. To může mít pro chlapce negativní efekty odrážející se i na jejich vzdělávacích snahách, ač je jim věnováno dle interpretace Baileyové (Průcha, 2013) celou jejich školní docházku více pozornosti než dívkám.

3.1.5 Charakter a temperament

Charakter i temperament patří do kategorie lidských vlastností, které tvoří jedinečnou osobnost daného člověka, a proto je můžeme směřovat v jedné podkapitole.

Lidské vlastnosti, které mají souvislost s morálkou, jsou označovány jako charakter. Ten není vrozený, ale ovlivňuje jej prostředí a postupem času bývají tyto hodnoty jedince zvnitřňovány, neboť si je spolu s vlivem okolí spoluvytváří. Vývoj charakteru velmi ovlivňuje edukace dítěte, a to jak v prostředí instituce, tak v neformálním prostředí rodiny nebo vrstevníků. V těchto interakcích se tvoří uvědomění toho, co je žádoucí a správné a co je nesprávné. Prosazování těchto žádoucí charakterových rysů se může dít skrze zákazy, příkazy, pomocí výhrůzek, ale tako správným vzorem a ideálem, který jedinec sleduje. Tento vzor mu dávají vnější činitelé, kteří jeho morální chování formují (Helus, 2004, s. 111). Můžeme říct, že charakterové rysy stejně jako temperament jsou sice vnitřními faktory, jež ovlivňují učení dětí, nicméně je patrná i velká souvislost s vnějšími podmínkami, které školní přípravu a potažmo úspěšnost a neúspěšnost ovlivňují.

Další informace se již budou týkat výhradně temperamentu, který se z hlediska ovlivňování školního výkonu, školní úspěšnosti a neúspěšnosti a školní přípravy jeví jako zajímavější.

Samotný temperament, který vymezujeme jako soubor vrozených vlastností jedince, a jeho citové prožívání může mít vliv na školní přípravu, ačkoliv temperament se upravuje učním už v brzkých letech výchovy. Klasické rozlišení temperamentu podle Hippokrata na choleryky, flegmatiky, sangviniky a melancholiky většinou můžeme vztáhnout i na přístup k učení těchto jedinců. Cholericí bývají netrpěliví a často rychle a impulzivně jednají, sangvinici bývají bezstarostní a optimističtí, flegmatici mohou vykazovat větší množství lhostejnosti a melancholici mají tendenci k hlubokému citovému prožívání (Helus, 2004, s. 109–110).

Z tohoto rozvrstvení bychom si tedy mohli odvodit, že cholericí by měli mít sklon školní přípravu podceňovat, flegmaticí ji ve větší míře mohou ignorovat a daleko více se o její úroveň mohou snažit děti s převahou melancholického prožívání.

Typy temperamentu rozdělili různí výzkumníci do několika kategorií. První z nich navrhli Thomas a Chessová v roce 1977 (Keogh, 2007). Ti mluví o dětech snadno zvladatelných, obtížně zvladatelných a pomalých. Snadno zvladatelné děti se projevují svou přátelskostí a oblíbeností a dobře se sžívají se změnami. Na druhé straně děti ze skupiny obtížně zvladatelných, respektive problémových, často bývají nepředvídatelné, změnám se přizpůsobují hůře, jsou vznětlivější a mohou vytvářet neshody se spolužáky. Děti pomalé potřebují delší čas na změny a jejich zapojení do školního procesu bývá slabší (Keogh, 2007, s. 31–32).

Jiný pohled na temperamentové rozřídění přináší výzkum Caspi a Silva z roku 1995 (Keogh, 2007). Ti vyčleňují pět temperamentových skupin: nekontrolovatelný, inhibovaný, sebevědomý, stagnující a přizpůsobivý. Nekontrolovatelný jedinec má problém se schopností udržet dostatečnou pozornost. V tomto typu převládají chlapci nad dívkami. Inhibované děti byly v nových situacích nekomunikativní až bojácné a projevovaly se více roztěkaně. V tomto případě bylo určeno více dívek než chlapců. Sebevědomí jedinci se rychle adaptovali na novou situaci a jejich přístup k poznání byl velmi kladný. Stagnující žáci se vyznačují bojácností a sebekritikou, ale jejich chování je v normě, udrží pozornost a na úkol se soustředí. Skupina dětí přizpůsobivých je podobná dětem s temperamentem sebevědomým, nicméně jsou ve svém sebevědomí průměrnější (Keogh, 2007, s. 32–33).

Nevyhovující temperament v součinnosti s vlivy prostředím, především nevyhovujícím rodinným zázemím poté může zvyšovat riziko problémových situací ve škole. Zároveň Keogh (2007, s. 47–55) upozorňuje, že negativní temperamentové rysy jsou částečně dědičné.

3.1.5.1 Temperament a úspěšnost ve škole

Na učení ve škole mají vliv různé temperamentové charakteristiky, a to vytrvalost, aktivita a roztěkanost. Keogh (2007, s. 66–74) interpretuje výzkum Martina et al. Aktivita je dána na škále od velké až přehnané činnosti po malé zapojení a nízkou energii. Roztěkanost dítěte souvisí s pozorností, kterou věnuje své práci. Vytrvalost

popisuje ochotu žáků pokračovat v řešení i nesnadných úkolů. Obdobně jako u aktivity je i zde rozpětí škály v rozmezí málo vytrvalých jedinců až dětí, které jsou extrémně vytrvalé a mnohdy s úkoly ani nedokážou skončit. Toto spojení temperamentu se školním úspěchem je možné sledovat spíše u starších dětí. Temperament dětí tedy přímo významně ovlivňuje především soustředění na daný úkol, zároveň nepřímo působí na postoj učitelů nebo vrstevníků, kteří na žáka zpětně podle tohoto kritéria nahlíží a znovu tím mění sebepojetí dítěte, a tudíž i výsledky učebního procesu.

3.1.6 Nemoci a poruchy

Školní přípravu mohou z oblasti vnitřních faktorů snižovat také běžné krátkodobé nemoci, jako angína nebo virózy, které mají vliv na jedincovu náladu, výkon i pozornost. Na druhé straně ovlivňují školní učení a možnost dosáhnout úspěchu samozřejmě i dlouhodobé choroby, které nepříznivě ovlivňují vztahy s okolím, činnost jedince a způsob jeho života. K dalším obtížím, které mohou ovlivnit školní přípravu, dále řadíme různé poruchy učení, chování nebo pozornosti (Čáp, 1993, s. 181). Některé z těch nejčastějších si zde uvedeme.

Poruchy učení dělíme do různých kategorií podle toho, jakého nedostatku se týkají. Pro všechny ovšem platí, že nejsou poruchou intelektu a ani nesouvisí s nevhodným chováním. Všechny poruchy učení vycházejí z abnormálních dysfunkcí projevující se v kognitivních oblastech žáka. Jedinec se s jejich projevy setkává od raného dětství, ale nejtypičtěji se objeví až po zahájení školní docházky. Ve školním prostředí se setkáme s poruchami čtení tzv. dyslexií, s poruchami psaní tzv. dysgrafií, dysortografií jako poruchou, která znemožňuje správné ovládnutí pravopisu či dyskalkulií tedy poruchou projevující se v matematické disciplíně v nezvládnání lehčích početních úkonů. Z méně typických poruch si můžeme uvést dyspinxii jako poruchu v oblasti kresby, dysmúzií, která je spojena s absencí talentu v hudbě či dyspraxie jako motorickou neobratnost jedince, která stojí na pomezí poruch učení i chování (Čačka, 2000, s. 195–197).

Poruchy řeči a jazyka taktéž představují problém, který můžeme přiřadit k faktorům určujícím školní přípravu. Žáci mohou mít problémy s mluvením, s vyslovováním konkrétních hlásek, hláskových skupin či s nahrazováním hlásek jinými hláskami nebo jejich úplné vynechávání, případně může jít o celkovou ztrátu schopnosti mluvit tzv. afázii (Čačka, 2000, s. 198).

S poruchami chování, které jsou způsobené organicky, se ve školství setkáme především se dvěma, s hyperaktivitou a hypoaktivitou. Pro hyperaktivitu je typický neklid, tedy pohyb, který je zbytečný, až nadbytečný. Takový jedinec má problémy ve školní přípravě, neboť bývá nesoustředěný na vlastní práci i na učitelův výklad, rozruší jej jakékoliv podněty, často se taktéž brzy unaví a jeho vytrvalost není příliš vysoká. Na druhé straně hypoaktivita je označení pro snížení aktivity. Všechny úkony, které jedinec vykonává, zaberou spoustu času. Hypoaktivní jedinec mívá i snížené komunikační schopnosti a v kolektivu dětí nebývá průbojný. I zde bude školní příprava omezena (Čačka, 2000, s. 199).

Neurózy se negativně promítají do školní práce a jejích výstupů, ale většinou jsou výsledkem spojení různých faktorů. U dětí se v důsledku školního stresu a přílišného důrazu na prospěch nebo přepínání objevují depresivní stavy nebo třeba hysterické stavy, strachy, či úzkosti (Čačka, 2000, s. 204–206).

3.2 Vnější podmínky ovlivňující školní přípravu

O vnějších podmínkách hovoříme v souvislosti se sociálními a přírodními okolnostmi, v kterých se výchova a vzdělávání uskutečňují. Tyto okolnosti jsou spolu s objektem výchovných snah ve vzájemném vztahu. Týkají se hlavně životního prostředí člověka, v kterém se pohybuje (Podmínky výchovy, 2009, cit. 2021-02-11).

Odpovědi na otázky o vlivu prostředí na formování jedince přináší mimo jiné také sociální pedagogika (Kraus a Poláčková, 2001, s. 11). V okruhu této disciplíny se totiž objevují charakteristiky prostředí, a to prostředí rodiny nebo prostředí školy, stejně tak vymezení lokálního prostředí, které jedince obklopuje a do jehož vymezení zahrnujeme především bydliště žáka. Velkou část sociální pedagogiky tvoří problematika volného času nebo různých vrstevnických skupin (Kraus a Poláčková, 2001, s. 25). Všechny tyto aspekty, kterými se toto odvětví pedagogiky zabývá, si můžeme klást do vnějších faktorů, které ovlivňují školní přípravu žáka.

3.2.1 Prostředí

Zastřešující výraz pro vnější faktory přináší pojem prostředí, který si nejčastěji spojujeme s prostředím životním. Prostředí můžeme velmi obecně charakterizovat jako prostor, který má každý jedinec vymezený a který tedy rozvíjí osobnost daného člověka.

Prostředí, do kterého se rodíme, nás samozřejmě celoživotně velmi významně poznamenává (Kraus a Poláčková, 2001, s. 99–103).

Rozeznáváme také různé typy prostředí. Na žáky má největší vliv prostředí lokální, které se pojí s bydlištěm žáka a dále prostředí regionální, které je určeno širší sociální skupině. Ještě menší úroveň dělení pak představuje mikroprostředí, které se pevně vztahuje k prostoru, ve kterém jedinec pobývá, nejčastěji se tedy bude jednat o prostředí rodiny a školní instituce. Prostředí samozřejmě můžeme dělit i podle jeho funkčnosti. Rozlišujeme poté prostředí obytné, pracovní nebo rekreační. V prostředí nalezneme i 3 základní složky, které jsou spojené – prostředí přírodní, kulturní a společenské (Kraus a Poláčková, 2001, s. 99–100).

Životní prostředí a jeho zhoršená kvalita se také podepisují na životě každého člověka a neblaze působí především na vývoj dětí. Například zvýšená koncentrace olova v těle zhoršuje pozornost dítěte a to má problémy s kázní ve škole. Nepříznivé účinky na žáka a jeho soustředěnost ve školní přípravě mají také rodiče kuřáci. Stejně nepříznivě působí také hluk, který můžeme typicky vztahovat k velkým městům. Zde stejně jako v případě znečištěného prostředí dochází u dětského organismu k snížené vnímavosti a naproti tomu se objevuje zvýšená úzkost a agresivita jedinců. Mareš se zmiňuje, že hluk je ve velkých městech typicky koncentrován ve velkých komplexech panelových domů stejně jako na hlučné ulici v městské hromadné dopravě. Přesto že je město spojené s větší mírou znečištěného prostředí, větší anonymitou a úzkostností, představuje pro mnoho lidí také daleko více příležitostí pro práci i zábavu (Čáp a Mareš, 2007, s. 70–71).

Ve výchově má prostředí svou zásadní roli. Kraus a Poláčková (2001, s. 106–107) vymezují funkci situační, která poukazuje na konkrétní prostředí, v němž se výuka odehrává, může to být třída, místnost v domě, na hřišti atd. Tento typ prostředí tvoří pro výchovu, stejně tak jako pro školní přípravu, jistou „kulisu“. Toto pozadí může působit různými směry. Může mít veskrze pozitivní dopady, nebo může působit negativně.

Funkce výchovná je bezpochyby velmi důležitá. Každý jedinec se v různém druhu prostředí chová jinak. Pro jedince je daleko přínosnější spontánní výchova. Lepší výsledky ve výchovném procesu bude mít takový žák, který má menší pocit, že je

vychováván. Tento argument tedy vychází lépe pro domácí školní přípravu, pokud možno neformální (Kraus a Poláčková, 2001, s. 106–108).

Regionální prostředím by se dalo označit prostředí dnešních krajů, přičemž každý z nich má trochu jiná specifika. Tyto odlišnosti lze spatřit v přírodních podmínkách, stejně tak v kultuře (Kraus a Poláčková, 2001, s. 128). Dle šetření PISA z roku 2015 máme k dispozici data, která ukazují, jaké vlivy mají zkoumané faktory na školní výsledky žáků v přírodovědeckých a matematických disciplínách, okrajově také ve čtenářské gramotnosti. Z těchto dat vyplynulo, že rozložení úspěšných žáků se situuje do velkých metropolí především tam, kde je vyšší socioekonomický status obyvatel. Ve všech disciplínách se Praha stala nejlepším krajem v počtu úspěšných žáků a nejhorší ve všech zkoumaných oblastech se ukázaly kraje na severu Čech, které jsou tradičně vnímané jako průmyslové – tedy kraje Ústecký a Karlovarský (Brusenbauch Meislová et al., 2018, s. 13).

3.2.1.1 Lokální prostředí a jeho typy

Pro pedagogické působení prostředí na osobnost, chování a v neposlední řadě také přípravě do školy, a tedy míry školní úspěšnosti nebo neúspěšnosti, je potřeba si blíže přiblížit lokální prostředí. Pojem prostředí je v tomto kontextu možné zaměnit za výraz místa bydliště.

Lokální prostředí tvoří skupina lidí žijící na ohraničeném území, která má společné tradice, hodnoty a symboly. V rámci lokálního prostředí bydliště si můžeme určit prostředí venkovské, městské nebo velkoměstské, přičemž jak městské, tak velkoměstské prostředí mají shodné znaky (Kraus a Poláčková, 2001, s. 126).

Pro městské protřídí je typičtější konzumní způsob života a také povrchnější mezilidské vztahy. Svou úlohu v městském prostředí má také anonymita, kterou lidem poskytuje daná lokalita, zároveň se lidé i méně znají a nesetkávají se příliš se svými sousedy. Město je také daleko více dynamické a proměnlivé a je zde omezena míra společenských autorit (Kraus, Poláčková, 2001, s. 126). Zvláštním druhem městského prostředí se stávají sídlištní zástavby, které tvoří mezi tamějšími obyvateli ještě anonymnější vztahy, především pokud jsou obytné komplexy vsutku rozsáhlé. Místa tak mohou fungovat jako samostatně žijící kolonie, ve kterých mají lidé možnost

navštěvovat služby i přírodu, která v současné době již bývá součástí sídlištního komplexu (Musil, 1985, s. 17).

Venkovské prostředí stojí k městskému prostředí v protikladu. Lidé bydlící na vesnici mají blíže k přírodě, ale často dále ke kulturnímu vyžití a k službám, které jsou ve městech považovány za samozřejmost. Vesnice taktéž udržují ve větší míře lidovou kulturu a daleko významnější úlohu pro děti hraje škola a učitelé, než je to u dětí žijící ve městech (Kraus a Poláčková, 2001, s. 126).

Tento rozdíl mezi oběma druhy prostředí se čím dál více stírá, je to dáno především změnou venkova. Nicméně pořád platí, že typ lokality, v které žák vyrůstá, má souvislost se školní úspěšností. Děti z větších měst mají většinou lepší výsledky ve škole než děti z vesnice. Dle starších výzkumů z 50. let jsou tyto rozdíly viditelné pouze v některých oblastech intelektu. Například verbální schopnosti jsou rozvinutější u dětí z velkoměst. Ty mají také vyspělejší abstraktní myšlení. Tento trend nemusí mít nutně souvislost pouze s prostředím, ale obecně i s rodinami, které v městském prostředí vychovávají děti k větší školní zodpovědnosti a vedou je častěji k dalšímu vzdělávání. Venkov má blahodárnější vliv spíše na chování, hrozí zde méně záškoláctví (Kraus a Poláčková, 2001, s. 130–131).

3.2.2 Rodina

Na rodinu se musíme dívat především ze sociologické perspektivy. Sociologie jako věda o lidské společnosti si rodinu klade do jádra svého zkoumání, neboť podle klasické představy se každá společnost skládá z rodin. Každá rodina je pak tvořena manželským párem a jejich dětmi. Tato představa rodiny je typická pro novověké myšlení, začíná se objevovat s nástupem osvícenství. Starověk a středověk za rodinu pokládal společenství lidí, kteří žili na jednom místě, tzv. pod jednou střešou (Možný, 1990, s. 17). Sobotková (2001, s. 22) rodinu označuje za systém, tedy soubor částí, které mají mezi sebou určité vztahy.

Pojetí rodiny se nutně muselo vyvíjet v čase. Pro minulost i současnost platí, že rodina je označení malé skupiny lidí, která je spojená citovými vazbami a pokrevními pouty. Rodina jako institucionalizovaný útvar spojuje lidi vazbami manželskými, rodičovskými nebo obecně příbuzenskými. Samozřejmě je možné rozlišit rodiny podle jejich blízkého vztahu na rodiny nukleární, které tvoří rodiče a jejich potomci, a dále

na rodiny rozšířené, jež v sobě zahrnují vzdálenější příbuzné (Kraus a Poláčková, 2001, s. 78–79).

Velice důležitou úlohu, kterou rodina zastává, je výchova. O výchově se zmiňuje Kraus a Poláčková (2001, s. 41) jako o činnosti, která je podmíněna životem a život sama podmiňuje. Nepostradatelný vliv vytváří rodinné zázemí také v oblasti socializace jedince. Stejně jako výchova je i socializování celoživotní proces, kterým se člověk včleňuje do společnosti, neboť přijímá určité vzorce chování, jazyk, kulturu, poznatky a hodnoty dané společností, v které vyrůstá. Kromě rodiny, jež tvoří spíše primární socializační bod, se proces zespolečňování odehrává také prostřednictvím vrstevnických skupin, mezi přáteli, ve škole, v práci a také pomocí masmédií (Kraus a Poláčková, 2001, s. 54). Lidé se socializují hlavně z toho důvodu, že mají potřebu někam zapadat, být mezi lidmi (Kraus a Poláčková, 2001, s. 56).

Rodiny dnešní doby jsou charakteristické tím, že mnohé její funkce plní jiné sociální instituce. Zároveň už není nutné rodinu legitimizovat sňatkem, proto je množství rodin zakládáno partnery, kteří spolu žijí bez uzavření manželství. Rodiny jsou ale také dle sociologických průzkumů křehčí než rodiny dřívější doby. Dochází k rozvodovosti, která postihuje i děti, neboť většina rozvedených manželství děti vychovává. Důležitým aspektem je také odkládání rodiny na pozdější dobu života. Celkově se dá říct, že se prodlužuje čas, po který spolu rodiny obývají společnou domácnost. Na druhé straně je ale současný trend rodinného života poznamenán menším množstvím společně stráveného času, neboť rodiče jsou nuceni trávit větší množství dne v pracovním procesu, než tomu bylo dříve. S dětmi pak nemohou trávit dostatek kvalitního volného času a stejně tak může docházet k poznamenání přípravy potomků na školní povinnosti (Kraus a Poláčková, 2001, s. 84).

V sociologii rodiny se setkáváme s nerovným přístupem k ekonomickým zdrojům. Ukazatelé SES (socioekonomický status) v sobě zahrnují vzdělání i míru respektu společnosti k vykonávanému povolání (Možný, 2002, s. 80– 81). Tento ukazatel má velký vliv na životní šance jedince. Jedny z podmínek, které určují školní úspěch a tím i možnost získat vyšší vzdělání a lepší uplatnění na pracovním trhu, je kulturní kapitál rodičů. O kulturním kapitálu hovoříme v souvislosti se vzdělaností a celkovou úrovní kultivovanosti rodičů. K realizaci kulturního kapitálu je potřeba ekonomického kapitálu,

který představuje úroveň bohatství rodiny. Bohatší rodiče poskytují dítěti kvalitnější stravu, dostatek možností cestovat a tedy i více příležitostí pro rozšíření obzorů. Zároveň si finančně zajištěnější domácnost může dovolit poskytnout žákovi vlastní dětský pokoj a s ním spojený klid na školní přípravu. Jako třetí faktor zasahuje do jedincových životních šancí kapitál sociální, který v sobě zahrnuje konexe a široké okruhy známých (Možný, 2008, s. 103–104). V podstatě lze říci, že dobré socioekonomické zázemí vytváří efekt svatého Matouše, tento příměr z bible poukazuje na to, že škola je nejprospěšnější pro žáky, jimž se rodina věnuje, vytváří jim příznivé prostředí pro učení a nabízí jim dostatek motivace. Takový žák má jen ty nejlepší šance stát se výkonný ve školních výsledcích, a tudíž také úspěšný a odměňovaný. Naopak dítě ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí často selže a nutně se tedy potkává se zklamáním učitelů i rodičů. To jej od učení demotivuje, a proto se mu začíná vyhybat, čímž ovšem produkuje jen další neúspěch. Vzdělání tak rozdílly paradoxně pouze zvyšuje (Kalhous, Obst, 2009, s. 77).

Původ dítěte má velký vliv na školní výkon, dokonce se prokazuje být silnější než vliv vzdělávací instituce především pro věk dětí 8–11 let (Možný, 2002, s. 91). Je tedy jasné, že ačkoliv by dle teoretického rámce měla na úspěšnost dětí mít největší vliv inteligence, která je rozvíjena školní přípravou, a na školní úspěch by měl mít nárok každý, ať už pochází z jakkoliv hierarchicky postavené rodiny podle jejího SES, přesto tomu tak není. Velká část příležitostí jedince je ovládána výše popsanými sociálními vlivy (Možný, 2002, s. 95).

Z daného účinku rodiny na žákovo vzdělání dále vyplývá, že pokud je tedy jeden z rodičů méně vzdělaný, automaticky úrovni vzdělání nepřikládá tolik důležitosti. Naopak u dětí, které mají jednoho rodiče vzdělaného (minimálně středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou), se objevuje daleko větší podpora a metodické vedení jak ve škole, tak i v zájmových činnostech. Samozřejmě to ale nutně nemusí fungovat v kauzálním vztahu. Mareš a Čáp (2007, s. 66–68) upozorňují, že vzdělání rodičů je spíše orientačním faktorem. Je možné, že méně vzdělaní rodiče, kteří ve svém volnu čtou hodnotnou literaturu a věnují se například umělecky zaměřenému koníčku, ale z různých důvodů nemohli studovat na vyšší úrovni, budou tyto vzorce chování předávat i svým dětem. Stejně tak vysokoškolsky vzdělaní lidé, kteří tráví volno neproduktivně a kontrolu učební činnosti dětí provádí zběžně nebo vůbec,

nebudou na vzdělání svých potomků působit jako příznivý vzor. Nicméně dle mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti víme, že lepších školních výsledků dosáhnou žáci, jejichž domácnost je plná knih, ideálně pokud je ve městě, kde žijí také knihovna či knihkupectví. Výzkumy TIMSS taktéž dokazují, že daleko větší vliv na školní přípravu má rodinné zázemí než třeba vlastní žákův styl učení (Kalhous a Obst, 2009, s. 165).

Vzdělávání dětí průměrná rodina většinou neznevažuje, protože ví, že to je vklad do budoucnosti jejich potomků. Ovšem mohou se vyskytnout dva extrémní póly rodiny. Může se stát, že rodina je velice upnuta na školní výsledky dětí a snaží se všemi prostředky dosáhnout jejich nejlepší možné úrovně, a proto může docházet k přetěžování jedinců. Na druhé straně jsou rodiče, kteří nechávají vzdělání a školní přípravu čistě na instituci školy (Matoušek, 2003, s. 70).

Přesto je interakce školy a rodiny velmi důležitá. Poznamenává to také Čáp a Mareš (2007, s. 64). Škola neovlivňuje pouze děti, ale také celé rodiny. Škola je spíše neosobní instituce, zato rodina plní funkci jakéhosi hlídače, který kontroluje domácí přípravu dětí, dbá na rozlišování dnů školní docházky a dnů volna a samozřejmě také sleduje školní prospěch. Nicméně spolupráce školy a rodiny by neměla být omezena pouze na doučování předmětů, které dítěti ve škole činí potíže. Rodiče by se měli zajímat především o to, co se dítě ve škole naučilo a sledovat by tak neměli jen prospěch, který patří k tradičním vnějším motivátorům. Tímto způsobem totiž rodiny dávají dětem špatný příklad do budoucna. Učí je, že školní příprava se dělá „pro něco“ nebo „proti něčemu“ a nikoliv „pro sebe“ (Nováčková, 2008, s. 43–44).

Komunikace a její realizace je v rodině také důležitá a ovlivňuje žákovu učení. Pokud není podnětná a rodiče disponují chudým slovníkem, pravděpodobně bude mít toto prostředí vliv na jeho správný psychický vývoj (Mareš, 2007, s. 67).

3.2.2.1 *Problematické rodiny*

Výše popsaný model rodin je spíše ideální, ovšem existují kulturní rozpory, které se dotýkají vztahu rodiny a školy.

V českém prostředí se vyskytuje problematika romských dětí a jejich rodin, které školu a učební proces a přípravu do školy nepovažují za důležité. Mareš uvádí, že romské děti nemůžeme hodnotit na škále našich inteligenčních testů, a tak je nevhodné označovat je

za intelektově podprůměrné. Vzdělání pro ně nepředstavuje důležitou složku budoucího života, neboť je pro ně důležitější přítomný okamžik. Jejich příprava do školy je tak značně zkrácena, případně chybí úplně (Čáp a Mareš, 2007, s. 65–66).

3.2.2.2 *Netypická rodina a její vliv na školní přípravu žáků*

Rodina, která není tvořena ústředním manželským párem, označujeme jako rodinu neúplnou a je zřejmé, že z pohledu sociologie jde o rodinnou formu atypickou, ačkoliv docela běžnou. Nejčastěji v rodině chybí otec, neboť 90 % osamocených rodičů jsou matky. Tato absence jednoho rodiče může být dána úmrtím, rozpadlým vztahem nebo dobrovolným rozhodnutím matky vychovávat dítě svobodně bez uvedení jeho otce (Sobotková, 2001, s. 129). Rodiny s jedním rodičem nemusí být nutně problematické, zhoršení školního prospěchu může být jen nárazové a děti se vyrovnají s nově nastalou situací během dvou až tří let. Sobotková (2001, s. 133) uvádí, že děti žijící s jedním rodičem se vyvíjejí lépe, než pokud žijí v rodině, kde jsou sice oba rodiče, ale prostředí je značně konfliktní.

Další variantou rodiny, která se vymyká jejímu tradičnímu pojetí, je rodina nevlastní, tedy nový systém vztahů, který vzniká po dalším sňatku jednoho z rodičů. Založení nevlastní rodiny znamená pro děti stres, mohou se objevit poruchy chování nebo horší prospěch související s menší mírou školní přípravy. Tento problém je způsoben většinou sníženou mírou pozornosti rodičů, která může být věnována probíhajícímu rozvodu nebo ve větší míře také novému partnerovi (Sobotková, 2001, s. 137–144).

3.2.3 *Bydliště*

Jedním z důležitých aspektů rodiny je její společné obydlí. Rodina bydlící ve svém domě nebo bytě jej často považuje za své území. Plocha bytu je samozřejmě dána ekonomickými možnostmi dané rodiny, obecně ale můžeme soudit, že největší obytná místnost je určena k hromadnému setkávání a tvoří centrum bytové jednotky. Obvyklý dům zahrnuje také pokoj pro rodiče a pokoj pro děti (Matoušek, 2003, s. 88–89).

Mareš se zmiňuje také o součinnosti faktorů vzdělání rodičů a velikosti místa bydliště. Vzdělanost rodičů je odlišná v různých lokalitách (Mareš, 2007, s. 68). I zde lze znovu upozornit na socioekonomický status lidí žijících v metropoli, který je vyšší, než status rodin žijících v pohraničních oblastech České republiky (Brusenbauch Meislová et al., 2018).

Samotná velikost rodiny je taktéž měřítkem školního prospěchu. Z dlouhodobých průzkumů ze 70. let od Davieho je zjevné, že děti z větších rodin podávají horší výsledky než děti, které vyrůstají jako jedináčci nebo mají jednoho či maximálně 2 sourozence. Příčinou tohoto fenoménu se stává to, že rodiče s více potomky nemají na jednotlivé děti tolik času jako rodiče s méně dětmi. V takto velkých rodinách pak nejvíce trpí prospěch nejstaršího z dětí, neboť to se mnohdy musí zároveň ještě starat o mladší sourozence (Fontana, 2014, s. 41).

V rodině by bylo logické myslet si, že sourozenci budou mít obdobné zájmy, obdobné rysy osobnosti, podobný vývoj a budou na ně uplatňovány obdobné výchovné styly, které se budou také týkat školy. Ovšem nemusí tomu tak být. Rozdělujeme totiž sourozenecké prostředí na sdílené a nesdílené. A ono nesdílené prostředí je značně specifické pro každé jednotlivé dítě. Zaleží samozřejmě na jeho vlastních zájmech, které mohou být odlišné od těch, které preferuje sourozenec, pravděpodobně si také vybírá jiné kamarády a ve škole jej mohou vyučovat jiní učitelé. Proto každý ze sourozenců může mít jiný systém školní přípravy a stejně tak odlišné školní výsledky, ačkoliv spolu sdílí tutéž rodinu a totéž obydlí (Čáp a Mareš, 2007, s. 70).

3.2.4 Vrstevníci

Vrstevnická skupina v období pubescence má na jedince větší vliv než rodina. Zhruba do 13 let bývá vrstevnická skupina, do které mladistvý patří, genderově homogenní, což se s nastupující pubertou začíná měnit a do vrstevnických skupin se dostávají členové opačného pohlaví. Vrstevníci plní sociální úlohu v životě mladého člověka, vytvářejí vlastní normy, postoje, hodnoty i styl komunikace, jejich porušení často znamená vyloučení z této skupiny. Vrstevnická skupina také zásadním způsobem ovlivňuje vztahy jedinců ke škole (Havlík a Kořa, 2007, s. 52).

Vrstevnické skupiny fungují také ve volném čase, kde mohou mít i pozitivní využití. Terapeutické peer programy mohou pomoci žákům s problematickým chováním znovu nastavit chování žádoucí pomocí speciálně vybraného vrstevníka ze školy nebo z volnočasové aktivity (Pávková, 2001, s. 36).

3.2.5 Učitel a jeho pedagogické styly

Školní příprava žáka závisí také na samotném učiteli. Na jeho osobnosti a také na stylech jeho práce se třídou. Obst (2016) rozeznává čtyři styly učitelovy práce.

Autoritářské řízení je velmi jednostranné. Žák se dostává do podřazené role objektu, neboť učitel má proces výuky pod svým dohledem a z velké části neumožňuje hlubší žákovskou participaci na výuce. Typickými výukovými metodami se stávají monologický výklad a přednášky. Tento styl práce má mnoho nepříznivých účinků na žáky. Těm se snižuje zájem o školní práci a ztrácí se jim zájem vytvářet iniciativní a kreativní náplň vyučování. V důsledku toho jsou žáci po psychické stránce vystaveni zátěži, neboť jim nejsou předávány správné vzorce chování (Obst, 2016, s. 153).

Protipólem autoritářského vzdělávacího systému je liberální styl učitele. Ten se vyznačuje neorganizovaným procesem, který vede učitel, jenž neklade takové nároky na vědomostní stránku výuky, a proto bývá žáky často oblíben. Nicméně takovýto pedagog nemá autoritu a často neřeší konflikty v kolektivu. Školní příprava logicky nemusí být tak náročná a může být zanedbávána (Obst, 2016, s. 153).

Demokratický styl řízení výuky se vyznačuje zájmem o žáka a o jeho individualitu. V tomto procesu vzdělávání bývají oceňovány vlastnosti jako ochota pracovat se zájmem, čestný a odpovědný přístup k práci. Tento postoj učitele má vliv i na chování žáků. Ti mají v učiteli větší důvěru, spolupracují s ním, jsou sebevědomější a samostatnější ve své školní přípravě i kolektivu, který je založen na dobrých vztazích (Obst, 2016, s. 153– 154).

Čtvrtým stylem, který Obst (2016, s. 154) vymezuje, je situační myšlení, pro které je typická úcta k člověku a snaha pochopit jej a porozumět mu. Důležité v tomto stylu řízení výuky je pochopit, že člověk je originální a neopakovatelný jedinec, který má vždy nějaký důvod pro své chování a učitel by tuto příčinu měl být schopen odhalit a porozumět jí.

Žádný z vymezených stylů není ovšem pevně daný. V odlišných pedagogických situacích lze využít mnohdy prvky jiných stylů řízení. Obst (2016, s. 155) označuje tento styl práce jako pružný. Správný styl práce učitele spolu se žáky je tedy dán analýzou hlavních faktorů, které se ocitají ve středu pedagogické situace. Je nutné zohlednit tedy podmínky práce a cíle, kterých má být dosaženo a samozřejmě také osobnost vyučujícího a jeho svěřenců.

3.2.6 Klima školy a školní třídy

Základem pro dobrou práci s kolektivem ve třídě se stává učitel, který se snaží poznat strukturu třídy jako sociální skupiny. Učitel diagnostikuje klima třídy, které je typické pro dané společenství v delším časovém horizontu. Tvůrcem třídního kolektivu je každý jednotlivý žák, skupinky žáků, ale také všichni učitelé, kteří danou třídu vyučují. Naproti tomu atmosféra ve třídě je jevem prchavějším a proměnlivějším, často je pozorovatelná jen během jedné vyučovací hodiny (Obst, 2016, s. 114–116).

Bezpečné klima je nutným předpokladem školního učení, jež bude mít smysl. Dle výzkumů, které se zaměřují na zkoumání mozku, vychází, že pro správné učení je důležitý pocit bezpečí a již několikrát skloňovaná smysluplnost. Ohrožený člověk nebude věnovat svou pozornost vyučování ani školní přípravě a velmi oslaben tak bude proces zapamatování si nových poznatků. Stejný argument dodává i psychologie, konkrétně Maslowova pyramida, která zobrazuje potřeby, které musí člověk uspokojit, aby mohl přejít k vyšším příčkám, jako je potřeba uznání nebo seberealizace. Bez základních potřeb jako je naplnění fyziologických nutností nebo právě potřeby bezpečí a lásky, nelze vyšší lidské potřeby uskutečnit. V takovém případě bude na děti ve škole působit velmi nepodnětné prostředí, ve kterém se vyskytuje šikana nebo kde se žáci bojí učitele kvůli jeho ironickým poznámkám či nekompromisnosti u zkoušení. Je proto na pedagogy, aby v první řadě zajistil vhodné prostředí podněcující kvalitní školní přípravu (Nováčková, 2008, s. 28–29).

3.3 Jak se děti učí

V této podkapitole, která svým založením souvisí s vnějšími i vnitřními vlivy si propojíme žáka a jeho styly učení s učitelem a jeho přístupem ke vzdělávacímu procesu, který zahrnuje především zpřístupnění učení. Učitel pracuje s vnitřními vlivy žáka, především s motivací. Díky této kauzální souvislosti se uzavře tato kapitola, která obě relativně oddělené skupiny vlivů na učení žáka, spojuje.

Každý jednotlivý člověk má trochu jiné způsoby, jakými se učí. Rozlišujeme tedy různé možné styly učení, které souvisí s kognitivními styly, tedy zvláštnostmi žáků ve vnímání i ve všech poznávacích procesech (Čáp, 1993, s. 241). V některém případě žáci preferují vizuální styl učení, který souvisí s velmi rozvitou obraznou pamětí. Jiný jedinec bude potřebovat ke svému učení netradiční místo nebo polohu, případně

jakýkoliv pohyb, proto se také tento styl nazývá pohybový. U dětí se také velmi často objevuje mechanický styl učení, který spočívá v memorování učiva bez jeho hlubšího pochopení. Tento styl často učitelé preferují, tzv. chtějí slyšet přesně to, co má dítě zapsané v sešitě, vlastní interpretace obsahu pak není hodnocena jako úspěšné zvládnutí požadavků. Tento memorující styl je také jednou z příčin toho, proč u dětí může přetrvávat odpor k učení jako celku (Mareš, 1998, s. 11–17).

K učení, které by mělo smysl a mohlo by se označit jako efektivní by tedy neměl žák zkoušet různé styly a metody, které nemusí být vždy přínosné, ale správné učení by mělo probíhat nápodobou podle vzoru. U starších žáků už lze předpokládat, že jsou schopni si vhodné postupy učení vyhledat v příručkách a jejich školní příprava bude smysluplná (Mareš, 1998, s. 15).

Kromě stylů učení rozeznáváme také různé přístupy jednotlivých žáků k učivu. Podle Entwistle z roku 1986 (Mareš, 1998) jsou to tři přístupy, které mají odlišnou motivaci, vlastní záměr a pracují i s jinými procesy a přinášejí i odlišné výsledky. Zařadit sem můžeme přístup povrchový, hloubkový a strategický. U povrchového přístupu je motivací snaha vyhnout se neúspěchu a splnit tedy podmínky tak, že žák učivo jednoduše reprodukuje. V procesu učení je povrchový styl složených z izolovaných částí a výsledkem je neporozumění celku, neboť učivo nebylo propojeno se stávajícími znalostmi. Hloubkový přístup naopak pracuje s žákovou motivací, jedinec má o učivo zájem a touží mu skutečně porozumět. V procesu učení kombinuje operační učení, ve kterém žák zkoumá jednotlivé přístupy, přičemž nevhodné zavrhuje, s učením pružným, ve kterém spolu myšlenky a důkazy jedinec propojuje v celek. Výsledek hloubkového přístupu k učení může být dvojitý. Může se objevit částečné nebo hluboké porozumění a to právě vzhledem k použitému procesu učení. Hluboké porozumění nejlépe dokazuje pružné učení. Třetí přístup k učení nazývá Entwistle jako strategický. Motivací tohoto přístupu je mít dobrý prospěch, cílem se tak stává jednoduše uspět, a to jakýmkoliv možným způsobem. Tomuto cíli je přizpůsoben také proces, který kombinuje dříve zmíněný operační proces s pružným procesem s porozuměním. Výsledkem je sice porozumění, ale jeho úroveň je odlišná od hloubkového, tedy zájmového, učení (Mareš, 1998, s. 39).

Při školní přípravě jako takové je kromě stylu učení důležité také žákovo vlastní pojetí učení, tedy především to, proč se učit, kdy a kde k učení má docházet, dle jakých metod se učit nebo z čeho se učit. Na vlastní přístup k učení poté má vliv žákova osobnost, stejně jako jeho životní zkušenosti, učební strategie nebo konkrétní učební úlohy, které má jedinec řešit (Mareš, 1998, s. 62).

Děti se na školu mohou připravovat různě, ale záleží i na škole a pedagogovi, jaké zvolí vyučovací strategie. Robert Fischer (2011) navrhuje 10 různých vyučovacích strategií, kterými lze podpořit v nejlepší možné míře úspěšné učení. Tyto body zahrnují vlastní učení myslet pomocí přiměřeně obtížných úkolů, kladení otázek druhým i sobě samému, plánování, diskutování nad problémem, o kterém děti přemýšlejí a mentální mapování, které dětem pomáhá uspořádat si své dosavadní vědomosti. Dále také možnost divergentního myšlení, jež tvořivě přistupuje k učebnímu procesu, kooperativní učení, které využívá spolupráci s vrstevníky v procesu učení, individuální vedení s pomocí a s možností, jak se učit. V poslední řadě Fisher (2011, s. 7–9) uvádí hodnocení jako kladnou zpětnou vazbu toho, co se děti naučily a nakonec tvorbu učebního společenství ve třídě, ke které patří dobré klima či vhodné vztahy žáků s učiteli.

Každý člověk je jiný, stejně tak je odlišný i mozek každého jedince. Preferovaný styl učení se vyvíjí v dětství a přetrvává následně po celý život a stejně jako mozek je i on specifický pro každou osobnost. Učební styly můžeme podle Ginnise (2002, s. 35–37) roztřídit do kategorií podle obecných přístupů, na kterých jsou založené. Ve výčtu sem patří:

1. přístup, který se zakládá na zpracování informací, tedy jak žák nový materiál nahlíží a jak jej vnímá
2. přístup s ohledem na osobnost a její jednotlivé typy
3. přístup založený na inteligenci
4. přístup, který se zaměřuje na rozložení mozku a hemisfér, které jsou v učení dominantní
5. přístup týkající se okolního prostředí, které v sobě zahrnuje zvuk, světlo, teplo
6. přístupy, které mají své založení v sociální interakci, tedy jak jsou navazovány kontakty s jinými osobami

Pro optimální učení je pro Ginnise (2002, s. 62) důležité, aby učitel nabídl různé styly učení, byl optimistický a pozitivně motivovaný a energický. Prostředí, v kterém se učení odehrává, by mělo být příjemné (správná teplota i vlhkost vzduchu, ovšem stejně důležité jsou i libé vůně a redukce nepříjemných zvuků a samozřejmě také přijatelná výzdoba) a nakonec k efektivnímu učení je nutné posilovat sebevědomí žáků, často používat pochvaly a snažit se převádět záporné hodnocení v kladné vyzdvihnutí předností.

4 Neúspěšnost a její příčiny

Do této doby jsme se zabývali především úspěšným učením, případně faktory, které mají na školní přípravu vliv, ale explicitně to nemusí být vždy pouze vliv negativní. V rámci této práce je proto nutné se blíže seznámit s neúspěchem žáka a jeho možnými příčinami.

4.1 Komunikace učitel-žák a její vliv na neúspěšnost žáka

Komunikace mezi žákem a učitelem ovlivňuje žákův výkon i jeho přístup k učení a v konečném důsledku má vliv na úspěch žáka ve školních předmětech. Vliv komunikace také nebývá pouze jednorázový vzhledem ke konkrétní situaci, ale její nevhodná podoba může vyústit v dlouhotrvající osobnostní syndromy. Helus (2004, s. 136) popisuje dva z těchto možných syndromů, na něž se nepříznivě podepisuje nevhodný komunikační styl.

První je syndrom naučené bezmocnosti, který si můžeme charakterizovat tím, že učitelé mají určité žáky zaškatalkované v určitých pozicích, a i když by žáci rádi změnili svou situaci a investovali do své školní přípravy více času, stejně se pedagog u zkoušení bude doptávat na podrobnosti do té míry, až žáka „nachytá“ na neznalosti a potvrdí si tak své předsudky o zařazení žáka do určité kategorie. Žák ztrácí motivaci k úsilí, neboť ví, že již nemá valný smysl (Helus, 2004, s. 137). Tento styl komunikace je velmi podobný modelu sestupné komunikační spirály, kterou Helus (2004, s. 129) taktéž popisuje. Pokud učitel vychází z dojmu, že je žák neschopný bude se na jeho neúspěchy více orientovat a tím pádem nebude žák vystaven dostatečnému působení úspěchu, což povede jen k prohlubování neúspěšnosti a rezignaci žáka, stejně tak rezignaci učitele. Svůj neúspěch žák bude kompenzovat zhoršeným chováním, načež pedagog reaguje negativním názorem na celého žáka, čímž se konflikt ještě více prohlubuje.

Syndrom neúspěšného žáka je druhý naučeným syndromem. Tento postoj se od prvního popsaného liší tím, že jej nezpůsobuje primárně pedagog, ale celkové působení různých vnějších činitelů, tedy například i rodiny. Tito vnější činitelé u žáka zdůrazňují především neúspěchy, kterých se žák dopustil, a žák proto věří, že sám ani již úspěšný být nemůže. Přestává tedy věřit ve své schopnosti, není motivován k tomu vynakládat na školní přípravu dostatek úsilí, neboť to dle jeho mínění nemá smysl, většinou se také orientuje na jiné životní aspekty, než které je možné vidět ve škole (orientuje se

například více na vrstevnické skupiny) a vůči škole i učitelům zaujímá kritické postavení. Žák se tak dostává do bludného kruhu, z kterého lze jen těžko vystoupit (Helus, 2004, s. 137).

Pedagog by taktéž měl vzít v úvahu i žákův relativní úspěch nebo neúspěch. Žáci relativně neúspěšní mají nižší výsledky, než učitelé očekávají a než intelektové schopnosti předvídají. Naopak žáci relativně úspěšní jsou klasifikováni jako jedinci, kteří vykazují lepší míru prospěchu, než jaké okolí dle jejich schopností čeká. Relativní neúspěšnost je spojena s výchovnými chybami ale také s nižší mírou motivace nebo nepodnětnými sociokulturními podmínkami. Naproti tomu relativně úspěšní žáci bývají k lepším výkonům svou výchovou i sociálním prostředím donuceni (Čáp, 1993, s. 247).

4.2 Neúspěšnost podle předmětů

V této části si velmi stručně ukážeme, že neúspěšnost je rozdílná v předmětech tzv. základních, do nichž řadíme jazyky, matematiku a přírodovědné předměty, a předmětech vedlejších, jejichž zástupci jsou nejčastěji tzv. výchovy, v kterých se dle stereotypu „špatné známky nedávají“.

Školní předměty rozlišujeme na teoretické, tedy jazykové, přírodovědné, společenskovední a matematické, dále na předměty, v jejichž rámci převládá činnost praktická (pracovní činnosti) a na předměty, ve kterých převažuje umělecká složka (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova). V rámci těchto předmětů školní úspěšnost hodnotíme odlišným způsobem (Matějček a Klégrová, 2011, s. 249).

Klasifikace z českého jazyka nejčastěji odráží pravopisné znalosti každého jednotlivého žáka. Vědomosti nabitě v rámci výuky mateřského jazyka jsou totiž nutným předpokladem pro další vzdělávání. Prospěch, a tedy i míra úspěšnosti v českém jazyce je daleko náchylnější na působení deprivacních a subdeprivacních činitelů než matematika, ač ta patří do stejné kategorie naukových předmětů. Pro tento fenomén hovoří také to, že horší úspěšnost v českém jazyce zažívají děti umístěné v dětském domově, dětí alkoholiků a dětí označené jako nechtěné; ty všichni nutně postrádají rodinnou vřelost (Matějček a Klégrová, 2011, s. 255). Naopak matematický prospěch a s ním spojený neúspěch daleko více reflektuje intelektové schopnosti dítěte.

Naukové předměty a případný neúspěch v těchto oborech, jakými jsou dějepis, zeměpis nebo přírodopis, jsou většinou způsobeny nezájmem dítěte o danou disciplínu. Nicméně žáci hodnocení vyučujícím jako celkově neprospívající mají k těmto předmětům vřelejší vztahy, pokud je předmět zajímavý a zároveň jsou výukové metody dostatečně záživné (Hraše a Kopáč, 1967, s. 96–97). Stává se tedy jen zřídka, že by dítě bylo neúspěšné ve všech těchto naukových předmětech současně. Kromě nezájmu může za neúspěchem v této oblasti stát také nízká míra pozornosti, paměti nebo usuzování. Nezájem ale sám o sobě může mít mnoho příčin. Může se objevit jako reakce na pedagoga, který předmět vyučuje a jehož se dítě bojí, nebo jej může zapříčinit nevhodné zkoušení či málo zajímavý výklad. V těchto naukových předmětech je pro domácí přípravu žáků druhého stupně vhodné využít tzv. metodu magnetofonu, která pomáhá dětem úzkostným připravit si probíranou látku. Matějček a Klégrová (2011, s. 258–259) uvádí, že si dítě nahraje, co si z přečtené kapitoly pamatuje a následně si záznam přehraje a kontroluje jeho správnost. Tímto způsobem pracuje s textem efektivněji, než aby jej jen pasivně četlo.

Předměty klasifikované jako umělecké většinou nejsou z hlediska školního prospěchu hodnoceny jako závažné. Pokud se objevuje neúspěšnost ve výtvarné výchově nebo tělesné výchově, pak se může jednat spíše o postižení dítěte; nejčastěji jde o lehkou mozkovou dysfunkci a je potřeba tento problém ověřit (Matějček a Klégrová, 2011, s. 259–260).

Zhoršený prospěch v různých předmětech, jejichž výčet jsme si výše uvedli, a s ním spojená neúspěšnost, může být prvotním příznakem vážného onemocnění, například zhoršující se epilepsie, dětské psychózy nebo může být způsobeno poškozením mozku vlivem úrazu nebo zánětem mozku v podobě encefalitidy (Matějček a Klégrová, 2011, s. 248).

4.3 Neúspěšnost a její dopady

U neúspěchu jako protikladu úspěchu může stejně protikladně zapůsobit vliv motivace. Motivační činitelé, kteří vedou k selhání, jsou dle Heluse (1979, s. 102) frustračního charakteru, povahy konfliktů mezi danými motivy anebo mohou být výsledkem přílišné a tedy nevhodné motivace.

Frustrace a s ní spojené nelibé pocity a úzkosti mají velký význam při vzniku neúspěchu. Spojení frustrace a selhání má své kořeny v domácích podmínkách nebo ve škole a v přístupu pedagoga. V rodině může docházet k frustraci fyzické, při které je dítě doma tělesně trestáno. V tomto případě je školní neúspěch většinou ještě zhoršen, neboť se dostavuje odpor ke škole (Helus, 1979, s. 102–103).

Učitelův přístup může být stěžejní příčinou toho, proč se dítě cítí být ohroženo psychicky. Chybný přístup učitele se objevuje ve chvíli, kdy si pedagog o žákovi stanoví očekávání jeho neúspěšnosti a dává mu to najevo, například nezáměrně svým ironickým tónem nebo zcela evidentně veřejně před celou třídou. Podobná frustrace se u žáka může objevit, pokud učitel žákovi nedá možnost, aby předvedl správný výkon, například tím způsobem, že se nevyjadřuje jasně v tom, co po žácích vlastně požaduje. Zde dochází k porušení potřeby výkonu. Frustraci žák může zažít také v situacích, které provázejí rozpaky. Učitel může negativně působit na úspěch také u schopných jedinců, kterým nedává takovou možnost využít plně vlastní aktivity a vlastního nadšení. Tato frustrace, která má dlouhodobý charakter, působí na žáka trýznivě a vede k obranným reakcím, kterými si žák tímto způsobem od napětí ulevuje. Tato úleva může mít podobu agrese, a to jak slovní, tak i fyzické. Jedinci, kteří mají tendenci reagovat agresivně, si nejsou ochotni svůj neúspěch připustit a obviňují učitele jako aktéra frustrace. Kromě agrese si žák může ulevovat i kompenzací, tedy vyhledáváním náhradních cílů, v kterých může zažít úspěch. Třetí možným způsobem, jak si od frustrace ulevit je uniknout například do fantazijních snění. Frustrace dle Heluse (1979) vedoucí k neúspěchu může být jedincem také bagatelizována před spolužáky, ačkoliv jim horší výsledky nejsou lhostejné. Objevit se také může jakési pseudoracionální vysvětlení situace neúspěchu, kterou mohou neúmyslně podporovat rodiče, kteří věří, že žák ve skutečnosti za své neúspěchy vůbec nemůže. U některých žáků se může objevit i regrese jako důsledek neúspěšného výkonu, například při zkoušení. Jedinec mívá své chování srovnatelné s mladšími žáky. Vážnější situace nastává v případě, kdy si žák zvolí jako cestu z frustrace únik. Ten se může projevit změnou v chování, dítě může začít chodit za školu nebo může unikat do nemoci. V nejzávažnějších případech, kdy je neúspěch ve škole kombinován ještě s neúspěchem ve vrstevnické partě nebo v rodině, se může dítě uchýlit i k výtržnostem a kriminálnímu jednání (Helus, 1979, s. 102–107).

Školní výkon nepříznivě ovlivňují vnitřní motivační konflikty. Helus (1979, s. 107–108) uvádí čtyři základní konflikty motivací. V prvním případě se střetávají dvě pozitivní síly, které žáka nutí vybrat si buď učení, o které má zájem, nebo vrstevnickou skupinu, která ale školní úspěch nepovažuje za zásadní. Dosažení obou cílů zároveň je v tomto případě nemožné, a žák často volí spíše pozornost svých vrstevníků na úkor snížení školního úspěchu. U druhého konfliktu dvou negativních sil je žák nucen se rozhodnout mezi dvěma situacemi, které jsou obě klasifikovány jako špatné. Neprospívající jedinec se má například více učit, nebo bude trestán. Třetím typem konfliktu jedné pozitivní a jedné negativní síly si můžeme objasnit na příkladu žáka, který sice učení rád nemá, ale ví, že jej za splnění požadavků a daného úspěchu bude čekat odměna. Čtvrtý druh konfliktu v sobě zahrnuje střet několika pozitivních sil s několika negativními silami a je v podstatě podobný jako konflikt dvou sil. Vzniká ve vztahu k učivu, ale také k učitelům, rodičům, spolužákům. Žák se dostává do rozporuplného vztahu, jehož důsledkem je počátek negativního chování.

Posledním bodem, který lze označit jako příčinu neúspěchu je nemotivovanost. Motivovanost a výše výkonu nemají tendenci stoupat donekonečna. Ukazuje se, že v určitém bodě se míra motivace přehlčí a výkon se již nemůže dále zvyšovat, naopak má tendenci klesat. Přemotivovaní jedinci mohou dokonce úplně selhat (Helus, 1979, s. 108–110).

4.4 Neúspěch a motivace

Pokud žák neočekává úspěch v daném předmětu, pak k němu pravděpodobně ani nenalezne kladný vztah. Problém tkví v motivaci (Petty, 2008, s. 37). Motivaci ve školní přípravě lze jednoduše vysvětlit jako vědomí toho, proč se chci učit. Petty (2008, s. 40–41) uvádí několik důvodů, proč se žáci na výuku připravují:

1. konkrétní učební látka je dobrá pro praktický život
2. učením získá žák úměrnou kvalifikaci a díky ní si bude moci získat lepší pracovní pozici
3. učení se u žáka pojí s dobrými výsledky a úspěch je tedy něco, co posiluje žákovo sebevědomí
4. dobrá příprava do školy jako podmínka uznání od učitele nebo spolužáků

5. nerealizovaná školní příprava bude mít nepříjemné důsledky, například v podobě zklamaných nebo naštvaných rodičů
6. učení se zajímavých poznatků
7. zábavné vyučování

Z výše uvedeného vyplývá, že žáci musejí mít dostatečnou motivaci pro to, aby se školní přípravě věnovali, ideální je pokud je těchto faktorů v žakově životě vícero a mohou se spolu kombinovat a vzájemně posilovat.

4.5 Učitel a jeho vliv na neúspěšnost žáka

Učitel kromě výukového stylu ovlivňuje úroveň žakova úspěchu a neúspěchu svými dojmy, které o žakovi získá. Většinou se jedná o zařazení jedince do určité kategorie podle prvního pohledu. Těmto tendencím v hodnocení podléhají skoro všichni lidé, nicméně pedagog by si tyto předsudky a stereotypy měl odpustit. Tyto jevy pomáhají učiteli lépe žáka zařadit podle primárních rysů do určité skupiny. Pokud je tedy žák hodnocen na základě svého oblečení, své mluvy, svého pohlaví nebo společenského či rasového pohledu, učitel má tendenci na něj tímto hodnocením nazírat kdykoliv, tedy i když negativně zařazený žák učitele překvapí pozitivní reakcí nebo pozitivně zaškatulkovaný jedinec učitele zklame. Pokud mluvíme o stereotypch v hodnocení jedinců, nesmí pozornosti uniknout ani zmínka o sebenaplňujícím se proroctví, které popisují Rosenthal a Jacobson. Pozitivní očekávání tak přináší pozitivní výsledek (Pygmalion efekt) a negativní očekávání na sebe váže i negativní odezvu od žáků (Golem efekt). Tyto stereotypy je možné i racionálně vysvětlit. Učitel, který se domnívá, že někteří jeho žáci mají neobvykle vysokou inteligenci k nim i jinak přistupuje, a tudíž předpokládá pozitivní výsledek. Věnuje jim daleko více času a pomoci při zvládnání obtíží s učivem (Petty, 2008, s. 68–69). Vliv školy a osobnosti učitele na školní přípravu žáků je tedy poměrně výrazný.

Na učitele stejně jako na žáka může mít vliv také momentální nálada, tedy jistý citový stav. U žáků je nálada spojena i s prostředím, ve kterém vyrůstají, u učitelů může mít velký vliv na její výkyvy, například tělesná únava. Učitelé by si tyto stavy měli uvědomovat, protože účinky proměňujících se nálad mají vliv na celou třídu, na její klima i na její úspěšnost. Žáci by tak ideálně u učitele jako u osoby, kterou mají respektovat, měli vědět, na čem jsou (Fontana, 2014, s. 220–221).

4.6 Hodnocení a jeho ovlivnění školního úspěchu nebo neúspěchu

Výše už bylo psáno, že hodnocení je nedílnou součástí školního procesu vyučování a ukazuje míru školní přípravy žáků. Sloužit má jak učiteli, tak i žákovi jako zpětná vazba o smysluplnosti a pochopení probírané látky. Hodnocení je jednou z nejtěžších školních aktivit a to pro obě strany. Z pohledu žáka je hodnocení školní práce spolurozhodujícím momentem v jeho motivaci k učení (Slavík, 1999, s. 13). Hodnocení ovlivňuje i pracovní klima třídy, dá se tedy říci, že kvalitní hodnocení určuje kvalitní školní práci (Slavík, 1999, s. 15).

Problémem, s kterým se žáci setkávají ve školní praxi, je fenomén chyby, která vede k neúspěchu. Chyba je vnímána jako nepřijatelný rozpor se vzorem, který ukazuje, jak by správně měla situace vypadat. Chybou tedy rozumíme odchylku od správného výsledku. Sama o sobě chyba nelze zjistit jinak než bez hodnocení, nicméně chybou by se žáci neměli nechat demotivovat od školní přípravy, ale naopak měli by ji podle ní upravit (Slavík, 1999, s. 71).

5 Současné školství v tzv. distanční výuce

Tato kapitola se věnuje aktuálnímu tématu, které se ve vzdělávání nesmí opomenout. Jedná se o vzdělávání na dálku a jeho různé podoby shrnuté pod termín distanční výuka. Tato oblast zájmu, která vychází především z tematických zpráv České školní inspekce, se zaměřuje na zavření škol v období jara 2020 – květena 2021. Tato etapa ve vzdělávání žáků byla následně také zahrnuta do dotazníkového šetření této diplomové práce.

5.1 Distanční výuka

Na začátku roku 2020 se do českého školství zavedlo nové slovní spojení distanční výuka. Tu lze jednoduše vysvětlit jako formu výuky, ve které je mimo běžné prezenční, osobní docházky, výuka vedena jiným, nejčastěji dálkovým, způsobem. Tato forma výuky byla v minulosti termínem využívaným ve vzdělávání dospělých, kteří kvůli své časové či místní bariéře nebyli schopni vzdělávat se prezenčně (Zlámalová, 2007).

Dnes je výraz distanční výuka, výuka na dálku nebo on-line vzdělávání spojeno s výukou žáků v době pandemie COVID-19 (Česká školní inspekce, 2020 – květen, s. 4). Metodické doporučení pro distanční vzdělávání tyto termíny nesměšuje a naopak jasně vyděluje. Nadřazený pojem distanční vzdělávání jakožto vzdělávání mimo školní zařízení v sobě obsahuje dva rovnocenné pojmy: on-line a off-line výuku. On-line výuka je vedena nejčastěji prostřednictvím internetu a skrze digitální technologie a speciální programy, přičemž se vyděluje synchronní a asynchronní on-line výuka. V synchronní výuce se žáci a vyučující potkávají na daných platformách v daný stejný čas, zatímco v asynchronní podobě zde společná práce ve virtuálním prostředí realizována není. Off-line výuka naopak neprobíhá na internetu a digitální technologie pro výuku nejsou nezbytné. Zadávání úkolů je většinou zprostředkováno telefonicky, písemně či ojedinele osobně (Ministerstvo školství, 2020, s. 8–9).

Charakteristickým znakem distanční výuky je ztráta domácí pohody, neboť vzdělání kolonizovalo domov a nebylo možné si od něj odpočinout změnou prostředí, jak se to děje v prezenční výuce vedené ze vzdělávacích institucí. Utrpěl především kvalitně vedený dialog mezi žákem a učitelem. Z distanční výuky se vytratilo spoustu interakcí, jež online prostředí nenahradí, jako příklad nabízí Kment (2020, cit. 2022-02-12) nonverbální komunikaci. Z výzkumu PAQ Research vyplývá, že škola s rodiči

ve většině případů sice komunikuje hodně, nicméně pro žáky je tento styl výuky daleko méně motivující, neboť nedokážou žákům předat smysl toho, proč se učí. Zároveň výuka nekonající se tváří v tvář vzala žákům možnost setkávat se s vrstevníky, čímž žáci, dle svých slov, trpěli nejvíce.

Ve výuce vedené z domova pomocí digitálních technologií byly 3 % dětí znevýhodněny, neboť nevlastnily adekvátní vybavení nebo na výuku neměly doma dostatečně zajištěný klid a prostor nebo nedisponovaly kvalitním internetovým připojením. Dalších 5 % žáků mělo k digitální technice omezený přístup, neboť ji současně využívalo více členů domácnosti. Mnoho žáků se tedy přes období uzavřených škol výuky nemohlo dostatečně účastnit. Jsou to především ti z nich, jejichž rodiny jsou nízkopříjmové a mají nižší vzdělání. Podobný problém týkající se nerovnováhy vybavenosti musely kromě žáků řešit také školy. I mezi nimi je propastný rozdíl v technickém vybavení, především v ICT oblasti, a to hlavně mezi velkými a středně velkými základními školami (Kment, 2020, cit. 2022-02-12).

Co se týká znalostí, dle holandských a belgických studií se ukazuje, že žáci nedosáhli žádného studijního výsledku. Dle České školní inspekce až 49 % žáků výuku v distančním prostředí, která je obecně náročnější, pouze pasivně sleduje, ale nezapojuje se do ní. Výuce v on-line prostředí totiž nejvíce chybí aktivizující prvky, jakými jsou přezkoušení a krátké úvodní testy (Kment, 2020, cit. 2022-02-12).

Velký vliv měla on-line výuka také ve skladbě předmětů. Ty se zaměřovaly pouze na tzv. jádrové předměty jako jazyky a matematika, ostatní předměty vyučovány nebyly nebo pouze ve velmi omezené míře. Také hloubka probíraného učiva byla omezena, stejně jako vhodné upevnění. Většinou docházelo pouze k pasivně předávaným znalostem, které následně učitelé testovali po znovuotevření škol. To se velmi podepsalo na obecné školní úspěšnosti žáků (Kment, 2020, cit. 2022-02-12).

Na první vlnu distanční výuky nebylo po stránce technické připraveno takřka 80 % škol. I na novou podobu výuky skrze on-line média byla schopna reagovat pouze zhruba polovina pedagogů (Federičová a Korbel, 2020, s. 1). Dle zjištění České školní inspekce je nicméně pozitivní, že většina žáků se do komunikace s učiteli pomocí technologií typu Microsoft Teams, Google Meet či Skype zapojila. Pokud žáci neměli k dispozici informační technologie, mohli se do plnění úkolů začlenit pomocí předávání učiva

v konkrétně určených dnech, vylepení úkolů na vchod školy, vhození materiálů do schránky nebo pomocí komunikace pouze přes mobilní telefon či za pomoci neziskové organizace, která spojení zprostředkovala. Zhruba 9 500 žáků v první vlně onemocnění nicméně zůstávalo bez kontaktu s jakoukoliv realizací výuky (Česká školní inspekce, 2020 – květen, s. 4–8).

V době distanční výuky bylo na většině škol také zmírněno hodnocení, většinou se klasifikační stupnice zkrátila a obsahovala pouze známky 1, 2, 3. Taktéž na základních školách často dominovalo hodnocení slovní a velmi se tak pro žáky využívala popisná a nehodnotící zpětná vazba (Česká školní inspekce, 2020 – květen, s. 21).

V druhé vlně distanční výuky, která byla realizována od podzimu 2020 až do jarních měsíců a zabírala tedy většinu školního roku 2020/2021 se dle zprávy z inspekčních činností České školní inspekce podařilo některé aspekty distanční výuky zlepšit. Především je nutné říci, že distanční vzdělávání je již zakotveno v zákoně a stává se povinnou součástí výchovy. V tuto dobu se dle zjištění zapojily všechny školy a velmi výrazně se zmenšilo množství žáků, kteří se nijak nezapojovali do výuky. Učitelé na svých školách také velmi často upravovali vzdělávací plány a učivo vhodnou formou redukovali. Tato redukce se týkala hlavně výchovných předmětů, častěji také naukových předmětů než předmětů vnímaných jako hlavní, jimiž jsou český jazyk, cizí jazyk a matematika (Česká školní inspekce, 2021 – březen, s. 10– 11). V oblasti hodnocení v této druhé vlně pandemických opatření se jeví jako pozitivní i zjištění, že pedagogové ve větší míře než na jaře mění způsoby svého hodnocení žáků a častěji využívají průběžné slovní hodnocení (Česká školní inspekce, 2021 – březen, s. 50).

5.2 Pohled žáků

Dle České školní inspekce a jejich výzkumu v první vlně koronavirové epidemie v 2. pololetí školního roku 2019/2020 vychází, že žáci shledávají mnohé výhody distanční formy výuky. Z rozmanitého vzorku 1 767 dotazovaných žáků z různých škol v celé republice jasně vychází, že takřka polovina žáků (49 %) velmi vítala to, že jim distanční výuka přinášela možnost rozložit si výuku dle svého tempa a zároveň střídat různé činnosti. Třetina žáků (36 %) také podotýkala, že jim školní povinnosti trvaly kratší dobu než při klasické prezenční výuce nebo (34 % respondentů) uvedli, že se jim dostalo více zpětné vazby od učitelů, než je tomu v běžném režimu. Naproti tomu

v otázce nevýhod se 55 % dotázaných jasně shodovalo v tom, že je mimoškolní výuka připravila o sociální kontakty. Tento bod dominoval nad všemi ostatními (Česká školní inspekce, 2020 – listopad, s. 10).

Výuka z domova byla častěji realizována jen v některých dnech v týdnu, ale v minimálním rozsahu alespoň jednou za týden. I samotný komentář České školní inspekce uvádí, že optimální řešení pro distanční výuku je vést ji v menším rozsahu než výuku prezenční (Česká školní inspekce, 2020 – listopad, s. 11).

Žáci v on-line prostředí uváděli, že se nejčastěji vzdělávali za pomoci doporučených videí, dále byla jako častá forma práce používána samostatná práce, při které děti plnily úkoly, které jim byly učitelem zadány (Česká školní inspekce, 2020 – listopad, s. 12).

5.3 Pohled učitelů

Na druhou stranu se tematická zpráva České školní inspekce zabývala také názory učitelů, kteří první vlnu pandemie a distanční výuky komentovali. U vzorku 602 učitelů bylo zaznamenáno, že se kontakt s žáky a jejich rodiči odehrával většinu přes e-mail nebo skrze psané vzkazy, často také přes výukové online platformy jako MS Teams či Google Classroom a nebo také telefonicky. Zadávání samostatné práce bylo většinou realizováno jednou týdně, což koresponduje se sdělením žáků (Česká školní inspekce, 2020 – listopad, s. 14–15).

Za zmínku také stojí i to, že učitelé uváděli, že si zlepšili digitální schopnosti oproti dřívější době. Stejně tak třídní učitelé si pochvalovali komunikaci s rodiči, která byla v on-line prostředí četnější. Prohloubily se také vztahy třídních učitelů s žáky (Česká školní inspekce, 2020 – listopad, s. 16–19).

Distanční výuka z pohledu učitelů jistě znamenala větší míru zátěže, neboť bylo nutné realizovat ji pomocí různých komunikačních médií. Dále bylo potřeba proměnit vzdělávací obsah, výukové metody i hodnocení tak, aby jej bylo možné realizovat také v dálkovém vzdělávání (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 28). Toto stanovisko podporuje také esej z britského školního systému z prvních dní po začátku pandemie na jaře 2020, která popisuje obtížnosti učitelů, kteří se ze dne na den musí vyrovnat s naprosto odlišným výukovým prostředím, do kterého je nutné převést výukové materiály. V prvních dnech distančního vzdělávání u učitelů převládal pocit, že

distanční výuka je pouze neplnohodnotnou náhradou skutečné výuky. Učitelé také v prvních dnech distanční výuky velmi negativně hodnotili nedostatečné vzájemné interakce, které skrze dálkovou výuku pomocí internetového připojení byly realizovány (Yandell, 2020).

5.4 Návrat žáků k prezenční výuce

Pro návrat žáků do škol byl ve spolupráci s Českou školní inspekcí, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Národním pedagogickým institutem zpracován metodický pokyn, který měl pomoci především třídním učitelům s adaptací žáků po distanční výuce. Pro většinu škol byl tento metodický pokyn vhodnou podporou pro přechod mezi výukovými styly. Dle tematické zprávy České školní inspekce se nicméně asi desetina škol s doporučeními ani neseznámila (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9).

Adaptační období nicméně realizovalo až 98 % základních škol (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 16). V rámci samotného tzv. adaptačního období byly v přístupu pedagogů zaznamenány především dvě linie. Jedna z nich se zaměřovala na znovuzapojení žáků do prezenčního vyučování, což zahrnovalo především obnovení systematické přípravy na vyučování. Druhý přístup byl zaměřen na konkrétní žáky a jejich specifické potřeby, které bylo nutno zohledňovat. Jednalo se především o nejistotu z obnovené prezenční výuky a konce školního roku nebo navození příjemné atmosféry v rámci obnoveného třídního kolektivu (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9).

Pro snadný návrat žáků k výuce byl nejdůležitější postoj třídního učitele. Nicméně dle dokumentu České školní inspekce byl vliv tohoto faktoru málo využíván. Třídnické hodiny, které by měly sloužit pro opětovné stmelení kolektivu, byly v adaptačním období dle dat využívány zřídka (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9)

Po návratu dětí z distanční výuky zpět do škol se jako pozitivní ukázalo také to, že až 80 % škol upravovalo a zjednodušovalo svůj školní vzdělávací obsah i po zbytek školního roku a žáky vzdělávalo pouze ve stěžejních tématech, která mají být klíčová pro obsah navazující. Součástí návratu do prezenčního způsobu vzdělávání bylo především procvičování, opakování a upevňování učiva, které se probíralo při distančním způsobu vyučování. I díky tomu bylo nutno vzdělávací obsahy na další

měsíce upravit a selektovat z nich jen tu nejdůležitější látku (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9).

V režimu adaptace je důležité zmínit se také o systému hodnocení. V distanční výuce se hodnotila především participace na výuce, aktivní účast ve vyučování a plnění zadaných úkolů. V režimu běžné prezenční výuky také docházelo více k propojování klasifikace a slovního hodnocení, neboť se slovní hodnocení, případně jiné formy hodnocení, v distanční výuce osvědčily (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9).

Při shrnutí distančního vzdělávání lze tedy hovořit o kladech, které byly vneseny do způsobu vzdělávání. Jedná se především o velkou inovaci ve vzdělávacím procesu. Na druhou stranu se zde objevuje mnoho nepopiratelných negativních faktorů. Ten nejvýraznější ze všech je určitě délka s jakou bylo nutné vést výuku bez možnosti osobního propojení žáků a vyučujících. V rámci tohoto negativního jevu jsou zřejmé i dopady distanční výuky na žáky. Tyto důsledky jsou vázány na jednotlivé regiony a dané školy (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9). Nejvíce škol, jejichž žáci mají nejhlubší mezery ve stěžejních částech učiva, se nacházejí v kraji Ústeckém, Libereckém, Královéhradeckém a Karlovarském (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 32). V tomto směru se tak objevují velké nerovnosti mezi žáky napříč republikou. Někde jsou dopady nízké a efektivně napravitelné, jinde jsou nedostatky ve vzdělání z distanční výuky obrovské (Česká školní inspekce, 2021 – srpen, s. 8–9).

6 Vývoj školství na Tábořsku

V této kapitole, která stojí na pomezí literární rešerše a empirické části práce, se důležitou složkou stává zobrazení stručné charakteristiky vybrané oblasti, ve které proběhne výzkumné šetření. Zároveň se v této části objeví také oddíl týkající se důležité historie tábořského školství, které je velmi těsně spojeno s historií školství v celostátním měřítku.

6.1 Město

Město Tábor je druhé největší město v Jihočeském kraji, které se nachází na řece Lužnici. V roce 2008 zde žilo 36 tisíc obyvatel (IPRM, 2008). V současné době je to podle Sčítání lidí z roku 2021 cca 34 000 obyvatel (Český statistický úřad, 2021, cit. 2021-04-30).

Město bylo založeno roku 1420 částí sezimovoústeckých stoupenců Jana Husa na místě bývalého královského města Hradiště, které ovšem existovalo pouhých několik let a zaniklo na konci 13. století. Základní idea pro založení nové obce byla sice náboženská, ale husité si kromě jiného chtěli vytvořit nové město, nikoliv pouze dočasné ležení. Samotný název Tábor dostalo město podle hory Thabor u Nazaretu (Kuča, 2011, s. 406–410). V roce 1437 byl Tábor Zikmundem Lucemburským povýšen na královské město a dostalo se mu mnoho práv, stejně jako dodnes užívaného městského znaku (Kuča, 2011, s. 394).

Dynamický vývoj zaznamenalo město nejdříve v 15. století, posléze znovu na konci 19. století a na začátku 20. století, kdy se začínají budovat nové bytové jednotky (Kuča, 2011, s. 416–417). Patnácté století v Táboře je ale specifické i tím, že táborité velice podporovali rovnost pohlaví ve vzdělání (Nováková, 2013, s. 13). Již v 16. století se objevuje první záznam o tábořské školní instituci, která se nacházela za děkanským kostelem Proměnění Páně stojícím na hlavním Žižkově náměstí. Školám v Táboře se dle archivních zápisů nějaký čas dokonce dařilo lépe než školám v jiných částech země (Okresní archiv Tábor, cit. 2021-10-16). V trendu škol město Tábor pokračovalo a v roce 1939 se dle historika Stanislava Zity objevuje v táboře odborná škola pro ženská povolání – dnešní Střední zdravotní škola (Slavnostní otevření, cit. 2021-10-16).

6.2 Historie školství – vybrané části

Vzdělávací instituce, ať už se jedná o základní školy nebo střední školy, se v Táboře vyskytují v hojné míře. Tento trend je dán také tím, že se v Táboře nacházejí dvě velká sídliště, v nichž vzdělávací instituce primárního i sekundárního řádu zaujímají nedílné místo základního kulturního kapitálu.

Ke školám, které najdeme přímo v Táboře a jeho přímém okolí, musíme počítat také rozsáhlou sítí škol v přilehlých obcích na Táborsku. Přimo ve městě se nachází 6 základních škol, které zřizuje město Tábor, přičemž 4 z nich mají oba stupně. Další 4 školy nejsou zřízené městem, ale soukromou organizací, jedná se o speciální školu, základní školu při soukromém gymnáziu či církevní školu. V přilehlých obcích, které spadají do katastru bývalého okresu Tábor, nalezneme dalších 32 základních škol. Většina z nich má statut státní školy. Z tohoto čísla 32 je 22 škol mající i druhý stupeň a jsou tedy relevantní pro daný výzkum. Dohromady se tak dle stránek města Tábor, na kterých máme přehledný soupis školních zařízení, dostáváme na číslo více jak 40 základních škol a další 15 středních škol a odborných učilišť (Rejstříky škol – MŠMT, 2022, cit. 2022-02-11).

Školství jako celek má v Táboře velmi bohatou historii. První velkou školou, která se ve městě objevuje a jejíž prestižní tradice přetrvává do dnešních let, je Gymnázium Pierra de Coubertina. Tato škola vznikala postupně na popud měšťanů již roku 1750, neboť měšťská elita chtěla mít vlastní vyšší školu, jež by stála na pomezí klasických gymnázií a reálných škol. Po několika neúspěších a jednáních o výstavbu gymnázia nakonec město školu otevřelo v roce 1862 a stala se tak prvním reálným gymnáziem v celé rakouské monarchii, a tudíž rozpoutala kulturní život ve městě. Na vznik tábořského gymnázia následně reagovaly i jiné školy, například také v Praze na Malé Straně (Okresní archiv Tábor, cit. 2021-10-16). Roku 1892 byla škola nicméně přeměněna na klasické gymnázium, a to i přes odpor města (V místech bývalé, 2011, cit. 2021-10-16).

Pro historii tábořského školství je důležitá také zmínka o Vyšší hospodářské škole a hospodářsko-průmyslové škole zemské, která vznikla nedlouho po zahájení výuky na reálném gymnáziu v roce 1866. V roce 1900 byl škole udělen statut Královské české hospodářské akademie, čímž se stala vysokou školou. Vyšší a zároveň střední odbornou

školou se byla jmenována v roce 1996, nicméně již od roku 1919 neměla statut vysoké školy, ten převzala brněnská Vysoká škola zemědělská (Táborská „zemědělká“, 2016, cit. 2021-10-16).

Ze základních škol s bohatou historií je nutné vyzdvihnout především vzdělávací instituci nacházející se na Klášterním náměstí, dnešní náměstím Mikuláše z Husi. Budova školy vždy sloužila pro pedagogické aktivity a byla ustanovena již v polovině 19. století (V místech bývalé, 2011, cit. 2021-10-16).

Na historii vzdělávání pružně navázala Základní škola Husova postavena pro rozšiřující se obyvatelskou základnu města. Školní docházka zde byla zahájena v roce 1928 (Osmdesátiletá škola, 2010, cit. 2021-10-16).

Další základní školy zřizované městem byly vesměs postaveny až v druhé polovině 20. století, neboť byly určeny pro děti žijící na nově zbudovaných sídlištích. Jejich historie tak není příliš obsáhlá. V tomto případě se jedná o Základní školu Helsinská a Základní školu Zborovská (Rejstříky škol – MŠMT, 2022, cit. 2022-02-11).

7 Metodika

Na tomto místě bude rozepsán způsob, jakým se realizoval sběr dat pro empirickou část této práce.

7.1 *Kvantitativní a kvalitativní výzkum*

V pedagogickém výzkumu se používají obě techniky sběru dat – kvalitativní i kvantitativní.

Kvantitativní technika je založená na co nejobektivnějším a nejpřesnějším měření a svůj základ má v pozitivismu, to znamená, že cílem je formulovat takovou hypotézu, která se daným výzkumem testuje a ověřuje, přičemž je snaha tuto hypotézu falzifikovat (Skutil, 2011). Metoda falsifikace je spjata se jménem Karla Poppera a směrem kritický racionalismus (Chráska, 2007). Když nelze vyvrátit dané tvrzení nebo předpoklad, který v sobě hypotéza obsahuje, teprve poté ji můžeme označit za platnou. Ovšem nikdy ji nemůžeme považovat za danou a neměnnou, i nadále je nutné tuto hypotézu přezkoumávat (Chráska, 2007). Kvalitativní výzkumy se zaměřují na numerické měření, jejich cílem je získat velký počet dat, která se dají dále analyzovat, zároveň si tyto výzkumy drží jakýsi odstup, nadhled a objektivitu (Chráska, 2007).

Naproti tomu kvalitativní výzkum je technikou zkoumání vycházející z filosofického směru fenomenologie, při které do popředí nevstupuje snaha o kvantitu dat, ale snaha o jejich hloubku, podrobnou analýzu, kvalitu. Cílem výzkumníka je získat dobrou orientaci v daném tématu. Tento typ sběru dat sebou nese i nevýhody, ať už je to vyšší časová náročnost, tak problém s vyhodnocením (Skutil, 2011). Problémem může být také větší míra subjektivity a zainteresovanosti a možnosti zkreslit informace, neboť výzkumník se dostává do užšího kontaktu s dotazovaným oproti kvantitativním technikám. Charakteristické pro tento výzkum je malá skupina lidí (Chráska, 2007).

Kompromisem obou přístupů je smíšený výzkum, při kterém se používají obě techniky, ačkoliv jsou tolik odlišné. V některých výzkumech se užije na úvod kvalitativní metoda sběru dat, v druhé fázi může přijít na řadu hloubkové dotazování vybraných účastníků výzkumu (Chráska, 2007).

V pedagogických výzkumech se nejčastěji používají tyto metody sběru dat: dotazník, rozhovor, pozorování, experiment, analýza dokumentů či případová studie nebo jiné projektivní metody.

V této metodice nás nejvíce zajímá dotazníkové šetření, které tvoří nejčastější a nejrozšířenější metodu sběru dat. Výzkumník zjišťuje pomocí psaného souboru otázek respondentovy názory a postoje k problémům, které tazajícího zajímají. Tyto otázky se mohou týkat jak minulosti, tak přítomnosti a budoucnosti. Dotazníkové šetření kombinuje rychlost, snadnost a možnost oslovit velký soubor respondentů, zároveň zaručuje anonymitu a sebraná data jsou snadno interpretovatelná. Nevýhodou naopak může být to, že výzkumník nemůže otázky respondentovi případně vysvětlit (CHRÁSKA, 2007).

7.2 Hypotézy nebo výzkumné otázky

Metodologickým nástrojem, kterým se dosahuje vysvětlení určitého jevu, je hypotéza, která funguje na principu zkoušky „nanečisto“. I její překlad z řečtiny nám sděluje, že se jedná o jistý předpoklad nebo dokonce domněnku. Pokud se verifikací pomocí různých výzkumných metod hypotéza potvrdí, je nadále přijímána jako fakt do okamžiku, než bude jiným poznatkem vyvrácena. Tento vědecký nástroj lze označit za produkt rozumu. Metodu, při které používáme hypotézu tak označujeme jako hypoteticko-deduktivní (Hubík, 2006, s. 5).

V kvantitativním výzkumu se hypotézy ověřují pomocí měření. Hypotéza by tak měla být formulována, aby se její vypovídací schopnost dala měřit (Hubík, 2006, s. 42). Kvalitativní výzkumné metody se liší, mají oproti kvantitativnímu výzkumu jiné poslání i jiné metody sběru dat, nicméně funkce hypotézy je zde obdobná (Hubík, 2006, s. 59).

Naproti hypotézám má výzkumná otázka opravdu podobu dotazu, na kterou zatím není nalezena jednoznačná odpověď. Tu by měl přinést až samotný výzkum. Výzkumná otázka tak slouží ke konkretizaci výzkumného problému (Kubátová a Šimek, 2007, s. 27).

Vhodnou metodou pro výzkum problematiky týkající se vlivů na školní přípravu žáků 2. stupně ZŠ se jeví kvantitativní průzkum, při kterém lze během krátké chvíli získat

množství dat od žáků ve zkoumané oblasti a věkového rozložení. K tomuto účelu bude užit dotazník složený z uzavřených i otevřených otázek.

K doplňující části výzkumu, která bude zkoumat druhou stranu recipročního vztahu žák-učitel, je vhodné použít formu otevřených otázek, které by pro pedagogy mohly být použity také ve formě rozhovoru. Učitelé byli vybráni jako vhodní kandidáti, kteří mohou doplnit otázky ze stěžejní dotazníkové části, která bude předkládána žákům.

Pro empirickou část diplomové práce měly být původně užity hypotézy a statistická metoda jejich vyhodnocení. Z důvodu menšího vzorku respondentů vzniklý neochotou škol se za pandemické situace věnovat výzkumným šetřením, nicméně nebylo možné získat dostatek dat potřebných pro statistický výpočet souvislostí. Celkově bylo na Tábořsku osloveno 16 škol z města i z vesnice, nejdříve e-mailem, posléze telefonicky. S výzkumem na své škole souhlasilo celkem 6 škol, nicméně reálný počet žáků z konkrétních škol nelze určit, neboť byl dotazník anonymní.

Pro vyhodnocení výzkumných otázek z dotazníkové části proto budou užity výzkumné otázky týkající se souvislostí mezi rodinným zázemím a sebehodnocením vlastní školní úspěšnosti žáků. Dále budou posuzovány vybrané vlivy, které se budou taktéž vztahovat k vnímání žákova úspěchu.

8 Výzkum na Táborských základních školách

V rámci výzkumu byly osloveny takřka všechny základní školy ve městě Tábor i v jeho přilehlém okolí. Cílem bylo získat data ze škol, které se nacházejí jak přímo ve městě, tak i školy, které nalezneme v táborských vesnicích.

8.1 Popis vzorku

Výzkumná část diplomové práce se zaměřovala na žáky 2. stupně základní školy v okrese Tábor. Do tohoto vzorku byly zahrnuty školy z centra města i z obcí nacházejících se v celém táborském okrese. Tohoto šetření se celkově účastnilo 173 žáků, kteří vyplňovali anonymní dotazník o 26 nebo 29 otázkách, které byly rozděleny do několika sekcí. Rozdílný počet otázek pro různé žáky způsobila sekce, v které byli žáci tázáni, zda se na školu připravují nebo nepřipravují. Podle svých odpovědí pak následovali do různých oddílů dotazníku. Toto výzkumné šetření proběhlo ve dvou vlnách. První vlna dotazování byla realizována v květnu a červnu 2021 především na školách v centru města. Druhá fáze byla organizována po letních prázdninách po celé září a říjen roku 2021, přičemž v této fázi byly oslovovány především menší základní školy v okrese Tábor.

Dotazník byl v složité době distanční výuky přizpůsoben on-line prostředí, a byl tudíž zhotoven v Google Forms a do škol byl šířen v elektronické formě jako odkaz. Komunikace s vedením škol a vlastním rozdělení dotazníků tedy probíhala výhradně distanční formou, kvůli čemuž se do šetření nezapojilo tolik žáků, kolik by bylo žádoucí.

Samotná struktura dotazníku se skládala z prvního oddílu, ve kterém bylo potřeba sesbírat důležitá data o vzorku respondentů, jakými jsou věk, pohlaví a třída, kterou žáci navštěvují. Dále bylo důležité zjistit, jaké socioekonomické zázemí daní žáci mají, proto se v dotazníku objevovaly otázky na rodinnou skladbu, vzdělání rodičů i kulturní zázemí rodiny. Na všechny tyto otázky, které byly hodnoceny jako citlivé, nemuseli žáci odpovídat, vždy měli možnost zvolit variantu „nechci odpovídat“, a dotaz tak nechat nezodpovězený. Kromě demografických otázek sloužících k popisu vzorku respondentů se první část dotazníku zabývala vnitřními a vnějšími faktory, které dle pramenů literatury mohou v různé kombinaci a míře ovlivňovat školní přípravu žáků.

Otázky se týkaly temperamentu, pozornosti, motivace a zájmu vztahujícím se k učení, paměti ale i možného onemocnění. Otázka vztahující se k nemoci byla označena jako velmi citlivá a žáci měli možnost na tento dotaz vůbec neodpovídat. Vnější vlivy následně reprezentovaly otázky týkající se rodiny, osoby učitele a klimatu třídy se zaměřením na spolužáky.

Druhý oddíl dotazníku se zaměřoval na vlastní přípravu do školy a respondenty rozděloval na dvě poloviny, a to na žáky, kteří se na školu nepřipravují, a žáky, kteří se na školu připravují ať už v domácím nebo jiném prostředí. Tato sekce měla reflektovat stav školní přípravy za běžné situace a nikoliv za situace distanční výuky na jaře roku 2021.

Třetí sada otázek měla za cíl zjistit konkrétní postupy, jakými se žáci na školu připravují. Žáci měli sami popsat, jakou techniku přípravy do školy používají a kdo jim s přípravou pomáhá. Zároveň se v této sekci objevují otázky týkající se školního úspěchu a neúspěchu, který se školní přípravou velmi úzce souvisí.

Čtvrtá sekce v dotazníku dávala možnost porovnat přípravu do školy za běžné situace a přípravu do školy poznamenanou pandemickou vlnou COVID-19 a s ní spojenou distanční výukou na českých školách. Tento aktuální oddíl vychází z pojednání a článků, které byly zveřejněny Českou školní inspekcí.

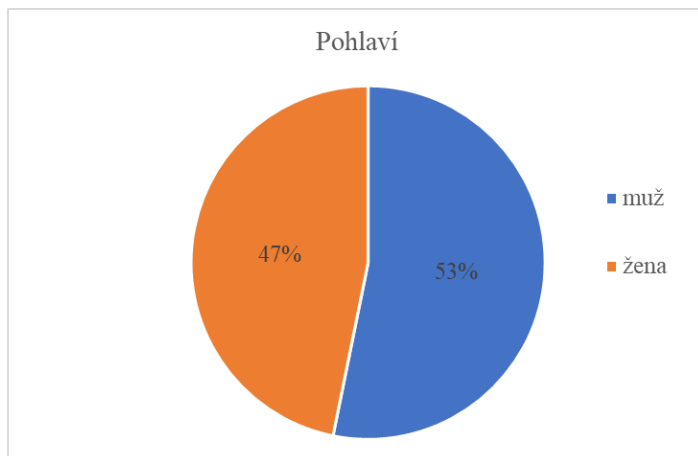
Poslední pátá část dotazníku byla zaměřena na volný čas, který je nedílnou součástí žáků a tvoří zároveň součást školní přípravy, ale také i její opozit. Dotazy se týkaly především způsobu, jakým současní žáci druhého stupně tráví volný čas a zda učení podle jejich názoru patří do doby, který je vyhrazena oddychu.

8.2 Popis otázek

V této části bude následovat popis a rozbor jednotlivých dotazů dle četnosti odpovědí ilustrované i procentuálním zastoupením. Každý jednotlivý dotaz je přehledně ztvárněn také v grafické podobě – buď pomocí grafu v textu, nebo tabulky, která je k nahlédnutí v příloze.

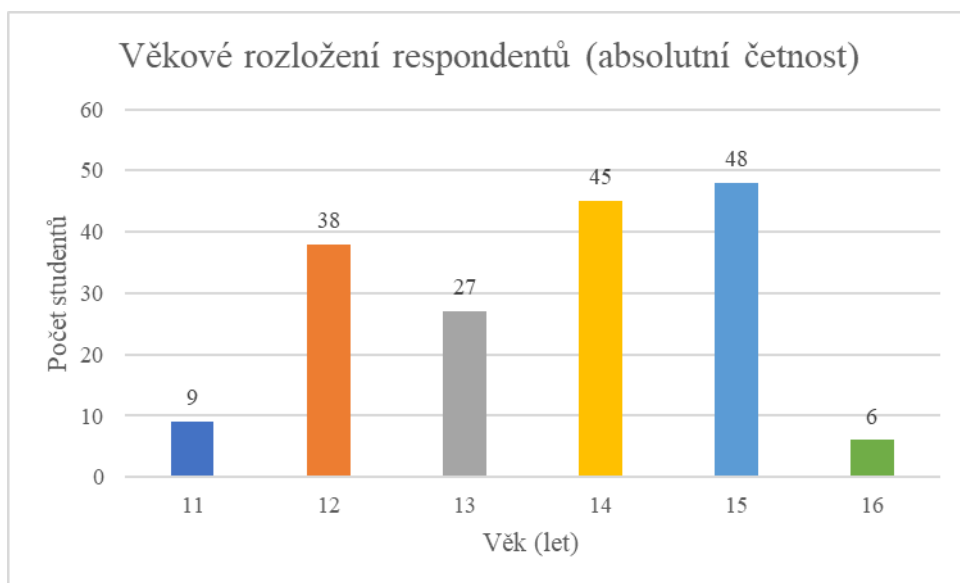
8.2.1 Sociodemografické otázky

Z hlediska zastoupení dívek a chlapců, můžeme průzkum hodnotit jako vyrovnaný. V konečném součtu celého vzorku respondentů se zde objevuje 93 chlapců (53,2 %) a 81 dívek (46,8 %).



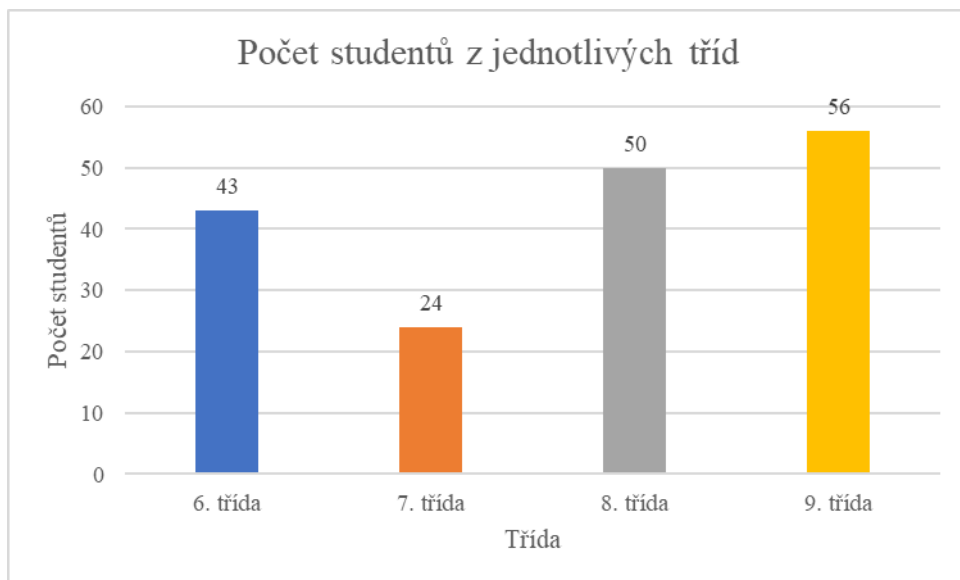
Obrázek 1: Rozložení pohlaví respondentů výzkumu

Věk respondentů se pohyboval mezi 11–16 lety a odpovídal tedy nejmladším jedincům z 6. třídy až nejstarším jedincům z 9. ročníku základní školy, přičemž dotazník v nejhojnější míře vyplnili žáci ve věkovém rozmezí 14–15 let (celkem 53,8 %).



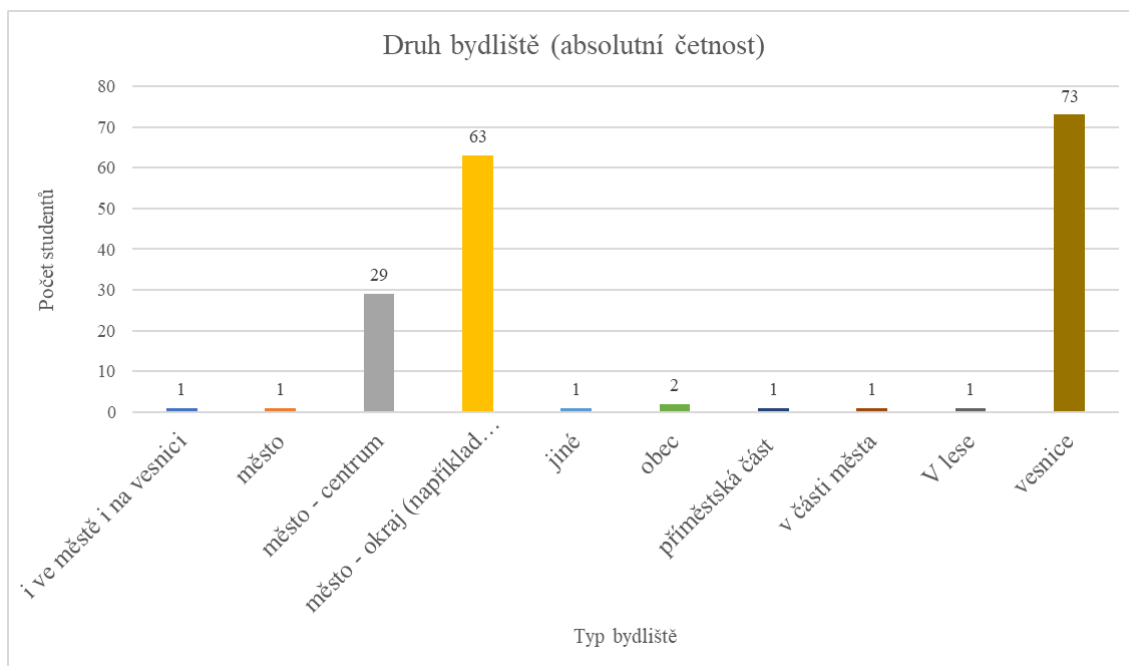
Obrázek 2: Věkové rozvrstvení respondentů

Taktéž rozvrstvení jednotlivých ročníků, tedy šestého, sedmého, osmého a devátého, bylo prakticky rovnoměrné, mírný výkyv zaznamenala skupina respondentů ze sedmého ročníku, kterých bylo v celém vzorku zastoupeno nejméně, pouze 24 (tj. 13,9 %).



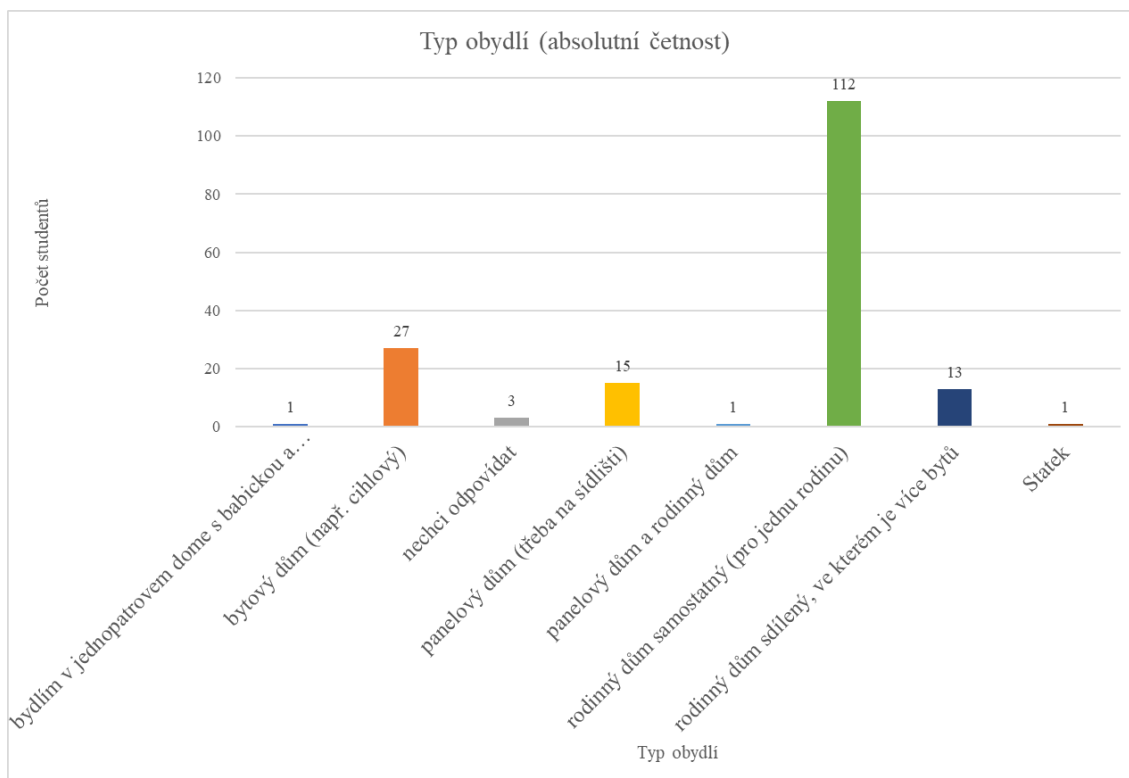
Obrázek 3: Počet žáků dle zastoupení jednotlivých tříd

Dva dotazy se týkaly bydlení. První otázka směřovala na místo bydliště, přičemž žáci měli na výběr mezi variantami město-okraj, město-centrum a vesnice. Nejpočetnější zastoupení dotázaných pochází z vesnice (73 – tj. 42,2 %), na kraji města bydlí celkem 63 respondentů (36,4 %) a v samotném centru města žije 29 žáků (16,8 %). V otázce jiné se dále objevovali relevantní i nerelevantní odpovědi. Z těch, kterým můžeme přiřadit důležitost, je možné vyzdvihnout odpověď respondenta, že bydlí v lese, a tudíž se nemůže klasifikovat do žádné kategorie.



Obrázek 4: Rozložení respondentů podle místa jejich bydliště

Typ obydlí byl druhou otázkou, která se vztahovala k bydlišti. Žáci vybírali z variant panelový dům na sídlišti, bytový dům cihlového charakteru, rodinný dům samostatný určený pro jednu rodinu a rodinný dům sdílený s několika rodinami. Z výsledků se ukazuje, že největší procentuální zastoupení žáků (112 – 64,7 %) žije v samostatném rodinném domě, následuje cihlový bytový dům (27 – 15,7 %) a poté panelový dům (15 – 8,7 %). Objevují se zde i jednotlivé odpovědi typu „statek“, „bydlím v jednopatrovém domě s babičkou“. Poprvé na tomto místě mohou žáci zaškrtnout také variantu „nechci odpovídat“, přičemž ji využívají 3 jedinci (1,8 %).



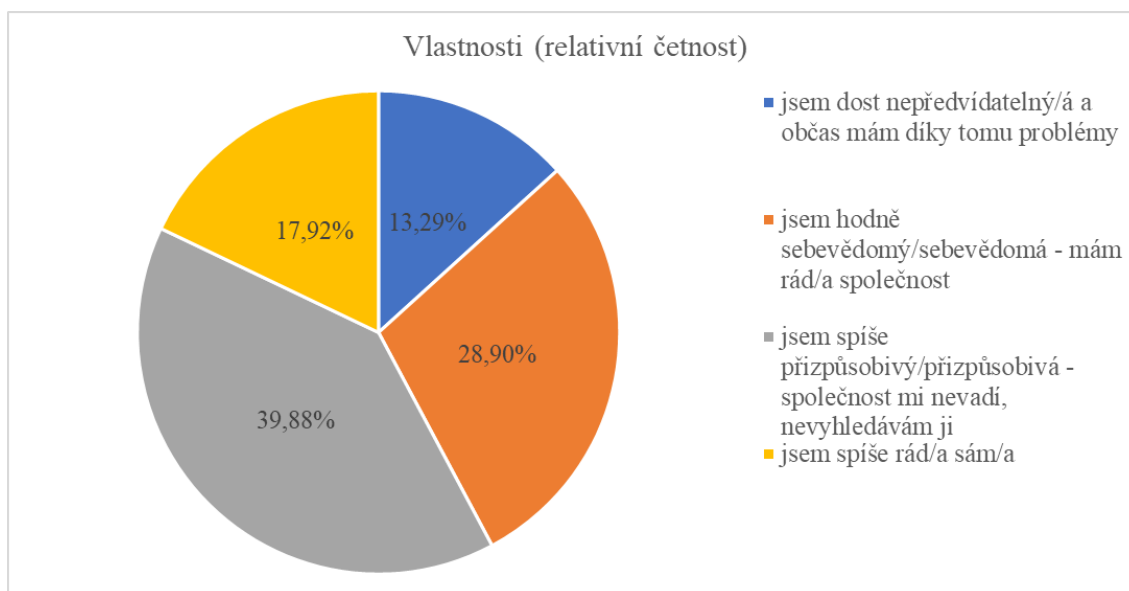
Obrázek 5: Respondenti dle typu jejich obydlí

8.2.2 Vnitřní souvislosti

Do dotazníku byly zařazeny dotazy, které se týkaly několika vnitřních souvislostí, které by mohly mít dle literatury význam na celkový školní úspěch nebo neúspěch jedince. Jedná se tedy o paměť, pozornost, temperamentové určení jedince a jeho případné nemoci, které mohou jeho školní úspěch taktéž ovlivňovat.

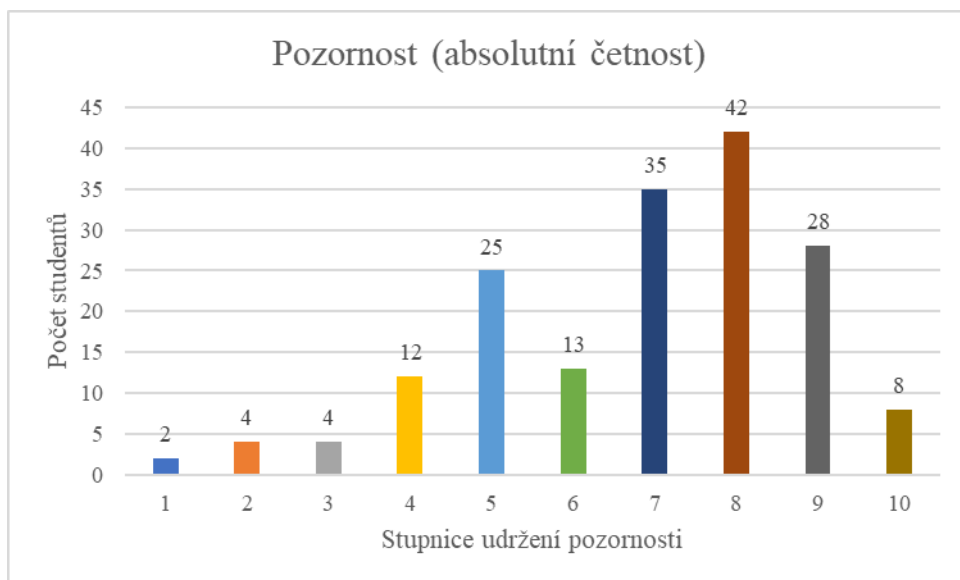
V první řadě byli respondenti konfrontováni s dotazem, jaké vlastnosti u nich převažují. Tento dotaz měl striktně dané čtyři typy odpovědí, které tvoří kombinaci mezi temperamentovými rysy, jak je určuje Keogh (2007) dle výzkumníků Thomase a Chessové v jednom třídění a Caspiho a Silvy ve druhé klasifikaci. Toto uspořádání se zároveň prolíná s rysy, které vycházejí z klasického dělení dle Hippokrata na choleryky, sangviniky, melancholiky a flegmatiky. Žáci se tedy dělili na přizpůsobivé, kterým nevadí společnost, ačkoliv ji nevyhledávají (flegmatici); dále na sebevědomé, jež mají společnost rádi (sangvinici); také na žáky, kteří spíše vyhledávají samotu (melancholici); a nakonec na žáky, kteří jsou nepředvídatelní, kvůli čemuž mívají problémy (choleryci). Všechny čtyři kategorie se zdály být relativně vyrovnané. Nejvíce

žáků se ztotožnilo s vlastnostmi zahrnující přizpůsobivost, a jež můžeme považovat za introverty s občasnými extrovertními tendencemi (69 – 39,9 %), sebevědomých a společenských žáků se zde našlo 50 (28,9 %), dále následovala kategorie respondentů, která převážně vyhledává samotu (31 – 17,9 %) a nejmenší zastoupení je u kategorie nepředvídatelných žáků (23 – 13,3 %).



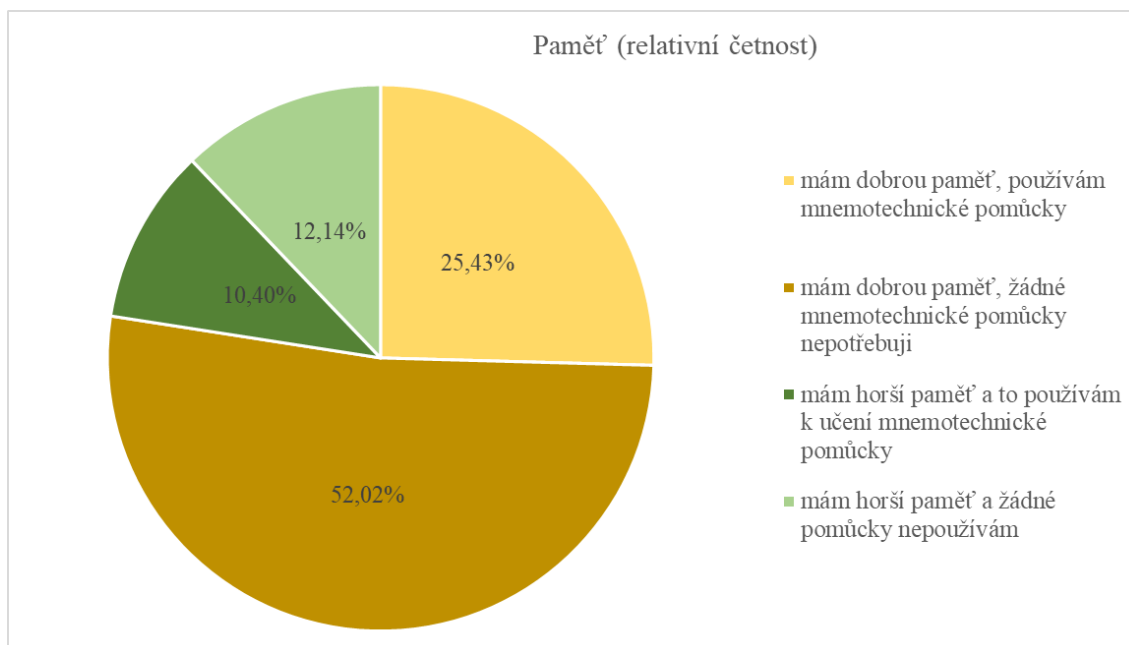
Obrázek 6: Procentuální zastoupení respondentů u jednotlivých kategoriích temperamentu

Další dotaz se zaměřoval na žákovu pozornost. V tomto případě byla využita desetibodová škála, na které měl žák vyznačit, jak je schopen ve škole udržet pozornost. Nejvíce žáků (42 – 24,3%) uvedlo na stupnici číslo 8, tedy že pozornost dokáže až na minimální výkyvy udržet velmi dobře. Velmi obdobně je na tom velká skupina žáků, jež odpovídala číslem 7 (35 – 20,2 %), tudíž i jejich pozornost je stále hodnocena jako velmi dobrá. Četné odpovědi byly zaznamenány také u varianty 9, celkem ji zde označilo 28 žáků (16,2 %). Žáci, jež si myslí, že dokážou pozornost udržet v polovině případů nebo dokonce i v méně případech, těch je v absolutní četnosti pouze 47 z celkového počtu, přičemž hodnocení číslem 1, tedy pozornost nedokážou udržet vůbec nebo téměř vůbec, využili pouze dva jedinci.



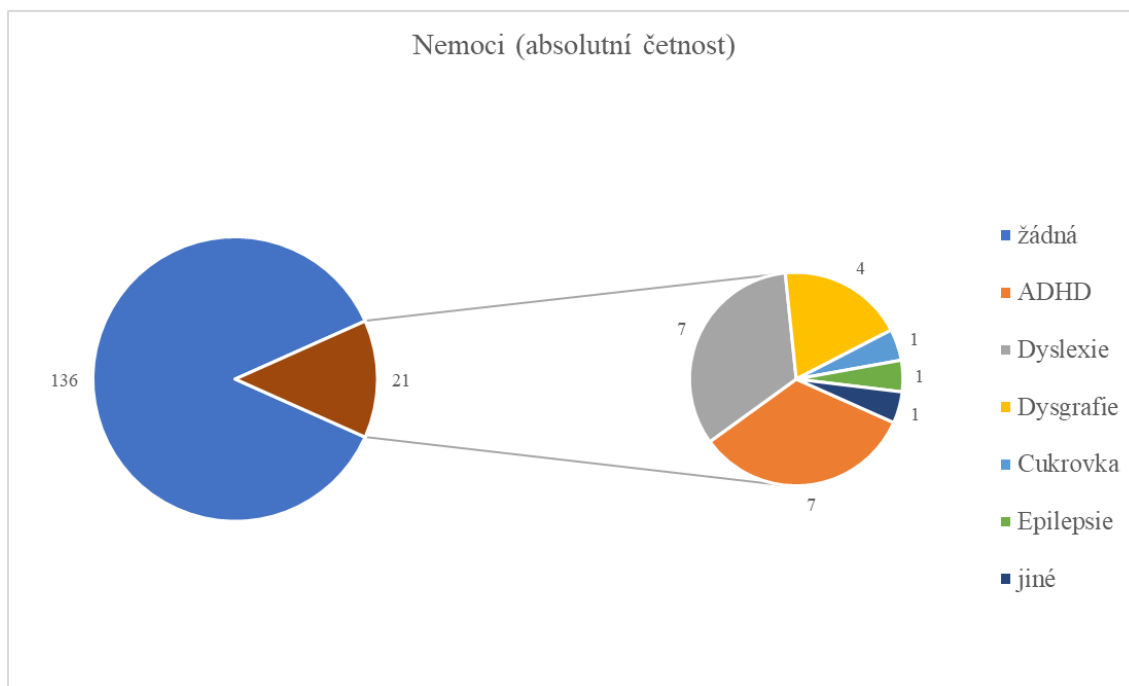
Obrázek 7: Škála, která zobrazuje míru pozornosti, již věnují žáci školní výuce

Otázka kladená na téma paměť měla za cíl rozlišit žáky na základě jejich vlastního vnímání paměti. Dotázaní měli možnost vybírat ze čtyř variant. Buď měli pocit, že mají dobrou paměť, a to protože využívají mnemotechnické pomůcky, nebo mají dobrou paměť, ale mnemotechnické pomůcky nevyužívají, případně mají paměť horší, a to i přestože mnemotechnické pomůcky využívají nebo mají horší paměť a mnemotechnické pomůcky nepoužívají. Většina z tázaných (90 – 52 %) si je jistá, že paměť má dobrou a žádné mnemotechnické pomůcky používat nepotřebuje. Čtvrtina z respondentů (44 – 25,4 %) má dobrou paměť a mnemotechnické pomůcky k jejímu posílení využívá. Horší paměť má v absolutní četnosti 39 jedinců, přičemž 18 z nich (10,4 %) má horší paměť, i přesto že mnemotechnické pomůcky využívá a zbylých 21 (12,1 %) má horší paměť, kterou mnemotechnické pomůcky nestimulují.



Obrázek 8: Procentuální zobrazení respondentů týkající se zhodnocení výkonnosti jejich paměti

Poslední otázka z oddílu vnitřních faktorů ovlivňující školní přípravu se týkala zdraví a tedy případných nemocí, které by mohly mít vliv na školní výsledky. Tento dotaz nebyl povinný a žáci jej mohli přeskočit, pokud vyplňovat nechtěli. Z celkového počtu 173 respondentů zde odpovědělo 151, což znamená, že pouze 22 respondentů využilo práva neodpovídat. Otázka byla otevřená a žáci většinou odpovídali, že žádnou nemocí netrpí (20 odpovědí). Z relevantních nemocí se zde objevily dysgrafie (4) a dyslexie (7), někde byly tyto nemoci zapisovány v kombinaci. Nemoc, která ovlivňuje pozornost, tedy ADHD, se zde objevila celkem ve 3 případech. Respondenti dále vypisovali nemoci jako epilepsie, cukrovka nebo kombinaci epilepsie a ADHD, tyto varianty činily vždy jednotlivé odpovědi.

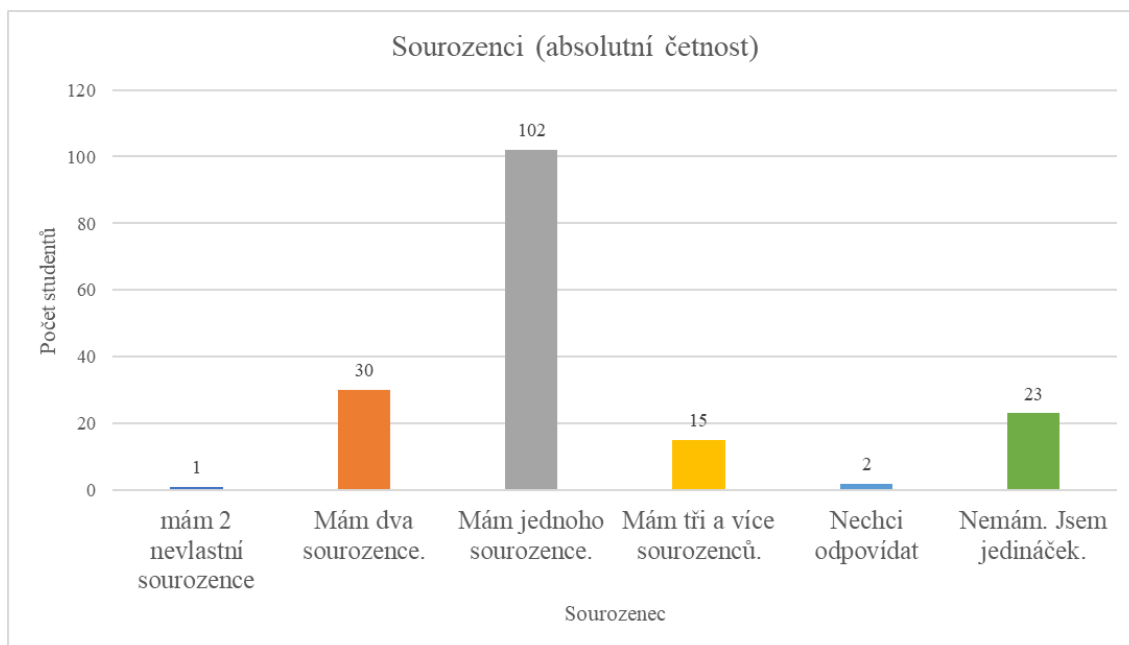


Obrázek 9: První graf ukazuje, zda žáci nemocí trpí, druhý graf se věnuje jednotlivým onemocněním, jež žáci popisují

8.2.3 Vnější souvislosti

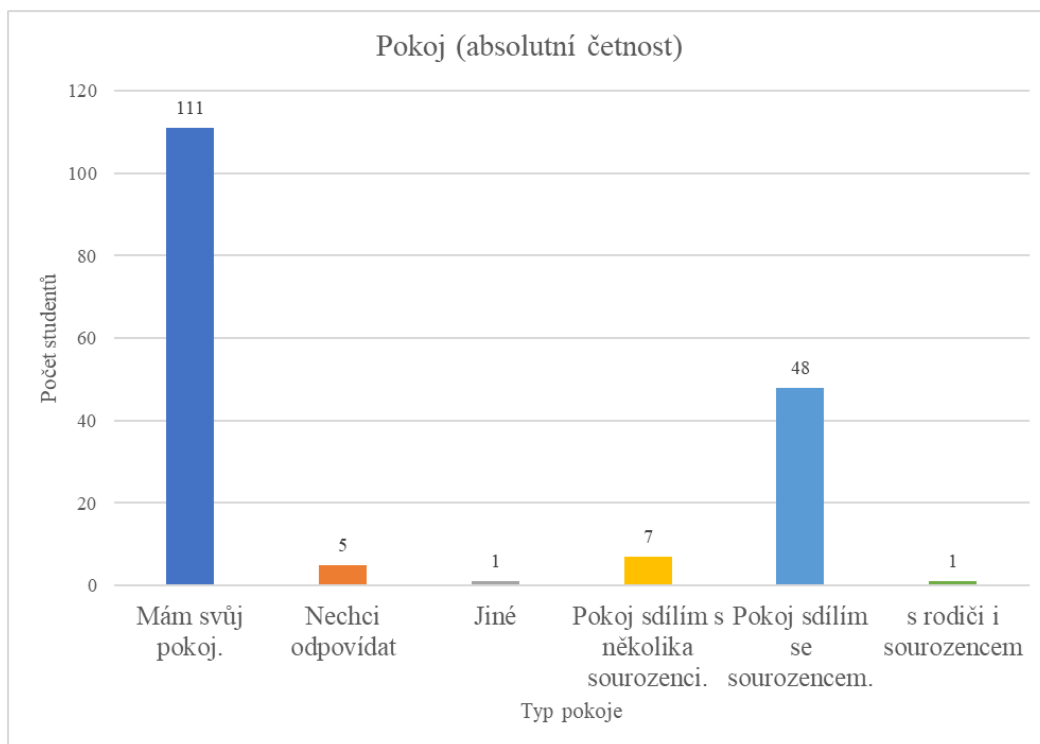
K vnějším souvislostem byly zařazeny dotazy, které se zabývají rodinou, jejími členy a jejich vzděláním a také uspořádáním rodinných vazeb v bytě nebo v domě. Dále se zde objevují dotazy na vnější souvislosti, které se mohou vztahovat ke škole, jako je vyhovující osobnost pedagoga nebo klima školní třídy, kterou respondent navštěvuje.

V bohaté škále otázek zohledňující rodinné zázemí, byl v první řadě uveden dotaz na sourozence. Žáci byli tázáni, zda sourozence mají, případně jaký je jejich počet. Nadpoloviční většina rodin se skládá z klasického modelu dvou dětí, tudíž respondent uvedl, že má jednoho sourozence (102 – 59 %). Celkem 2 sourozence má 30 respondentů (17,3 %), 15 dotázaných (8,7 %) má dokonce 3 a více sourozenců a 23 (13,3 %) z celkového počtu žáků nemá sourozence žádného. I zde byla možnost neodpovídat na otázku, přičemž možnost využili dva respondenti, další jednotky pak tvořily volné odpovědi typu „mám 2 nevlastní sourozence.“



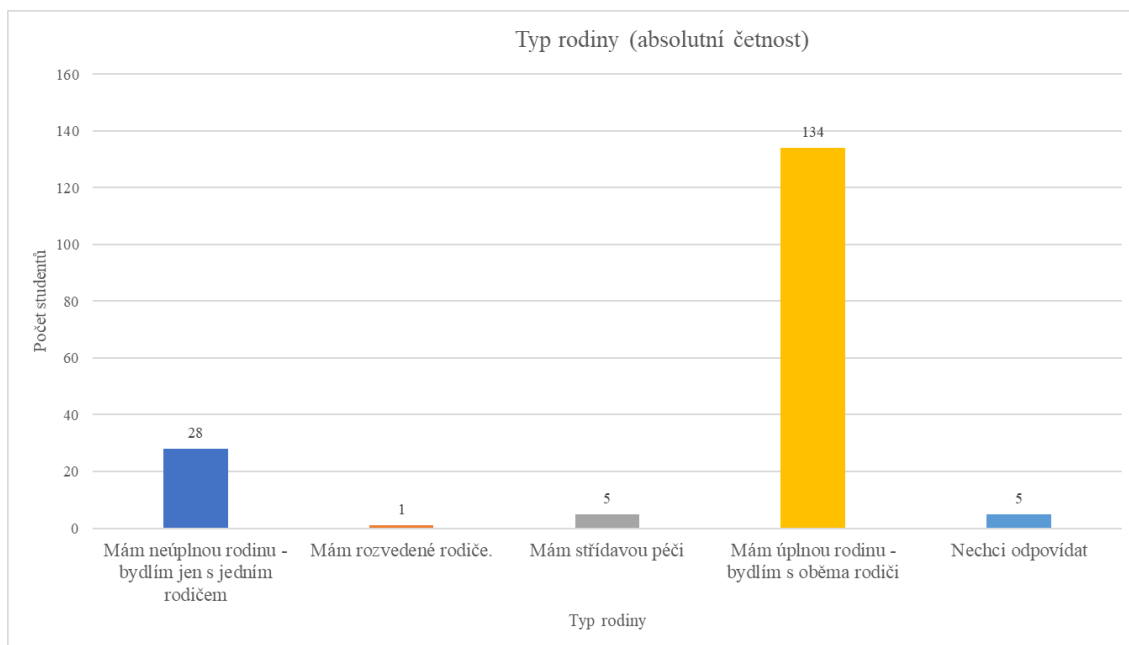
Obrázek 10: Znárodnění počtu sourozenců respondentů

K rodinnému a bytovému uspořádání se dále vztahoval také dotaz týkající se respondentova pokoje, který v domě obývá. Žáci měli zvolit, zda mají vlastní místnost nebo ji sdílí se svým sourozencem, nebo dokonce několika sourozenci. Větší polovina dětí má svůj vlastní pokoj (111 – 64,2 %), se svým sourozencem se o místnost dělí 48 jedinců (27,7 %) a 7 (4 %) jich obývá pokoj dokonce s několika sourozenci. I na tuto otázku žáci nemuseli odpovídat a tohoto práva využilo 5 z nich. Jednotlivé odpovědi zde představují varianty: „pokoj sdílím s rodiči i sourozencem“ a „někdy jsem v něm (pokoji) sám a někdy ne“.



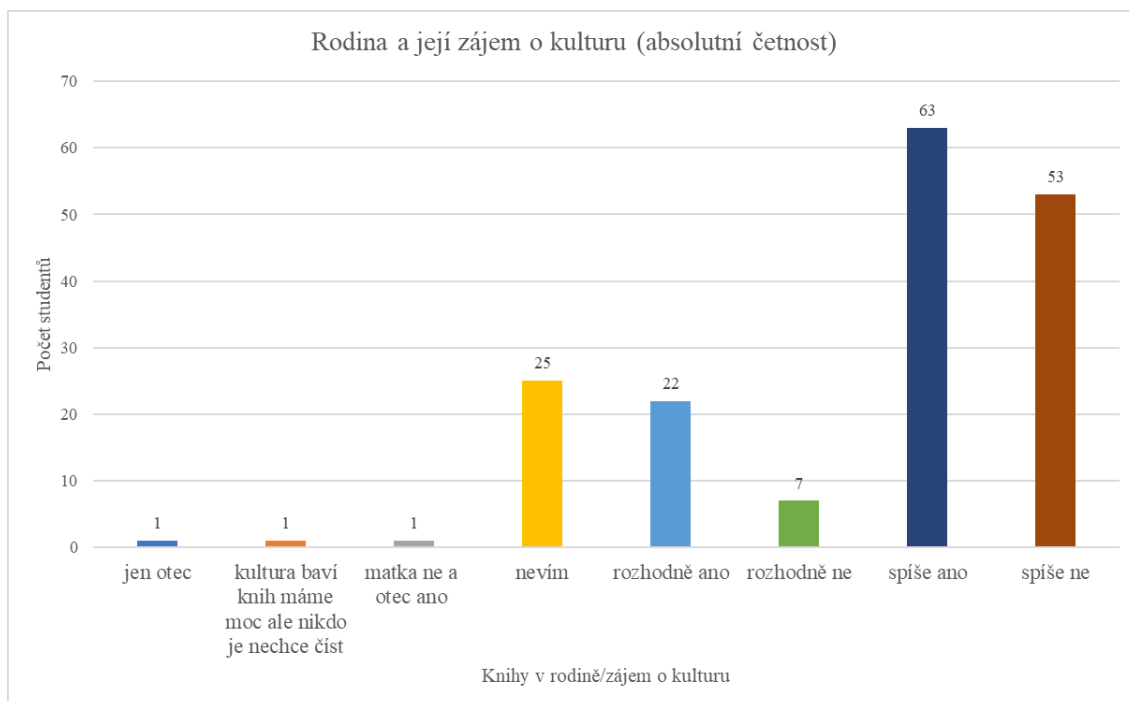
Obrázek 11: Graf týkající se pokoje, který respondent obývá

Citlivou otázku, na kterou z pochopitelných důvodů neodpovídalo znovu shodně 5 respondentů, se stal dotaz, jaká je respondentova rodina, co do složení rodičů vyskytujících se v domácnosti. Za úplnou rodinu označilo svou domácnost 134 z nich (77,5 %) a 24 (15 %) naopak uvedlo, že jejich rodina je neúplná, tedy jeden z rodičů doma chybí. Jako variantní odpovědi se zde objevovaly možnosti typu: „žiji s rodičem a jejím přítelem“ či „střídavá péče“ (tato možnost se objevila celkem v pěti případech).



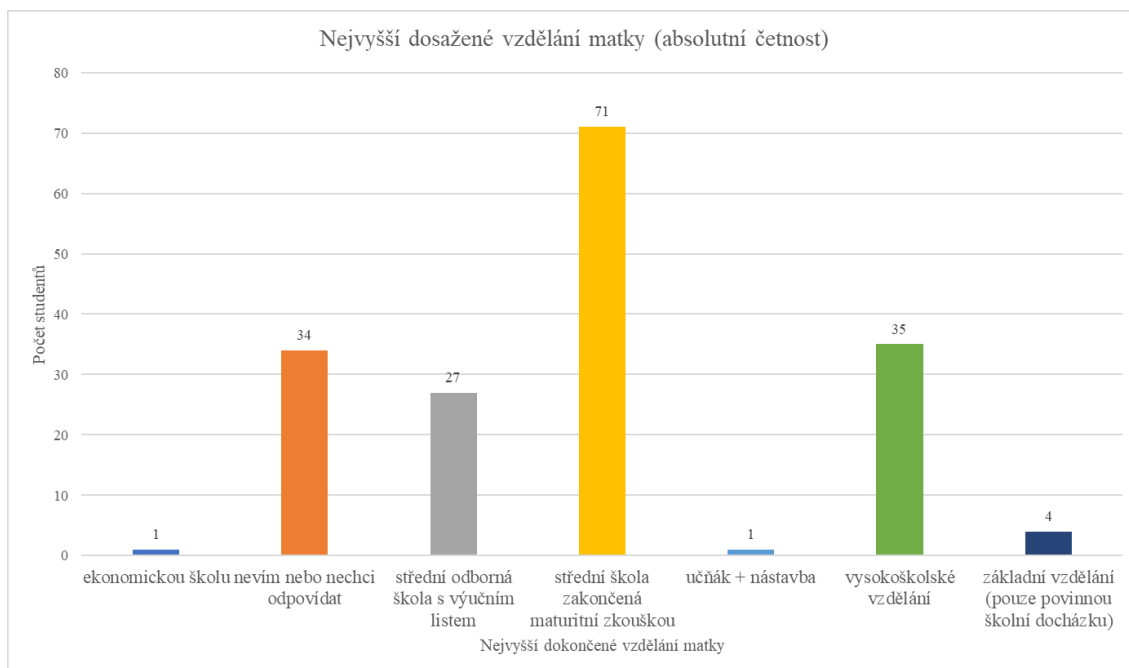
Obrázek 12: Typ rodiny, ve které respondent žije

Dotaz pátrající po míře zájmu rodiny o kulturu byl převeden na knihy a byl formulován tak, aby žák dle množství literatury odhadl kulturní kapitál své domácnosti. Zde měl každý z jedinců odpovědět, zda má doma rodina knih hodně – rozhodně ano, spíše ano, spíše ne a rozhodně ne. V tomto případě se většina tázaných klonila k názoru, že spíše doma mají hodně knih (63 – 36,4 %), spíše ne pak uvedlo 53 z respondentů (30,6 %). Za vyspělou a kulturní domácnost považuje rozhodně svou rodinu 22 dětí (12,7 %) a rozhodně ne pro kulturu a vybavení domácnosti literaturou vyslovilo 7 dotázaných (4 %). Objemný je zde také oddíl odpovědí „nevím“, v kterém žáci nedokážou určit, zda je jejich rodina dostatečně kulturně vybavená (25 – 14,5 %). Slovní odpovědi, které tuto otázku provázely a nejsou jednoznačně vyhraněné, jsou následující: „knih máme moc, ale nikdo je nechce číst“ či „matka ne, otec ano“, čímž rozumíme, že kulturní pojetí v domácnosti sdílí spíše jen jeden rodič (2 případy).



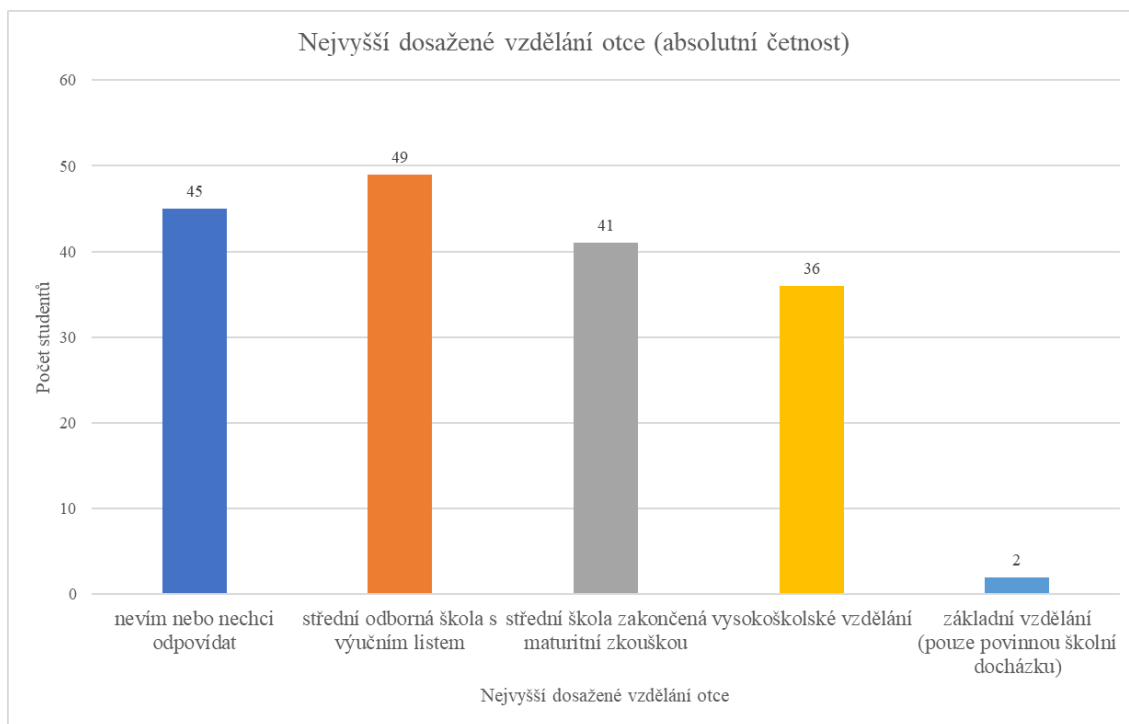
Obrázek 13: Respondentova rodina ve vztahu ke kulturnímu kapitálu

Poslední dva dotazy zahrnující rodinné zázemí se ptaly na rodiče a jejich nejvyšší ukončené vzdělání. U matek respondentů převažuje střední škola s maturitní zkouškou celkově v 71 případech (41 %), dále následuje 35 odpovědí (20,2 %), že matka má vzdělání vysokoškolské a trojici doplňuje střední škola s výučním listem, kterou označilo 27 respondentů (15,6 %). Velká část dětí nicméně neví, jaké vzdělání jejich matka má nebo nechtějí odpovídat, do této kategorie řadíme 34 odpovědí (19,8 %). Jednotlivé odpovědi reflektují například možnost, kdy matka má vystudovaný učební obor a ještě k tomu nástavbu.



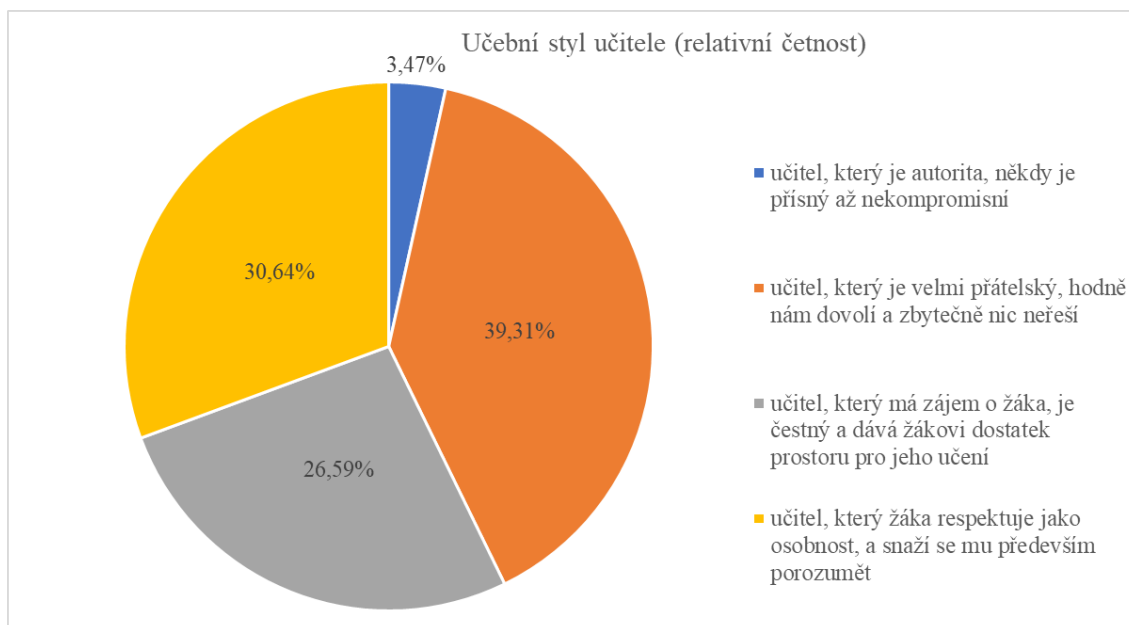
Obrázek 14: Odpovědi týkající se dosaženého vzdělání matky respondentů

Na druhou stranu vyrovnanější v nejvyšším dosaženém vzdělání jsou otcové. Zde dominuje střední škola s výučním listem u 49 dotázaných (28,3 %), obdobně je na tom střední škola s maturitní zkouškou (41 – 23,7 %). Podobně jako matky jsou i otcové vzdělání vysokoškolsky, nacházíme zde 36 odpovědí (20,8 %). O něco méně je u otců zastoupené nejvyšší dosažené vzdělání základní – u otců jsou to 2 odpovědi, u matek 4 odpovědi. I zde vidíme stejný fenomén jako u vzdělání matek, neboť čtvrtina žáků, tj. 41, neví, jaké nejvyšší vzdělání jejich otcové mají.



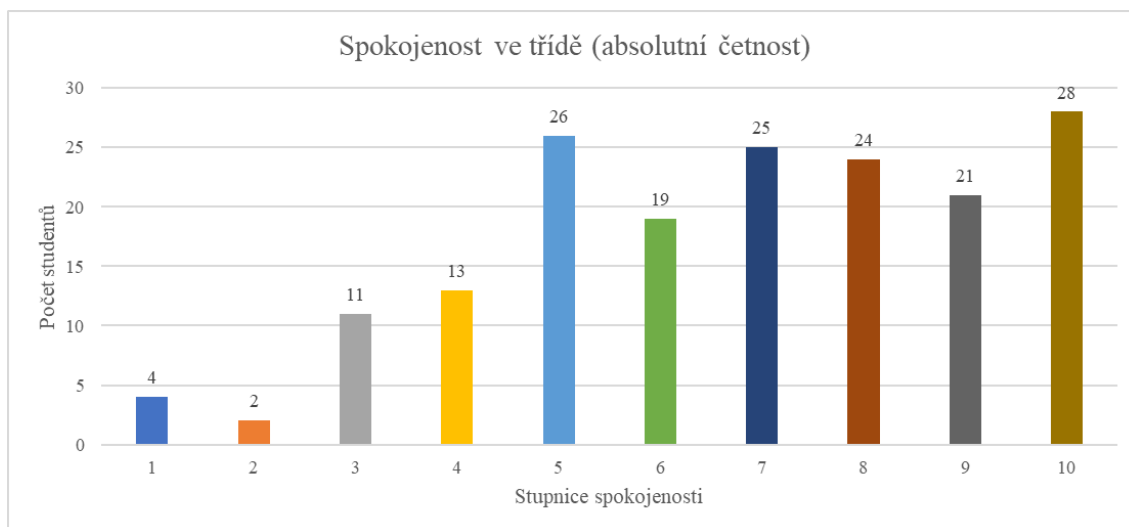
Obrázek 15: Graf zobrazující nejvyšší dosažené vzdělání otce respondentů

Kromě rodiny se k vnějším vlivům řadí i osobnost učitele. Žáci byli proto tázáni, jaký pedagogický styl jim vyhovuje nejvíce. Na výběr měli mezi autoritativním učitelem, učitelem přátelským, učitelem, jenž je čestný a má upřímný zájem o žáka a mezi kategorií učitele, který respektuje žáka jako osobnost. Tento dotaz byl konstruován na základě studia odborné literatury (Obst, 2016). U žáků dominoval názor, že jim vyhovuje učební styl přátelského pedagoga (68 – 39,3 %), učitel, který žáka respektuje je výhodný pro 53 z tázaných (30,6 %), 46 jedinců (26,6 %) dává přednost učiteli čestnému a pouze 6 (3,5 %) respondentům by vyhovoval učitel autoritářský.



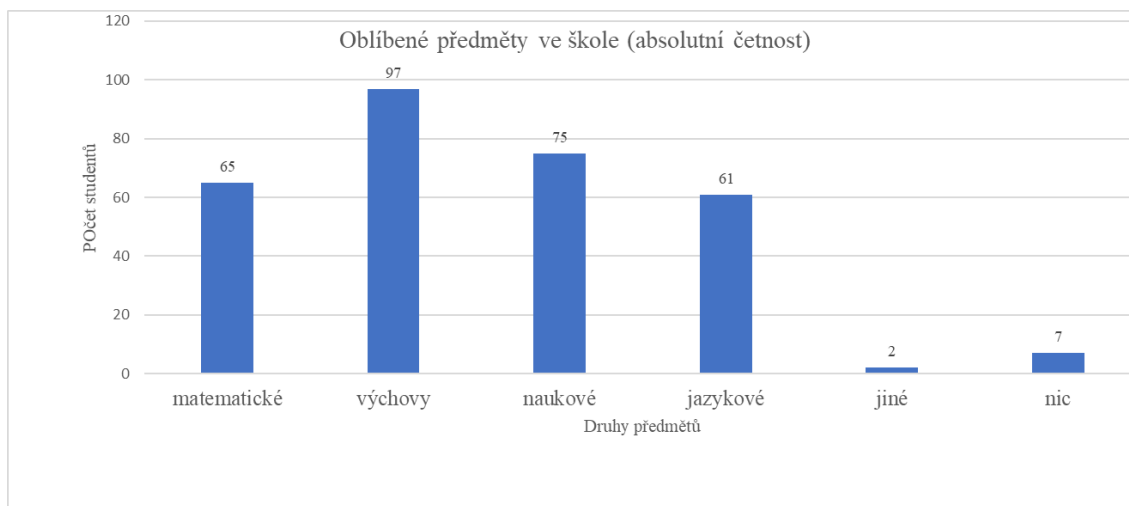
Obrázek 16: Graf ukazující procentuální zastoupení názorů respondentů ohledně preferovaného učebního stylu pedagogů

Oddíl vnějších faktorů ukončuje dotaz na klima třídy, odkud žák pochází. Zde měli žáci možnost svůj pocit ze třídy promítnout do desetibodové stupnice, přičemž zohlednili své spolužáky, ale i samotnou učebnu. Čím lépe hodnotili třídní klima, tím více bodů měli přidělovat. Nevyšší hodnocení, tedy 10 bodů, udělilo celkem 28 žáků (16,2 %), 7 bodů by dalo 25 (14,5 %) tázaných, 26 (15 %) by vidělo nedostatky a hodnotilo by číslem 5. Nadpoloviční většina (117 – 67,6 %) by třídní klima viděla spíše pozitivně v horní polovině stupnice, 56 (32,4 %) žáků by klima hodnotilo negativněji, pouze 4 jedinci (2,3 %) na stupnici určovali nejnižší číslo 1.



Obrázek 17: Stupnice mapující klima školní třídy, do které respondent chodí

S klimatem třídy se pojí také dotaz na oblíbené předměty, který slouží jako doplnění celkového obrazu vnitřních i vnějších podmínek, které mají dopad na žákovu školní přípravu, a tudíž i jeho školní výkon. Žáci zde mohli určit více kategorií, buď mohli použít již předvolené jazykové, matematické, naukové nebo výchovné předměty, případně mohli odpověď zapsat v libovolné kombinaci. Nejoblíbenějšími předměty jsou jistě výchovy, které zvolila 97 respondentů (56,1 %), přičemž samostatně je z výchov nejčastěji vydělena tělesná výchova, pokud se o ní žáci sami rozepisují. Velkému zájmu se těší také naukové předměty (75 – 43,4 %) přičemž v otevřené otázce byl zmíněn především dějepis. Matematické (65 – 37,6 %) a jazykové předměty (61 – 35,2 %) nejsou tolik oblíbené, pokud už jsou jazykové předměty zmíněny, pak v souvislosti s cizími jazyky, především anglickým jazykem. Mnoho respondentů také volilo, že je nebaví nic ze školních předmětů (7 – 4 %).

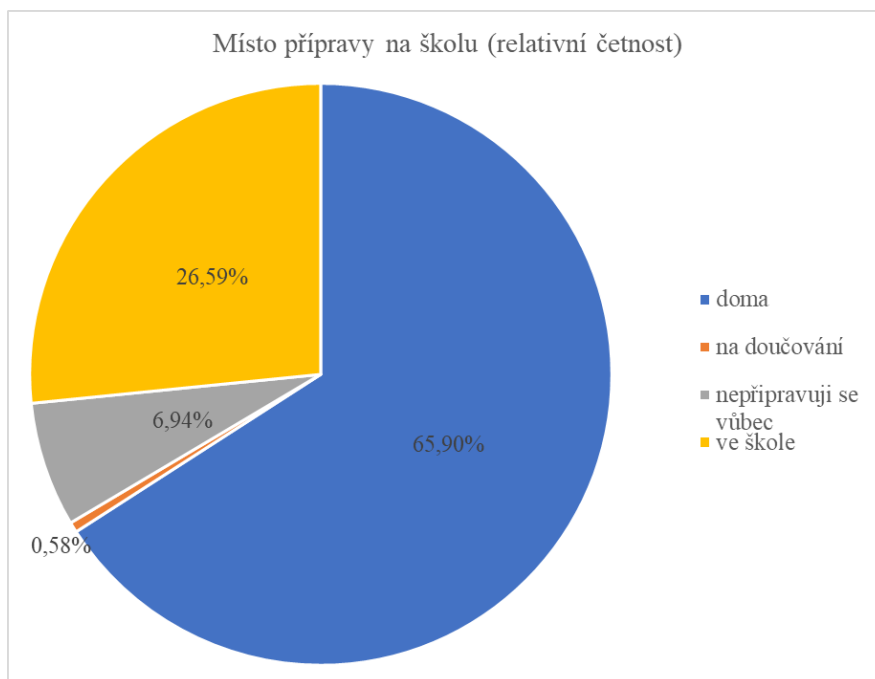


Obrázek 18: Oblíbené typy předmětů dle preferencí respondentů

8.2.4 Příprava do školy

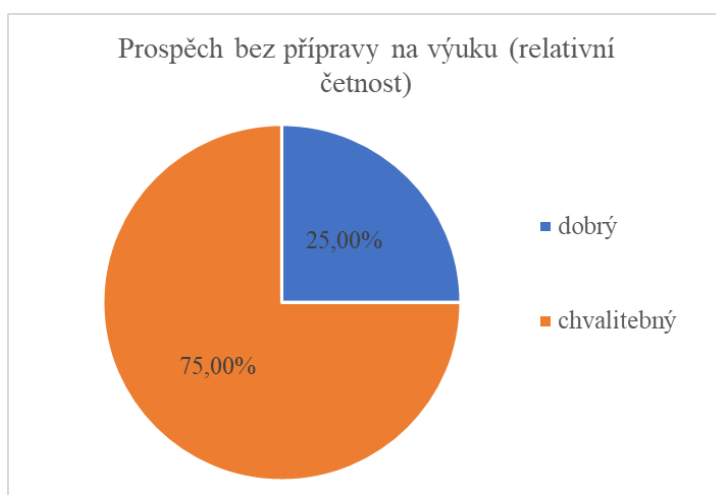
Druhým oddílem otázek v dotazníku se stala příprava do školy. Žáci měli odpovídat na dotazy, zda se připravují na školní výuku, jaký je díky tomu jejich prospěch a kde se nejčastěji věnují školní přípravě.

Na dotaz „na školu se připravuji nejvíce...“ odpovědělo celkem 161 dětí, které se na školní výuku připravují. Z toho největší procento (65,9 % – 114 jedinců) se připravuje doma a zbylý počet, až na jednu výjimku využívající doučování, se učí ve škole (46 – 26, 6 %).



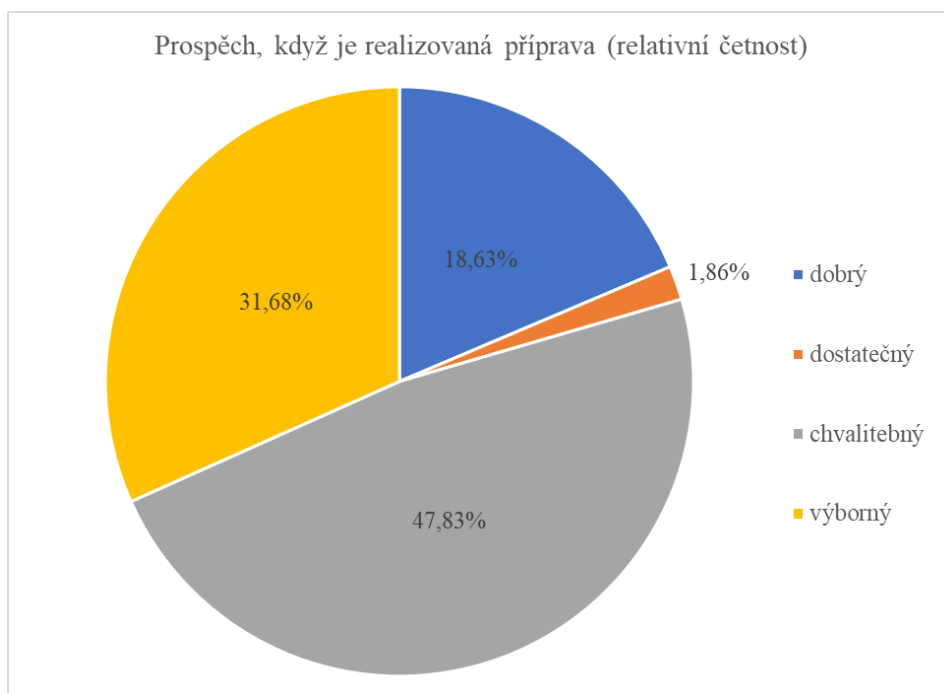
Obrázek 19: Procentuální zastoupení tázaných týkající se místa, kde se nejvíce připravují na vyučování

Respondenti, kteří označili možnost „nepřipravuji se“ pokračovali na odlišný oddíl než ti, kteří se na školní výuku soustavně připravují. Tito žáci bez přípravy byli tázáni na to, jaký mají prospěch. Dvě třetiny z celkového počtu 12 žáků mají prospěch chvalitebný, třetina se pak ztotožňuje s průměrem „dobrý“.



Obrázek 20: Grafické znázornění těch žáků, kteří u předešlé otázky tázající se na školní přípravu a místo jejího realizování, uvedli, že se nepřipravují vůbec

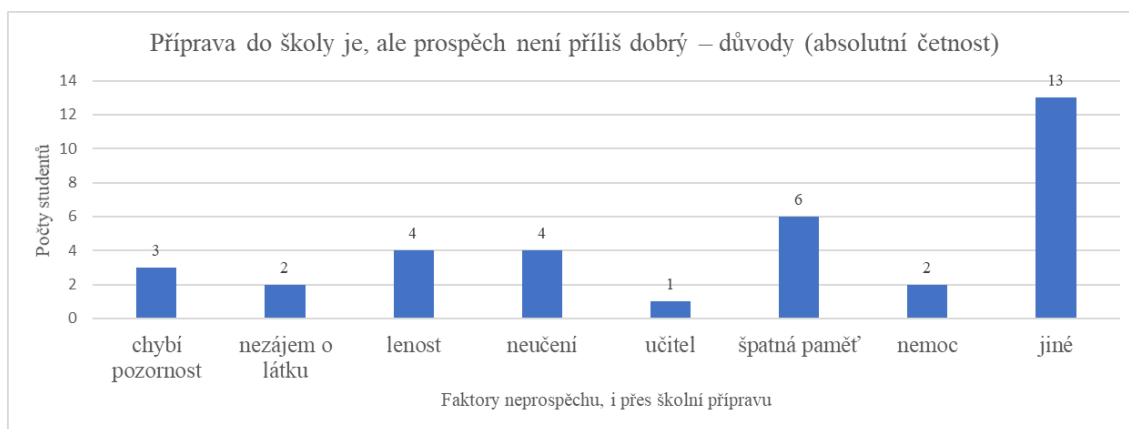
I žáci, kteří se na školní výuku připravují, měli odpovídat na dotazy týkající se prospěchu. Zde byly odpovědi pestřejší. I přesto, že žáci tvrdili, že se na výuku připravují, většina z nich (77 – 47,8 %) svůj prospěch hodnotí jako chvalitebný. Výborný prospěch má 51 žáků (31,7 %), dobrý průměr označilo 30 jedinců (18,6 %) a 3 respondenti dokonce mají průměr dostatečný (1,9 %).



Obrázek 21: Zobrazení prospěchu žáků, kteří uvedli, že se na školní výuku na určitém místě připravují

V souvislosti s předešlými otázkami bylo vhodné doplnit tuto část dotazů o jeden, který se zajímal o děti, jež se sice do školy připravují, ale školní výsledky podávají průměrné až podprůměrné. Těchto žáků bylo celkem 33 a ti měli svůj horší prospěch popsat slovy a zkusit určit příčinu. Pro účely výzkumu byly tyto odpovědi seskupeny do několika vhodných kategorií. Z dotazu tedy vyplývá, že nejvíce respondentů neví, proč je jejich prospěch horší (6 žáků – 18,2 %), objemná skupina tázaných přičítá vinu horší paměti (6 – 18,2 %), objevují se také možnosti, ve kterých se zohledňuje jako faktor lenost (4 případy – 12,1 %), pozornost/nesoustředění (3 výskyty – 9,1 %), nevěnování se školním povinnostem obecně (4 odpovědi – 12,1 %) či vliv pedagoga, který látku dostatečně nevysvětlí (1 – 3,1 %) či samotný nezájme o látku (2 – 6,1 %). V ojedinělých případech se objevují odpovědi, že za špatným prospěchem i přes školní přípravu stojí

stres, nemoc (konkrétně ADHD) či odpověď „je toho na mě moc“. Některé odpovědi přes svou nelogičnost nebyly do vzorku zařazeny.



Obrázek 22: Graf ukazující příčiny špatného prospěchu dle mínění respondentů, ačkoliv ti v předešlých dotazech uvedli, že školní přípravu realizují

8.2.5 Jak se žáci učí? – Realizování školní přípravy

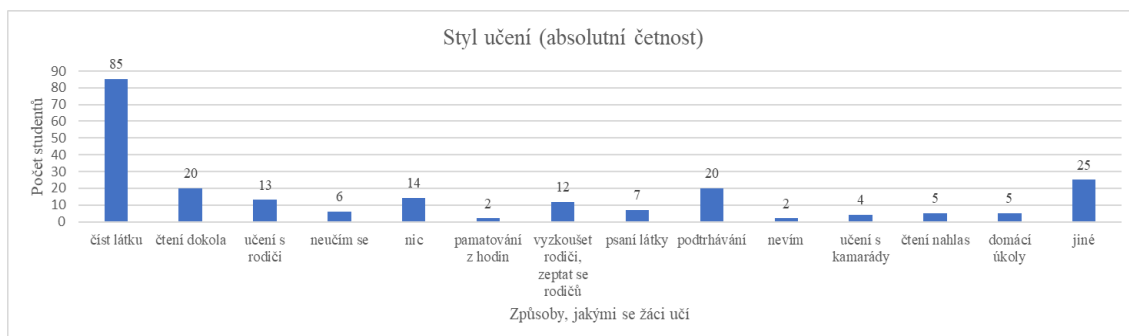
Tuto sekci shrnuje především jedna objemná otázka, která se tázala na to, zda mají žáci nějaké své rituály nebo metody, které jim pomáhají efektivně se učit. Žáci mnohdy psali i více než jednu metodu, případně různé metody kombinovali. Vzhledem k tomu, že otázka byla otevřená, žáci zde mohli vypisovat své myšlenky vlastními slovy. Tato otázka je tedy kategorizována do několika sekcí, jež si byly svým obsahem nejvíce podobné. V tomto případě je uváděn pouze absolutní počet odpovědí.

Kromě jednotlivých bodů je na tomto místě důležité vytknout také některé typické a často se opakující dvojice, které se stávají samostatnou kategorií.

Úplně nejtypičtější učební metodou je vlastní čtení látky, v různých formách se o tomto případě zmínilo 85 respondentů, dalších 20 specifikovalo, že látku čte neustále dokola. Někteří další (7) upřesnili, že využívají své poznámky, nebo si poznámky dokonce i sami vytváří ve formě výpisků. Mnoho žáků zároveň čte látku a podtrhává si důležité pasáže, přičemž ve svých odpovědích tento trend zdůraznili. Učení s rodiči preferuje 13 žáků, zkoušení nebo optání se rodičů na správné odpovědi pak využívá 12 jedinců. V kombinaci opět respondenti preferují čtení látky a následnou kontrolu od rodičů. Oblíbeným nástrojem k správnému učení je také podtrhávání poznámek, což zvolilo 20 respondentů. Někteří žádnou rutinu nemají (14), někdo se neučí (6), pár jedinců

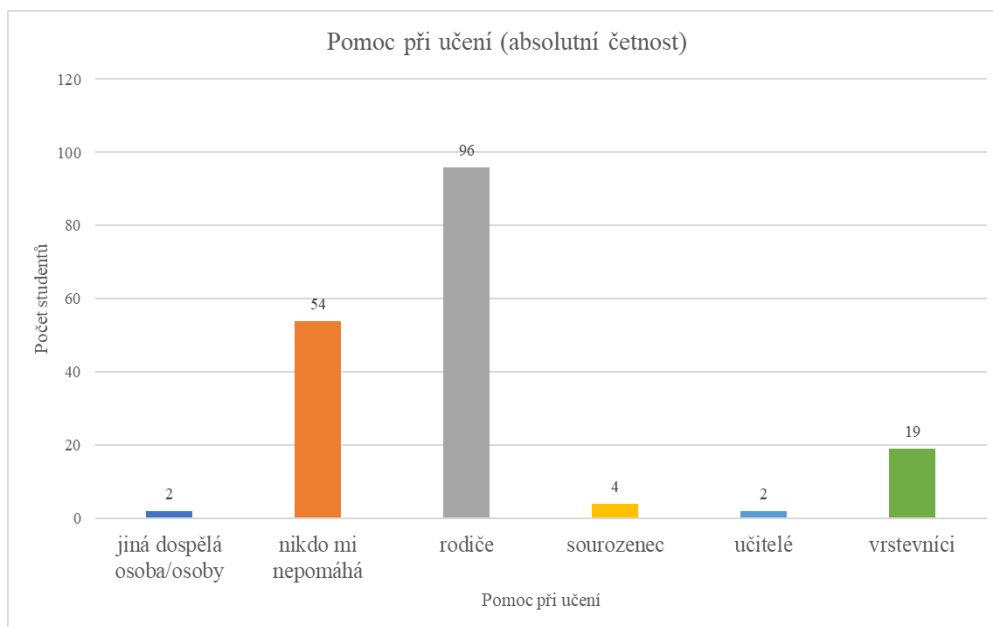
využívá k učivu hudbu nebo film, když nemá k dispozici poznámky o dané látce z hodin nebo si k učení pomáhá zadanými domácími úkoly (5). V dalších případech se objevují již jednotlivosti, které kombinují čtení látky a procvičování, čtení látky a vysvětlení mezer v učivu od rodičů, vysvětlování učiva kamarádce, psaní látky dokola, čtení nahlas atd.

Velmi zajímavou částí této otázky je rozklíčování opravdových rituálů, které žáci ve svých odpovědích popsali. Zde budou uvedeny ve výběru jen nejzajímavější, které se již podobají nevšedním strategiím: „přijdu domů, napíšu úkoly nebo se připravuji na test, odpočinu si cca 15 min a pak si to, co jsem se naučila, zopakuji“, „já si třeba sednu do postele, dělám, že jsem učitelka a to mi pomáhá se to naučit“, „snažím se látku k něčemu připodobnit – mnemotechnické pomůcky“, „obvykle se obléknu do pohodlného oblečení, buď si lehnu, nebo sednu, uvařím si čaj a vezmu si něco dobrého k jídlu a jdu si číst látku“, „předříkávám látku před zrcadlem a doufám, že mi to během spánku vlez do hlavy“.



Obrázek 23: Grafické zobrazení nejčastějších způsobů, jak se žáci učí

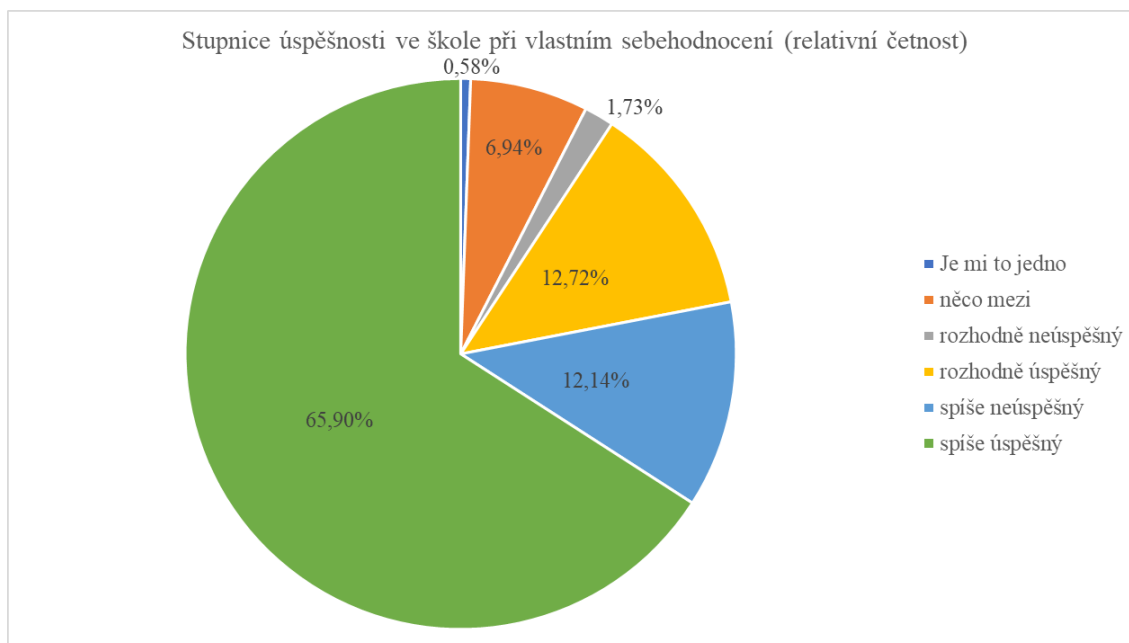
K tématu „jak se učíš“ náleží také dotaz, zda je v učení žákům k dispozici někdo, kdo jim pomůže. Většina (96 – 51,6 %) shodně uvedla, že jim jsou v učení a přípravě do školy nejvíce nápomocní rodiče. Dále se do učebního procesu žáků zapojují vrstevníci (19 – 11 %). Možnost, že by žákům byli nápomocní učitelé nebo jiné dospělé osoby, shodně označili vždy 2 respondenti, a je to tedy nejméně využívaná pomoc. Celkem 54 žákům s učением nepomáhá nikdo (31,2%). V oddílu „jiné“ se dále setkáváme s tím, že některým respondentům pomáhá více osob, objevovaly se také varianty, že jim v učení pomáhají prarodiče či sourozenci.



Obrázek 24: Zobrazení počtu výskytu u různých osob, které respondentům s učením do školy pomáhají

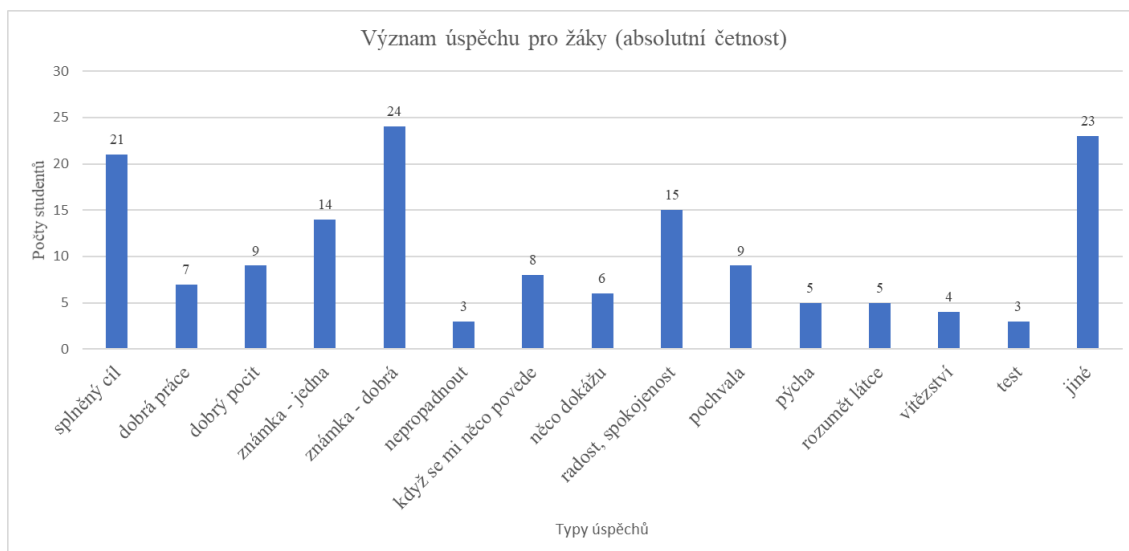
8.2.6 Školní úspěch

Otázka týkající se po školním úspěchu nebo neúspěchu měla jasně dané mantinely. Žáci měli zhodnotit, zda se cítí být rozhodně úspěšní, spíše úspěšní, spíše neúspěšní nebo rozhodně neúspěšní. Nejvíce žáků se cítí být „spíše úspěšní“ (114 – 65,9 %). Možnost „rozhodně úspěšný“ zvolilo 22 respondentů (12,7 %), „spíše neúspěšných“ je obdobný počet (21 – 12,1 %). Pouze necelá dvě procenta tázaných (3) se sami označili za „rozhodně neúspěšné“. Ti, kteří se nedokázali zařadit do žádné kategorie, volili variantu „něco mezi“ a „je mi to jedno“ (13 – 7,5 %).



Obrázek 25: Procentuální vyobrazení toho, jak se respondenti sami cítí být ve škole úspěšní

Druhý dotaz zaměřující se na úspěch měl volný charakter a žáci měli zapisovat, co pro ně znamená „úspěch“. I zde dané odpovědi budeme dělit dle nejčastějších kategorií. Z nejčastějších skupin se zde hojně objevuje vidina úspěchu ve formě „splněného cíle“, s čímž souhlasí 21 žáků. Pro mnoho žáků je úspěch rovný dobré známce (24 jedinců), přičemž dalších 14 se vyjadřuje, že úspěchem je pro ně jmenovitě jednička. Co se týče známek, někteří jedinci k sobě byli kritičtí a úspěchem nazývali situaci, když nepropadnou (3). Spousta respondentů (15) si spojuje úspěch s radostí, dále se objevuje pýcha a spokojenost s vlastním výkonem (5), také pochvala (9), která je někde spojena s dobrými známkami, přičemž občas je pro žáky důležitá pochvala vyučujícího, kterou proto vyzdvihují (2 z 9) – „úspěch je když mi učitelka řekne, že jsem chytřej.“ Častá odpověď byla také „dobrá práce“, „dobrý pocit“ a „pocit, že to dokážu“ či „když se mi něco povede“ (celkově v součtu 30). Pro 5 respondentů je také důležité rozumět látce. Jednotlivé odpovědi, které stojí za zmínku, jsou tyto: úspěch jakožto „být lepší než ostatní“, „rozumět něčemu“, „docílil jsem něčeho, čeho jsem se bál“ či „když vidíš, jak se zlepšuješ“. Až poeticky zní také následující: „úspěch pro mě znamená krok v životě“ či „úspěch pro mě znamená dosáhnout toho, po čem prahnu; dostat jedničku z velké písemky, začít dělat sport, postupně se zlepšovat či začít být více oblíbená“.

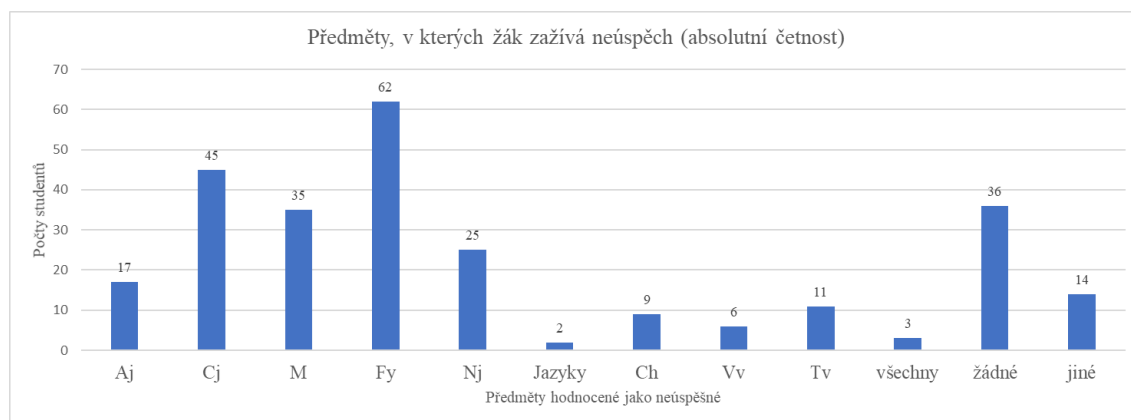


Obrázek 26: Grafické zobrazení otevřené otázky, která se týká úspěchu a jeho významu pro žáky

8.2.7 Školní neúspěch

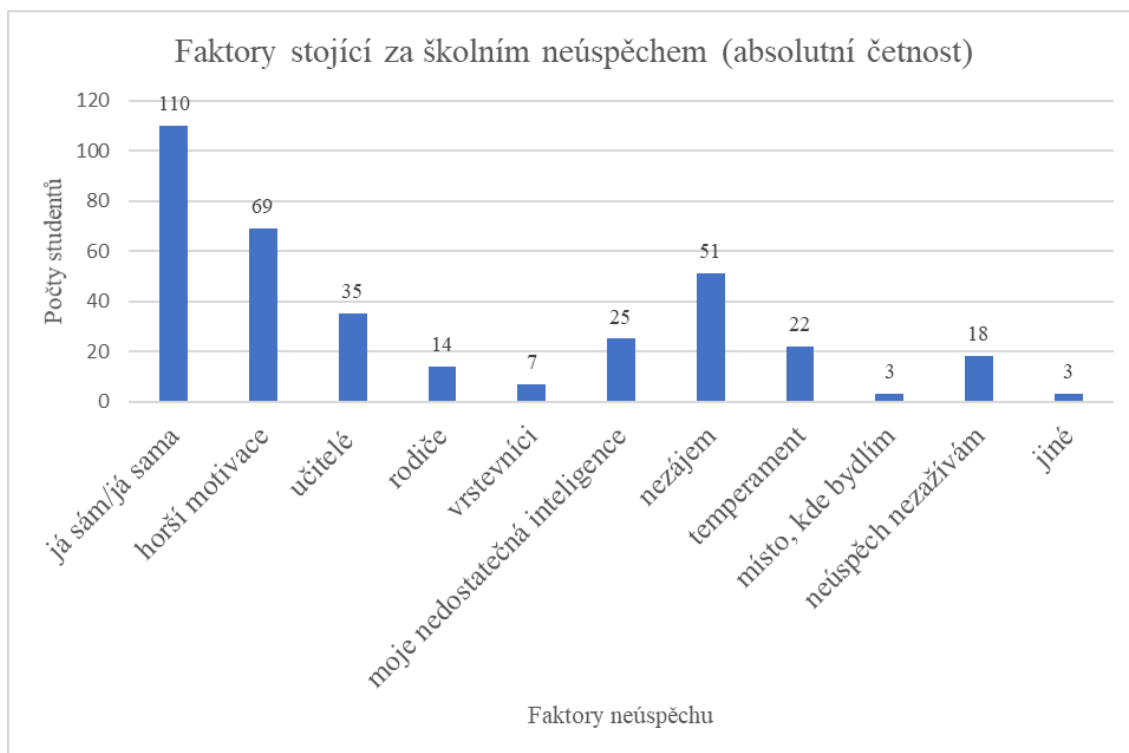
Na druhé straně naproti úspěchu stojí školní neúspěch. Žáci byli tázáni na to, v jakých předmětech se cítí být neúspěšní. Objevují se zde jednotlivé předměty nebo různé kombinace několika předmětů, které zvolil vždy jeden konkrétní respondent. V této otevřené otázce budou prezentována nejčastější data sdružená do kategorií. Jak se ukázalo, nejvíce žáci odpovídali, že žádné předměty, v kterých by se cítili neúspěšní, nemají (36 odpovědí). Nejproblematictější předmětem, který byl žáky vypisován v největší míře, se stala fyzika (62), následoval český jazyk (45), matematika (35) a německý jazyk (25). Zdá se tedy, že mnoho žáků je neúspěšných především v jazykových oblastech, případně jim dělají problém matematicko-fyzikální předměty. Anglický jazyk činí obtíže 17 lidem. Překvapivé bylo zjištění, že mnoho žáků označilo za svou jedinou a největší slabinu některou z výchov. Ve výtvarné výchově je neúspěšných 6 jedinců, tělesná výchova je neoblíbená u 11 respondentů. Hudební výchova se nepromítla ani do jediné odpovědi. Z naukových předmětů, ve kterých žáci zažívají neúspěch, se objevuje nejvíce dějepis. Mnozí studenti vypisovali rovněž různé kombinace předmětů, které jim ve škole činí potíže. Z kombinací stojí za zmínku především fyzika a německý jazyk, což označilo 5 tázaných či matematika a fyzika (7). Někteří žáci zvolili velmi rozsáhlé kombinace, ale byli ve svých kategoriích vždy sami. Zmínit se můžeme ještě o jedincích, kteří shodně označili 5 předmětů a sami se

klasifikují jako „spíše neúspěšní“ a „rozhodně neúspěšní“. Nejvíce předmětů uvedl žák, jenž se cítí být „rozhodně neúspěšný“ a celkem mu činí problémy 7 školních předmětů.



Obrázek 27: Neúspěšnost respondentů vzhledem k učebním předmětům

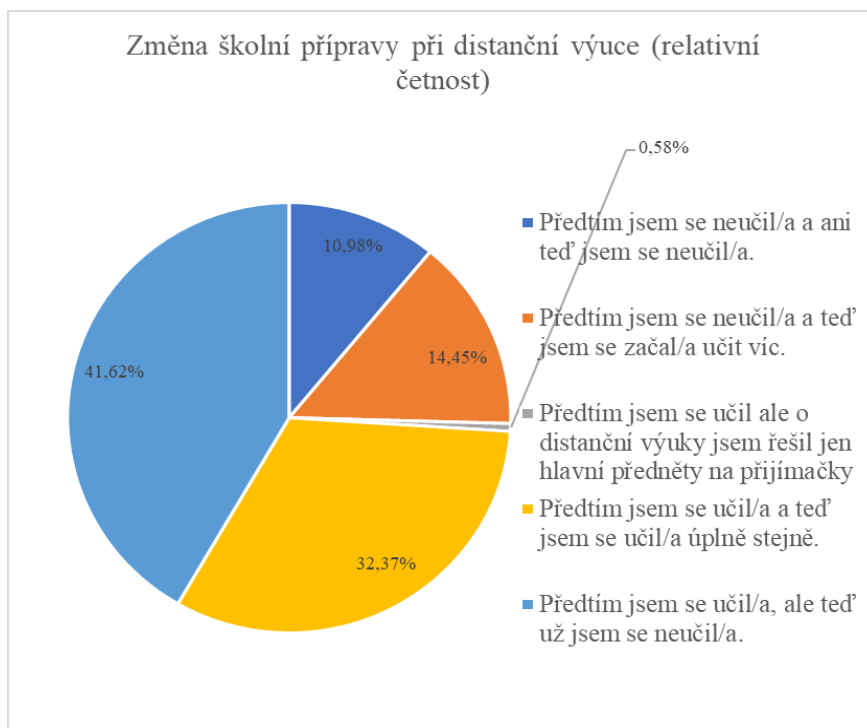
V předešlé otázce bylo zkoumáno, jaké předměty jsou žáky vyhodnoceny jako neúspěšné. Další dotaz v sekci se týkal toho, kdo nebo co dle jejich názoru může za jejich školní neúspěch. Na výběr měli žáci mezi vnitřními i vnějšími faktory, které jsme si charakterizovali v teoretické části na základě literatury. Respondenti mohli zaškrtnout více možností. Nejčastěji se klonili k tomu, že si za neúspěch mohou sami (110 – 63,6 %). Horší motivaci jako zdroj neúspěchu odhaduje 69 dotázaných (39,9 %), dále se objevuje nezáměr (51 – 29,5 %) či horší inteligenční schopnosti (25 – 14,5 %). Vnitřní faktory, které dle žáků stojí za nejvíce příčinami školního úspěchu, uzavírá temperament, jež neblaze ovlivňuje školní úspěch u 22 respondentů (12,7 %). Z vnějších faktorů žáci označovali především učitele jako viníka svého školního neúspěchu (35 – 20,2 %), dále se objevovali také rodiče (14 – 8,1 %) i jejich vrstevníci (7 – 4%). V jednotlivých případech byly označeny varianty, že negativní vliv na školní úspěch mají také distanční výuka nebo nemoc.



Obrázek 28: Zobrazení činitelů, kteří mohou dle žáků za jejich školní neúspěch

8.2.8 Školní příprava v období pandemie

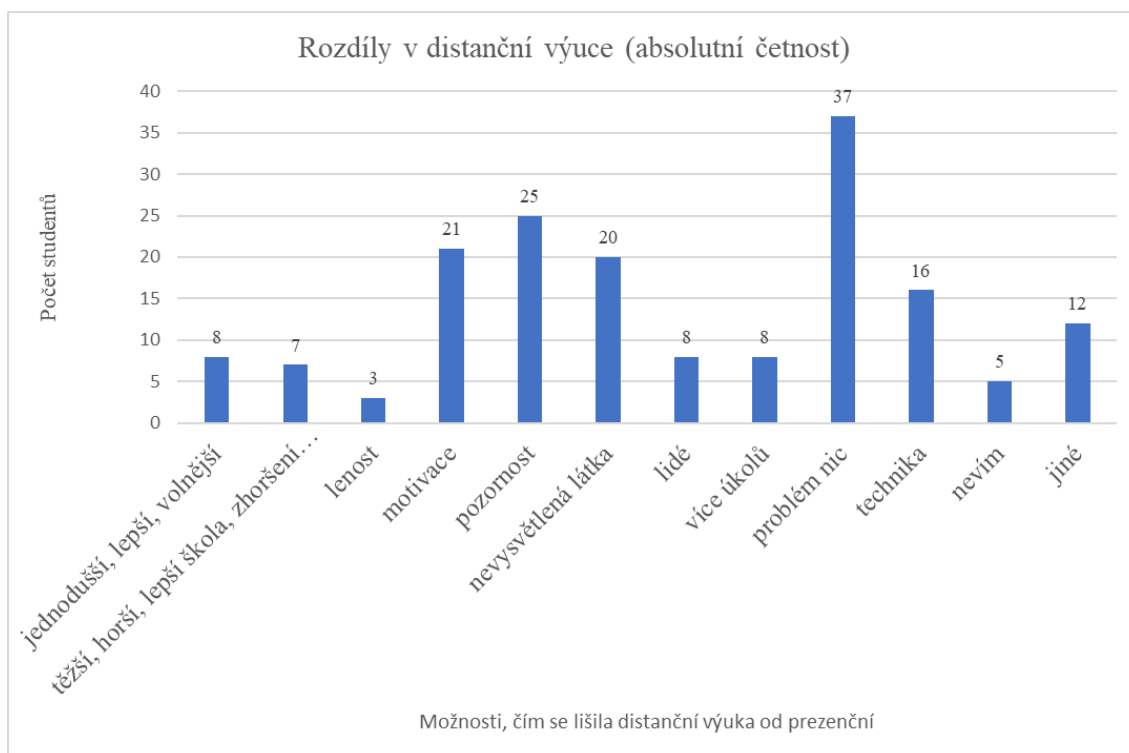
Dva dotazy reflektovaly situaci v distanční výuce, kterou žáci zažili v několika vlnách v letech 2020–2021. V první otázce „*Jak se změnila tvoje příprava v pandemii při distanční výuce?*“ žáci volili, zda se oproti běžné době měnilo jejich učení. Buď se jim jejich příprava mohla oproti běžnému stavu zhoršit, zlepšit nebo zůstat na stejné úrovni, a to úrovni úspěšné nebo neúspěšné. Odpovědi byly velmi vyrovnané, nicméně 72 tázaných (41,6%) se shodlo, že v běžné době se do školy připravovali, ale v distanční výuce se již tolik neučili; 75 (43,4 %) žáků naopak mělo pocit, že jejich míra přípravy je srovnatelná v běžné době s dobou pandemie. Z tohoto čísla 75 se nicméně 56 žáků do školy připravovalo při prezenční výuce a 19 z nich se nepřipravovalo nehledě na pandemii. Překvapující je odpověď 25 tázaných (14,5 %), kteří uvedli, že před pandemií se neučili, ale v distanční výuce začali. Jednotky žáků se neidentifikovaly ani s jednou kategorií a odpovídali například takto: „*předtím jsem se učil, ale o distanční výuce jsem řešil jen hlavní předměty na přijímačky*“.



Obrázek 29: Procentuální rozložení týkající se školní přípravy v období školní distanční výchovy v porovnání s výukou v běžném režimu

V otevřené otázce, která taktéž reagovala na pandemickou situaci, měli žáci možnost napsat, čím je pro ně situace s distanční výukou jiná. I zde byly nejfrekventovanější dotazy kategorizovány. Nejčastěji žáci odpovídali, že jim nic z této formy výuky nečinilo potíže (37), následovaly jednotlivé odpovědi, které distanční výuku hodnotily pozitivně, mezi ně patří například názor, že distanční výuka byla lepší, bylo v ní více volnosti a žáci měli také více času, výuka pro ně byla jednodušší, neboť nebylo třeba se tolik připravovat (8). V daleko větší míře nicméně s přehledem převažují nedostatky, jež žáci na distanční výuce shledávali. V první řadě se hojně objevuje nesoustředěnost a nepozornost (25) i zhoršená motivace (21). Respondenti si také stěžovali na více úkolů, které distanční výuku provázely (8), také jim velmi chyběli sociální kontakty (9), nikdo je nekontroloval a zhoršilo se jim učení, stejně tak látka nebyla dle mnohých dostatečně vysvětlena nebo trvá déle, než ji žáci pochopí (20). Distanční výuka měla svá úskalí také v rodinných vazbách, na což poukázali 2 jedinci, pro 7 žáků se stala klíčová chybějící disciplína a režim, distanční výuka tak pro ně byla těžší a hodnotili ji negativně. Velmi neblahé důsledky distanční výuky měly také technické problémy na internetovém připojení a mediálních pomůckách (16). Další množství žáků (5)

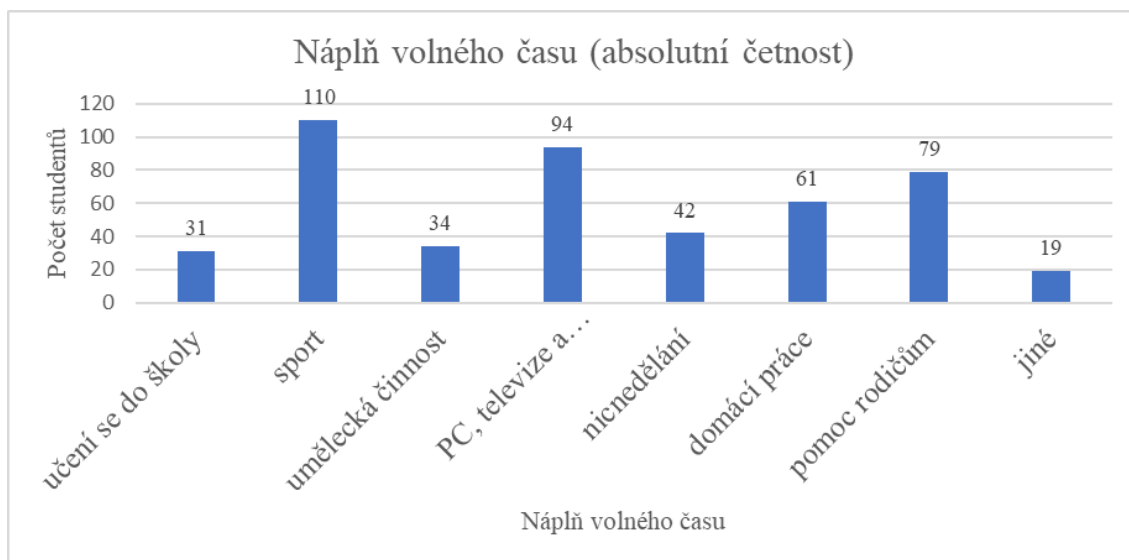
nedokázalo na tento dotaz odpovědět a vyplňovali tak „nevím“. Z originálních odpovědí znovu můžeme vybrat například: „je strašně jednoduchý si vypojit mikrofon a hrát nějakou hru,“ nebo „když jsme byli doma, začala jsem se míň učit a ztrácela jsem motivaci ke škole, s problémy jsem se nikomu nesvěřovala, jenom jsem to dusila v sobě, až když to na mě viděli kamarádi, tak jsem se jim svěřila.“



Obrázek 30: Vyobrazení relevantních odpovědí týkajících se odlišností distanční výuky od výuky prezenční

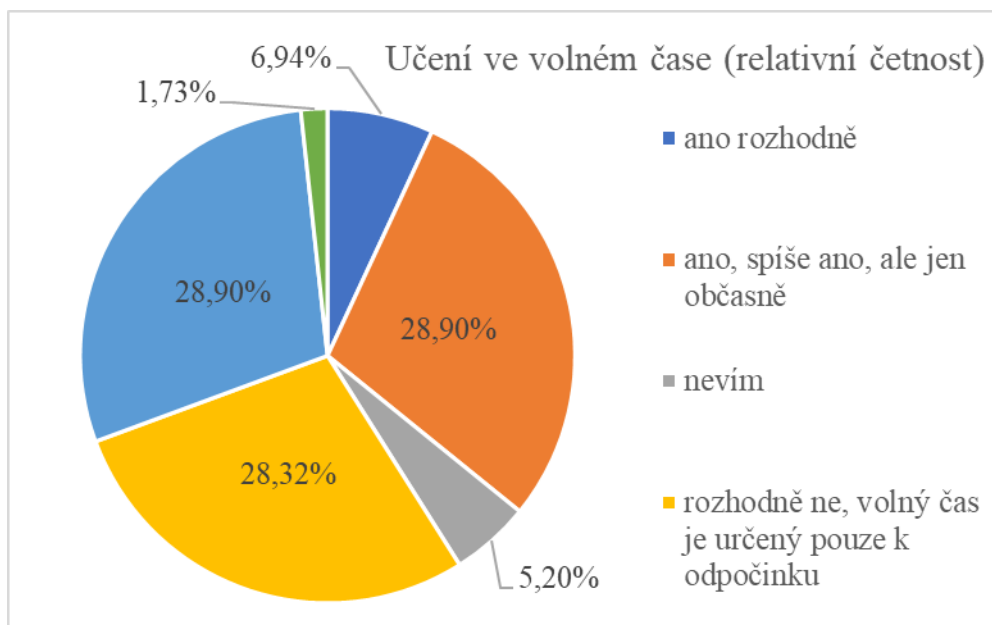
8.2.9 Školní příprava a volný čas

Poslední oddíl v dotazníku se týkal volného času a jeho vztahu ke školní přípravě. Tato sekce obsahovala dvě otázky. První z nich se věnovala tomu, co žáci v běžném týdnu ve volném čase dělají. Respondenti mohli označit více odpovědí. Nadpoloviční většina tázaných provozuje ve svém volnu buď sportovní aktivitu (110 – 63,6 %) nebo sleduje mediální prostředky typu televize a PC (94 – 54,4 %). Velmi obsáhlými kategoriemi jsou také domácí práce (61 – 35,3 %) a pomoc rodičům (79 – 45,7 %). Dále se objevovalo nicnedělání (42 – 24,3 %) a umělecká činnost (34 – 19,7 %). Nejméně četná byla varianta učení do školy ve volném čase (31 – 17,9 %). Z varianty jiné můžeme dále ještě uvést trávení volného času s kamarády (16), chození se psem (1) i čtení (1).



Obrázek 31: Grafické zobrazení náplně volného času respondentů 2. stupně ZŠ

Poslední dotaz uzavíral celý cyklus otázek. Respondenti byli tázáni, zda učení patří do volného času nebo nikoliv. Žáci měli na výběr ze 4 možností, přičemž odpovědi zde byly velmi vyrovnané. Dotázaní se nedokázali shodnout, zda učení spíše do volného času patří nebo spíše nikoliv. V obou případech je shodný počet hlasů (50 – 28,9 %). Jen nepatrně menší skupina dětí je rezolutně proti, aby do volného času bylo učení řazeno (49 – 28,3 %). Pouze 12 jedinců (6,9 %) je přesvědčeno o tom, že do volného času učení rozhodně spadá. Celkem 9 žáků neví a není schopno posoudit (5,2 %). Z kategorie „jiné“ můžeme vyzdvihnout následující: „*ve škole se nespí, doma se neučí*“, což hovoří jednoznačně.



Obrázek 32: Procentuální zhodnocení odpovědí, zda dle respondentů spadá učení do volného času

8.3 Pohled pedagogů

Stěžejní částí práce byl dotazník, který vyplňovali žáci, nicméně pro komplexní pohled a doplnění druhého z aktérů výchovy a vzdělávání, byl stanoven dotazník o osmi otázkách, který byl předložen pedagogům v on-line verzi ve formě Google Forms. Tito učitelé byli osloveni na těch školách, na kterých se konal výzkum mezi žáky, tudíž v rozmezí měsíců květen – říjen 2021. Učitelé odpovídali pouze na volné otázky a celkem se dotazníkového šetření, které slouží pouze k doplnění žákovského výzkumu, účastnilo 8 pedagogů z oslovených škol. Dotazy, které jim byly pokládány, kopírovaly jednotlivé sekce, z kterých se skládal i dotazník pro žáky. Jednotlivé pedagogy jsme pro přehlednost výzkumu očíslovali pro případné citace.

První dotaz „*Jak vnímáte školní přípravu svých žáků? Je dostatečná? Jak se změnila školní příprava v současné době pandemie oproti běžné situaci?*“ Pedagog 1 je toho názoru, že příprava v době distanční výuky je nedostatečná, ostatní zúčastnění (6) mají pocit, že dostatečná byla. Někde se objevuje tvrzení, že příprava velmi záleží na rodině, pokud je rodina schopná přípravu kontrolovat, je tato příprava dostatečná. Pedagog 3 konstatuje, že při distanční výuce žáci zlenivěli a odnaučili se pracovním návykům. Pedagog 4 oponuje, že mnoho žáků distanční forma výuky naučila samostatnosti, dokonce se žáci i zlepšili, neboť je nerušily okolní podněty, s čímž souhlasí i pedagog 7,

jenž tvrdí, že žáci podávali lepší výsledky, neboť na úkoly měli více času. Nicméně vždy je otázkou, zda toto zlepšení bylo jejich zásluhou nebo zásluhou spolužáků a rodiny. Celou problematiku shrnuje pedagog 5 následovně: *„Platí, že kdo se chce vzdělávat, nezastaví ho ani pandemie.“*

V druhé otázce bylo zjišťováno, zda učitelé vidí souvislost vnějších a vnitřních podmínek v přípravě žáků, případně kterých. Všichni učitelé (8) uvedli, že zde vztahy vnímají, přičemž prakticky v každé odpovědi se vyskytovala rodina jako důležitý vnější činitel, případně prostředí. Učitelé k sobě vztahovali úplně nejčastěji rodinu a motivaci (4), dále rodinu a temperament nebo případně prostředí a temperament. V tomto případě uvádí pedagog 4: *„Je-li žák v prostředí, kde svůj temperament může prodat, tak ho „prodá“ se vším všudy.“* Pedagog 3 na konto důležitosti rodiny ve školní přípravě žáka říká, že: *„...bez ní úspěch ve škole nepřichází.“*

Otázka tři se týkala možné specifické přípravy žáků druhého stupně oproti jiným stupňům vzdělávání, která by zároveň reflektovala vyspělejší vnitřní faktory nebo odpoutání od faktorů vnějších. Pedagogové se většinou nedomnívají, že by 2. stupeň byl natolik odlišný a naopak přičítají každému stupni svá specifika, případně neví odpovědět. Tři respondenti, jež se domnívají, že v této školní etapě lze spatřovat zvláštnosti, si myslí, že žáci 2. stupně jsou více samostatní, zároveň se již tolik neučí kvůli rodičům, ale buď kvůli své budoucnosti, nebo „aby měli pokoj“. Větší rozdíl je nicméně spíše vidět u žáků víceletých gymnázií v porovnání se základní školou při stejném věku.

Čtvrtý dotaz *„Jak se díváte na neúspěšného nebo potencionálně neúspěšného žáka? Snažíte se pátrat po faktorech, které neúspěch způsobily?“* byl zodpověz jednomyslně. Učitelé se shodli, že vždy pátrají nebo se alespoň snaží objevit příčinu a berou tento problém vážně. U každého pedagoga se opakovalo, že spolupracuje s rodinou a že rodina je většinou také důvodem, proč se žák zhorší.

Pedagogové v otázce *„Nálepkujete děti? Dáte na tzv. první dojem?“* tento fenomén většinou striktně odmítli, neboť jej neuznávají nebo říkají, že se mu snaží minimálně vyhnout. Pokud už k takové situaci dojde, snaží se nálepkovat zásadně pozitivně. Dle pedagoga 2 je lepší neznat rodinné zázemí žáků, neboť učitel pak nenálepkuje a žáci

mohou vystupovat sami za sebe. Pokud už učitelé nálepkují, tvrdí, že se s tím snaží efektivně pracovat.

V šesté otázce respondenti odpovídali, zda je klasifikace jediné měřítko úspěchu. I zde se jednomyslně shodli, že nikoliv. Dalšími kritérii úspěchu ve škole je také píle, snaha, plnění úkolů, postoj k předmětu, chování i třeba vstřícnost.

Sedmý dotaz se zabýval tím, zda volný čas žáků má být vyplněn školní přípravou. Stejná otázka byla položena i žákům a ti se ve svých odpovědích velmi různili. I učitelé mají na tuto situaci specifické názory. Celkem 3 učitelé mají za to, že školní příprava do volného času patří. Pedagog 1 říká, že žák, především ve školní přípravě slabší, si dle svých potřeb má upravit program. Pedagog 6 tvrdí, že volný čas a příprava by se mohly propojit, ale pouze s mírou. Na druhou stranu v tomto malém vzorku zaznívají i 3 názory, které míšení volného času a učení nepodporují. Volný čas by měl být věnován jiné zájmové činnosti – třeba uměleckému vyžití nebo relaxačním aktivitám. Tento názor ilustruje i tento výrok: „*I nepřipravení žáci potřebují čas na odpočinek.*“ Jeden pedagog pak váhá, nicméně omezil by tuto možnost pouze na nezbytně nutný čas určený k doučování.

Poslední otázka se taktéž podobala dotazu, který zodpovídali žáci. Učitelé byli vyzváni, aby uvedli, v jakých oblastech žáci selhávají nejčastěji. Nejčastěji (4 případy) se objevil názor, že děti selhávají v naukových předmětech typu přírodopis, dějepis, zeměpis, ačkoliv proti tomu stál protichůdný názor pedagoga 4, jež naukové předměty vyučuje a hodnotí je jako oddychové. Dále zde zazněl názor, že děti neprospívají z hlavních předmětů, jež nebyly blíže specifikované, a dále se objevila myšlenka, že pokud děti selhávají, selhávají průřezově, neboť předměty na sebe navazují.

8.4 Výzkumné otázky

Určení výzkumných otázek se odvíjí od nejobjemnější části práce, která se týká vnitřních a vnějších faktorů. Ty můžeme prokazatelně určit jako vlivy, jež jsou zodpovědné za žakovu školní přípravu a s ní spojeným sebehodnocením školní úspěšnost nebo neúspěšnost jakožto důsledkem nebo výstupem z celého procesu učení.

Cílem je nalézt možné souvislosti mezi danými jevy a sebehodnocením školní úspěšnosti žáků. Všechny dotazy jsou tedy konfrontovány se stejnou základní otázkou,

kteřou v dotazníkovej části nalezneme v této formě: „*Cítíš se být ve škole spíše úspěšný či neúspěšný nebo něco mezi tím?*“ Netážeme se tedy na konkrétní prospěch žáka, neboť pro jeho určení by bylo nutné nahlédnout do klasifikace, což kvůli pandemickým opatřením a kvůli anonymitě celého dotazníku nebylo možné. Pro další popis tak bude používán vztah sebehodnocení vlastní úspěšnosti, který v sobě sice má předpoklad, že se rovná prospěchu, ale uvědomujeme si, že to nemusí být vždy ve vztahu vzájemné shody.

Výzkumné otázky byly zvoleny tyto:

1. Jaká je souvislost mezi místem bydliště žáků 2. stupně ZŠ a sebehodnocením jejich školní úspěšnosti?
2. Lze najít souvislost mezi typem bydliště a vlastním hodnocením školní úspěšnosti dětí z 2. stupně ZŠ?
3. Ovlivňuje sebehodnocení úspěšnosti žáků 2. stupně ZŠ forma jejich rodiny (úplná a neúplná)?
4. Jaké souvislosti můžeme vidět mezi sebehodnocením školní úspěšnosti žáka 2. stupně a sdíleným nebo samostatným pokojem v domácnosti?
5. Jakou souvislost lze pozorovat mezi pamětí a sebehodnocením úspěchu či neúspěchu u žáků 2. stupně ZŠ?
6. Jaký je vztah mezi vzdělanostní úrovní matky a sebehodnocením úspěchu žáků na 2. stupni ZŠ?
7. Jaké je spojení mezi nejvyšším vzděláním otce a sebehodnocením míry úspěšnosti žáků 2. stupně ZŠ?
8. Jaká je souvislost mezi preferovaným učebním stylem pedagoga a sebehodnocením školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáků 2. stupně ZŠ?

8.5 Výzkumné otázky – zodpovězení

Při rozboru výše popsaných otázek se klade důraz na procentní zhodnocení jevů, které jsou kategorizované v rámci omezeného množství pojmů. Takové odpovědi, které nebyly relevantní ani u jedné kategorie, jsou počítány do hodnoty „jiné“, ve výpočtové tabulce se neobjevují a dále s nimi nebylo počítáno. Počty, které budou součástí jednotlivých výzkumných otázek a budou zobrazeny v tabulkách (výpočtových tabulkách), jsou udávány v relativních četnostech a dále je o nich v textu i tak hovořeno.

Tyto výsledky v procentech ve výpočtové tabulce jsou vždy vztaženy k celkovému počtu respondentů v jednotlivých kategoriích.

K jednotlivým výzkumným otázkám jsou přiřazené kromě výpočtové tabulky, ze které zkoumáme jednotlivé souvislosti mezi dvěma jevy, také náhledy pracovních kontingenčních tabulek, které obsahují složitější nekategorizované jevy tak, jak je uvedli respondenti v otevřených otázkách. Tyto tabulky jsou zobrazeny v přílohách.

Otázka 1. – Jaká je souvislost mezi místem bydliště žáků 2. stupně ZŠ a sebehodnocením jejich školní úspěšnosti?

Bydliště respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
město	95	11,58%	66,32%	14,74%	0,00%	7,37%	100,00%
vesnice	75	14,67%	65,33%	8,00%	4,00%	8,00%	100,00%
celkem	170						

Tabulka 1: Výpočtová tabulka k 1. výzkumné otázce – Souvislosti mezi místem bydliště a školní úspěšností žáků

Pokud si budeme srovnávat místo bydliště žáka, které jsme si kategorizovali do dvou pojmů město a vesnice, se sebehodnocením školní úspěšností, pak se nám může povést najít menší souvislost mezi vesnicí a rozhodně neúspěšnými žáky (4 %) a městem a rozhodně neúspěšnými žáky, neboť tato varianta je zde na nulové úrovni. Ačkoliv je vzorek respondentů malý a velký procentní rozdíl mezi městem a vesnicí v rámci kategorie sebehodnocení „rozhodně neúspěšný“ zde také nenajdeme, můžeme to považovat za malou souvislost, která by byla potřeba ověřit na případném větším vzorku respondentů. Děti z vesnice samy sebe hodnotí častěji jako neúspěšné než děti z měst. Jinak jsou výsledky takřka naprosto shodné.

Je důležité také uvést, že do kategorie město jsou shrnuty odpovědi „příměstská část“ a „část města“. K možnosti vesnice je po úvaze začleněna také „obec“. Varianty „na kartonu“, „v lese“ a „i ve městě, i na vesnici“ jsou zahrnuty v kategorii jiné.

Otázka 2. – Lze najít souvislost mezi typem bydliště a vlastním hodnocením školní úspěšností dětí z 2. stupně ZŠ?

Typ bydliště respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
rodinný dům	127	12,61%	67,00%	11,02%	2,36%	7,09%	100,00%
bytový dům	41	14,63%	63,41%	14,63%	0,00%	7,32%	100,00%
celkem	168						

Tabulka 2: Výpočtová tabulka ke 2. výzkumné otázce – Souvislosti mezi typem bydliště a školní úspěšností žáků

Rodinným domem se myslí odpovědi, které slovo rodinný dům obsahují. Přiřazena je k nim i možnost „bydlím v jednopatrovém domě s babičkou a dědou“ a také „statek“. Bytový dům je kategorie zastřešující také panelové domy. Nejednoznačné odpovědi spadají do možnosti „jiné“.

Dle výpočtů je nejvyšší souvislost respondentů vztažená k jejich bydlišti u odpovědi „spíše úspěšný“ (67 % a 63,41 %) a to u obou kategorií. Všechny kategorie sebehodnocení úspěšnosti jsou shodně vysoké u dětí bydlících na vesnici a u dětí z měst. Procentně je typ bydliště u tábořských žáků bez hlubších souvislostí s vnímáním školní úspěšnosti. U vzorku respondentů tudíž nelze najít souvislost mezi typem bydliště a sebehodnocením školní úspěšnosti či neúspěšnosti.

Otázka 3. – Ovlivňuje sebehodnocení úspěšnosti žáků 2. stupně ZŠ forma jejich rodiny (úplná a neúplná)?

Typ rodiny respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
úplná rodina	134	14,18%	68,66%	9,70%	1,49%	5,97%	100,00%
neúplná rodina	34	8,82%	55,88%	20,59%	2,94%	11,76%	100,00%
celkem	168						

Tabulka 3: Výpočetní tabulka ke 3. výzkumné otázce – Souvislosti mezi typem rodiny a školní úspěšností

Forma rodiny, která byla pro účely zjednodušení zkoumání vztažena do dvou základních hesel, a to rodina úplná a rodina neúplná, se posuzuje velmi složitě už proto, že daná otázka z počtu 173 respondentů má zásadně nižší zastoupení právě u kategorie neúplná rodina. Tu žáci často i opisovali výrazy typu – „střídavá péče“ či „rozvedení rodiče“. Z neúplné rodiny je větší procentní zastoupení celkově u odpovědí „spíše neúspěšný“ a „rozhodně neúspěšný“ (cca 25 %) než u dětí, které mají rodinu úplnou (cca 11 %). Děti z neúplných rodin jsou tedy dle svých pocitů trochu méně úspěšní ve školních činnostech, než děti z úplné rodiny. Zde je souvislost ve vzorku tábořských žáků viditelná.

Otázka 4. – Jaké souvislosti můžeme vidět mezi sebehodnocením školní žaka 2. stupně a sdíleným nebo samostatným pokojem v domácnosti?

Pokoj respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
nesdílený pokoj	111	11,71%	68,47%	11,71%	1,80%	6,31%	100,00%
sdílený pokoj	57	15,79%	63,16%	12,28%	1,75%	7,02%	100,00%
celkem	168						

Tabulka 4: Výpočtová tabulka ke 4. výzkumné otázce – Souvislosti mezi sdíleným či nesdíleným pokojem respondentů a jejich školní úspěšnosti

Sdílený pokoj má o polovinu méně žáků než pokoj vlastní, jak se z průzkumu ukazuje. I zde jsou data nevyvážená. Pokud ale hledáme souvislost mezi sebehodnocením školní úspěšnosti/neúspěšnosti a vlastním nebo sdíleným pokojem, pak u tohoto vzorku žáků zde prakticky žádná souvislost pozorovat nelze. Zhruba stejné procento žáků se cítí být rozhodně úspěšní i spíše úspěšní. V kategorii neúspěšnosti je to obdobné, i zde je procentní zastoupení žáků se samostatným a sdíleným pokojem prakticky shodné. Z tohoto zjištění plyne, že souvislost mezi sebehodnocením školní úspěšnosti a soukromím ve školní přípravě u tábořských žáků z výzkumného vzorku není možné nalézt.

Otázka 5. – Jakou souvislost lze pozorovat mezi pamětí a sebehodnocením úspěchu či neúspěchu u žáků 2. stupně ZŠ?

Paměť respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
dobrá paměť (s mnemotechnickými pomůckami i bez nich)	134	16,42%	73,13%	5,97%	0,75%	3,73%	100,00%
horší paměť (s mnemotechnickými pomůckami i bez nich)	39	0,00%	41,03%	33,33%	5,13%	20,51%	100,00%
celkem	173						

Tabulka 5: Výpočtová tabulka k 5. výzkumné otázce – Souvislosti mezi pamětí a školní úspěšností žáků

Vnitřní faktory zastupuje při výběru souvislostí paměť a její úroveň. Kategorizovány jsou zde 2 možnosti. Souvislost se sebehodnocením školní úspěšnosti žáků je rozhodně prokazatelná ve vztahu horší paměť k možnosti „rozhodně úspěšný“. V obou variantách je procentní zastoupení nulové. Také na druhé škále osy v kategorii „rozhodně neúspěšný“ je v daleko větší míře zastoupena odpověď horší paměť.

Souvislost u této otázky můžeme nalézt a je vztažena především k hodnocení vlastní úplné úspěšnosti i neúspěšnosti ve vzorku respondentů tábořských základních škol.

Otázka 6. – Jaký je vztah mezi vzdělanostní úrovní matky a sebehodnocením úspěchu žáků na 2. stupni ZŠ?

Vzdělání matky respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	Celkem
základní škola	4	0,00%	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	100,00%
střední škola s maturitou	72	16,67%	63,89%	9,72%	2,78%	6,94%	100,00%
střední odborná škola s výučním listem	28	3,57%	71,43%	17,86%	3,57%	3,57%	100,00%
vysoká škola	35	8,57%	74,29%	11,43%	0,00%	5,71%	100,00%
celkem	139						

Tabulka 6: Výpočtová tabulka k 6. výzkumné otázce – Vliv nejvyššího vzdělání matky na školní úspěch žáka

U vzdělání matky byly využity čtyři kategorie úrovně jejího vzdělání, přičemž varianta „základní škola“ je tak málo zastoupená, že na ní není pohlíženo jako na relevantní zdroj dat pro určení souvislostí. Do kategorie „střední škola s maturitou“ je včleněna také odpověď „ekonomická škola“.

Možnost „rozhodně úspěšný“ se nejvíce objevuje u žáků, jejichž matka má dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou (16,67 %), o polovinu méně rozhodně úspěšných respondentů má matku vysokoškolsky vzdělanou (8,57 %). Vyrovnaná je dle procentního výsledku kategorie „spíše úspěšný“. Zajímavá je také souvislost mezi rozhodně úspěšnými žáky a těmi spíše neúspěšnými mezi matkami se středoškolským vzděláním s maturitou a matkami z vysoké školy. U nich je větší souvislost úspěšnosti a menší míra neúspěšnosti patrná spíše u matek středoškolsky vzdělaných.

Vzdělanostní úroveň matky tak dle našeho výzkumu uvádí souvislost se sebehodnocením úspěšnosti ve vzorku respondentů.

Otázka 7. – Jaké je spojení mezi nejvyšším vzděláním otce a sebehodnocení míry úspěšnosti žáků 2. stupně ZŠ?

Vzdělání otce respondentů	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
základní škola	2	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
střední škola s maturitou	41	4,88%	65,85%	17,07%	7,32%	4,88%	100,00%
střední odborná škola s výučním listem	49	8,16%	73,47%	12,24%	0,00%	6,12%	100,00%
vysoká škola	36	16,67%	72,22%	2,78%	0,00%	8,33%	100,00%
celkem	128						

Tabulka 7: Výpočtová tabulka k 7. výzkumné otázce – Vliv nejvyššího vzdělání otce na žákův školní úspěch

Dotaz na vzdělání otců je, stejně jako u otázky týkající se na souvislosti mezi vzděláním matek a sebehodnocením úspěšnosti žáků, rozdělen na 4 kategorie. Základní škola opět není relevantní otázkou, ke které by se souvislosti mohly vztahovat, a to kvůli nízkému počtu odpovědí u této možnosti. Do varianty „jiné“ také spadá „mámy přítel má jen základní, protože pak začal podnikat“, neboť pro výzkum není chápán jako otec žáka.

Dle tabulky č. 7 je zjevné, že žáci vnímající se jako „rozhodně úspěšní“ jsou dětmi především otců vysokoškolsky vzdělaných (16,67 %). Žáci mající tyto otce, případně otce středoškolsky vzdělané, nejsou neúspěšní. Nejméně úspěšní jsou taktéž žáci z rodin otců vysokoškoláků (2,78 %).

U této otázky můžeme říci, že existují souvislosti ve vzorku respondentů, a to jak souvislosti s vnímaným úspěchem, tak i neúspěchem ve prospěch vyššího vzdělání otců.

Otázka 8. – Jaká je souvislost mezi preferovaným učebním stylem pedagoga a sebehodnocením školní úspěšnosti či neúspěšnosti žáků 2. stupně ZŠ?

Učební styl učitele	Absolutní četnost z kategorií	Jak se cítí respondenti z hlediska úspěšnosti ve škole (relativní četnost)					Celkem
		Rozhodně úspěšný	Spíše úspěšný	Spíše neúspěšný	Rozhodně neúspěšný	Jiné	
autoritářský	6	3,33%	3,33%	3,33%	0,00%	0,00%	100,00%
přátelský	65	13,24	64,71%	14,71%	1,47%	5,88%	100,00%
se zájmem o žáka	46	13,04%	69,57%	8,70%	2,17%	6,52%	100,00%
s porozuměním	53	9,43%	67,92%	9,43%	1,89%	11,32%	100,00%
celkem	173						

Tabulka 8: Výpočtová tabulka k 8. výzkumné otázce – Vliv učebního stylu učitele na úspěch žáků

Učební styl pedagoga máme uveden ve čtyřech možnostech. Rozhodně úspěšní žáci, kteří se tak sami hodnotí, si považují spíše učitele autoritářského. U něj nezažívají ani absolutní neúspěch. Nicméně zde je zastoupen malý vzorek respondentů, a proto nelze tyto souvislosti jednoznačně určit. Učitel se zájmem o žáka se zdá jako nejlepší možnost, kterou žáci zvolili. Dle tabulky č. 8 je zde vidět velká míra rozhodně úspěšných žáků a těch spíše úspěšných. Relativně malá míra je zde u žáků spíše neúspěšných a rozhodně neúspěšných ve vztahu k ostatním kategoriím.

U této otázky na vzorku tábořských žáků můžeme nalézt souvislosti, nicméně tyto souvislosti jsou velmi mizivé a nemůžeme je považovat za jednoznačné.

9 Diskuse

V tomto oddílu budou interpretovány souvislosti, které vyplynuly z výzkumných otázek a které byly podpořeny vyhodnocením výzkumu na tábořských základních školách. Tato data budou vysvětlena vzhledem k odborné literatuře, která tvoří rámec teoretické části práce a na jejímž základě byly výzkumné otázky vytvořeny. V odborné literatuře je hovořeno o školní úspěšnosti a prospěchu, který je objektivně měřen. Náš výzkum, který je zde interpretován, nicméně srovnává sebehodnocení žáků v oblasti školního úspěchu či neúspěchu, neboť k datům o prospěchu nebyl kvůli epidemii COVID-19 přístup.

Inspirací pro výzkumné otázky, které se zaměřovaly na vnější činitele prostředí, byly především poznatky Krause a Poláčkové (2001). Podle nich člověka prostředí, ve kterém žije, logicky poznamenává. Čáp a Mareš (2007) dodávají, že nepříznivě na žáka působí prostředí a jeho zhoršená kvalita, která je typická pro velká města. Zde tedy vidí možnost horší školní úspěšnosti, protože kvůli tomu mohou být ovlivněny také vnitřní faktory, typicky pozornost. To dotazník k výzkumu PISA z roku 2015 (Brusenbauch Meislová et al., 2018) Marešovo tvrzení rozporuje, protože úspěšné děti jsou situované spíše do velkých měst kvůli vyšší úrovni života. Pokud se ještě vrátíme ke Krausovi a Poláčkové (2001), pak je důležité si připomenout, že i oni uvádí, že žáci z měst a velkoměst jsou ve škole úspěšnější. Nicméně tato úspěšnost dětí z měst je viditelná jen v některých oblastech inteligence. Děti z vesnice mají jiné kvality, většinou mají lepší chování. Vztah prostředí je ale nutné vždy chápat také z hlediska druhů rodin a jejich vzdělání, případně socioekonomické úrovně.

Místo bydliště by tedy mělo mít přímou souvislost se sebehodnocením školní úspěšnosti. Z toho důvodu se první výzkumná otázka zabývala právě hledáním vlivů vesnice nebo města na školní přípravu a z ní plynoucí hodnocení vlastního úspěchu. U našeho průzkumu se nicméně souvislost neukázala. Město i vesnice se v procentním vyjádření až na nízké odchylky v sebehodnocení úspěšnosti žáků neliší. Ať už respondenti bydlí ve městě nebo na vesnici, hodnotí se stejně úspěšně i neúspěšně.

Kromě místa bydliště se do průzkumu promítly dotazy na typ bydliště. Výzkumná otázka tohoto charakteru byla inspirována Musilem (1985), u nějž byty byly reprezentovány panelovou zástavbou, která v jeho době neměla valné úrovně. Toto

tvrzení dnes již neplatí, což se můžeme dočíst třeba u Zadražilové (2013). Nicméně se zdálo logické porovnávat kromě místa bydliště také jeho formu. Pro ověřování těchto souvislostí byly vybrány zjednodušené kategorie bytový dům (ať už byl postaven jakoukoliv technologií) a rodinný dům (ať už samostatný nebo obývaný několika rodinami). V žádné z publikací není explicitně popsán vztah dělení žáků dle typu jejich bydliště a míry jejich úspěšnosti. Pokud už se o tom dočítáme, pak v Analýze výzkumné společnosti Median (2015), kde se mimo jiné vztahuje nedostatečné bydlení ke školní přípravě. Nicméně byty nemusí nutně být synonymem pro nedostatečné bydlení a bydlení v rodinných domech automaticky nepředpokládá vyšší školní úspěšnost. Pro dokreslení situace tyto dvě kategorie pro porovnání souvislostí použity byly a stejně jako u místa bydliště se ani zde vliv úspěšnosti na typ obydlí nijak neprojevil. Děti z rodinných domů i děti z bytů jsou takřka stejně úspěšné i neúspěšné. Jak se dočítáme v Analýze Medianu (2015), tak bychom spíše měli zkoumat vztah místa bydliště dle různých lokalit, neboť tam bude vidět rozdílná úroveň bydlení a hlubší nerovnost ve školní přípravě žáků, a to kvůli socioekonomické situaci v rodině. Případně je vhodné úroveň bydlení vztahovat k ekonomické situaci rodiny. Dle Prokopa (2019) je nekvalitní bydlení nutné vnímat jako bydlení malé a přeplněné, nebo bydlení nestabilní, které zahrnuje časté stěhování, či bydlení nebytové týkající se jiných než bytových zařízení. V tomto průzkumu ovšem otázky na socioekonomickou stránku domácností nebyly zařazeny, a to především z důvodu citlivosti jejich obsahu.

Pro výzkum vybraných souvislostí určujících školní přípravu a její evaluaci žákem, byly vybrány především souvislosti týkající se rodiny jakožto nejdůležitějšího a nejrozsáhlejšího vnějšího činitele. Tyto souvislosti se zabývaly uspořádáním rodiny a vzdělaností přípravou rodičů. Plynule tak navazují na problematiku bydliště a prohlubují ji.

Prvním bodem týkajícím se rodiny, na který se výzkumná otázka tázala, bylo určení úplné a neúplné rodiny. Kraus a Poláčková (2001) píší, že rodina spolu sice je po delší dobu než tomu bylo dříve, ale jejich společně trávený čas je omezenější kvůli pracovnímu vytížení rodičů, což se může negativně odrazit na školní přípravě dětí. O typu rodiny se dočteme v knize Sobotkové (2001). Ta se zmiňuje o fenoménu neúplných rodin, které z 90 % tvoří samotné ženy a jejich děti. Toto uspořádání může mít různé příčiny a nemusí nutně působit negativně na školní úspěšnost. Ostatně i dle

našeho průzkumu mezi respondenty se velká míra souvislostí neukázala. Děti z úplných rodin, které výzkumu dominují, jsou sice dle svého názoru úspěšnější, ale není zde vidět žádný výrazný procentní výkyv.

S rodinným zázemím se pojí také využití pokoje. Děti ve výzkumu na táborských základních školách uváděly, že mají spíše svůj vlastní pokoj než sdílený. Bytové uspořádání je samozřejmě dáno tím, jak jsou rodiče finančně zabezpečeni, což uvádí Matoušek (2003) ale také Analýza od Medianu (2015). Fontana (2014) interpretuje výzkumy, ve kterých se hovoří o velikosti rodiny, která má šanci školní úspěšnost ovlivnit. Pokud je rodina příliš velká, bude na každého dětského člena méně času. Nejvíce ovlivněnou školní úspěšnost bude mít nejstarší z nich.

Z toho důvodu se výzkum na základních školách na Táborsku zabýval tímto tématem ve výzkumné otázce a hledal souvislost mezi sdíleným a nesdíleným pokojem a sebehodnocením školní úspěšnosti. Ačkoliv dle Fontany (2014) by tato souvislost měla být zjevná, neboť u velké rodiny nebude mít každé dítě zajištěno vlastní soukromí, a tudíž bude zasažen jeho školní úspěch, žádné vlivy u našeho vzorku se neobjevily, což může být způsobeno i nedostatečnou velikostí reprezentativního vzorku.

Školní úspěšnost vztažená ke vzdělání rodičů je velmi často diskutovaný pojem. U Čápa a Mareše (2007) najdeme spojitost mezi vzděláním rodičů a regionem jejich bydliště. Tábor není pohraniční město, a tudíž zde socioekonomický status způsobený vyšším vzděláním je znatelnější než v severních částech republiky. Kalhousť a Obst (2009) se zmiňují o souvislosti několika možností, které společně vytvářejí vhodné klima pro školní úspěšnost. V první řadě je to vzdělání rodičů, s tím souvisí i kulturní, sociální a ekonomický kapitál rodičů, přičemž s úrovní vzdělání se zvyšují i ostatní prvky. Žák z podnětného a vzdělaného prostředí bude více motivován se sám vzdělávat a bude více úspěšný, neboť rodičům na vzdělání záleží. V podstatě to stejné nalezneme u Možného (2002). Vrátime-li se ještě k Čápovi a Marešovi (2007), pak se dozvídáme, že vyšší vzdělání jednoho z rodičů sice ovlivňuje žákovu úspěšnost, ale neznamená to, že rodiče s nižším vzděláním se nutně o žákův prospěch nezajímají. Je možné, že naopak rodiče z různých důvodů nemohli dosáhnout vyššího vzdělání, ale kulturní vyžití jim není cizí. Větší souvislost tak dle Kalhousť a Obsta (2009) vykazuje kulturní kapitál rodiny (například množství knih a umělecké vyžití obecně) ke vztahu ke školní úspěšnosti.

U této kategorie byla u výzkumných otázek zaměřující se na vzdělání matky a otce z tohoto průzkumu souvislost se sebehodnocením vlastního úspěchu sledána. Pokud mají žáci matku s maturitou nebo se vzděláním z vysoké školy, jsou dle svého mínění rozhodně úspěšnější. Děti takových matek neúspěšnost zažívají minimálně. Z našeho průzkumu je důležité ještě vyzdvihnout matky se střední školou s maturitou, jejichž děti se cítí být ještě úspěšnější než matek vysokoškolaček.

U otců je z výzkumu patrná ještě větší souvislost. Tentokrát mají vysokoškolsky vzdělaní otcové prokazatelně více takových dětí, které se hodnotí jako úspěšné, a rozhodně neúspěšné žáky dle jejich sebehodnocení u této kategorie nenajdeme. U vzdělanosti rodičů tak byla u vzorku respondentů v několika bodech prokázána souvislost, což se shoduje s tvrzením Čápa a Mareše (2007) a Možného (2002).

Pro souvislosti vnitřních faktorů a školní úspěšnosti/neúspěšnosti byla vybrána paměť. Ta byla vztažena také ke mnemotechnickým pomůckám. Pro zahrnutí těchto pomůcek do výzkumu byla inspirace nalezena u Fontany (2014) a Hartla (2015). Paměť se ukázala být dle výzkumu velmi důležitým vnitřním faktorem, který i v našem malém průzkumu jednoznačně přinesl souvislosti se sebehodnocením školního úspěchu. Pokud je paměť dobrá, bude dle názoru žáků i úspěšnost v učení vysoká. Pokud se k dobré paměti vztáhnou i mnemotechnické pomůcky, paměť bude ještě o polovinu lepší (v kategorii rozhodně úspěšný) než bez použití mnemotechnických pomůcek.

Vnější pedagogické vlivy reprezentuje osoba pedagoga. Výzkumná otázka se týkala učebního stylu, jaký pedagog do výuky volí. Dle Obsta (2016) byla výzkumná otázka tvořena. Podle něj se vydělují čtyři kategorie: styl autoritářský, liberální, demokratický a styl situačního myšlení. Obdobné členění učebních stylů najdeme i u Heluse (2007) nebo u Průchy (2003), většinou se zde kombinují pouze tři přístupy, které mají odlišné označení. Pro výzkum bylo důležité vztáhnout si učitelovy učební styly k žákovi sebehodnocení žakových výsledků v hodinách. Souvislosti se jeví nejednoznačné. Znovu se vyskytuje problém nízkého zastoupení respondentů u zajímavých kategorií. Za nejvhodnější dominantní učební styl můžeme pouze označit ten, jenž je popsán jako „zájem o žáka“. Můžeme jej vztáhnout k demokratickému pedagogickému stylu dle Obsta (2016).

Závěr

V diplomové práci byla zkoumána souvislost vybraných podmínek, které podmiňují sebehodnocení školní přípravy žáků. Školní příprava žáků se ukázala být sice často používaným pojmem, který ovšem není jednoznačně a uspokojitelně vysvětlen. V této práci je ke školní přípravě přiřazen především až její koncový produkt, a to je buď školní úspěšnost, nebo neúspěšnost. V našem průzkumu na táborské škole je nicméně školní úspěšnost popisována skrze sebehodnocení žáků 2. stupně, neboť samotný doklad o prospěchu jsme k dispozici neměli, a to nejen kvůli zhoršeným podmínkám při přístupu do školy, ale i kvůli anonymitě výsledků.

V první kapitole teoretické části jsme si vymezili základní pojmy, které se vztahovaly k tématu, mezi nimi je kromě školní přípravy, úspěchu a neúspěchu také volný čas, který se objevuje v protikladu k pojmu školní výuky. Volný čas se vyskytl také v empirické části práce, nicméně kvůli rozrůzněnosti odpovědí, které nebylo možné jednoznačně systematizovat, byl vyhodnocen pouze popisně a do samotných souvislostí se nepromítl.

Druhá kapitola práce se zabývala charakteristikou žáka daného věkového rozmezí, které jsme si na začátku práce určili jako vhodné pro výzkum. Žák 2. stupně vykazuje mnoho specifik, ať už v psychologické nebo i pedagogické oblasti. Vývoj jeho myšlení, vztahů i tělesných proporcí tak musel být znám, pokud jsme chtěli vytvořit odpovídající dotazníkové šetření pro výzkum.

Velká část literární teorie se zabývala popisem vnitřních a vnějších faktorů, které by mohli ovlivňovat sebehodnocení školní přípravy žáků. Některé faktory jistě působí větším vlivem na vlastní hodnocení školní úspěšnosti než jiné. Z toho důvodu bylo ve výzkumu také přihlíženo spíše k faktorům vnějším, hlavně k okolnímu prostředí, které se týká místa bydliště, rodiny nebo vlivu pedagogů.

Ve čtvrté kapitole jsme se soustředili na neúspěšnost jako faktor, který má řadu příčin, jež reprezentují vnitřní i vnější vlivy popsané v kapitole třetí, ale také řadu dopadů na osobnost žáka. Z toho důvodu byla tato část vymezena v samostatné kapitole.

Do literární části práce ústí také poslední kapitola, jež se dotýkala relativně aktuální zkušenosti žáků s distanční výukou. Obě vlny onemocnění COVID-19 a s nimi spojená

opatření týkající se uzávěry základních škol mapovala Česká školní inspekce. Její tematické zprávy i metodická opatření, pro dobu distanční výuky i doby navazující těsně na ni, byly v práci interpretovány. Do dotazníkového šetření se následně promítly dvě otázky, které se souvislostí školní přípravy v distanční výuce a sebehodnocení úspěchu či neúspěchu týkaly.

Samotná empirická část této diplomové práce byla realizována pomocí dotazníků s otevřenými i uzavřenými otázkami, které byly zaslány žákům 2. stupně na tábořských školách. Dbáno bylo na to, aby se do výzkumného vzorku dostali žáci ze škol, které se nacházejí v centru města Tábor, tak i žáci z okrajových příměstských nebo vesnických oblastí. Původně měly být na základě literatury vytvořeny hypotézy, které měly být testovány. Nicméně nepříliš obsáhlý vzorek respondentů a velká variantnost u předkládaných kategorií statistické metody vyloučily. Pomocí výzkumných otázek byly hledány souvislosti mezi vybranými vnějšími a vnitřními faktory, přičemž se vždy vztahovaly k sebehodnocení školní úspěšnosti žáků.

Ne u všech výzkumných otázek bylo možné průkazné souvislosti vyhledat. Otázky týkající se bydlení, ať už místa bydlení nebo jeho typu, souvislosti v našem výzkumu neukázaly. Souvislosti je nicméně možné spatřit u výzkumných otázek, které se tázaly na vzdělání rodičů. Ukazuje se, že vyšší vzdělání matek i otců zvyšuje sebehodnocení úspěšnosti dětí a snižuje hodnocení jejich absolutní neúspěšnosti na minimum. Samotná paměť a její úroveň má také vliv na vnímání vlastní úspěšnosti/neúspěšnosti. Žáci, kteří mají dobrou paměť a pomáhají si pojmy efektivně zapamatovat pomocí připodobňování, jsou ve škole dle svých názorů ještě úspěšnější.

Na úplný závěr můžeme říci, že ačkoliv se většina souvislostí, na které se tázaly výzkumné otázky, neukázaly, byl i tak výzkum přínosný. Je skoro jisté, že mimo distanční výuku by počet respondentů byl vyšší a některé souvislosti by se dozajista zobrazily průkazněji.

Seznam použité literatury

1. *Analýza dopadů nedostačujícího bydlení na školní a další problémy dětí v ČR* [online]. Praha: Median, 2015 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Analyza_dopadu_nedostacujiciho_bydleni_na_skolni_a_dalsi_problemy_deti_v_CR.pdf/26bac884-b124-6f49-beec-a062b2eec275
2. BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika, Stanislav DANIEL, Roman FOLWARCZNY, et al. *Sekundární analýza PISA 2015: vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků*. Praha: Česká školní inspekce, 2018.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.
4. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993.
5. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s optimalizací faktorů*. Brno: Doplněk, 2000.
6. Česká školní inspekce. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2021 (březen). Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&pn=1&locale=CSY
7. Česká školní inspekce. *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách: přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021*. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2021 (srpen). Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/TZ_Navrat_zaku_k_prezencnimu_vzdelavani_v_ZS_SS/html5/index.html?pn=11
8. Česká školní inspekce. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2020 (květen). Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/TZ_vzdelavani_na_dalku_ZS_SS/html5/index.html?&locale=CSY

9. Česká školní inspekce. *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020*. Tematická zpráva. Praha: Česká školní inspekce, 2020 (listopad). Dostupné z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf
10. Český statistický úřad. *Počet obyvatel v obcích – k 1.1.2021*. Praha: Český statistický úřad, 2021.
11. ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002.
12. FEDERIČOVÁ, Miroslava a KORBEL, Václav. *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání*. IDEA, 2020. Dostupné z
https://idea.cerge-ei.cz/images/COVID/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID-19_kveten2020_18.pdf
13. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál).
14. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014.
15. FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Portál, 2020.
16. FÜRST, Maria. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997.
17. GINNIS, Paul. *The teacher's toolkit: raise classroom achievement with strategies for every learner*. First published. Bancyfelin: Crown House Publishing Limited, 2002.
18. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015.
19. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007.
20. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe.
21. HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
22. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004.

23. HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze.
24. HRAŠE, Josef a KOPÁČ, Jaroslav. *Neprospívající žák: problémy a příčiny neprospěchu žáků v 6. – 9. ročníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
25. HUBÍK, Stanislav. *Hypotéza: metodologický nástroj výzkumu ve společenských vědách*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2006.
26. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada).
27. *IPRM: integrovaný plán města Tábora – prostor Pražského a Náchodského sídliště a Pražského předměstí*. Tábor: REGIO projekt, 2008.
28. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009.
29. KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada).
30. KMENT, Štěpán. Školy jsou už v digitálu. Technologie mohou zlepšit vzdělávání po covidu. *Audit vzdělávacího systému 2021* [online]. Praha: EDUin, 2020– [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://audit.eduin.cz/2020/skoly-jsou-uz-v-digitalu-technologie-mohou-zlepsit-vzdelavani-po-covidu/>
31. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.
32. KUBÁTOVÁ, Helena a ŠIMEK, Dušan. *Od abstraktu do závěrečné práce: jak napsat diplomovou práci ve společenskovědních a humanitních oborech: praktická příručka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s.
33. KUČA, Karel. *Města a městečka v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Praha: Libri, 2011.
34. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vydání 3. přepracované a doplněné. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada).
35. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál).

36. MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011.
37. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství).
38. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha, 2020. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/
39. MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990.
40. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty (Sociologické nakladatelství).
41. MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Základy sociologie.
42. MUSIL Jiří. *Lidé a sídliště*. Praha: Svoboda, 1985.
43. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997.
44. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století.
45. NOVÁKOVÁ, Jana. *Historický vývoj odborných škol v Táboře od konce 19. století po současnost*. Tábor, 2013. Dostupné také z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/57821/BPTX_2013_1_11410_0_320837_0_121852.pdf?sequence=1&isAllowed=y Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.
46. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.
47. Okresní archiv Tábor. *Fond Gymnázium Tábor (1849) 1851–2003, kniha č. 167. Dějiny reálného gymnasia v Táboře 1863–1949*.
48. *Osmdesátiletá škola zve na toulku historií*. Tábořský deník.cz [online]. Tábor: VLTAVA LABE MEDIA, 2005– [cit. 2021-10-16]. Dostupné z: https://taborsky.denik.cz/zpravy_region/osmdesatileta-skola-zve-na-toulku-historii20100331.html

49. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2001.
50. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008.
51. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007.
52. Podmínky výchovy. In: *Úvod do pedagogiky* [online]. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2009 [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/podminky.html
53. PROKOP, Daniel. *Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech*. Sociologický časopis [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2019, 55(4), 445– 472 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2019/04/02.pdf>
54. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013.
55. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003.
56. Rejstřík škol a školských zařízení. *Přehled škol a školských zařízení* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>
57. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006.
58. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada).
59. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.
60. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál).
61. Slavnostní otevření – Střední zdravotnická škola. Střední zdravotnická škola [online]. Tábor: Střední zdravotnická škola Tábor, 2007 [cit. 2021-10-16]. Dostupné z: <https://www.szs-tabor.cz/o-skole-2/historie-skoly/slavnostni-otevreni/>
62. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001.

63. SOTÁKOVÁ, Hana. *Vzdělávací program pro učitele – výchovné poradce* STUDIJNÍ OPORA - EFEKTIVNÍ UČENÍ. In: *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2021 [cit. 2021-04-11].
Dostupné z:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p3R5EtM5BGwJ:pages.pedf.cuni.cz/vp/files/2013/05/Studijn%25C3%25AD-opora-Efektivn%25C3%25AD-u%25C4%258Den%25C3%25AD-Sot%25C3%25A1kov%25C3%25A1.docx+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>
64. Táborská "zemědělkyně" slaví 150 let. Asociace soukromého zemědělství ČR [online]. Praha: Asociace soukromého zemědělství ČR, 1998 –, 19.10.2016 [cit. 2021-10-16]. Dostupné z: <https://www.asz.cz/clanek/3387/taborska-zemedelka-slavi-150-let/>
65. Učitel má dnes víc povinností než práv a žák více práv než povinností. *Pražský deník.cz* [online]. Praha: VLTAVA LABE MEDIA, 2005 –,3. 9. 2014 [cit. 2021-11-14]. Dostupné z: https://prazsky.denik.cz/zpravy_region/ucitel-ma-dnes-vice-povinnosti-nez-prav-a-zak-vice-prav-nez-povinnosti-20140903.html
66. VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Vyd. 2., nezm. Liberec: Technická univerzita, 1996. 36 s. Studijní texty pro dálkové studium.
67. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999.
68. VÁŽANSKÝ, Mojmír a SMÉKAL, Vladimír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995.
69. V místech bývalé klášterní zahrady. *Táborský deník.cz* [online]. Tábor: VLTAVA LABE MEDIA, 2005–, 1.8.2011 [cit. 2021-10-16]. Dostupné z: https://taborsky.denik.cz/zpravy_region/v-mistech-byvale-klisrtni-zahrady20110729.html
70. YANDELL, John. *Learning under Lockdown: English teaching in the time of Covid-19*. London: Institute of Education, University College London, 2020. *Changing English* 27:3, s. 262– 269,3Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1358684X.2020.1779029>
71. ZADRAŽILOVÁ, Lucie. *Když se utopie stane skutečností*. Praha: Uměleckoprůmyslové museum v Praze ve spolupráci s Arbor vitae, 2013.

72. ZIELENIECOVÁ, Pavla. Žák a jeho učení: Podmínky učení. Sociální aspekty učení. In: *Matematicko-fyzikální fakulta UK* [online]. Praha: UK, 2021, 2014 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z:
<https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/2014%20ZS/2-Podminky-uceni.-Socialni-aspekty-uceni.pdf>
73. ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra*. e-Pedagogium, 2007, vol. 7, iss. 3, p. s. 29– 44.

Seznam respondentů – pedagogové

1. Pedagog 1. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
2. Pedagog 2. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
3. Pedagog 3. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
4. Pedagog 4. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
5. Pedagog 5. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
6. Pedagog 6. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
7. Pedagog 7. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.
8. Pedagog 8. Odpovědi na dotazník – Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ. Tábor, 2021.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Rozložení pohlaví respondentů výzkumu	67
Obrázek 2: Věkové rozvrstvení respondentů.....	67
Obrázek 3: Počet žáků dle zastoupení jednotlivých tříd.....	68
Obrázek 4: Rozložení respondentů podle místa jejich bydliště	69
Obrázek 5: Respondenti dle typu jejich obydlí.....	70
Obrázek 6: Procentuální zastoupení respondentů u jednotlivých kategorií temperamentu	71
Obrázek 7: Škála, která zobrazuje míru pozornosti, již věnují žáci školní výuce	72
Obrázek 8: Procentuální zobrazení respondentů týkající se zhodnocení výkonnosti jejich paměti.....	73
Obrázek 9: První graf ukazuje, zda žáci nemocí trpí, druhý graf se věnuje jednotlivým onemocněním, jež žáci popisují.....	74
Obrázek 10: Znázornění počtu sourozenců respondentů.....	75
Obrázek 11: Graf týkající se pokoje, který respondent obývá.....	76
Obrázek 12: Typ rodiny, ve které respondent žije.....	77
Obrázek 13: Respondentova rodina ve vztahu ke kulturnímu kapitálu	78
Obrázek 14: Odpovědi týkající se dosaženého vzdělání matky respondentů	79
Obrázek 15: Graf zobrazující nejvyšší dosažené vzdělání otce respondentů	80
Obrázek 16: Graf ukazující procentuální zastoupení názorů respondentů ohledně preferovaného učebního stylu pedagogů	81
Obrázek 17: Stupnice mapující klima školní třídy, do které respondent chodí	82
Obrázek 18: Oblíbené typy předmětů dle preferencí respondentů	83
Obrázek 19: Procentuální zastoupení tázaných týkající se místa, kde se nejvíce připravují na vyučování	84
Obrázek 20: Grafické znázornění těch žáků, kteří u předešlé otázky tážající se na školní přípravu a místo jejího realizování, uvedli, že se nepřipravují vůbec	84
Obrázek 21: Zobrazení prospěchu žáků, kteří uvedli, že se na školní výuku na určitém místě připravují.....	85
Obrázek 22: Graf ukazující příčiny špatného prospěchu dle mínění respondentů, ačkoliv ti v předešlých dotazech uvedli, že školní přípravu realizují.....	86
Obrázek 23: Grafické zobrazení nejčastějších způsobů, jak se žáci učí.....	87
Obrázek 24: Zobrazení počtu výskytu u různých osob, které respondentům s učením do školy pomáhají.....	88
Obrázek 25: Procentuální vyobrazení toho, jak se respondenti sami cítí být ve škole úspěšní	89
Obrázek 26: Grafické zobrazení otevřené otázky, která se týká úspěchu a jeho významu pro žáky.....	90
Obrázek 27: Neúspěšnost respondentů vzhledem k učebním předmětům	91
Obrázek 28: Zobrazení činitelů, kteří mohou dle žáků za jejich školní neúspěch.....	92

Obrázek 29: Procentuální rozložení týkající se školní přípravy v období školní distanční výchovy v porovnání s výukou v běžném režimu	93
Obrázek 30: Vyobrazení relevantních odpovědí týkajících se odlišností distanční výuky od výuky prezenční.....	94
Obrázek 31: Grafické zobrazení náplně volného času respondentů 2. stupně ZŠ.....	95
Obrázek 32: Procentuální zhodnocení odpovědí, zda dle respondentů spadá učení do volného času	96

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výpočtová tabulka k 1. výzkumné otázce – Souvislosti mezi místem bydliště a školní úspěšností žáků.....	100
Tabulka 2: Výpočtová tabulka ke 2. výzkumné otázce – Souvislosti mezi typem bydliště a školní úspěšností žáků.....	101
Tabulka 3: Výpočetní tabulka ke 3. výzkumné otázce – Souvislosti mezi typem rodiny a školní úspěšností.....	101
Tabulka 4: Výpočtová tabulka ke 4. výzkumné otázce – Souvislosti mezi sdíleným či nesdíleným pokojem respondentů a jejich školní úspěšností	102
Tabulka 5: Výpočtová tabulka k 5. výzkumné otázce – Souvislosti mezi pamětí a školní úspěšností žáků	103
Tabulka 6: Výpočtová tabulka k 6. výzkumné otázce – Vliv nejvyššího vzdělání matky na školní úspěch žáka	104
Tabulka 7: Výpočtová tabulka k 7. výzkumné otázce – Vliv nejvyššího vzdělání otce na žákův školní úspěch	105
Tabulka 8: Výpočtová tabulka k 8. výzkumné otázce – Vliv učebního stylu učitele na úspěch žáků.....	106

Seznam příloh

Obrázek 33: Dotazník pro žáky – 1. část	III
Obrázek 34: Dotazník pro žáky – 2. část	IV
Obrázek 35: Dotazník pro žáky – 3. část	V
Obrázek 36: Dotazník pro žáky – 4. část	VI
Obrázek 37: Dotazník pro žáky – 5. část	VII
Obrázek 38: Dotazník pro žáky – 6. část	VIII
Obrázek 39: Dotazník pro žáky – 7. část	IX
Obrázek 40: Otázky pro pedagogy	X
Tabulka 9: Rozdělení pohlaví respondentů	XI
Tabulka 10: Věkové zastoupení respondentů	XI
Tabulka 11: Aktuálně navštěvovaná třída respondentů	XI
Tabulka 12: Místo bydliště respondentů	XI
Tabulka 13: Typ bytové jednotky užívané respondenty a jejich rodinou	XII
Tabulka 14: Počet respondentových sourozenců	XII
Tabulka 15: Vnitřní uspořádání bytu týkající se sdílení nebo nesdílení pokoje respondentů	XII
Tabulka 16: Forma respondentovy rodiny	XIII
Tabulka 17: Respondentova rodina a její kulturní kapitál	XIII
Tabulka 18: Nejvyšší dosažené vzdělání matky respondentů	XIII
Tabulka 19: Nejvyšší dosažené vzdělání otce respondentů	XIV
Tabulka 20: Žákovy převažující vlastnosti vztažené do kategorií	XIV
Tabulka 21: Míra pozornosti žáků věnovaná školní činnosti ve stupnici (1 nejméně, 10 nejvíce)	XIV
Tabulka 22: Oblíbené školní předměty vztažené do kategorií – možno označit více možností	XV
Tabulka 23: Typy paměti respondentů – dle jejich sebehodnocení	XV
Tabulka 24: Nemoci, které mohou překážet v efektivní školní přípravě respondentů (kategorizované odpovědi)	XV
Tabulka 25: Preferovaný učební styl učitele	XVI
Tabulka 26: Klima třídy dle mínění respondentů určené na stupnici (1 nejméně, 10 nejvíce)	XVI
Tabulka 27: Příprava na školu a místo jejího realizování	XVI
Tabulka 28: Prospěch respondentů při realizaci školní přípravy	XVII
Tabulka 29: Horší prospěch žáků i přesto, že je realizována příprava (kategorizované odpovědi)	XVII
Tabulka 30: Prospěch respondentů bez přípravy na výuku	XVII
Tabulka 31: Metody, jaké žáci využívají při učení (kategorizované odpovědi)	XVIII
Tabulka 32: Lidé, kteří mohou pomáhat se školní přípravou respondentů – možno více odpovědí	XVIII
Tabulka 33: Stupnice celkové míry úspěšnosti žáků dle vlastního sebehodnocení ..	XVIII

Tabulka 34: Předměty, v kterých se respondenti cítí být neúspěšní – více odpovědí (kategorizované)	XIX
Tabulka 35: Školní neúspěch žáků a jeho důvody – možno více odpovědí	XIX
Tabulka 36: Úspěch a jeho význam pro žáky (kategorizované odpovědi)	XX
Tabulka 37: Školní příprava žáků v období distanční výuky – srovnání se situací běžné výuky (kategorizované odpovědi)	XX
Tabulka 38: Rozdílnost distanční výuky oproti výuce v běžném režimu podle mínění respondentů (kategorizované odpovědi)	XXI
Tabulka 39: Volný čas respondentů a jeho využití – možno více odpovědí	XXI
Tabulka 40: Volný čas respondentů ve vztahu k přípravě do školy	XXII
Tabulka 41: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající místo bydliště a sebehodnocení úspěšnosti žáků	XXII
Tabulka 42: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající typ bydliště a sebehodnocení úspěšnosti žáků	XXII
Tabulka 43: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající typ rodiny a sebehodnocení úspěšnosti žáků	XXIII
Tabulka 44: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající sdílený a nesdílený pokoj žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti	XXIII
Tabulka 45: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající paměť žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti	XXIII
Tabulka 46: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající nejvyšší dosažené vzdělání matky žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti	XXIII
Tabulka 47: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající nejvyšší dosažené vzdělání otce žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti	XXIV
Tabulka 48: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající učební styl učitele s žakovým sebehodnocením úspěšnosti	XXIV

Přílohy

Dotazník

Vnitřní a vnější faktory, které ovlivňují přípravu do školy

Dobrý den, jmenuji se Veronika Kupcová a studuji poslední ročník na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Touto cestou bych vás, milí žáci, chtěla poprosit, zda byste mi pomohli s vyplněním dotazníku pro mou diplomovou práci. Tento dotazník se týká vás a vaší školní přípravy. Zároveň jsou zde dotazy na trávení vašeho volného času a na závěr také otázky, které se týkají vnímání neúspěchu. Některé z otázek jsou velmi soukromé, u nich je tedy na vás, zda budete chtít odpovědět či nikoliv, proto jsou dotazy nepovinné. Nicméně budu ráda, když odpovíte na co nejvíce dotazů. V polovině dotazníku se vyskytují dotazy, které vás rozřadí, takže neodpovídáte na všechny dotazy, ale nějaké přeskakujete. Vše je označené, kam se máte vydat v odpovídání dále. Děkuji vám všem za ochotu. Moc mi tím pomůžete!

1. Pohlaví
 - žena
 - muž

2. Třída, kterou navštěvuješ je:
 - 6. třída
 - 7. třída
 - 8. tříd
 - 9. třída

3. Uveď prosím svůj současný věk. Zapiš číslem.

4. Bydlíš na vesnici, ve městě nebo někde mezi?
 - město – okraj (například předměstí)
 - město – centrum
 - vesnice
 - jiné _____

5. V jakém typu obydlí bydlíš?
 - panelový dům (třeba na sídlišti)
 - bytový dům (většinou cihlový dům, který je obvykle nižší než panelový dům a nenachází se na sídlišti)
 - rodinný dům samostatný (pro jednu rodinu)
 - rodinný dům sdílený, ve kterém je více bytů
 - jiné _____
 - nechci odpovídat

Obrázek 33: Dotazník pro žáky – 1. část

6. Máš sourozence? Pokud ano, kolik jich máš?
- Nemám. Jsem jedináček.
 - Mám jednoho sourozence.
 - Mám dva sourozence.
 - Mám tři a více sourozenců.
 - Jiné (můžeš zaškrtnout i v případě, že nechceš odpovídat) _____
7. Máš svůj pokoj nebo jej s někým sdílíš?
- Mám svůj pokoj.
 - Pokoj sdílím se sourozencem.
 - Pokoj sdílím s několika sourozenci.
 - Pokoj sdílím s rodiči nebo jinou dospělou osobou.
 - Jiné _____
 - Nechci odpovídat
8. Jaká je tvá rodina?
- Mám úplnou rodinu - oba rodiče v domácnosti.
 - Mám neúplnou rodinu - jen jednoho rodiče v domácnosti.
 - Jiná (pokud nechceš odpovídat, stačí tuto možnost zaškrtnout a nezapisovat nic) _____
9. Má tvoje rodina doma hodně knih? Zajímá se o kulturu?
- rozhodně ano
 - spíše ano
 - spíše ne
 - rozhodně ne
 - nevím
 - jiná (například i odpověď nechci odpovídat) _____
10. Jaké nejvyšší ukončené vzdělání má tvoje matka
- základní vzdělání (pouze povinnou školnou docházku)
 - střední odborná škola s výučním listem
 - střední škola zakončená maturitní zkouškou
 - vysokoškolské vzdělání
 - nevím nebo nechci odpovídat

Obrázek 34: Dotazník pro žáky – 2. část

11. Jaké nejvyšší ukončené vzdělání má tvůj otec
- základní vzdělání (pouze povinnou školnou docházku)
 - střední odborná škola s výučním listem
 - střední škola zakončená maturitní zkouškou
 - vysokoškolské vzdělání
 - nevím nebo nechci odpovídat
12. Jaké u tebe převažují vlastnosti?
- jsem spíše přízpůsobivý/přízpůsobivá - společnost mi nevádí, nevyhledávám ji
 - jsem hodně sebevědomý/sebevědomá - mám rád/a společnost
 - jsem spíše rád/a sám/a
 - jsem dost nepředvídatelný/á a občas mám díky tomu problémy
13. Jak udržuješ ve škole pozornost? (prosím, uveď na stupnici 1-10, kde 1 znamená, že ji neudržíš vůbec a 10 znamená, že ji dokážeš udržet bez problémů)
- Stupnice 1-10
- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- nedokážu pozornost
vůbec udržet
-
- udrším pozornost
výborně
14. Jaké předměty tě ve škole baví? (Můžeš vybrat **více** možností)
- jazykové předměty
 - matematické předměty
 - výchovy (výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova...)
 - naukové předměty (zeměpis, dějepis, přírodopis)
 - jiné _____
15. Máš dobrou paměť? Používáš pro zapamatování nějaké mnemotechnické pomůcky (= pomůcky na zapamatování učiva - třeba příklady, básničky...)
- mám dobrou paměť, žádné mnemotechnické pomůcky nepotřebuji
 - mám dobrou paměť, používám mnemotechnické pomůcky
 - mám horší paměť, a to používám k učení mnemotechnické pomůcky
 - mám horší paměť a žádné pomůcky nepoužívám
16. Máš diagnostikovanou nějakou nemoc, která ti stěžuje učení (např. ADHD, dyslexii, dysgrafii)? Tato otázka je nepovinná, nemusíš na ni odpovídat, pokud je pro tebe příliš citlivá. Pokud odpovíš, prosím napiš název své nemoci. Děkuji. **(NEPOVINNÁ OTÁZKA!)**
- _____
- _____

Obrázek 35: Dotazník pro žáky – 3. část

17. Jaký učební styl učitele ti vyhovuje nejvíce? (jedna možnost na výběr)
- učitel, který je autorita, někdy je přísný až nekompromisní
 - učitel, který je velmi přátelský, hodně nám dovolí a zbytečně nic neřeší
 - učitel, který má zájem o žáka, je čestný a dává žákovi dostatek prostoru pro jeho učení
 - učitel, který žáka respektuje jako osobnost, a snaží se mu především porozumět

18. Jak se cítíš ve třídě? (zohledni spolužáky, prostor třídy, vybavení a urči na stupnici).

Stupnice 1-10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

nejhůře

nejlépe

19. Na školu se připravuji nejvíce: (jedna možnost na výběr)
- ve škole (**další otázka je v sekci Příprava na školu I – číslo otázky 20**)
 - doma (**další otázka je v sekci Příprava na školu I – číslo otázky 20**)
 - na doučování (**další otázka je v sekci Příprava na školu I – číslo otázky 20**)
 - nepřipravuji se vůbec (**další otázka je v sekci Příprava na školu II – číslo otázky 22**)

Příprava na školu I (ti, kteří v minulé otázce odpověděli, že se na školu připravují)

Na tomto místě se budu ptát na tvou přípravu do školy. Prosím zohlednit normální situaci, tedy když ji neovlivňuje pandemie.

20. Pokud se na školu připravuješ, jaký je nejčastěji tvůj prospěch:
- výborný – **kdo odpoví takto jde na další sekci Jak se učíš (otázka č. 23)**
 - chvalitebný – **kdo odpoví takto jde na další sekci Jak se učíš (otázka č. 23)**
 - dobrý – **kdo odpoví touto variantou odpovídá na další otázku (č. 21) v sekci**
 - dostatečný – **kdo odpoví touto variantou odpovídá na další otázku (č.21) v sekci**
 - nedostatečný – **kdo odpoví touto variantou odpovídá na další otázku (č.21) v sekci**

Obrázek 36: Dotazník pro žáky – 4. část

21. Pokud se na školu připravuješ a tvůj prospěch není příliš dobrý (zvolil jsi "dobrý" až "nedostatečný"), čím je to podle tebe způsobeno?

(PO ZODPOVĚZENÍ TĚTO OTÁZKY, PROSÍM, POKRAČUJTE OTÁZKOU 23 V SEKCI JAK SE UČÍŠ)

Příprava na školu II

Na tomto místě se budu ptát na tvou přípravu do školy. Prosím zohlednit normální situaci, tedy když ji neovlivňuje pandemie. (Ti, kdo odpověděli, že se na školu nepřipravují vůbec z 1. sekce dotazníku – z otázky 19)

22. Pokud se na školní výuku nepřipravuješ, je tvůj prospěch (známky):
- výborný
 - chvalitebný
 - dobrý
 - dostatečný
 - nedostatečný

PO TĚTO OTÁZCE JIŽ POKRAČUJ VŠEMI OTÁZKAMI AŽ DO KONCE

Jak se učíš

Zde se budu ptát na tvůj specifický způsob, jakým se učíš. A také se budu ptát na tvé názory ohledně školního neúspěchu.

23. Jak se učíš? Jak se připravuješ do školy? (máš například nějaké rituály, nebo si jen čteš látku, podtrháváš si důležité pasáže, nahráváš si poznámky, které si potom pouštíš, učíš se s kamarády, s rodiči...) Popiš svou rutinu, klidně i v bodech.

24. Pomáhá ti někdo s učením? Vyber hlavní osobu/osoby. (jedna možnost NA VÝBĚR)
- rodiče
 - vrstevníci
 - učitelé
 - jiná dospělá osoba/osoby
 - nikdo mi nepomáhá

Obrázek 37: Dotazník pro žáky – 5. část

25. Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?

- rozhodně úspěšný/á
- spíše úspěšný/á
- spíše neúspěšný/á
- rozhodně neúspěšný/á
- jiná _____

26. Jsou předměty, v kterých se cítíš být neúspěšný/neúspěšná? Pokud ano, prosím, vypiš je. Pokud se necítíš být v něčem neúspěšný/neúspěšná, napiš "žádné".

27. Kdo nebo co podle tebe může za tvůj školní neúspěch? Můžeš vybrat více možností. (více možností na výběr)

- učitelé
- rodiče
- vrstevníci
- já sám/já sama
- moje nedostatečná inteligence
- horší motivace
- nezáměr
- temperament (moje vlastnosti)
- místo, kde bydlím (prostředí i obydlí)
- neúspěch nezažívám

28. Co pro tebe znamená úspěch? Můžeš napsat jedno slovo nebo celou větu, cokoliv co tě napadne.

Školní příprava v období pandemie

Zde se zeptám na dvě otázky, které se týkají tvé školní přípravy v souvislosti s pandemií onemocnění SARS-CoV-2 (koronavirus).

29. Jak se změnila tvoje příprava v období pandemie, kdy jsi nechodil/nechodila do školy a výuka byla distanční?

- Předtím jsem se učil/a, ale teď už jsem se neučil/a.
- Předtím jsem se učil/a a teď jsem se učil/a úplně stejně.
- Předtím jsem se neučil/a a ani teď jsem se neučil/a.
- Předtím jsem se neučil/a a teď jsem se začal/a učit víc.
- Jiná _____

Obrázek 38: Dotazník pro žáky – 6. část

30. Dokážeš určit, jak a čím je pro tebe situace jiná? Co ti dělá problémy v distanční výuce? Popiš libovolně jedním slovem, několika slovy nebo třeba větou/věťami.

Volný čas

Poslední částí dotazníku tvoří 2 otázky týkající se volného času.

31. Když máš volný čas v běžném týdnu, jak jej nejčastěji naplňuješ? Můžeš vybrat více možností. (**více možností**)
- učení se do školy
 - sport
 - umělecká činnost
 - PC, televize a digitální média
 - nicnedělání
 - domácí práce
 - pomoc rodičům
32. Patří podle tebe učení (příprava do školy) do volného času?
- ano rozhodně
 - ano, spíše ano, ale jen občasně
 - spíše ne
 - rozhodně ne, volný čas je určený pouze k odpočinku
 - nevím
 - jiná _____

Konec

Děkuji moc za vyplnění dotazníku! Přeji mnoho sil do školní výuky, spoustu úspěchů a málo distanční výuky!

Obrázek 39: Dotazník pro žáky – 7. část

Otázky k rozhovoru pro pedagogy 2. stupně ZŠ

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

dostává se Vám do rukou soubor s osmi otázkami, které jsou položené šířeji a byly určeny spíše pro rozhovor. Nicméně v zájmu usnadnění organizace je můžete vyplnit kdykoli vy budete mít čas. Tyto otázky jsou plně anonymní a jejich vyhodnocení bude tvořit část z výzkumu pro mou diplomovou práci. Otázky jsou zaměřeny na školní přípravu dětí a souvislosti různých podmínek, které tuto školní přípravu mohou z vašeho pedagogického pohledu ovlivňovat. Byla bych ráda, kdybyste se u otázek rozepsali.

Velmi Vám děkuji za vyplnění a za spolupráci.

Veronika Kupcová – studentka JU ČB

1. Jak vnímáte školní přípravu svých žáků? Je dostatečná? Jak se změnila školní příprava v současné době pandemie?
2. Vnímáte souvislost vnějších a vnitřních podmínek v přípravě žáků? Které si myslíte, že jsou spojené nejtěsněji? Například rodinné podmínky a schopnosti. Rodinné podmínky a místo bydliště. Prostředí města nebo vesnice ke školním výsledkům žáka z hlediska jeho zájmů nebo motivace. Paměť a její vztah k dalším vnějším ukazatelům – třeba nemoci, poruchy, vnější prostředí...
3. Pripadá vám, že by žáci druhého stupně měli v nějakých oblastech specifitější školní přípravu než žáci z prvního stupně nebo střední školy? V čem konkrétně? Je to dle vás vospělostí vnitřních faktorů nebo naopak větším vlivem vnějších faktorů jako vrstevníci? Menší vliv, který má rodina?...
4. Jak se díváte na neúspěšného žáka nebo na potencionálně neúspěšného žáka? Snažíte se pátrat po faktorech, které mohly neúspěch způsobit – ať už vnitřní faktory nebo vnější faktory? Například když se dítě zhorší „z ničeho nic“?
5. Myslíte si, že děti nálepkujete? Hlavně negativně? Jste si toho vědomi? Bojovali už jste s tím? Myslíte si, že vás někdy ovládne tzv. první dojem?
6. Je pro vás hodnocení, tedy klasifikace jediné kritérium úspěchu?
7. Vnímáte volný čas jako možnost, ve které se dá realizovat školní příprava, především je-li nedostatečná ve škole?
8. V jakých oblastech podle vás děti selhávají? (naukové předměty, jazyky, přírodovědné předměty, výchovy...)

Obrázek 40: Otázky pro pedagogy

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
muž	92	53,18%
žena	81	46,82%

Tabulka 9: Rozdělení pohlaví respondentů

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
11	9	4,21%
12	38	19,39%
13	27	14,92%
14	45	26,79%
15	48	30,61%
16	6	4,08%

Tabulka 10: Věkové zastoupení respondentů

Třída	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
6. třída	43	24,86%
7. třída	24	13,87%
8. třída	50	28,90%
9. třída	56	32,37%

Tabulka 11: Aktuálně navštěvovaná třída respondentů

Typ bydliště	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
i ve městě i na vesnici	1	0,58%
město	1	0,58%
město - centrum	29	16,76%
město - okraj (např. předměstí)	63	32,42%
jiné	1	0,58%
obec	2	1,16%
příměstská část	1	0,58%
v části města	1	0,58%
v lese	1	0,58%
vesnice	73	42,20%

Tabulka 12: Místo bydliště respondentů

Typ obydlí	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
bydlím v jednopatrovém domě s babičkou a dědou	1	0,58
bytový dům (např. cihlový)	27	15,61%
nechci odpovídat	3	1,73%
panelový dům (třeba na sídlišti)	15	8,67%
panelový dům a rodinný dům	1	0,58
rodinný dům samostatný (pro jednu rodinu)	112	64,74%
rodinný dům sdílený, ve kterém je více bytů	13	7,51%
statek	1	0,58

Tabulka 13: Typ bytové jednotky užívané respondenty a jejich rodinou

Počet sourozenců	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
mám 2 nevlastní sourozence	1	0,58%
mám dva sourozence	30	17,34%
mám jednoho sourozence	102	58,96%
mám tři a více sourozenců	15	8,67%
nechci odpovídat	2	1,16%
nemám, jsem jedináček	23	13,29%

Tabulka 14: Počet respondentových sourozenců

Pokoj	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
mám svůj pokoj	111	64,16%
nechci odpovídat	5	2,89%
jiné	1	0,58%
pokoj sdílím s několika sourozenci	7	4,05%
pokoj sdílím se sourozencem	48	27,75%
s rodiči i sourozencem	1	0,58%

Tabulka 15: Vnitřní uspořádání bytu týkající se sdílení nebo nesdílení pokoje respondenty

Typ rodiny	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
mám neúplnou rodinu - bydlím jen s jedním rodičem	28	16,18%
mám rozvedené rodiče	1	0,58%
mám střídavou péči	5	2,89%
mám úplnou rodinu - bydlím s oběma rodiči	134	77,46%
nechci odpovídat	5	2,89%

Tabulka 16: Forma respondentovy rodiny

Knihy v rodině / zájem o kulturu	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
jen otec	1	0,58%
kultura baví, knih máme moc, ale nikdo je nechce číst	1	0,58%
matka ne a otec ano	1	0,58%
nevím	25	14,45%
rozhodně ano	22	12,72%
rozhodně ne	7	4,05%
spíše ano	63	36,42%
spíše ne	53	30,64%

Tabulka 17: Respondentova rodina a její kulturní kapitál

Nejvyšší vzdělání matky	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
ekonomickou školu	1	0,58%
nevím nebo nechci odpovídat	34	19,65%
střední odborná škola s výučním listem	27	15,61%
střední škola zakončená maturitní zkouškou	71	41,04%
učňák + nástavba	1	0,58%
vysokoškolské vzdělání	35	20,23%
základní vzdělání (pouze povinnou školní dochzku)	4	2,31%

Tabulka 18: Nejvyšší dosažené vzdělání matky respondentů

Nejvyšší vzdělání otce	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
nevím nebo nechci odpovídat	45	26,01%
střední odborná škola s výučním listem	49	28,32%
střední škola zakončená maturitní zkouškou	41	23,70%
vysokoškolské vzdělání	36	20,81%
základní vzdělání (pouze povinnou školní dochzku)	2	1,16%

Tabulka 19: Nejvyšší dosažené vzdělání otce respondentů

Vlastnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
jsem dost nepředvídatelný/á a občas mám díky tomu problémy	23	13,29%
jsem dost sebevědomý/á - mám rád/a společnost	50	28,90%
jsem spíše přizpůsobivý/á - společnost mi nevadí, nevyhledávám ji	69	39,88%
jsem spíše rád/a sám/sama	31	17,92%

Tabulka 20: Žákovy převažující vlastnosti vztažené do kategorií

Stupnice udržení pozornosti	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
1	2	1,16%
2	4	2,31%
3	4	2,31%
4	12	6,94%
5	25	14,45%
6	13	7,51%
7	35	20,23%
8	42	24,28%
9	28	16,18%
10	8	4,62%

Tabulka 21: Míra pozornosti žáků věnovaná školní činnosti ve stupnici (1 nejméně, 10 nejvíce)

Oblíbené předměty	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
matematické	65	35,57%
výchovy	97	56,07%
naukové	75	43,35%
jazykové	61	35,26%
jiné	2	1,16%
nic	7	4,05%

Tabulka 22: Oblíbené školní předměty vztahované do kategorií – možno označit více možností

Typ paměti	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
mám dobrou paměť, používám mnemotechnické pomůcky	44	25,43%
mám dobrou paměť, žádné mnemotechnické pomůcky nepotřebuji	90	52,02%
mám horš paměť a to používám k učení mnemotechnické pomůcky	18	10,40%
mám horší paměť a žádné pomůcky nepoužívám	21	12,14%

Tabulka 23: Typy paměti respondentů – dle jejich sebehodnocení

Nemoc	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 151 respondentů
žádná	136	90,07%
ADHD	7	4,64%
dyslexie	7	4,64%
dysgrafie	4	1,32%
cukrovka	1	0,66%
epilepsie	1	0,66%
jiné	1	0,66%

Tabulka 24: Nemoci, které mohou překážet v efektivní školní přípravě respondentů (kategorizované odpovědi)

Učební styl učitele	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
učitel, který je autorita, někdy je přísný až nekompromisní	6	3,47%
učitel, který je velmi přátelský, hodně nám dovolí a zbytečně nic neřeší	68	39,31%
učitel, který má zájem o žáka, je čestný a dává žákovi dostatek prostoru pro jeho učení	46	26,59%
učitel, který žáka respektuje jako osobnost, a snaží se mu především porozumět	53	30,64%

Tabulka 25: Preferovaný učební styl učitele

Stupnice spokojenosti ve třídě	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
1	4	2,31%
2	2	1,16%
3	11	6,36%
4	13	7,51%
5	26	15,03%
6	19	10,98%
7	25	14,45%
8	24	13,87%
9	21	12,14%
10	28	16,18%

Tabulka 26: Klima třídy dle mínění respondentů určené na stupnici (1 nejméně, 10 nejvíce)

Příprava na školu – místo	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
doma	114	65,90%
na doučování	1	0,58%
nepřipravuji se vůbec	12	6,94%
ve škole	46	26,59%

Tabulka 27: Příprava na školu a místo jejího realizování

Prospěch, když je realizovaná příprava	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 161 respondentů
dobrý	30	18,63%
dostatečný	3	1,86%
chvalitebný	77	47,83%
výborný	51	31,68%

Tabulka 28: Prospěch respondentů při realizaci školní přípravy

Příprava do školy je, ale prospěch není příliš dobrý – důvody	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 33 respondentů
chybí pozornost	3	9,09%
nezámám o látku	2	6,06%
lenost	4	12,12%
neučení	4	12,12%
učitel	1	3,03%
špatná paměť	6	18,18%
nemoc	2	6,06%
jiné	13	39,39%

Tabulka 29: Horší prospěch žáků i přesto, že je realizována příprava (kategorizované odpovědi)

Prospěch bez přípravy na výuku	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 12 respondentů
dobrý	3	25,00%
chvalitebný	9	75,00%

Tabulka 30: Prospěch respondentů bez přípravy na výuku

Styl učení	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
číst látku	85	49,13%
čtení dokola	20	11,56%
učení s rodiči	13	7,51%
neučím se	6	3,47%
nic	14	8,09%
pamatování z hodin	2	1,16%
vyzkoušet rodiči, zeptat se rodičů	12	6,94%
psaní látky	7	4,05%
podtrhávání	20	11,56%
nevím	2	1,16%
učení s kamarády	4	2,31%
čtení nahlas	5	2,89%
domácí úkoly	5	2,89%
jiné	25	14,45%

Tabulka 31: Metody, jaké žáci využívají při učení (kategorizované odpovědi)

Pomoc při učení – osoba	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
jiná dospělá osoba či osoby	2	1,16%
nikdo mi nepomáhá	54	31,21%
rodiče	96	55,49%
sourozenec	4	2,31%
učitelé	2	1,16%
vrstevníci	19	10,98%

Tabulka 32: Lidé, kteří mohou pomáhat se školní přípravou respondentů – možno více odpovědí

Stupnice úspěšnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
je mi to jedno	1	0,58%
něco mezi	12	6,94%
rozhodně neúspěšný	3	1,73%
rozhodně úspěšný	22	12,72%
spíše neúspěšný	21	12,14%
spíše úspěšný	114	65,90%

Tabulka 33: Stupnice celkové míry úspěšnosti žáků dle vlastního sebehodnocení

Předměty, v kterých žák zažívá neúspěch	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
Aj	17	9,83%
Cj	45	26,01%
M	35	20,23%
Fy	62	35,84%
Nj	25	14,45%
Jazyky	2	1,16%
Ch	9	5,20%
Vv	6	3,47%
Tv	11	6,36%
všechny	3	1,73%
žádné	36	20,81%
jiné	14	8,09%

Tabulka 34: Předměty, v kterých se respondenti cítí být neúspěšní – více odpovědí (kategorizované)

Faktory stojící za školním neúspěchem	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
já sám/já sama	110	63,58%
horší motivace	69	39,88%
učitelé	35	20,23%
rodiče	14	8,09%
vrstevníci	7	4,05%
moje nedostatečná inteligence	25	14,45%
nezájem	51	29,48%
temperament	22	12,72%
místo, kde bydlím	3	1,73%
neúspěch nezažívám	18	10,40%
jiné	3	1,73%

Tabulka 35: Školní neúspěch žáků a jeho důvody – možno více odpovědí

Význam úspěchu pro žáky	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
splněný cíl	21	12,15%
dobrá práce	7	4,05%
dobry pocit	9	5,20%
známka – jedna	14	8,09%
známka – dobrá	24	13,87%
nepropadnout	3	1,73%
když se mi něco povede	8	4,62%
něco dokážu	6	3,47%
radost, spokojenost	15	8,67%
pochvala	9	5,20%
pýcha	5	2,89%
rozumět látce	5	2,89%
vítězství	4	2,31%
test	3	1,73%
jiné	23	13,29%

Tabulka 36: Úspěch a jeho význam pro žáky (kategorizované odpovědi)

Změna školní přípravy při distanční výuce	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
předtím jsem se neučil/a a ani teď jsem se neučil/a	19	10,98%
předtím jsem se neučil/a a teď jsem se začal/a učit víc	25	14,45%
předtím jsem se učil, ale od distanční výuky jsem řešil jen hlavní předměty na přijímačky	1	0,58%
předtím jsem se učil/a a teď jsem se učil/a úplně stejně	56	32,37%
předtím jsem se učil/, ale teď už jsem se neučil/a	72	41,62%

Tabulka 37: Školní příprava žáků v období distanční výuky – srovnání se situací běžné výuky (kategorizované odpovědi)

Rozdíly v distanční výuce	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
jednodušší, lepší, volnější	8	4,62%
těžší, horší, lepší škola, zhoršení učení	7	4,05%
lenost	3	1,73%
motivace	21	12,14%
pozornost	25	14,45%
nevysvětlená látka	20	11,56%
lidé	8	4,62%
více úkolů	8	4,62%
problém nic	37	21,39%
technika	16	9,25%
nevím	5	2,89%
jiné	12	6,94%

Tabulka 38: Rozdílnost distanční výuky oproti výuce v běžném režimu podle mínění respondentů (kategorizované odpovědi)

Náplň volného času	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
učení se do školy	31	17,92%
sport	110	63,58%
umělecká činnost	34	19,65%
PC, televize a digitální médiá	94	54,34%
nicnedělání	42	24,28%
domácí práce	61	35,26%
pomoc rodičům	79	45,66%
jiné	19	10,98%

Tabulka 39: Volný čas respondentů a jeho využití – možno více odpovědí

Učení ve volném čase	Absolutní četnost	Relativní četnost v % z celkového počtu 173 respondentů
ano, rozhodně	12	6,94%
ano, spíše ano, ale jen občas	50	28,90%
nevím	9	5,20%
rozhodně ne, volný čas je určený pouze k odpočinku	49	28,32%
spíše ne	50	28,90%
jiné	3	1,73%

Tabulka 40: Volný čas respondentů ve vztahu k přípravě do školy

Počet z Citiš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?							
Počet z Bydliš na vesnici, ve městě nebo někde mezi?	▼ spíše úspěšný spíše neúspěšný rozhodně úspěšný rozhodně neúspěšný něco mezi Je mi to jedno						Celkový součet
i ve městě i na vesnici	1						1
město		1					1
město - centrum	16	3	7		3		29
město - okraj (například předměstí)	46	9	4		3	1	63
na kartonu	1						1
obec	1		1				2
příměstská část		1					1
v části města	1						1
V lese		1					1
vesnice	48	6	10		3	6	73
Celkový součet	114	21	22		3	12	173

Tabulka 41: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající místo bydliště a sebehodnocení úspěšnosti žáků

Počet z Citiš se být ve škole celkově úspěšný/ V jakém typu obydlí bydlíš?							
bydlím v jednopatrovém dome s babičkou a dedou	▼ spíše úspěšný spíše neúspěšný rozhodně úspěšný rozhodně neúspěšný něco mezi Je mi to jedno						Celkový součet
bytový dům	1			1			1
bytový dům (většinou cihlový dům, který je obvykle nižší než panelový dům a nenachází se na sídlšti)	16	4	4		1		25
nechci odpovídat	1	1			1		3
obydli	1						1
panelový dům (třeba na sídlšti)	9	2	2		2		15
panelový dům a rodinný dům	1						1
rodinný dům samostatný (pro jednu rodinu)	74	12	14		3	8	112
rodinný dům sdílený, ve kterém je více bytů	11	1	1				13
Statek		1					1
Celkový součet	114	21	22		3	12	173

Tabulka 42: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající typ bydliště a sebehodnocení úspěšnosti žáků

Počet z Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?							
Jaká je tvoje rodina	spíše úspěšný	spíše neúspěšný	rozhodně úspěšný	rozhodně neúspěšný	něco mezi	Je mi to jedno	Celkový součet
bydlím s mamkou a jejím přítelem	1						1
jsem ve střídavé péči	1						1
jsme ve střídavé péči		1					1
Mám neúplnou rodinu - bydlím jen s jedním rodičem	14	5	3		1	3	26
Mám rozvedené rodiče.		1					1
Mám střídavou péči	1						1
Mám úplnou rodinu - bydlím s oběma rodiči	92	13	19		2	7	134
Nechci odpovídat	3	1			1		5
s jedním rodičem a s jejím přítelem	1						1
střídavá péče					1		1
tyden u mamky a tyden u tatky	1						1
Celkový součet	114	21	22	3	12	1	173

Tabulka 43: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající typ rodiny a sebehodnocení úspěšnosti žáků

Počet z Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?							
Máš svůj pokoj nebo je s někým sdílíš?	spíše úspěšný	spíše neúspěšný	rozhodně úspěšný	rozhodně neúspěšný	něco mezi	Je mi to jedno	Celkový součet
Mám svůj pokoj.	76	13	13		2	6	111
Nechci odpovídat	2	1			2		5
někdy jsem v něm sám a někdy ne	1						1
Pokoj sdílím s několika sourozenci.	6		1				7
Pokoj sdílím se sourozencem.	29	7	8		1	3	48
s rodiči i sourozencem					1		1
Celkový součet	114	21	22	3	12	1	173

Tabulka 44: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající sdílený a nesdílený pokoj žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti

Počet z Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?							
Máš dobrou paměť?	spíše úspěšný	spíše neúspěšný	rozhodně úspěšný	rozhodně neúspěšný	něco mezi	Je mi to jedno	Celkový součet
mám dobrou paměť, používám mnemotechnické pomůcky	30	2	10		1	1	44
mám dobrou paměť, žádné mnemotechnické pomůcky nepotřebuji	68	6	12		4		90
mám horší paměť a to používám k učení mnemotechnické pomůcky	8	6			1	2	18
mám horší paměť a žádné pomůcky nepoužívám	8	7			1	5	21
Celkový součet	114	21	22	3	12	1	173

Tabulka 45: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající paměť žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti

Počet z Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?							
Jaké nejvyšší ukončené vzdělání má tvoje matka?	spíše úspěšný	spíše neúspěšný	rozhodně úspěšný	rozhodně neúspěšný	něco mezi	Je mi to jedno	Celkový součet
ekonomickou školu	1						1
nevím	4		1			1	6
nevím nebo nechci odpovídat	15	4	5		4		28
střední odborná škola s výučním listem	20	5	1		1		27
střední škola zakončená maturitní zkouškou	45	7	12		2	4	71
učňák + nástavba					1		1
vysokoškolské vzdělání	26	4	3		2		35
základní vzdělání (pouze povinnou školní docházkou)	3	1					4
Celkový součet	114	21	22	3	12	1	173

Tabulka 46: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající nejvyšší dosažené vzdělání matky žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti

Počet z Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/neúspěšný nebo něco mezi tím?						
Jaké nejvyšší ukončené vzdělání má tvůj otec?	spíše úspěšný	spíše neúspěšný	rozhodně úspěšný	rozhodně neúspěšný	něco mezi	Celkový součet
A mámý přítel má jen základní, protože pak začal podnikat.	1					1
nevím	4	2	2		1	9
nevím nebo nechci odpovídat	19	4	8		4	35
střední odborná škola s výučním listem	36	6	4		3	49
střední škola zakončená maturitní zkouškou	27	7	2	3	2	41
vysokoškolské vzdělání	26	1	6		2	36
základní vzdělání (pouze povinnou školní docházkou)	1	1				2
Celkový součet	114	21	22	3	12	173

Tabulka 47: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající nejvyšší dosažené vzdělání otce žáků s jejich sebehodnocením úspěšnosti

Počet z Cítíš se být ve škole celkově úspěšný/ne						
Jaký učební styl učitele preferuješ?	spíše úspěšný	spíše neúspěšný	rozhodně úspěšný	rozhodně neúspěšný	něco mezi	Celkový součet
učitel, který je autorita, někdy je přísný až nekompromisní	2	2	2			6
učitel, který je velmi přátelský, hodně nám dovolí a zbytečně nic neřeší	44	10	9	1	3	68
učitel, který má zájem o žáka, je čestný a dává žákovi dostatek prostoru pro jeho učení	32	4	6	1	3	46
učitel, který žáka respektuje jako osobnost, a snaží se mu především porozumět	36	5	5	1	6	53
Celkový součet	114	21	22	3	12	173

Tabulka 48: Pracovní kontingenční tabulka porovnávající učební styl učitele s žakovým sebehodnocením úspěšnosti